مجلة العلوم التربوية والنفسية
جامعة القصيم، المجلد (٩)، العدد (٤)، ص ص ٩١٩-٩٦٠، (شوال ١٤٣٧هـ/يوليو ٢٠١٦م)

واقع ممارسات التقويم الصفية للمعلمين من وجهة نظر قياداتهم التربوية بالمملكة العربية السعودية

أحمد حسن محمد البدور
أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود
الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسات التقويم الصفية للمعلمين من وجهة نظر قياداتهم التربوية. وقد تم تطبيق أداة الدراسة على عينة تكونت من (١٣٦) فرداً من القيادات التربوية، منهم (٦٧) مشرفاً تربوياً، و(١٦) مشرف تدريب، و(٥٣) مدير مدرسة، توزعوا على (٧) تخصصات أكاديمية ضمن (٥) مناطق جغرافية بالمملكة العربية السعودية.

أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر ممارسات التقويم الصفي لدى المعلمين هي استراتيجية القلم والورقة، وأقل هذه الممارسات هي توظيف الصحف اليومية (Journals) في تقويم تعلم الطلبة.

وأظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في الممارسات التقويمية الصفية للمعلمين تعزى إلى طبيعة عمل القيادات التربوية (مشرف تربوي، مشرف تدريب، مدير مدرسة)؛ ولصالح مدراء المدارس مقارنة بالمشرفيين التربويين. بينما لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التخصص الأكاديمي أو المنطقة الجغرافية للقيادات التربوية. وقد تم اشتقاق مجموعة من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: ممارسات، تقويم، تقييم، قيادات تربوية، تقويم صفي، وجهة نظر، أساليب، استراتيجيات.

المقدمة

يشهد النظام التربوي العالمي في السنوات الأخيرة تطورات وتحولات في ظل التقدم التكنولوجي وثورة المعلومات أملت على الأنظمة التربوية في كافة البلدان الاستجابة لذلك بإحداث تغيرات تربوية واضحة شملت المنظومة التربوية بجميع عناصرها، طالت هذه التغيرات دور المعلم والمتعلم وطرق تعليمه والمناهج الدراسية وتنظيمها وتقويمها أملاً في أن تلبي هذه التغيرات متطلبات العصر ولتواكب الاتجاهات التربوية الحديثة وكذلك لتحسين مخرجات المنظومة التربوية برمتها.

ففي مجال المناهج؛ طورت المناهج المدرسية لتعد الفرد لمواجهة مشكلات الحياة اليومية متفقة بذلك مع النظرة الحديثة في التعلم ومبتعدة عن النظرة التقليدية (البدور، ٢٠١٠)، فالنظرة التي تركز على المعارف وطرق التفكير ذي المستوى المتدني، وعلى حفظ واستظهار المفاهيم السطحية لا تستجيب لمطالب الحاضر والمستقبل، كما أن تطوير القدرات العقلية لتحقيق الفهم لدى المتعلمين ومعالجة المعلومات هي لب المنهج الجديد والاتجاهات الحديثة في التعلم والتعليم (Danielson, 2000).

وفي مجال التعلم؛ تم التحول من المدرسة السلوكية التي تؤكد أن يكون للدارسين أهداف محددة ومرتبطة بسلوك قابل للملاحظة والقياس، إلى المدرسة المعرفية التي تؤكد على ما يجري داخل عقل المتعلم وعلى العوامل المتداخلة التي تؤثر في سلوكه، إلى المدرسة البنائية التي تؤكد على بناء المتعلم لمعرفته بنفسه وتوظيفها مما يجعل تعلمه ذا معنى، وتبنت الأوساط التربوية النظرية البنائية (Constructivism) التي تؤكد على مفهوم التعلم ذي المعنى، والدور النشط للمتعلم في بناء المعرفة وتوظيفها (زيتون و زيتون، ٢٠٠٣).

وفي مجال التقويم؛ فقد حظي بنصيب وافر من التطوير على نحو يتماشى مع هذه التطورات والتحولات التربوية التي شملت مختلف مكونات المنظومة التربوية. وعلى نحو يتماشى مع النظرية البنائية التي فيها أساليب التقويم تتكامل مع أساليب التدريس. ويشير زيتون وزيتون (٢٠٠٣، ص٢٤١) "أن الفكر البنائي يلمس بأطرافه جميع أركان العملية

التعليمية ولا يغفل عن التقويم باعتباره العمود الفقري لهذه العملية، والذي يتسم بالاستمرارية والواقعية والانتقائية وكذلك التسلسل والموضوعية".

وقد أكدت الجهود المبذولة عالمياً لإصلاح التعليم على ضرورة التحول من الاعتماد الرئيسي على الاختبارات التحصيلية إلى أساليب التقويم الحقيقي والذي يقدم صور كاملة ومتعددة الأبعاد عن الطالب، ويركز على تفكير الطالب ومهاراته، وقدراته على تطبيق المعرفة وتوظيفها، ويسعى إلى تسليحه بكفاءات يحتاجها في الحياة. لأن الاختبارات التحصيلية ذات المنحى السلوكي تركز على المعارف التي اكتسبها الطلبة، دون المحاولة في كثير من الأحيان تحديد ما يمتلكه من كفاءات وظيفية متنوعة يحتاجها في حياته المستقبلية العملية (علام، ٢٠٠٤).

في حين أكد المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات الأمريكي (NCTM) National Council of Teachers of Mathematics في وثيقة مبادئ ومعايير الرياضيات إلى تكامل عملية التقويم مع التدريس بحيث يصبح جزءاً لا يتجزأ من النشاط في غرفة الصف يعمل على دعم وتوجيه تعلم الطلبة، ويساعدهم على تحمل مسؤولية تعلمهم، وتقييم أنفسهم والتأمل في عملهم. وأن يُسهم التقويم في توفير معلومات ضرورية للمعلم لتوجيه عملية التعلم والتعليم، ويدعم تقدم الطلبة نحو تحقيق الأهداف المنشودة. ويتطلب ذلك من المعلم البحث عن استراتيجيات وأدوات متعددة ومتنوعة لجمع المعلومات عن الطلبة منتقلاً بذلك من التقويم السطحي لأدائهم ومهامهم إلى التركيز على طرق تفكير الطلبة (NCTM, 2000).

وتظهر أهمية التقويم جليةً في الأدب التربوي؛ فتعتبر عملية التقويم حجر الزاوية لإجراء أي تطوير يهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليم، وهي الدافع الرئيس الذي يثير المشتغلين في الميدان التربوي نحو تحسين أدائهم وبالتالي تحسن المخرجات التعلمية (McMillan, 2001). وكذلك يعتبر عودة (٢٠٠٢، ص٢) "أن عملية التقويم تستمد أهميتها من دورها في توجيه العملية التربوية، وخطورة اتخاذ القرارات الخاطئة على مستوى الفرد والمجتمع. كما تستمد أهميتها من خصائصها، والتي تتلخص في الاستمرارية، والشمولية، ومراعاتها أيضاً لجميع المجالات والعوامل

المؤثرة في تحقيق الأهداف التعليمية". وبعض الباحثين يربطون بين التدريس والتقويم باعتبارهما بعدين متصلين من أبعاد عملية التعلم لا يوجد إحداهما دون الآخر (Murtagh & Webster, 2010)، وهذا ما خلصت به دراسة ترياجست وجاكوبويتز وباركر وغالاغر(Treagust & Jacobowitz & Parker & Gallagher, 2001) إلى أن التكامل بين التعليم والتقويم يؤدي إلى تحسين التعلم لدى الطلبة. أي أن عملية التقويم الصفي في المقام الأول تهدف إلى تحسين عملية التعلم، لأن التقويم داخل الغرفة الصفية يدعم العملية التعلمية، ويوجه الطلبة ويرشدهم نحو الأهداف المنشودة ويكشف عن حاجاتهم وميولهم وقدراتهم التي يمتلكونها. وتساعد عملية التقويم المعلم في مراجعة أساليب التدريس المستخدمة من أجل تحسين أدائه، وتحسين التواصل مع الطلبة، وتصنيفهم تبعاً للمهارات والقدرات التي يظهرونها (Popham, 2002). كما أن التقويم يستند إلى عدة أدوات تسهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بتحصيل الطلبة، ونجد حالياً من الباحثين في القياس والتقويم التربوي يرون بتوسيع قاعدة الأدوات التقويمية من خلال استخدام أساليب التقويم المتنوعة، ويرون أن تحصيل الطلبة هو أحد المتغيرات الواجب أخذها بعين الاعتبار عند تقويم تعلمهم (Ross & Wayne, 1996).

وقد احتل التقويم مكانة وأهمية كبيرة بوصفه عنصراً هاماً وأساسياً في العملية التربوية، فالتكامل بين التعليم والتقويم يؤدي إلى تحسين التعلم لدى الطلبة (Treagust et al, 2001)، ولأجل ذلك أجريت العديد من الدراسات في مجال التقويم الصفي. ففي دراسة قام بها (Soyibo & Lofters, 1999) هدفت تقصي استراتيجيات التقويم المستخدمة لدى معلمي العلوم في (Jamaica)، كشفت نتائجها أن أكثر هذه الاستراتيجيات استخداماً هي الاختبارات الشفوية القصيرة واختبارات تقليدية أخرى، وأن المعلمين نادراً ما يستخدمون استراتيجيات التقويم الحديثة. وكشفت النتائج أيضاً فروقاً في استخدام هذه الاستراتيجيات لدى معلمي العلوم تعزى لمتغيري الخبرة التدريسية ولصالح الخبرة التدريسية الأطول، ولمتغير الجنس ولصالح المعلمات.

وبحثت دراسة (Sylvia, 1999) واقع ممارسة معلمي المدارس الثانوية للتقويم الحقيقي. طبقت استبانة على عينة حجمها (٢٠٢) معلماً بولاية (Massachusetts) الامريكية خبرتهم التدريسية في عامها الثاني. كشفت نتائج الدراسة أن نظرة المعلمين حول التدريب الذي تلقوه حول التقويم الحديث ضمن برامج إعداد المعلم كان محدوداً، وأن تدريبهم قبل الخدمة على أساليب التقويم التقليدية كان أكثر شمولاً من أساليب التقويم الحقيقي. وأفاد المعلمون بأن أساليب التقويم التقليدية كانت الأكثر استخداماً لدى أعضاء هيئة التدريس الذين درسوهم في كليات اعداد المعلمين. ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق في استخدام أساليب التقويم تعزى إلى التخصص الأكاديمي.

وهدفت دراسة (Nicholson, 2000) إلى التعرف على السلبيات والايجابيات لاعتماد منهج مبني على التقويم المعتمد على الأداء (Curriculum-Embedded Performance Assessment). تكونت عينة الدراسة من معلمي الصف الثالث الأساسي في إحدى المدارس الحكومية في مقاطعة (Pittsburgh) وأولياء أمور الطلبة. توصلت نتائج الدراسة عن الإيجابيات التالية: تحسن معرفة المعلمين بالطلاب، وملاحظتهم لجميع التلاميذ في جميع المستويات التحصيلية، كذلك تحسن قدرات المعلمين في اتخاذ قرارات توجه التدريس، وتحسن طرائقهم في تنظيم الدروس، وتحسن في تعلم الطلبة. أما السلبيات فكانت العبء الإضافي على عاتق المعلم، وصعوبة استيعاب الأهل لنظام التقويم المستخدم.

وتقصت دراسة الحالة التي قام بها (Treagust et al, 2001) فاعلية استخدام التقويم كأداة لتحسين فاعلية التعليم في العلوم، وتحسين تعلم طلبة العلوم
للمرحلة المتوسطة، واستخدمت الدراسة مصطلح التقويم المضمن في التدريس
(Embedded Assessment) الذي يشير إلى استمرارية ودورية عملية جمع المعلومات حول تعلم الطلبة، واستخدام المعلومات في التخطيط للدروس واتخاذ القرارات التي تراعي خصائص الطلبة. فأظهرت نتائج الدراسة أن وسائل التقويم المستخدمة أتاحت الفرصة للطلبة التعبير عن معرفتهم

وفهمهم لمحتوى الدرس، وقد ظهر ذلك في المهمات الكتابية وأسئلة الطلبة، وخلصت الدراسة إلى أن التكامل بين التعليم والتقويم يؤدي إلى تحسين التعلم لدى الطلبة.

وأجرى الجلاد (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى معرفة أساليب التقويم وأدواته شائعة الاستخدام لدى معلمي ومعلمات التربية الاسلامية. فأظهرت نتائج الدراسة فروقاً دالة إحصائياً لدرجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم وأدواته تعزى لمتغيري الخبرة التدريسية ولصالح الخبرة الطويلة، بينما لم تظهر النتائج فروقاً دالة احصائياً لدرجة استخدام المعلمين لأساليب وأدوات التقويم تعزى للمؤهل العلمي للمعلم.

كما أجرى الجهني (٢٠٠٦) دراسة هدفت التعرف على درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية واستخدامهم لأساليب تقويم تعلم طلاب المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة المدينة المنورة. أشارت نتائج الدراسة إلى تدني مستوى معرفة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم التقليدية والبديلة، وأشارت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً لمعرفة المعلمين لأساليب التقويم التقليدية والبديلة تعزى لمتغيرات الدراسة المستقلة (المؤهل العلمي، والصفوف، والخبرة التدريسية، والمعرفة بأدوات التقويم). كما أشارت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً لاستخدام المعلمين لأساليب التقويم التقليدية والبديلة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، أو الصفوف.

وجاءت دراسة (Ohlsen, 2007) المسحية للكشف عن أساليب التقويم الصفية المستخدمة من قبل أعضاء المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات الأمريكي (NCTM) في المدارس الثانوية. أظهرت النتائج أن أكثر الممارسات التقويمية استخداماً بين معلمي الرياضيات هي: اختبارات المعلم الإنشائية ثم اختبارات التخصص ثم الاختبارات القصيرة، واقلها استخداماً هي: العروض الشفوية، والأسئلة المقالية، والمشاريع الجماعية. وخلصت الدراسة إلى أنه بالرغم من أن (NCTM) يرى أهمية التقويم الحقيقي إلا أن ممارسة معلمي الرياضيات له يكون بشكل عرضي وليس بشكل دائم ومستمر، واعتمادهم الأكبر على التقويم الاعتيادي في تقويم تعلم طلبتهم.

وقام الجلاد والدناوي (٢٠٠٧) بدراسة سعت إلى التعرف على مجالات التقويم وأدواته التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الاسلامية في تقويم الطلبة في دولة الامارات العربية المتحدة، فأظهرت نتائجها أن درجة استخدام معلمي ومعلمات التربية الاسلامية لأدوات التقويم على مجالات الدراسة مجتمعة جاءت بدرجة متوسطة. ولم تظهر نتائج الدراسة فروقاً دالة إحصائياً لدرجة استخدام المعلمين والمعلمات لأدوات التقويم على مجالات الدراسة تعزى لمتغيري الخبرة التدريسية وجنس المعلم.

كما قام خليفات (٢٠٠٨) بدراسة سعت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي الفيزياء نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج وكتب العلوم ودرجة استخدامهم لها في تدريسهم الصفي، وأثر كل من الجنس والمؤهل والخبرة التدريسية على اتجاهاتهم نحو هذه الاستراتيجيات. خلصت الدراسة أن درجة استخدام معلمي الفيزياء لاستراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج وكتب العلوم، كانت متفاوتة وتوزعت بين (٥٦,٦٧%) للاستخدام العالي، و(٤٣,٣٣%) للاستخدام المتدني. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس والتقويم في تدريسهم الصفي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستخدام لهذه الاستراتيجيات تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية.

وتناولت دراسة محمد (٢٠٠٨) اتجاهات معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، وأثرها في الاستراتيجيات التدريسية والتقويمية التي يستخدمونها. خلصت الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين التي يعتنقونها هي العنصر الغالب في التأثير على تطوير المعلمين للعمليات التي يقومون بها. كما خلصت الدراسة إلى وجود توافق بين اتجاهات معلمي الرياضيات وممارساتهم التدريسية والتقويمية، بتركيزهم على استراتيجية الورقة والقلم في تقييم طلبتهم سواء في المواقف الصفية أو التقويم الختامي. وعدم وجود تنويع في استراتيجيات التقويم.

وأجرى (Jonsson & Baartman & Lennung, 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التقويم المستخدمة في المدارس المهنية، فأظهرت نتائج الدراسة الحاجة الماسة لاستخدام أدوات تقويم تحل محل الأدوات التقليدية (الورقة والقلم) لإعداد أفراد مهنيين أكفاء. كما أظهرت النتائج ضرورة تقييم أداء الطلبة من خلال التقويم المعتمد على الاداء بدلا من التقويم التقليدي (الورقة والقلم).

وفي دراسة أجراها (Caliskan & Kasikci, 2010) هدفت التعرف على أدوات التقويم التقليدية والحديثة التي يستخدمها معلمو الدراسات الاجتماعية. وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العنقودية، وذلك باختيار جميع المدارس التابعة لمقاطة (Catalonia) ، ثم تم الاختيار العشوائي للمعلمين ضمن هذه المدارس فبلغ عددهم (٢٤١) معلماً. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية المعلمين يستخدمون أدوات تقويم تقليدية معتمدة على الورقة والقلم خاصة الاختبارات كالاختيار من متعدد، والأسئلة المفتوحة، والإجابات القصيرة، في حين قلة من المعلمين يستخدمون أدوات التقويم الحديثة كالمشاريع وأعمال الطلبة.

وأجرى ابو شعيرة واشتيوه وغباري (٢٠١٠) دراسة هدفها الكشف عن معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من وجهة نظر المشرف التربوي ومدراء المدارس ومعلميهم. فكانت أبرز هذه المعيقات تتعلق بالإمكانيات المادية، ثم معيقات تتعلق بالبرامج التدريبية، ثم معيقات تتعلق بالمعلم، يليها معيقات تتعلق بالإدارة المدرسية ثم المشرف التربوي.

وهدفت دراسة صبحا (٢٠١٢) التعرف على أساليب وأدوات التقييم التي تستخدمها معلمات الروضة في مدينة الرياض، وتحديد مدى اختلاف أساليب التقويم باختلاف سنوات الخبرة التدريسية والتخصص الأكاديمي. فكشفت نتائجها أن أعلى درجات الاستخدام لأساليب التقييم الرسمية كانت لإعداد أوراق تقويم مسبقة لتقييم الأطفال في كل وحدة تعليمية. واستخدام أوراق تقويم معدة مسبقاً من قبل ادارة الروضة واستخدام استمارة تقييم تتوافق مع نمو وتطور الطفل للتعرف على نموه في مجال ما. أما أدنى درجات الاستخدام فقد

كانت لاستخدام اختبارات معده للنمو والتطور. وكشفت نتائج الدراسة أن أعلى درجات الاستخدام لأساليب تقويم غير الرسمية كانت لأسلوب الملاحظة داخل الصف وأثناء عمل الأطفال في الأركان التعليمية، وجاء استخدام قوائم التقدير وملف الإنجاز والتسجيل القصصي في المراتب الأخيرة. وأظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التقويم الرسمية تعزى إلى متغيري التخصص الأكاديمي أو الخبرة التدريسية.

كما هدفت دراسة قام بها الرفاعي وطوالبة والقاعود (٢٠١٢) إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية المتوسطة (الخامس، والسادس، والسابع) لاستراتيجيات التقويم الواقعي، ودراسة أثر بعض المتغيرات في درجة الممارسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المعلمين لهذه الاستراتيجيات جاءت بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة المعلمين تعزى للجنس ولصالح الذكور، وللمؤهل العلمي ولصالح حملة شهادة البكالوريوس. ولم تُظهر النتائج فروقاً دالة احصائياً تعزى للخبرة التدريسية.

وهدفت دراسة الزعبي (٢٠١٣) الكشف عن درجة معرفة معلمي الرياضيات للصفوف الأساسية العليا في الأردن وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة في درجة معرفة هذه الاستراتيجيات والأدوات. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستخدام ما زالت أدنى من المأمول، فقد بينت النتائج أن درجة المعرفة ودرجة الاستخدام لأسلوب الملاحظة كان (١٠٠%) في حين كانت درجة المعرفة ودرجة الاستخدام تقريباً (صفر%) لأداة يوميات الطالب؛ كما أن درجة المعرفة بالأدوات ساهمت بهذا التدني للاستخدام. كما أظهرت النتائج أن أكثر الأسباب التي تحد من استخدام أسلوب التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين كانت في استنفاذها الوقت والجهد، وكثرة الأعباء الملقاة عليهم، وزخم المنهاج. كذلك لم تُظهر النتائج أثراً لأي من المتغيرات: النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل.

واستقصت دراسة الشرعة وظاظا (٢٠١٤) الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن. فأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً في درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقويمية تبعاً لمتغيرات الدراسة: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية، وطريقة المعرفة بالممارسات التقويمية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية تعزى لنوع المدرسة (حكومية، وخاصة) عدا الممارسات التقويمية (القلم والورقة) ولصالح المدارس الحكومية.

وهدفت دراسة زكري (٢٠١٤) التعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر، فتوصلت نتائج الدراسة تدني مستوى معلمي المرحلة الابتدائية لدرجة ممارستهم لكفايات التقويم المستمر، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المرحلة الابتدائية لدرجة ممارستهم لكفايات التقويم المستمر يمكن ارجاعها إلى اختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل، والتخصص، والخبرة التدريسية، والدورات التدريبية).

يتضح من الدراسات السابقة أن الدراسة الحالية تشابهت مع دراستي (Ohlsen, 2007؛Soyibo & Lofters, 1999) باتصالها بموضوع التقويم الصفي، وتشابهت مع دراسة (الجلاد، ٢٠٠١؛ الجهني، ٢٠٠٦؛ الجلاد والدناوي،٢٠٠٧؛ الشرعة وظاظا، ٢٠١٤؛ زكري،٢٠١٤) في أنها درست أثر بعض المتغيرات المستقلة على أخرى تابعة. الا أنها اختلفت عن الدراسات السابقة في هدفها الذي سعت لتحقيقه متمثلاً في التعرف على واقع ممارسات التقويم الصفية للمعلمين من وجهة نظر قياداتهم التربوية بالمملكة العربية السعودية. كما يتضح أن الدراسات تناولت في مجملها مواد دراسية مختلفة، وكل دراسة تناولت مادة دراسية واحدة فقط كالتربية الاسلامية (الجلاد والدناوي، ٢٠٠٧)، والعلوم (خليفات، ٢٠٠٨)، والرياضيات (محمد، ٢٠٠٨)، والدراسات الاجتماعية (Caliskan & Kasikci, 2010). إلا أن الدراسة الحالية اختلفت في أنها لم تقتصر على مادة دراسية واحدة كما في الدراسات السابقة ولكنها تناولت سبعة مواد دراسية مختلفة.

وتناولت الدراسات متغيرات مستقلة كالخبرة التدريسية، وجنس المعلم، والمؤهل العلمي، والتخصص الأكاديمي، ونوع المدرسة، ومستوى الصف، والدورات التدريبية (Sylvia, 1999؛ الجهني، ٢٠٠٦؛ محمد، ٢٠٠٨؛ الشرعة وظاظا، ٢٠١٤؛ الزعبي، ٢٠١٣؛ زكري، ٢٠١٤)، إلا أن الدراسة الحالية اختلفت في أنها تناولت متغيرات مستقلة لم تتناولها الدراسات السابقة كالمنطقة الجغرافية، والعمل التربوي للقيادة التربوية.

خلاصة ما سبق، فإن هذه التغيرات السريعة والمتلاحقة عالمياً أحدثت تغيرات واضحة في العملية التربوية بجميع عناصرها، وهذه التغيرات أملت على المشتغلين في المناهج الوعي بها والاستجابة لها بشكل مناسب. ولأنه لم يعد التعليم التقليدي قادراً على الوفاء بمتطلبات المؤسسات التربوية في عصر تسارعت فيه المعارف وتنوعت، فقد تبنت الأوساط التربوية نظريات تعلم تؤكد على مفهوم التعلم ذي المعنى، والدور النشط للمتعلم في بناء المعرفة وتوظيفها ومشاركته في عملية التقويم، ويتطلب ذلك أساليب تقويم تتكامل مع أساليب التدريس (سلامة والدايل، ٢٠٠٦؛ سالم، ٢٠٠٤). واستجابة لهذه التغيرات العالمية عملت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية إلى إعطاء هذا الجانب قدراً من اهتمامها وعنايتها في سياق خطوات إعادة صياغة مرتكزات العملية التعليمية والتربوية. فقامت الوزارة بتطوير نظام تربوي يركز على التميز والإتقان وتعزيز القدرة على البحث والتعلم. فجاءت رؤية الوزارة تركز على أهم المخرجات التربوية "طالب يحقق أعلى إمكانياته، ذو شخصية تكاملية، مشارك في تنمية مجتمعه، ومنتمٍ لدينه ووطنه، من خلال نظام تعليمي عالي الجودة" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤).

إلا أننا نجد أن مفهوم التقويم لدى غالبية المعلمين في المجتمع التربوي قد اقترن بالاختبارات، فمن الواضح أن الاختبارات تعد الوسيلة الأكثر استخداماً بين أساليب التقويم الصفي بأنواعها المختلفة مثل: الاختبارات التحريرية المقالية، والشفوية، والاختبارات الموضوعية مثل:

أسئلة الصواب والخطأ، والمزاوجة والتكميل، والاختيار من متعدد، (Ediger, 2000). من أجل ما سبق انبثقت مشكلة الدراسة التالية:

مشكلة الدراسة

حثت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية المعلمين على استخدام وسائل التقويم الحديثة تحت مسمى التقويم المستمر (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤). وتم تدريب المعلمين في جميع المناطق الجغرافية بالمملكة من خلال مشروع تدريب المعلمين المعني بمجال التطوير المهني للمعلمين والمشرفين التربويين والقيادات المدرسية في وزارة التربية والتعليم(تطوير، ٢٠١٢). إلا أن واقع ممارسات التقويم لدى المعلمين تتباين بين أوساط المعلمين في الميدان التربوي من حيث: درجة الاستخدام، والأساليب التقويمية المتبعة، واستراتيجيات وأدوات التقويم المستخدمة (Jonsson et al, 2009؛ Caliskan & Kasikci, 2010؛ الرفاعي وآخرون، ٢٠١٢؛ الزعبي، ٢٠١٣).

ونبعت مشكلة الدراسة الحالية للكشف عن واقع ممارسات التقويم لدى المعلمين من خلال من القيادات التربوية (مشرف تربوي، مشرف تدريب، مدير مدرسة) الذين دربوهم، وأشرفوا عليهم، وعلى تماس دائم بهم أثناء العمل. فاستخدام وسائل التقويم الحديثة منوط ومرتبط بممارسات المعلم التقويمية واستخدامه لهذه الاستراتيجيات والأدوات التقويمية. فالمعلم هو القائد للتغير والفاعل في التطوير والتجديد والمساهم في إنجاح أو فشل أي مشروع تتبناه المؤسسات التربوية.

أهداف الدراسة

١-التعرف على واقع ممارسات التقويم الصفي للمعلمين من وجهة نظر قياداتهم التربوية بالمملكة العربية السعودية.

٢-تحديد الممارسات التقويمية الأكثر استخداماً بين أوساط المعلمين من وجهة نظر قياداتهم التربوية بالمملكة العربية السعودية.

٣-كشف أثر التخصص الأكاديمي، والمنطقة الجغرافية، والعمل التربوي الذي تؤديه القيادات التربوية على وجهة نظرها نحو واقع ممارسات التقويم الصفي للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما واقع ممارسات التقويم الصفي للمعلمين من وجهة نظر قياداتهم التربوية؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي التساؤلات التالية:

أولاً: ما الممارسات التقويمية الأكثر استخداماً بين أوساط المعلمين من وجهة نظر القيادات التربوية؟

ثانياً: هل تختلف وجهة نظر القيادات التربوية لواقع ممارسات التقويم الصفي للمعلمين باختلاف التخصص الأكاديمي (التربية الاسلامية، واللغة العربية، والاجتماعيات، والعلوم، والرياضيات، واللغة الانجليزية، والحاسب الآلي) للقيادة التربوية؟

ثالثاً: هل تختلف وجهة نظر القيادات التربوية لواقع ممارسات التقويم الصفي للمعلمين باختلاف المنطقة الجغرافية للقيادة التربوية (الوسطى، الشمالية، الجنوبية، الشرقية، الغربية)؟

رابعاً: هل تختلف وجهة نظر القيادات التربوية لواقع ممارسات التقويم الصفي للمعلمين باختلاف العمل الحالي (مشرف تربوي، مشرف تدريب، مدير مدرسة) للقيادة التربوية؟

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة الحالية في أنها:

-اتصلت بموضوع التقويم الصفي ودوره في تحسين وتطوير عملية التعلم والتعليم، وباعتباره صمام الأمان للعملية التربوية. فإذا نُفذ كما يجب وبشكل متكامل مع التعليم فإنه حتماً سيقود إلى تحسين التعلم لدى الطلبة (Treagust et al, 2001).

-تكشف واقع ممارسات التقويم الصفي في الميدان التربوي بين أوساط المعلمين من وجهة نظر قياداتهم التربوية، لتفيد صانعي القرارات التربوية في السلطة التربوية بالمملكة العربية السعودية في تحديد إلى أي مدى ترتقي هذه الممارسات إلى الواقع المأمول والمتوقع.

-تقدم مؤشراً للممارسات التقويمية الصفية في الميدان التربوي، وأيها أكثر استخداماً بين أوساط المعلمين من وجهة نظر قياداتهم التربوية، الأمر الذي يساعد على مراجعة هذه الممارسات من قبل مدير المدرسة والمشرف والسلطة التربوية في آن واحد.

-تكشف عن الاختلاف في وجهات نظر القيادات التربوية لواقع ممارسات التقويم الصفي للمعلمين باختلاف (التخصص الأكاديمي، والمنطقة الجغرافية، والعمل الحالي) للقيادة التربوية، من أجل اتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة من قبل السلطات التربوية باختلاف مستوياتها لتوحيد وتحسين هذه الممارسات لترتقي إلى ما هو مأمول ومتوقع، ولكي يظهر أثرها في تحسين وتطوير عملية التعلم والتعليم وتحسين المخرجات التربوية.

حدود الدراسة

- اقتصرت هذه الدراسة على القيادات التربوية الذكور في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية ضمن المناطق الجغرافية (الوسطى، والشمالية، والجنوبية، والشرقية، والغربية).
- تناولت المواد الدراسية التالية: التربية الاسلامية، واللغة العربية، والاجتماعيات، والعلوم، والرياضيات، واللغة الانجليزية، والحاسب الآلي فقط.
- اقتصرت هذه الدراسة على القيادات التربوية في مستوى مشرف تربوي، أو مشرف تدريب، أو مدير مدارسة.
- حددت الدراسة زمانياً بالشهر الأخير من الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢م، والشهر الأول من الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٣م، وهو الزمن الذي طبقت فيه أداة القياس على أفراد الدراسة.
- تتحدد نتائج الدراسة بحسب استجابة أفراد الدراسة على أداتها.

مصطلحات الدراسة

ورد في الدراسة المصطلحات التالية والتي كان لها التعريفات الإجرائية التالية:

- التقويم:

يُعرف لغةً من الفعل قوّم، يقال قوّم المعوج: عدله وأزال عوجه، ويقال قوّم الشيء قدّرَ قيمته (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٠، ص٥٢١).

ويعرف التقويم اصطلاحاً بأنه: "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ قرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها" (عودة ٢٠٠٢، ص٢٥).

ويُعرف التقويم إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: ممارسات المعلمون خلال تفاعلهم اليومي مع الطلبة أثناء أو بعد الحصة الصفية بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التعليمية واتخاذ القرارات بشأنها،

وُيقاس بالمتوسط الحسابي لاستجابة أفراد الدراسة على أداة الدراسة المعدة لهذ الغرض.

- القيادات التربوية:

يعرف القائد بأنه: "الشخص الذي يستخدم نفوذه وسلطته ليؤثر في سلوك الأفراد من حوله وتوجهاتهم لإنجاز أهداف محددة. والقيادة هي القدرة على التأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم لتحقيق أهداف مشتركة" (طشطوش، ٢٠٠٩، ص ص٢٢-٢٣).

وتُعرف إجرائياً بأنها جميع الأفراد المشاركون في الدراسة من مشرفي تدريب ومشرفين تربويين ومدراء مدارس بالمملكة العربية السعودية.

منهجية الدراسة

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات التربوية الذكور بالمملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من جميع القيادات التربوية الذكور المنتسبين لدورات مركز تدريب القيادات التربوية بجامعة الملك سعود في الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م، والفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م، وعددهم (١٨٧) فرداً، منهم (٨٦) مشرفاً تربوياً و(٣٩) مشرف تدريب و(٦٢) مدير مدرسة، وهي عينة تمثل مجتمع الدراسة من حيث التوزيع على المناطق الجغرافية بالمملكة العربية السعودية، وتنوع التخصصات الأكاديمية، وتنوع عمل هذه القيادات التربوية.

بعد تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة تم اعتماد (١٣٦) استجابة صالحة للمعالجة الإحصائية وبنسبة (٧٢,٧%). في حين

استبعدت (٥١) استجابة غير صالحة للمعالجة الإحصائية وبسبة (٢٧,٣%) من عينة الدراسة.

وبذلك تكونت عينة الدراسة من (١٣٦) فرداً من القيادات التربوية، منهم (٦٧) مشرفاً تربوياً و(١٦) مشرف تدريب و(٥٣) مدير مدرسة، توزعوا على (٧) تخصصات أكاديمية ضمن (٥) مناطق جغرافية بالمملكة العربية السعودية. والجدول (١) يبين عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة (التخصص الأكاديمي، والمنطقة الجغرافية، والعمل التربوي) ومستويات كل متغير.

جدول رقم (١). توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها ومستويات كل متغير مرتبة تنازلياً وفقاً للتكرارات.

المتغيرات	المستويات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار الكلي	النسبة المئوية الكلية
التخصص الأكاديمي	اللغة العربية	٣٨	%٢٧,٩	١٣٦	%١٠٠
	التربية الاسلامية	٣٠	%٢٢,١		
	العلوم	١٩	%١٤,٠		
	رياضيات	١٧	%١٢,٥		
	الاجتماعيات	١٤	%١٠,٣		
	اللغة الانجليزية	٩	%٦,٦		
	الحاسب الآلي	٩	%٦,٦		
المنطقة الجغرافية	الوسطى	٥٩	%٤٣,٤	١٣٦	%١٠٠
	الجنوبية	٣٢	%٢٣,٥		
	الشرقية	٢٥	%١٨,٤		
	الشمالية	١٢	%٨,٨		
	الغربية	٨	%٥,٩		
العمل التربوي	مشرف تربوي	٦٧	%٤٩,٣	١٣٦	%١٠٠
	مدير مدرسة	٥٣	%٣٩,٠		
	مشرف تدريب	١٦	%١١,٨		

أداة الدراسة

لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة هذه الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة اشتملت على ما يلي:

القسم الأول: المعلومات العامة، وقد تضمن هذا القسم التخصص الأكاديمي، والمنطقة الجغرافية، والعمل الحالي للقيادة التربوية.

القسم الثاني: فقرات الاستبانة؛ وقد اشتمل هذا القسم على ما يلي:

أ) الممارسات التقويمية للمعلمين وتكونت من (٤٦) فقرة.

ب) سؤالاً حول الممارسات التقويمية للمعلمين والتي لم تذكر في فقرات الاستبانة، وذلك لإعطاء المجال لأفراد الدراسة لإضافة هذه الممارسات.

وقد سار الباحث في عملية إعداد وبناء أداة الدراسة وفقاً للمراحل التالية:

١- مناقشة عدد من القيادات التربوية حول ممارسات التقويم الصفية والأساليب والأدوات التي يستخدمها المعلمون في تقويم تعلم طلبتهم، كما تم الاطلاع على الأدب التربوي المتصل بموضوع الدراسة وذلك للإفادة منه في اختيار وتحديد بنود الاستبانة وبناء فقراتها.

٢- بناء الاستبانة بصورتها الأولية والتأكد من صدقها.

٣- صياغة فقرات الاستبانة بالشكل النهائي بعد أن تم استبعاد الفقرات التي تبيّن ضعفها، وإضافة بعض الفقرات، ودمج بعض الفقرات، وتعديل صياغة بعض الفقرات.

٤- إخراج الاستبانة بصورته النهائية، حيث تكونت من (٤٦) فقرة اتصلت بممارسات المعلمين التقويمية الصفية، بالإضافة إلى سؤال حول الممارسات التقويمية للمعلمين والتي لم تذكر في فقرات الاستبانة، وذلك لإعطاء حرية لأفراد الدراسة لإضافة هذه الممارسات.

٥- تم اختيار التدريج الرباعي (معدوماً، نادراً، قليلاً، كثيراً) لفقرات أداة القياس، وأعطيت درجات الحكم (صفر، ١، ٢، ٣) للفقرات

على التوالي. حيث بلغت النهاية العظمى للأداة (١٣٨) درجة، والنهاية الصغرى (صفر) درجة.

٦- لتسهيل تفسير نتائج الدراسة واصدار أحكاماً ترتكز إلى معايير حددت مسبقاً، فقد تم حساب أطوال الفئات وتم تحديد الحدود الدنيا والعليا لفئات درجات الحكم للمقياس. تم حساب طول الفئة من المعادلة الاتية: طول الفئة= (أعلى درجة – اقل درجة) مقسوما على عدد الفئات (الشرعة وظاظا، ٢٠١٤؛ العليان، ٢٠١٤). أي أن طول الفئة هو الفرق بين اعلى درجات الحكم في المقياس وهو (٣) وادنى درجة وهو (صفر) مقسوما على عدد الفئات وهو (٤) فكان الناتج (٠,٧٥)، وتمثل هذه القيمة طول الفئة وبذلك يضاف طول الفئة إلى الحد الأدنى ليمثل الحد الاعلى للفئة الأولى وهي (صفر- ٠,٧٥)، كما يضاف طول الفئة إلى الحد الاعلى للفئة الأولى ليمثل الحد الاعلى للفئة الثانية وهي: ٠,٧٥-١,٥، وهكذا لباقي الفئات لتصبح كالاتي:

- الفئة الأولى: من صفر إلى ٠,٧٥ يمثل معدوماً.
- الفئة الثانية: أكبر من ٠,٧٥ إلى ١,٥ يمثل نادراً.
- الفئة الثالثة: أكبر من ١,٥ إلى ٢,٢٥ يمثل أحياناً.
- الفئة الرابعة: أكبر من ٢,٢٥ إلى ٣,٠٠ يمثل كثيراً.

صدق أداة الدراسة

١- صدق المحكمين:

عرضت الأداة (الاستبانة) بصورتها الأولية على عدد من أعضاء هيئة تدريس في الجامعات من ذوي الخبرة والاختصاص لإبداء الرأي في فقرات الأداة، من حيث صدق الفقرات، ووضوحها، وسلامة الصياغة اللغوية. وبعد الأخذ بآراء المحكمين، تم تعديل بعض الفقرات وحذف بعض الفقرات أجمع غالبية المحكمين على ضرورة الحذف، فأصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة (٤٦) فقرة اتصلت بممارسات المعلمين التقويمية، بالإضافة إلى الجزء الذي يسمح للمستجيب أن يضيف فقرات لممارسات تقويمية لم تذكر ضمن فقرات الاستبانة. وقد عدت موافقة

المحكمين وبنسبة اتفاق بينهم بلغت قيمتها (٨٠%) على الأداة أولاً، واجراء التعديلات عليها ثانياً دليلاً على صدقها.

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من الثبات بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية - من خارج عينة الدراسة- تكونت من (٣٢) مشرفاً، واعيد تطبيقها بعد مضي اسبوعين. ثم حُسب معامل الثبات باستخدام معادلة ارتباط (Person)، فبلغت قيمة معامل الارتباط الكلي لأداة الدراسة (٠,٨٧). كما تم حساب معامل ثبات (Cronbach's Alpha) لأداة الدراسة فبلغ (٠,٨٩٧). وقد اعتبرتا مقبولتان لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة

بعد إعداد أداة الدراسة في صورتها النهائية، والتأكد من صدقها وثباتها، تمت إجراءات الدراسة على النحو التالي:

١- طبقت الأداة على عينة الدراسة في الشهر الأخير من الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢م ، والشهر الأول من الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٣م، وقد استمرت عملية التطبيق تقريباً الشهرين.

٢- بعد فرز الاستبانات، تم اعتماد (١٣٦) استبانة صالحة للمعالجة الإحصائية وبنسبة (٧٢,٧%). واستبعدت (٥١) استبانة غير صالحة للمعالجة الإحصائية وبسبة (٢٧,٣%) من أفراد الدراسة، وذلك لأسباب متعددة منها: عدم جدية الاستجابة، أو تخصص أكاديمي لا تشكل عدد استجاباته وزناً أثناء التحليل الاحصائي مثل: التربية البدنية والتربية الفنية، أو نقص البيانات العامة مثل: التخصص الأكاديمي، والمنطقة الجغرافية، والعمل التربوي.

٣- إدخال البيانات باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، حيث استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات

أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة. كما تم استخدام تحليل التباين الاحادي (ANOVA) للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية، وتم إجراء المقارنات البعدية وفق طريقة (Scheffé) لمعرفة مواقع هذه الفروق.

٤- الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الدراسة، واستخلاص النتائج ووضع التوصيات.

نتائج الدراسة

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول:

ما الممارسات التقويمية الأكثر استخداماً بين أوساط المعلمين من وجهة نظر القيادات التربوية؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة من القيادات التربوية على فقرات الاستبانة، والجدول (٢) التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة من القيادات التربوية على فقرات الاستبانة مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
١	١	تستخدم استراتيجية القلم والورقة في تقويم تعلم الطلبة.	٢,٦٤	٠,٥٤	كثيراً
٢	٢٨	يُوثق تقويم الطلبة في سجلات خاصة.	٢,٦٣	٠,٦٥	كثيراً
٣	٣١	تُزود الطلبة بنتائج اختباراتهم والإجابات النموذجية لاختباراتهم.	٢,٥٣	٠,٧٥	كثيراً
٤	١٨	تستخدم الأسئلة الموضوعية في تقويم تعلم الطلبة.	٢,٥١	٠,٦٨	كثيراً
٥	١٢	تستخدم الملاحظة المباشرة في تقويم تعلم الطلبة.	٢,٤٦	٠,٧٠	كثيراً
٦	٢٠	تستخدم المشاركة الصفية في تقويم تعلم الطلبة.	٢,٤٦	٠,٧٢	كثيراً
٧	١٩	تستخدم الأسئلة الشفهية في تقويم تعلم الطلبة.	٢,٤٣	٠,٧١	كثيراً
٨	٢٩	تُستخدم نتائج التقويم في تحسين أداء الطلبة وتعلمهم.	٢,٣٢	٠,٧٨	كثيراً

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
٩	٢١	تستخدم الواجبات البيتية في تقويم تعلم الطلبة.	٢,٣٢	٠,٨٠	كثيراً
١٠	٣٣	يعتمد المعلم على أهداف الدرس قبل قيامه بعملية تقويم تعلم الطلبة.	٢,٢٩	٠,٦٧	كثيراً
١١	٣٧	يهتم بالتخطيط الجيد لأنه يلازم التدريس والتقويم جنباً إلى جنب.	٢,٢٨	٠,٧٥	كثيراً
١٢	٢٤	يتم رصد تحسن أداء الطلبة أثناء تعلمهم.	٢,٢٧	٠,٧٨	كثيراً
١٣	٢٦	يُنوع في استراتيجيات التقويم.	٢,٢٢	١,١٥	أحياناً
١٤	٢٧	تُختار أداة التقويم لتتناسب مع استراتيجية التدريس.	٢,١٨	٠,٨١	أحياناً
١٥	٣٠	تُستخدم نتائج التقويم في تطوير التخطيط اليومي والفصلي.	٢,١٧	٠,٨٢	أحياناً
١٦	٢	تستخدم استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في تقويم تعلم الطلبة.	٢,١٣	٠,٧٦	أحياناً
١٧	٣٤	يستعن المعلم بدليل المعلم لاختيار أداة التقويم المناسبة.	٢,٠٧	٠,٨٣	أحياناً
١٨	٣٢	تُحلل نتائج الاختبارات لتحسين عملية التعلم والتعليم.	٢,٠٦	٠,٩٠	أحياناً
١٩	٣٦	تحدد المهام التي يجب على الطلبة القيام بها منذ البداية في مذكرة التحضير اليومي.	٢,٠٥	٠,٨٦	أحياناً
٢٠	٢٣	تستخدم المصادر المتوفرة لخدمة عملية تقويم تعلم الطلبة.	٢,٠٤	٠,٨٨	أحياناً
٢١	٣٩	يقارن في نهاية كل درس ما أنجزه الطلبة مع نتاجات التعلم المرغوبة.	٢,٠٢	٠,٨٠	أحياناً
٢٢	٣٥	تدمج الطلبة في أنشطة ذات معنى تتطلب مهارات تفكير عليا.	٢,٠١	٠,٨٠	أحياناً
٢٣	٧	تستخدم سلم التقدير اللفظي في تقويم تعلم الطلبة.	٢,٠١	٠,٨٣	أحياناً
٢٤	٤٠	تعدل طرق التقويم لتتلاءم مع حاجات الطلبة واتجاهاتهم.	١,٩٩	٠,٨٣	أحياناً
٢٥	٣	تستخدم استراتيجية التواصل في تقويم تعلم الطلبة.	١,٩٦	٠,٧٥	أحياناً
٢٦	٦	تستخدم سلم التقدير العددي في تقويم تعلم الطلبة.	١,٩٠	٠,٨٩	أحياناً
٢٧	٥	تستخدم قائمة الرصد (check list) في تقويم تعلم الطلبة.	١,٨٨	٠,٩٨	أحياناً
٢٨	٣٨	يتم الكشف عن المفاهيم البديلة التي شكلها الطلبة في أذهانهم قبل البدء في تقديم الخبرات الجديدة.	١,٨٥	٠,٨٥	أحياناً
٢٩	١٤	تستخدم التقارير الشفوية (Oral Reports) في تقويم تعلم الطلبة.	١,٨٥	٠,٩١	أحياناً
٣٠	٨	تستخدم ملف انجاز الطالب (Portfolio) في تقويم تعلم الطلبة.	١,٨٥	٠,٩٧	أحياناً
٣١	٤٢	تستخدم المشاريع الفردية في تقويم تعلم الطلبة.	١,٨٥	١,٤٦	أحياناً

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
٣٢	٢٢	تستخدم التقويم القبلي للوقوف على حاجات الطلبة للتعلم الجديد.	١,٨٢	٠,٩٠	أحياناً
٣٣	٤٣	تستخدم المشاريع الجماعية في تقويم تعلم الطلبة.	١,٧٩	١,٤٨	أحياناً
٣٤	١٣	تستخدم الملاحظة غير المباشرة في تقويم تعلم الطلبة.	١,٧٤	٠,٨٦	أحياناً
٣٥	١٥	تستخدم تقييم الأداء في المجموعة (Group Learning Assessing) في تقويم تعلم الطلبة.	١,٦٨	٠,٨٥	أحياناً
٣٦	١٦	تستخدم التقويم الذاتي (Self-Assessment) في تقويم تعلم الطلبة.	١,٦٦	٠,٩٨	أحياناً
٣٧	١٠	تستخدم المقابلات الفردية في تقويم تعلم الطلبة.	١,٦٥	٠,٨٩	أحياناً
٣٨	٤	تستخدم استراتيجية مراجعة الذات في تقويم تعلم الطلبة.	١,٦٣	٠,٩١	أحياناً
٣٩	١١	تستخدم المقابلات الجماعية في تقويم تعلم الطلبة.	١,٦٣	٠,٩٢	أحياناً
٤٠	٤٤	تستخدم كتابة التقرير حول قضية ما في تقويم تعلم الطلبة.	١,٥٩	١,٥٠	أحياناً
٤١	٩	تستخدم الخرائط المفاهيمية في تقويم تعلم الطلبة.	١,٥١	٠,٩١	أحياناً
٤٢	١٧	تستخدم تقويم الزميل/ الأقران (Peer-Assessment) في تقويم تعلم الطلبة.	١,٤٩	٠,٩١	نادراً
٤٣	٢٥	يُستخدم التقويم من خلال مواقف حياتية، وليس من خلال المواقف الأكاديمية.	١,٤٦	٠,٨٩	نادراً
٤٤	٤٥	تستخدم استبانة اتجاهات الطالب في تقويم تعلم الطلبة.	٠,٩٩	١,٤٢	نادراً
٤٥	٤٦	تستخدم استبانة ولي الأمر في تقويم تعلم الطلبة.	٠,٩٥	١,٤٠	نادراً
٤٦	٤١	تستخدم الصحف اليومية (Journals) في تقويم تعلم الطلبة.	٠,٣١	٠,٩٢	معدوماً
المتوسط الكلي			**١,٩٤**	**٠,٨٩**	**أحياناً**

يشير الجدول (٢) أن المتوسطات الحسابية لممارسات التقويم الصفي بين أوساط المعلمين جاءت متباينة في درجات تقديرها وذلك من وجهة نظر قياداتهم التربوية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الممارسات ما بين (٠,٣١-٢,٦٤)، والانحرافات المعيارية ما بين (٠,٥٤-١,٥)، وبدرجات تقدير تراوحت ما بين معدوماً وكثيراً. وجاءت (١٢) فقرة بدرجة تقدير كثيراً هي الفقرات ذات الأرقام (١، ٢٨، ٣١،

١٨، ١٢، ٢٠، ١٩، ٢٩، ٢١، ٣٣، ٣٧، ٢٤)، و(٤) فقرات بدرجة تقدير نادراً هي الفقرات ذات الأرقام (١٧، ٢٥، ٤٥، ٤٦)، وفقرة واحدة بدرجة تقدير معدوماً هي (٤١)، وباقي الفقرات وعددها (٢٩) فقرة بدرجة تقدير أحياناً. كما بلغ المتوسط الحسابي الكلي (١,٩٤) وبدرجة تقدير (أحياناً). أي أنه ومن وجهة نظر القيادات التربوية بالمملكة العربية السعودية فإن المعلمين يمارسون التقويم الصفي بدرجة تقديرها (أحياناً). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أظهرت نتائجها أن درجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم الصفي هي بدرجة متوسطة (الجلاد والدناوي، ٢٠٠٧؛ الرفاعي وآخرون، ٢٠١٢). وقد تعزى هذه النتيجة إلى تدني معرفة المعلمين بأساليب التقويم وهذا ما كشفت عنه دراسة الجهني (٢٠٠٦) التي طبقت على معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بمدارس منطقة المدينة المنورة. وقد يعزى التقدير (أحياناً) إلى العبء الإضافي على عاتق المعلم، وصعوبة استيعاب الأهل لنظام التقويم المستخدم (Nicholson, 2000). كما قد يعزى ذلك إلى وجود توافق بين اتجاهات المعلمين وممارساتهم التقويمية، وهذه الممارسات تنبع من اتجاهات تشكلت نتيجة خبراتهم التدريسية (محمد، ٢٠٠٨).

ويشير الجدول (٢) أن أكثر ممارسات التقويم الصفي استخداماً بين أوساط المعلمين هو استراتيجية القلم والورقة، وجاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٦٤)، وانحراف معياري (٠,٥٤)، وبدرجة تقدير (كثيراً). أي أنه ومن وجهة نظر القيادات التربوية بالمملكة العربية السعودية فإن أكثر الممارسات التقويمية الصفية استخداماً بين أوساط المعلمين هي استراتيجية القلم والورقة والتي من خلالها يقوّم المعلمون تعلم طلبتهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات (محمد، ٢٠٠٨؛ Jonsson et al, 2009). وقد يعزى ارتفاع هذه الممارسات التقويمية المعتمدة على استراتيجية القلم والورقة لدى المعلمين إلى أن تدريبهم قبل الخدمة على أساليب التقويم التقليدية كان أكثر شمولاً من أساليب التقويم الحديثة (Sylvia, 1999). وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين يعتمدون بشكل كبير في تقويم تعلم طلبتهم على أساليب التقويم الاعتيادية وأن أساليب التقويم الحديثة تكون بشكل عرضي (Ohlsen, 2007)، كما يمكن أن يعزى

كثرة استخدامهم لاستراتيجية القلم والورقة لسهولة تطبيقها وإدارتها (العبسي، ٢٠١٠).

كما يشير الجدول (٢) أن أقل ممارسات التقويم الصفي استخداماً بين أوساط المعلمين يتمثل باستخدام الصحف اليومية (Journals) في تقويم تعلم الطلبة، وجاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٠,٣١)، وانحراف معياري (٠,٩٢)، وبدرجة تقدير (معدوماً). أي أنه ومن وجهة نظر القيادات التربوية بالمملكة العربية السعودية فإن أقل الممارسات التقويمية الصفية استخداماً بين أوساط المعلمين هي استخدام الصحف اليومية (Journals) في تقويم تعلم الطلبة. وقد يعزى ذلك إلى عدم معرفة هذه الأداة التقويمية بين أوساط المعلمين، وهذا ما تدعمه دراسة الجهني (٢٠٠٦) التي اجريت على معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بمدارس منطقة المدينة المنورة فكشفت نتائجها إلى تدني مستوى معرفة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم. وقد يعزى ذلك وأنهم نادراً ما يستخدمون استراتيجيات تقويم حديثة في تقويم تعلم طلبتهم (Soyibo & Lofters, 1999).

ويتضح من الجدول (٢) أن الانحراف المعياري جاء في (٥) فقرات مرتفعاً مقارنة مع باقي الفقرات وهي الفقرات ذات الارقام (٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦) وهذا يدل على تشتت في وجهات نظر القيادات التربوية بحيث تمركزت وجهات النظر بين أعلى تدريج (٣) وأقل تدريج (صفر) بحسب درجات الحكم على المقياس المستخدم، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمون ومن وجهة نظر القيادات التربوية يمارسون أو لا يمارسون هذه الأساليب أثناء تدريسهم الصفي.

تم تحليل الاستجابات المتعلقة بالسؤال المفتوح" ما الممارسات التقويمية التي تمارس من قبل المعلمين ولم يتم ذكرها ضمن فقرات الاستبانة" باستخراج التكرارات، فكانت النتائج أن ممارسات المعلمين التقويمية تتمثل بالممارسات التالية:

١- اختبارات كتابية، الاسئلة المقالية في تقويم الطلبة، الاختبارات التحصيلية، اختبارات قصيرة، اختبارات شهرية، الاختبارات النهائية، الاختبارات الالكترونية.

٢- الزيارات المتبادلة بين المعلمين، زيارة المنشآت بحسب التخصص.
٣- البحث العلمي حول موضوع معين، وبحوث المعلمين والبحوث التي تتعلق بالمادة.
٤- رأي المعلمين الاخرين كدليل لتقويم وتحسين تعلم الطالب، خبرات الزملاء الاخرى ورأيهم حول الطلاب.
٥- المقارنة في مستويات الاداء بين الاقران، تستخدم التسجيل الصوتي في تقويم تلاوة الطالب، تفعيل المكتبة والاطلاع لإبراز الطلبة المتفوقين.

يتضح من استجابات أفراد العينة أن الممارسات التقويمية الصفية بين أوساط المعلمين تُظهر تنوعاً في الأساليب والأدوات التقويمية، وهذا يعزز ما أظهره الجدول (٢) حيث جاءت الممارسات متباينة في درجات تقديرها. ولكن يتضح من الفرع (١) أن التباين للاستجابات تركز كثيراً حول ممارسات تقويمية تعتمد على القلم والورقة، وهذا يؤكد النتيجة السابقة أن أعلى ممارسات التقويم الصفي استخداماً بين أوساط المعلمين هو استراتيجية القلم والورقة حيث جاءت في المرتبة الأولى وبدرجة تقدير (كثيراً).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني:

"هل تختلف وجهة نظر القيادات التربوية لواقع ممارسات التقويم الصفي للمعلمين باختلاف التخصص الأكاديمي (التربية الاسلامية، واللغة العربية، والاجتماعيات، والعلوم، والرياضيات، واللغة الانجليزية، والحاسب الآلي) للقيادة التربوية؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً للتخصص الأكاديمي لأفراد الدراسة والجدول (٣) يبين ذلك.

جدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً للتخصص الأكاديمي لأفراد الدراسة رُتبت تنازلياً بحسب الوسط الحسابي

التخصص الأكاديمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري

الاجتماعيات	٢,١١	٠,٥٤
اللغة الانجليزية	١,٩٦	٠,٦٦
التربية الاسلامية	١,٩٥	٠,٣٨
الرياضيات	١,٩٢	٠,٣١
اللغة العربية	١,٩١	٠,٤٦
العلوم	١,٨٩	٠,٤٤
الحاسب الآلي	١,٨٥	٠,٧٣
الكلي	١,٩٤	٠,٤٥

يُبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية تظهر فروقاً بين المجموعات، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (٤) يبين ذلك.

جدول رقم (٤). تحليل التباين الأحادي للمتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة تبعاً للتخصص الأكاديمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	القيمة الاحتمالية
بين المجموعات	٠,٥٥٠	٦	٠,٠٩٢	٠,٤٣٥	٠,٨٥٤
داخل المجموعات	٢٧,١٨٨	١٢٩	٠,٢١١		
الكلي	٢٧,٧٣٩	١٣٥			

دلت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) في الجدول (٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة تبعاً للتخصص الأكاديمي، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٠,٤٣٥) والقيمة الاحتمالية (٠,٨٥٤). أي أن القيادات التربوية بالمملكة العربية السعودية لا تختلف وجهة نظرها نحو واقع الممارسات التقويمية الصفية بين أوساط المعلمين باختلاف التخصص الأكاديمي (التربية الاسلامية، واللغة العربية،

والاجتماعيات، والعلوم، والرياضيات، واللغة الانجليزية، والحاسب الآلي)، فالمعلمون في مختلف التخصصات تتساوى ممارساتهم التقويمية الصفية. وقد تعزى النتيجة إلى أن مدير المدرسة يشرف على جميع المعلمين في مدرسته باعتباره مشرفاً مقيماً دون أن يكون هناك اعتباراً للتخصص الأكاديمي للمعلم، كما قد تُعزي النتيجة إلى أن مشرف التدريب يدرب جميع المعلمين دون أن يكون هناك اعتباراً للتخصص الأكاديمي للمعلم. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم الصفي تعزى إلى التخصص الأكاديمي (Sylvia, 1999؛ صبحا ، ٢٠١٢).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث:

"هل تختلف وجهة نظر القيادات التربوية لواقع ممارسات التقويم الصفي للمعلمين باختلاف المنطقة الجغرافية للقيادة التربوية (الوسطى، الشمالية، الجنوبية، الشرقية، الغربية)؟ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً للمنطقة الجغرافية لأفراد الدراسة والجدول (٥) يبين ذلك.

جدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً للمنطقة الجغرافية لأفراد الدراسة رُتبت تنازلياً بحسب الوسط الحسابي.

المنطقة الادارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
غرب	٢,١٠	٠,٣٢
جنوب	٢,٠٣	٠,٣٩
شرق	١,٩٣	٠,٤٤
وسط	١,٩١	٠,٤٦
شمال	١,٧٣	٠,٦٢
الكلي	١,٩٤	٠,٤٥

يُبين الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية تُظهر فروقاً بين المجموعات، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (٦) يبين ذلك.

جدول رقم (٦). تحليل التباين الأحادي للمتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة تبعاً للمنطقة الجغرافية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	القيمة الاحتمالية
بين المجموعات	١,٠٩١	٤	٠,٢٧٣	١,٣٤٠	٠,٢٥٨
داخل المجموعات	٢٦,٦٤٨	١٣١	٠,٢٠٣		
الكلي	٢٧,٧٣٩	١٣٥			

دلت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) في الجدول (٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة تبعاً للمنطقة الجغرافية، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (١,٣٤٠) والقيمة الاحتمالية (٠,٢٥٨). أي أن القيادات التربوية لا تختلف وجهة نظرها لواقع الممارسات التقويمية الصفية بين أوساط المعلمين باختلاف المنطقة الجغرافية (الوسطى، الشمالية، الجنوبية، الشرقية، الغربية) للقيادة التربوية، فالمعلمون في مختلف المناطق الجغرافية تتساوى ممارساتهم التقويمية الصفية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن تدريب المعلمين يتم بشكل متشابه في جميع المناطق الجغرافية من خلال مشروع تدريب المعلمين المعني بمجال التطوير المهني للمعلمين والمشرفين التربويين والقيادات المدرسية في وزارة التربية والتعليم (تطوير، ٢٠١٢).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الرابع:

"هل تختلف وجهة نظر القيادات التربوية لواقع ممارسات التقويم الصفي للمعلمين باختلاف العمل الحالي (مشرف تربوي، مشرف تدريب، مدير مدرسة) للقيادة التربوية؟". حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لعمل أفراد الدراسة والجدول (٧) يبين ذلك.

جدول رقم (٧). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً للعمل الحالي أفراد الدراسة رُتبت تنازلياً بحسب الوسط الحسابي.

العمل التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري

مدير مدرسة	٢,٠٦	٠,٣٩
مشرف تدريب	١,٩٣	٠,٤٣
مشرف تربوي	١,٨٤	٠,٤٨
الكلي	١,٩٤	٠,٤٥

يُبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية تظهر فروقاً بين المجموعات، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (٨) يبين ذلك.

جدول رقم (٨). تحليل التباين الأحادي للمتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة تبعاً لعمل أفراد عينة الدراسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	القيمة الاحتمالية
بين المجموعات	١,٤٥٠	٢	٠,٧٢٥	٣,٦٦٩	٠,٠٢٨*
داخل المجموعات	٢٦,٢٨٨	١٣٣	٠,١٩٨		
الكلي	٢٧,٧٣٩	١٣٥			

*: دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

كشفت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) في الجدول (٨) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة تبعاً لعمل القيادات التربوية (مشرف تربوي، مشرف تدريب، مدير مدرسة)، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٣,٦٦٩) والقيمة الاحتمالية (٠,٠٢٨).

أي أن القيادات التربوية تختلف وجهة نظرها لواقع الممارسات التقويمية الصفية بين أوساط المعلمين باختلاف عمل القيادات التربوية (مدير مدرسة، مشرف تدريب، مشرف تربوي)، فهم يرون واقع الممارسات التقويمية الصفية للمعلمين بشكل متباين. ولمعرفة مواقع الفروق بين المتوسطات الحسابية تم إجراء المقارنات البعدية وفق طريقة

(Scheffé) والجدول (٩) يبين المقارنات البعدية وفق طريقة (Scheffé) بين المتوسطات الحسابية لعمل أفراد الدراسة.

جدول رقم (٩). المقارنات البعدية وفق طريقة شيفيه بين المتوسطات الحسابية تبعاً لعمل أفراد الدراسة.

العمل التربوي	مشرف تربوي	مدير مدرسة	مشرف تدريب
مشرف تربوي	–	٠,٢٢١٣ – *	٠,٠٨٩٩ –
مدير مدرسة		–	٠,١٣١٥ –
مشرف تدريب			–

يتضح من الجدول (٩) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث (مشرف تربوي، مشرف تدريب، مدير مدرسة) والتي تمثل العمل التربوي للقيادات التربوية وذلك لبعض المقارنات، حيث كانت الفروق دالة إحصائياً بين مجموعة "مدير المدرسة" ومجموعة "مشرف تربوي" ولصالح مجموعة "مدير المدرسة". ولا يوجد فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين مجموعة "مشرف تربوي" مقارنة بمجموعة "مشرف تدريب"، أو بين مجموعة "مدير مدرسة" مقارنة بمجموعة "مشرف تدريب". أي أن أنه يوجد اختلاف في وجهة نظر القيادات التربوية لواقع الممارسات التقويمية الصفية بين أوساط المعلمين يُعزى لمتغير عمل القيادات التربوية (مشرف تربوي، مشرف تدريب، مدير مدرسة)؛ ولصالح مدراء المدارس مقارنة بالمشرفيين التربويين فقط. وقد تعزى النتيجة إلى أن مدير المدرسة هو الأقرب الى إلى المعلم باعتباره مشرفاً مقيماً، ومتابعاً لعمل المعلم اليومي وممارساته التقويمية الصفية.

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- من وجهة نظر القيادات التربوية بالمملكة العربية السعودية فإن أكثر الممارسات التقويمية الصفية استخداماً بين أوساط المعلمين هي

استراتيجية القلم والورقة، وأقلها استخداماً هي الصحف اليومية (Journals).

٢- لا يوجد اختلاف في وجهة نظر القيادات التربوية بالمملكة العربية السعودية لواقع الممارسات التقويمية الصفية بين أوساط المعلمين باختلاف التخصص الأكاديمي (التربية الاسلامية، واللغة العربية، والاجتماعيات، والعلوم، والرياضيات، واللغة الانجليزية، والحاسب الآلي) أو المنطقة الجغرافية للقيادة التربوية (الوسطى، الشمالية، الجنوبية، الشرقية، الغربية).

٣- يوجد اختلاف في وجهة نظر القيادات التربوية لواقع الممارسات التقويمية الصفية بين أوساط المعلمين يعزى لمتغير عمل القيادات التربوية (مشرف تربوي، مشرف تدريب، مدير مدرسة)؛ ولصالح مدراء المدارس مقارنة بالمشرفيين التربويين.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها يُوصى بالتالي:

-تشجيع المعلمين على التقليل من استخدام استراتيجية القلم والورقة في تقويم تعلم طلبتهم.

-تشجيع المعلمين على زيادة درجة استخدام استراتيجيات وأدوات التقويم الحديثة لتقويم تعلم طلبتهم.

مقترحات الدراسة

استكمالاً للجهد المبذول في الدراسة الحالية يُقترح بالتالي:

-اجراء دراسة نوعية لمعرفة واقع الممارسات التقويمية التي يستخدمها المعلمون في تقويم تعلم طلبتهم.

-إجراء دراسات حول موضوع التقويم الصفي في ضوء متغيرات أخرى.

-اجراء دراسة حول الأسباب والمعيقات التي تحد من الممارسات التقويمية الحديثة بين أوساط المعلمين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو شعيرة، خالد واشتيوه، فوزي وغباري، ثائر. (٢٠١٠). معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)*، ٢٤(٣)، ٧٥٣-٧٩٧

البدور، أحمد. (٢٠١٠). *درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتقويم الحقيقي وعلاقتها بإتقان تعلم الطلبة وقدرتهم على حل المشكلات الرياضية واتجاهاتهم نحو الرياضيات*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

تطوير، مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (٢٠١٢). مشروع تدريب المعلمين. تم استرجاعها في تاريخ ٣مايو، ٢٠١٤ من http://www.tatweer.edu.sa/node/2933.

الجلاد، ماجد والدناوي، مؤيد. (٢٠٠٧). مجالات التقويم وأدواته التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الاسلامية في تقويم الطلبة في دولة الامارات العربية المتحدة. *مجلة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية*، ٤(٣)، ١٧١–٢٠٤.

الجلاد، ماجد زكي. (٢٠٠١). أساليب التقويم وأدواته شائعة الاستخدام لدى معلمي ومعلمات التربية الاسلامية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الأردن. *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية*، ١٣(٢)،٢٨١–٣١٣.

الجهني، عوض. (٢٠٠٦). *درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية واستخدامهم لأساليب تقويم تعلم طلاب المرحلة الابتدائية في*

مدارس منطقة المدينة المنورة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

خليفات، سالم. (٢٠٠٨). *اتجاهات معلمي الفيزياء في محافظة الزرقاء نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج وكتب العلوم ودرجة استخدامهم لها في تدريسهم الصفي*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

الرفاعي، عبير وطوالبة، محمد والقاعود، ابراهيم. (٢٠١٢). درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة اربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية*، ٤(١)، ٣٦٩-٤٠٨.

الزعبي، آمال. (٢٠١٣). درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٠(٣)، ٦٥–١٩٧.

زكري، علي. (٢٠١٤). درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر في إدارة التربية والتعليم بمحافظة صبيا بمنطقة جيزان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، ١٥(١)، ٦٢٥–٦٥٤.

زيتون، حسن و زيتون، كمال. (٢٠٠٣). *التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية*. القاهرة: عالم الكتب.

سالم، أحمد. (٢٠٠٤). *تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني*. الرياض: مكتبة الرشد.

سلامة، عبد الحافظ والدايل، سعد. (٢٠٠٦م). *مدخل إلى تكنولوجيا التعليم*. ط٣، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

الشرعة، نائل وظاظا، حيدر. (٢٠١٤). استقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن: نحو أنموذج شامل ومتكامل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، ١٤(٢)، ٧٣–١٠٤.

صبحا، خوله تحسين. (٢٠١٢). أساليب تقييم طفل ما قبل المدرسة المستخدمة لدى معلمات الروضة في مدينة الرياض. *رسالة الخليج العربي* السعودية،٣٣(١٢٣)، ٥٧–١١٣.

طشطوش، هايل. (٢٠٠٩). *أساسيات في القيادة والادارة*. اربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.

العبسي، محمد. (٢٠٠٥). *التقويم الواقعي في العملية التدريسية*. عمان: دار المسيرة.

علام، صلاح. (٢٠٠٤). *التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

العليان، فهد. (٢٠١٤). اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، السعودية، العدد ٤٥، ٥٣–٧٦.

عودة، أحمد. (٢٠٠٢). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. ط٣، اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

مجمع اللغة العربية. (١٩٨٠). *المعجم الوجيز*. القاهرة: دار التحرير للطبع والنشر.

محمد، رائدة. (٢٠٠٨) . *اتجاهات معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، وأثرها في الاستراتيجيات التدريسية والتقويمية التي يستخدمونها*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (١٤٣٥، ١١جمادى الأولى). *رؤية وزارة التربية والتعليم السعودية*. تم استرجاعها في تاريخ ٥رجب، ١٤٣٥ من https://www.moe.gov.sa/Arabic/Ministry/Pages/Mission-and-vision-of-the-ministry.aspx.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Caliskan, K and Kasikci, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4152–4156.

Danielson, C. (2000). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching for use in Your Work*. Preston: Educational Testing service.

Ediger, M. (2000). *Reading, Portfolios, and the Pupil*. Retrieved April 26, 2014 from http://eric.ed.gov/?id=ED442078.

Jonsson, A & Baartman, L and Lennung, S. (2009). Estimating the Quality of Performance Assessments: The Case of an 'Interactive Examination' for Teacher Competencies. *Learning Environments Research*, 12(3), 225-241.

Murtagh, L. and Webster, M. (2010). Scaffolding Teaching, Learning and Assessment in Higher Education. *Tean Journal*, 1(2).1-20

Mckernan, J. (1993). Perspective & Imperatives: Some Limitations of Outcome-Based Education. *Journal of curriculum & supervision*, 8(4), 343-353.

McMillan, J. (2001). *Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Instruction*. Boston: Allyn & Bacon.

NCTM. (2000). *Principles and Standards for school Mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics, Reston: VA.

Nicholson, J. M (2000). *Examining evidence of the consequential aspects of validity in a curriculum-embedded performance assessment*. PhD thesis, University of Michigan, Ann Arbor. Retrieved Feb 8, 2014 from http:// www. ciera.org/library/archive/2001-06/0106prmx.pdf.

Ohlsen, M. (2007). Classroom Assessment Practices Secondary School Member of NCTM. *American Secondary Education*, 36(1), 4-14.

Popham, W. (2002). Classroom Assessment: What Teachers Need To Know. *Journal of Educational Measurement*. 39(1), 85-90.

Ross, E, Wayne. (1996). The Role of Portfolio Evaluation in Social Studies Teacher Education. *Social Education*, 60(3), 162-166.

Soyibo, K and Lofters. (1999, 28-31 March). *An Analysis of Jamaican Primary School Teachers' Science Teaching Assessment Strategies*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching, Boston, MA.

Sylvia, Clifford W. (1999). *Authentic Assessment Knowledge and Practice of Selected Second-Year Massachusetts High School Teachers*. Dissertation & Theses Collection, Johnson & Wales University. Retrieved: April 26, 2014 from http://scholarsarchive.jwu.edu/dissertations/AAI9941909.

Treagust, F, Jacobowitz. R, Parker. J & Gallagher. J. (2001). Using Assessment as A Guide in Teaching for Understanding: A Case Study of Middle School Science Class Learning about Sound. *Science Education*, 85(2), 137-157.

The reality of Teachers' Classroom Assessment Practices from Their Educational Leaders' Point of Views in Saudi Arabia

Ahmad Hasan Mohammad Al-Bdour
Assistant professor, Curriculum & Instruction Department, College of Education, King Saud University
AL Riyadh, kingdom of Saudi Arabia

Abstract. This study aimed to identify The reality of Teachers' Classroom assessment practices from the point of view of their educational leaders. A questionnaire has been applied on a sample consists of 136 members of the educational leaders, 67 educational supervisor, 16 training supervisor and 53 school headmasters. This sample is represented by 7 academic majors and covers 5 educational districts in Saudi Arabia.

The results showed that the classroom learning assessment mainly depends on pen-paper strategy. On the other hand, student's assessment through journals is found to be the lowest used strategy.

The result showed significant means of teachers' practices assessment in classroom. This result is attributed to the nature of educational leadership work (educational leaders, training supervisor, school headmasters) for school headmasters in terms of educational leaders, while the results did not show significant means through the academic major or educational district of educational leadership. The researcher concludes with a number of recommendations in light of study findings.

Keywords: practices, evaluation, assessment, educational leaders, classroom evaluation, viewpoint, methods, strategies.