اتجاهات معلمي التعليم العام بمختلف مراحله نحو تطبيق التقويم الشامل وتأثرها ببعض المتغيرات

صبحي بن سعيد الحارثي

قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة شقراء
شقراء، المملكة العربية السعودية

الملخص

التقويم الشامل أحد الأساليب المهمة في تحسين التعليم. هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف اتجاهات معلمي التعليم العام بمختلف مراحله نحو تطبيق التقويم الشامل وتأثرها ببعض المتغيرات. استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، وضم مجتمع الدراسة معلمي مدارس التعليم العام التي تم تقويمها، وتكونت العينة من (199) معلمًا تم توزيعهم على متغيرات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام 1432/ 1433هـ، وطُبق عليهم مقياس الاتجاه نحو تطبيق التقويم الشامل. من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى أفراد العينة نحو التقويم الشامل، ووجود اتفاق عام بين أفراد العينة حول العوامل المؤدية لنجاح تطبيق التقويم الشامل للمدرسة، وعدم وجود فروق دالة في الاتجاهات بين أفراد العينة ترجع إلى المؤهل الدراسي أو الخبرة. وقدمت الدراسة مجموعة توصيات منها إسناد تقويم أداء المدارس في التعليم العام إلى هيئة مستقلة محايدة لضمان الموضوعية.

الكلمات المفتاحية: عملية التقويم الشامل.

المقدمة

يعد التقويم الشامل للمدرسة أحد الأساليب المهمة والناجحة التي تحقق الطمأنينة لجميع المهتمين بالتربية؛ إذ يحافظ أولا وقبل كل شيء على هويتنا، ويؤكد أننا نسير في الاتجاه الصحيح باتباع الإجراءات السليمة.

ويركز التقويم على مدى قدرة القيادة والإدارة على إيجاد مدرسة فاعلة، والحفاظ على المستويات التعليمية المختلفة والمحافظة على جودة التعليم المقدم. فالاتجاهات التربوية المعاصرة تدعو إلى ضرورة إيجاد نظام تعليمي يحقق الجودة الشاملة، والتميز في العملية التعليمية، لذلك كان من الضروري إعادة النظر بصورة مستمرة في أساليب وأدوات التقويم التربوي وتطويرها؛ بحيث تحقق شروط التقويم الجيد الذي يتسم بالاستمرارية والشمول ويتناسب مع متطلبات التطور المستمر للمجتمعات، وبناء الإنسان المبدع الواعي المدرك لمشكلات مجتمعه وحاجاته ومتطلبات نموه وتقدمه. وهذا يستلزم تعاون جميع المشاركين في العمل التربوي، وزيادة الترابط بين النظام التعليمي والمجتمع (البيلاوي، 1996).

وتضيف الشنقيطي (2007، 140-147) في مقالتها بعنوان «التقويم الشامل ولد قويًا وأصابه من الضعف والوهن ما الله به عليم» أن أسباب الضعف تعود إلى العديد من العوامل الداخلية في آلية عمل التقويم الشامل، والعوامل الخارجية التي تتعلق بالمعارضة له في الميدان؛ حيث تسعى المؤسسات التعليمية جاهدة إلى تحقيق أفضل إعداد للطلاب، ويتأتى ذلك من خلال تحقيق الجودة الشاملة للتعليم، والتي كان من أهدافها تأكيد ضرورة الاهتمام بتنمية جميع جوانب شخصية الطالب، ومتابعة تقدمه، وتحويله من متعلم سلبي إلى متعلم نشط، وإشراك كل من له صلة بالطلاب في تحقيق هذا الهدف. وتطوير البرامج والمشاريع لا يحدث عشوائيًا وإنما يجرى بأسلوب منهجي منظم، ويتطلب معلومات موثوق بها تصف الواقع وتقيس أداء البرامج والمشروعات والمؤسسات. وبدون هذه المعلومات لا يمكن معالجة أوجه القصور، أو التغلب على المشكلات، أو انتقاء أفضل الممارسات أو البرامج (علام، 2003، 79-88).

ولما كان مشروع التقويم الشامل أحد البرامج التربوية المهمة في وزارة التربية والتعليم فمن الضروري إخضاعه لعملية التقويم لضمان التأكد من سيره في الاتجاه الذي يحقق أهدافه وتطوير آلياته وإجراءاته. ويؤكد ذلك أحمد (1997، 26) بقوله: «إن التقويم الشامل على عتبة مرحلة جديدة تتطلب وقفة تقويمية تستلهم من الماضي الدروس والعبر، وتستشرف من الحاضر معالم المستقبل».

ويشير Marlow (2000) إلى أهمية الحاجة لتبني العديد من الإجراءات التي تستخدم لتقدير تقدم الطالب وإنجازه، والتي منها طرق التقويم الكمي القائمة على فكرة التقويم الشامل، والذي يتابع

كيفية اكتساب وتطور ونمو المهارات، وكيفية تكوين الاتجاهات، وتشكيل البناء المعرفي للطلاب من خلال الاحتفاظ بمذكرات تفصيلية عن إنجاز الطلاب، ووجود سجل لكل طالب، وإعداد تقارير دورية عن مدى تقدمه وأدائه. وفكرة شمول عملية التقويم ليست فكرة جديدة، بل هي فكرة نادى بها جميع المهتمين بالعملية التعليمية منذ القدم، ولكن لم تكن هناك آليات لكيفية تنفيذ تلك الفكرة، لذلك فقد كانت فكرة نظرية أكثر منها واقعًا عمليًّا، لذلك كان من الضروري البحث عن طريقة لتفعيل هذا الشرط المهم من شروط نجاح عملية التقويم (Winefield *et al*., 1991).

ولقد ذكر بركات (1986، 171-172) أنه لكي يكون التقويم شاملاً يجب أن يكون محققا لأهدافه، ويجب ألا يقتصر على قياس كمية المعلومات لدى التلميذ؛ وإنما ينبغي أن يقيس مدى إفادة الطالب مما تعلم في مواقف حقيقية توظف فيها هذه المعلومات. فمن المعلوم لنا جميعا أن كل ما لا يخضع للتقويم الفعلي من جوانب العملية التعليمية سوف يؤدى إلى اللامبالاة، لذلك فلا بد أن يكون التقويم شاملاً ومستمرًا ومتكاملاً مع عمليتي التعليم والتعلم، وأن يشترك في الحكم على الطالب أكثر من معلم، وأن يكون التقويم متحديًا لقدرات الطالب حافزًا له لبذل أقصى طاقته وجهده (مرسي، 1995، 185).

وقد اهتمت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية منذ أكثر من عشر سنوات تقريبًا بالتقويم الشامل؛ حيث تم التجريب في مدرستين، ثم في منطقتين من مناطق المملكة العربية السعودية، وذلك من أجل دراسة واقع المدارس وتشخيص الإيجابيات وتطويرها، والحد من الصعوبات التي يعانيها مديرو المدارس ومعالجتها، وذلك من أجل الرقي بمستوى التربية والتعليم والتأكد من قيام المدرسة بالمهام والمسؤوليات الموكلة إليها (الدوسري، 2006).

فالتقويم الشامل ليس مجرد عملية قياس فقط، وإنما هو سلسلة مترابطة الخطوات للوقوف بدقة على الصورة الإجمالية للأوضاع التعليمية ورصد المتغيرات التي تؤثر في الكفاءة الداخلية والخارجية للمدارس، ورصد فاعلية أداء نظام التعليم والنظم المرتبطة به، ويعتمد التقويم الشامل للمدرسة على أدوات ملاحظة مقننة واستبانات لجمع البيانات من مختلف عناصر المدرسة المقسمة إلى محورين:

الأول: محور المادة الدراسية، وفيه يتم تقويم المواد الأساسية (الدين، العربي، الرياضيات، العلوم، الإنجليزي).

الثاني: المحور العام ويشمل تقويم ثمانية عناصر (مستوى حضور الطلاب، النمو الخلقي والاجتماعي، التوجيه والإرشاد، النشاط الطلابي، الإدارة المدرسية، البرامج والأنشطة الإضافية، علاقة المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي، المباني المدرسية). ويتم تقويم المدرسة بناءً على خطة وآلية واضحة من خلال ثلاث مراحل رئيسة: (مرحلة ما قبل التقويم، ومرحلة التقويم، ومرحلة ما بعد التقويم)، ويقوم بعملية التقويم مشرفون متفرغون للقيام بهذا العمل، وفي ختام عملية التقويم يُعتمد تقرير إلكتروني مفصل بالإيجابيات والسلبيات لجميع عناصر عملية التقويم، يُقدم لمدير المدرسة وتبنى في ضوئه خطة علاجية لمعالجة السلبيات وتعزيز الإيجابيات (وزارة التربية والتعليم، الدليل العام للتقويم الشامل للمدرسة، 2005).

لقد تبنت وزارة التربية والتعليم فكرة تطبيق التقويم الشامل في العام الدراسي 2002-2003 على الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، وبدأت في صيف ذلك العام في تدريب بعض المعلمين والمشرفين على كيفية تطبيقه. ولا شك أن هذا النظام الجديد يحتاج جهدًا إضافيًّا من المعلم، ويتطلب معلمًا مؤمنًا برسالته راضيًا عن عمله. لذلك فإن اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل، وإيمانهم به وبجدواه، وتدريبهم على كيفية تطبيق كل ذلك يعد أساسا لنجاح منظومة التقويم الشامل، فإذا كانت الاتجاهات إيجابية سيدفع ذلك المعلم إلى بذل المزيد من الجهد لتعظيم درجة الاستفادة منه (الشايع وآخرون، 2009)

والاتجاه نحو ما يقوم به الفرد من عمل يرتبط بدرجة رضاه عنه؛ فاتجاه المعلم الإيجابي نحو الممارسات التربوية يؤثر بلا شك على رضاه عن عمله ويرفع من مستوى صحته النفسية.

ويدعو الشراري (2009، 47-49) إلى ضرورة مراجعة تنظيمات التقويم الشامل وأدواته والعمل على أن تكون تلك الأنظمة والأدوات متوافقة مع النظام التعليمي ككل.

ويبقى مشروع التقويم الشامل متأرجحًا بين مؤيد ومعارض. وقد لاحظ الباحث خلال

تدريبه عينة من المعلمين خلال الأعوام الدراسية (2009-2011) مقاومة من قبل بعض المعلمين ومديري المدارس لفكرة نظام التقويم الشامل، واعتراضًا كبيرًا على تطبيقه. والآن وبعد مرور اثني عشر عامًا على التطبيق الفعلي لنظام التقويم الشامل يبرز السؤال: ما اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل؟ وما مدى تأثر هذه الاتجاهات ببعض المتغيرات كما يدركها معلمو التعليم العام؟

مشكلة الدراسة

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

ولقد ظهر مشروع التقويم الشامل نتيجة الحاجة إلى استحداث طريقة جديدة للتقييم والمتابعة تعتمد على وثائق رسمية تستثمر طاقات الطلاب وتجعل عملية التعلم عملية نشطة، ويأتي ذلك استكمالاً لمشروعات تطوير التعليم التي لا يمكن التغاضي فيها عن دور عملية التقويم في تحسين الأداء (Yehudit and Orit, 2005) (عرفان، 2005).

ولقد ذكر Christopher (2004) أنه ينبغي تدريب المعلمين على استخدام (البورتفوليو) قبل تطبيقه؛ حتى نتجنب النتائج السلبية الناتجة عن تطبيقه بدون وعي، بل يجب أن يكون التدريب عليه جزءا من إعداد المعلم.

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

ولقد نبعت مشكلة الدراسة من إحساس الباحث بوجود تباين في اتجاهات المعلمين ومديري المدارس نحو تطبيق التقويم الشامل؛ حيث أقيمت عدة دورات تدريبية في مركز التدريب التربوي للقيادات التربوية والمعلمين بمختلف مكاتب الإشراف بمحافظة الطائف، كما ظهرت مقاومة شديدة من بعض المعلمين لهذا البرنامج، مبررها وجود اتجاهات متباينة في تطبيق هذا النظام. والدراسة الحالية تحاول الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل، ومدى تأثر هذه الاتجاهات ببعض المتغيرات كما يدركها معلمو التعليم العام.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

1. ما اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو تطبيق التقويم الشامل في المدارس تعزى للمتغيرات الآتية: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية التي يعملون بها (ابتدائي - متوسط - ثانوي)؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. تعرف اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل.
2. تعرف الفروق في اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل وفقًا لسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة (المرحلة التعليمية التي يعملون بها).

أهمية الدراسة

تتضح أهمية هذه الدراسة في الجوانب التي تتصدى لدراستها وهي:

الجانب النظري

- توفير المعلومات والبيانات والدراسات النظرية الخاصة بالتقويم الشامل.
- تناول موضوع التقويم، الذي يعد من أهم أركان العملية التعليمية، ويوجه كل المكونات الأخرى،

ونتائجه تؤثر في كل من له صلة بأمر التعليم.
- تركيز الدراسة على المعلم؛ فهو محور العملية التعليمية باتجاهاته ورضاه عن عمله.
- نجاح مشروع المعايير الوطنية للتعليم في المملكة العربية السعودية يعتمد بدرجة كبيرة على نجاح عملية التقويم؛ لذلك كان من الضروري تعرف العوامل التي تؤثر فيه.
- الإصلاح والتطوير المبني على تشخيص الواقع وتقييمه باستمرار.

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

المفاهيم الإجرائية للدراسة

1. **الاتجاهات:**

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

ويعرف الباحث الاتجاه نحو التقويم الشامل إجرائيا بأنه «مجموعة الاستجابات التي يبديها الفرد سلبًا أو إيجابًا إزاء المواقف المختلفة التي يتفاعل معها حين يؤدي دوره المهني، وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد في مقياس الاتجاهات نحو التقويم الشامل.

2. **التقويم الشامل:**

المشروع التربوي الذي تم تطبيقه من قبل وزارة التربية والتعليم على مدارس التعليم العام لإصدار حكم عليها، وتقويمها تقويمًا شاملاً يتضمن جميع عناصر المدرسة وفق خطوات محددة، وأدوات قياس مقننة، ومدروسة، لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة (وزارة التربية والتعليم، الدليل العام للتقويم الشامل للمدرسة، 2005). ويعرف الباحث «التقويم الشامل» بأنه إصدار حكم على المدرسة يتعلق بجودتها ومدى فاعليتها كمؤسسة تربوية لها أهداف تسعى إلى تحقيقها.

3. **اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل:**

يعرف محمد وأبو معطي (2007، 7) الاتجاه نحو تطبيق التقويم الشامل بأنه وعي المعلمين بجدوى التقويم الشامل، وردود أفعالهم تجاهه سواء إيجابًا أو سلبًا ومدى إدراكهم لفائدته، ودوره في تحسين العملية التعليمية، والارتقاء بمستوى الطلاب، وفهمهم لمدى اختلافه عن طرق التقويم التقليدية. ويعرف إجرائيًّا بأنه الدرجة التي يحصل عليها المعلم على المقياس المستخدم في الدراسة.

محددات الدراسة

تتمثل حدود الدراسة الحالية في العينة، وهم معلمو التعليم العام (ابتدائي – متوسط -ثانوي) بمحافظة الطائف في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1432/ 1433هـ، وبالمقاييس المستخدمة، وببعض الأساليب الإحصائية.

الدراسات السابقة

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

دراسة شلبي (1998)

وهدفت إلى تعرف اتجاهات المعلمين نحو إلغاء التقويم البنائي بمراحل التعليم العام، وقد تكونت عينة الدراسة من فئتين: الأولى (82) طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية من المرحلة الإعدادية، والثانية (298) معلمًا ومعلمة من إدارات محافظة الدقهلية. وقد أسفرت الدراسة عن وجود تأثيرات عديدة لإلغاء التقويم البنائي في سلوكيات التلاميذ؛ منها ما هو أكاديمي؛ كانخفاض التحصيل، ومنها ما هو سلوكي؛ كتمرد الطلاب على النظام داخل الفصل، ومنها ما هو مهني؛ كانخفاض فاعلية المنزل والمدرسة في أداء الدور المنوط بهما. كما أن معلمي مراحل التعليم العام كانوا غير موافقين

على إلغاء التقويم البنائي لما له من ميزات وآثار حسنة على سير العملية التعليمية.

دراسة Robert *et al.* (1998)

هدفت إلى تعرف جدوى التقويم الشامل ودور الحقيبة التعليمية في تحسين أداء الطلاب. وقد أجريت الدراسة على طلاب بعض كليات الجامعة، استخدم معهم نظام التقويم الشامل باستخدام الحقائب التعليمية، وقد أسفرت الدراسة عن وجود تأثير فعال للتقويم الشامل في تحسين أداء الطلاب بالجامعة مقارنة بأقرانهم في الكليات الأخرى التي لم تستخدم نظام التقويم الشامل والحقائب التعليمية.

دراسة George (2001)

استهدفت تعرف آثار تطبيق التقويم الشامل على التحصيل، وكذا تعرف أنواع الدعم الذي يقدم للمعلمين لمساعدتهم على تطبيق التقويم الشامل، وذلك في المناطق التي وضعت معايير تتضمن تطوير أداء المعلمين من خلال استخدام الحقائب التعليمية الإلكترونية، وقد أجريت الدراسة على (275) معلمًا يعملون بمدارس ريفية، وقد أسفرت الدراسة عن أن عملية المتابعة من جانب الهيئات والمنظمات المنوط بها أمر التعليم كانت مهمة جدا لحسن سير تطبيق منظومة التقويم الشامل، كما عبر المعلمون عن وجهة نظرهم في التقويم الشامل بأنه ساعد في تحسين تحصيل الطلاب.

دراسة Christopher (2004)

استهدفت تعرف أهمية تدريب الطالب المعلم على استخدام الحقائب التعليمية والتقويم الشامل في رفع مستوى أدائه بعد التخرج. وقد أجريت الدراسة على عينة من طلاب قسم الرياضيات، تم تتبعهم بعد العمل بالتدريس، فلوحظ أن هؤلاء المعلمين كانوا يستخدمون طرقًا متنوعة في التدريس، ويوظفون المنهج بطريقة أفضل، وتفاعلهم مع طلابهم كان أفضل، وقد خلصت الدراسة إلى أن تدريب الطالب المعلم على استخدام الحقائب التعليمية يحسن من أدائه وتفاعله الإيجابي مع طلابه فيما بعد.

دراسة العبدلي (2007)

هدفت الدراسة إلى معرفة تصور مديري المدارس الابتدائية لتطبيق خطة التقويم الشامل في محافظة القنفذة في المملكة العربية السعودية، وتوصل الباحث إلى أن مديري المدارس أكدوا الدقة والمتابعة في تنفيذ خطة التقويم الشامل، وحضور المعلمين والالتزام بالعمل، وإثارة التنافس بين الطلبة، وتفهم المشكلات واكتشاف الطلبة الموهوبين، والتزام الطالب بآداب الدين الإسلامي، وتشجيع الطلاب على التفكير الإبداعي والمهاري، وتنمية الاتجاهات الإيجابية، وتشجيع الطلبة على البحث والتقصي وتنمية الاتجاه الفكري والإبداعي الابتكاري. وأوصوا بتدريب المعلمين على إدارة الصف وانضباطه، وتوصيل المادة العلمية بالطرائق والأساليب الحديثة. وتأكيد التعلم التعاوني؛ حيث من المهم على كل معلم أن يمارس الأساليب والطرق العلمية الحديثة ويطبقها، واستخدام التقنيات التعليمية الحديثة التي تساعد على توضيح المادة العلمية وتوصيلها للطلاب، وتأكيد القدرة على اتخاذ القرار المناسب. وكانت أهم الصعوبات والعقبات التي تواجه تنفيذ خطة التقويم الشامل تكمن بشكل أساس في مجال الطلاب والمعلمين؛ إذ حصلت على أعلى وزن نسبي، وهذا يدل على أن مديري المدارس الابتدائية لم يشاركوا المعلمين والطلبة في التخطيط والتنظيم والتوجيه والتقويم في تنفيذ خطة التقويم الشامل. أما عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصور مديري المدارس الابتدائية في تنفيذ خطة التقويم الشامل تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي وسنوات الخبرة؛ فتشير النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات وتصورات مديري المدارس الابتدائية في تنفيذ خطة التقويم الشامل تعزى لمتغيرات المؤهل وسنوات الخبرة.

دراسة آل الشيخ (2011)

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف دور التقويم الشامل للمدرسة في تحسين أداء مديري المدارس الابتدائية في المجالين الفني والإداري، وتعرف ما حققه التقويم الشامل للمدرسة من الأهداف التي رسمتها، خاصة فيما يتعلق بأداء مدير المدرسة. وتقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في زيادة فاعلية دور التقويم الشامل للمدرسة، وذلك في ضوء بعض الخبرات العالمية والعربية في هذا المجال.

وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج كان

من أهمها أن أفراد عينة الدراسة بشكل عام يرون أن دور التقويم الشامل للمدرسة في تحسين الأداء الفني للمديرين يأتي بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة تعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي والدورات التدريبية وسنوات الخبرة في درجة الموافقة على دور التقويم الشامل في تحسين أداء المديرين.

دراسة الروقي (2012)

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع نظام التقويم الشامل المطبق بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية وفق معيار مناسب لتقويم نظام التقويم الشامل في ضوء إدارة الجودة الشاملة، وتعرف مقترحات أفراد عينة الدراسة لتطوير نظام التقويم الشامل المطبق بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ووضع تصور مقترح لتطوير نظام التقويم الشامل لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء نتائج تطبيق المعيار والأطر النظرية والتجارب العالمية وآراء ومقترحات أفراد عينة الدراسة. وقد استخدم الباحث في الدراسة المنهج الوصفي المسحي والمنهج الوصفي الوثائقي، ومنهج تحليل النظم. وقد تكون مجتمع الدراسة من مشرفي التقويم الشامل، ومديري ومعلمي مدارس التعليم العام التي تم تقويمها. وكان من أهم نتائج الدراسة بشأن واقع نظام التقويم الشامل تميز نظام التقويم الشامل بمجموعة من الإيجابيات أهمها أنه يحدد مواطن القوة والضعف في المدارس، ويسهم في تحقيق أهداف السياسة التعليمية.

تعقيب على الدراسات السابقة

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

1. أن التقويم الشامل بأدواته من حقائب تعليمية وملفات إنجاز من أحدث وسائل تقويم الطلاب.
2. أن للتقويم الشامل أثرا كبيرا في تحسين الأداء وزيادة التحصيل.
3. أن التقويم الشامل له فنيات يجب تدريب المعلمين عليها حتى يفهموا المغزى منه.
4. أن التدريب يؤتي ثماره إذا صاحبته اتجاهات إيجابية.

وقد خلص الباحث من عرض الدراسات السابقة إلى أنه لا توجد دراسات حتى الآن في حدود علم الباحث تناولت اتجاهات المعلمين بمختلف مراحلهم التعليمية نحو تطبيق التقويم الشامل ومدى تأثر هذه الاتجاهات ببعض المتغيرات كما يدركها معلمو التعليم العام. وهذا ما انفردت به هذه الدراسة الحالية.

فروض الدراسة

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

1. تتميز اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل بالإيجابية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$) بين اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل (الأبعاد، والدرجة الكلية) تعزى إلى: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية التي يعملون بها.

ويتفرع من هذا الفرض، الفروض التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التقويم الشامل بأبعاده الثلاثة ودرجته الكلية باختلاف سنوات الخبرة لديهم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التقويم الشامل بأبعاده الثلاثة ودرجته الكلية باختلاف مؤهلاتهم العلمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التقويم الشامل بأبعاده الثلاثة ودرجته الكلية باختلاف المرحلة التعليمية للتعليم.
- ليس لتفاعل سنوات الخبرة والمؤهلات العلمية لدى المعلمين من أثر على اتجاهاتهم نحو التقويم الشامل بأبعاده الثلاثة ودرجته الكلية.
- ليس لتفاعل سنوات الخبرة لدى المعلمين والمراحل التعليمية من أثر على اتجاهاتهم نحو التقويم الشامل بأبعاده الثلاثة ودرجته الكلية.
- ليس لتفاعل المؤهلات العلمية لدى المعلمين والمراحل التعلمية من أثر على اتجاهاتهم نحو التقويم الشامل بأبعاده الثلاثة ودرجته الكلية.
- ليس لتفاعل سنوات الخبرة والمؤهلات التعليمية والمراحل التعليمية لدى المعلمين من أثر على اتجاهاتهم نحو التقويم الشامل بأبعاده الثلاثة ودرجته الكلية.

إجراءات الدراسة

أولاً: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (199) معلمًا من المراحل التعليمية المختلفة، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية؛ حيث وزعت وفقًا لمتغيرات البحث، كما يبين الجدول رقم (1).

جدول (1): توزيع أفراد العينة وفقًا للمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية

المرحلة	المؤهل			
	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير	المجموع
ابتدائي	13	52	2	67
متوسط	0	50	0	50
ثانوي	2	78	2	82
المجموع	15	180	4	199

ثانيًا: أدوات الدراسة

مقياس اتجاه المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل لـ محمد وأبو معطي (2007).

اعتمد الباحث على تطبيق مقياس اتجاه المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل والمؤلف من ثلاثة أبعاد، هي:

الارتقاء بمستوى الطلاب ومفرداته:
(12, 3, 11, 5, 10, 20, 23, 24, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43)

تحسين العملية التعليمية ومفرداته:
(7, 6, 4, 2, 14, 16, 17, 19, 25, 28, 31)

تحسين عملية التقويم ومفرداته:
(8, 9, 13, 1, 15, 18, 21, 22, 26, 27, 32, 44, 45)

ثالثًا: التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة

توصل معدا المقياس محمد وأبو معطي (2007) إلى وضع (45) مفردة تقيس اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل. وتتحدد درجة الفرد على المقياس من خلال اختيار بديل واحد من ثلاثة بدائل هي: موافق تمامًا، وموافق إلى حد ما، وغير موافق، وتتراوح درجتها من (3 - 1)؛ إذ تشير الدرجة المرتفعة إلى اتجاه إيجابي.

صدق المحتوى

للتأكد من صدق المقياس، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في كلية التربية؛ إذ طُلب منهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث انتماء الفقرة للمقياس الكلي، ووضوح الفقرات، وسلامة اللغة، وإبداء أية تعديلات يرونها مناسبة، وأية اقتراحات أخرى. وفي ضوء اقتراحات المحكمين وآرائهم، تمت إعادة صياغة بعض الفقرات لغويًّا لتتناسب مع ثقافة المجتمع السعودي، وعدلت بعض الفقرات، كما جرى دمج بعض الفقرات مع بعضها بناءً على اقتراحات المحكمين.

وبناءً على تلك التعديلات أصبح المقياس يتكون من (45) فقرة، وقد أجمع المحكمون على مناسبة المقياس لقياس اتجاه المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل.

الصدق العاملي

قام الباحث بإجراء تحليل عاملي باستخدام طريقة المكونات الرئيسة Principal Components Analysis، مع التدوير المتعامد للعوامل Varimax Rotation للبيانات الناتجة من استجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات المقياس. ويبين الجدول رقم (2) قيم الجذور الكامنة، ونسبة التباين المفسر لكل عامل، وكذلك نسبة التباين مفسر التراكمية.

الجدول (2): نتائج التحليل العاملي لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن مقياس الاتجاه نحو تطبيق التقويم الشامل - (45) فقرة

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

يتضح من الجدول رقم (2) وجود ثلاثة عوامل قيمة الجذر الكامن لكل منها تزيد عن واحد، وفسّرت جميعها (80.36 %)، وقد كانت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (12.35) ويفسر ما نسبته (45.1 %) من التباين الكلي، وهذا مؤشر على أنّ المقياس أحادي البعد؛ لأنّ ما يفسره العامل الأول أكثر من (20%). وبهذا المعيار يتبين أنّ المقياس المعدّ أحادي البعد؛ إذ كانت نسبة التباين المفسر من العامل الأول عالية مقارنةً مع ما يفسره العامل الثاني. وقد استخلص الباحث من نتائج التحليل العاملي الخاصة بتشبع فقرات المقياس إمكانية تجميع العوامل في ثلاثة عوامل هي: الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في الارتقاء بمستوى الطلاب، والاتجاه نحو دور التقويم الشامل في تحسين العملية التعليمية، والاتجاه نحو دور التقويم الشامل في تحسين عملية التقويم.

صدق الاتساق الداخلي

وفيه تم حساب معامل ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس. ويبين الجدول رقم (3) قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول (3): قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس

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

يتضح من الجدول رقم (3) وجود معاملات ارتباط مرتفعة وذات دلالة إحصائية مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

حساب الثبات:

تم حساب الثبات عن طريق إعادة التطبيق بفاصل زمني مقداره (أسبوعين)، وعن طريق معامل كرونباخ ألفا، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (4).

جدول (4): قيم معاملات الثبات للمقياس

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

يتضح من الجدول رقم (4) أن جميع قيم معاملات الثبات جيدة ومرتفعة؛ إذ تعدّ هذه القيمة مؤشرًا جيدًا على تمتع المقياس بمعامل ثبات مناسب لتحقيق أغراض هذه الدراسة. ويمكن القول من خلال معامل ثبات (كرونباخ ألفا) المحسوب ومعامل ثبات الإعادة إنّ المقياس المعد يتمتع بثبات عالٍ، وأنه يمتاز بخصائص سيكومترية جيدة، وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في الحصول على نتائج دقيقة.

الأساليب الإحصائية

استخدم الباحث في إجراء الدراسة واستخراج النتائج الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معاملات الارتباط.

- تحليل التباين الثلاثي (التصميم العاملي 3×3×3) للكشف عن دلالة الفروق إحصائيا في المتغيرات التابعة وفي ضوء التفاعلات الثنائية والثلاثية بين تلك المتغيرات.

نتائج الدراسة وتفسيرها

تحليل نتائج السؤالين الأول والثاني وتفسيرهما:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: «ما اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل؟»

- **النتائج الخاصة بمعلمي المرحلة الابتدائية:**

للإجابة عن هذا السؤال اعتمد الباحث قيمة التكرارات ومدى موافقة معلمي المرحلة الابتدائية (ن=67) على عبارات المقياس، وكذلك النسبة المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، كما حسبت χ^2 لحسن المطابقة لكل عبارة من عبارات المقياس وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (5).

جدول (5): التكرارات والنسب المئوية وقيمة χ^2 لكل مفردة من مفردات المقياس ودرجة الموافقة على فقرات مقياس الاتجاه نحو تطبيق التقويم الشامل (معلمو المرحلة الابتدائية ن=67)

م	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
1	يعالج عيوب طرق التقويم التقليدية.	ت	14	39	14	2.0	0.65	18.657	0.00**	موافق إلى حد ما	10.0
		%	20.9	58.2	20.9						
2	له إيجابيات كثيرة في تحسين التعليم.	ت	16	31	20	2.057	0.736	5.403	0.67	موافق إلى حد ما	7.0
		%	23.9	46.3	29.9						
3	يمثل عبئا إضافيا على كاهل المعلم.	ت	11	29	27	2.238	0.719	8.716	0.013	موافق إلى حد ما	1.0
		%	16.4	43.3	40.3						
4	تعارض مع الجدول الزمني لتنفيذ المقرر.	ت	16	31	20	2.059	0.736	5.403	0.67	موافق إلى حد ما	6.0
		%	23.9	46.3	29.9						
5	يهتم بالشكل على حساب المادة العلمية.	ت	24	28	15	1.865	0.756	3.970	0.137	موافق إلى حد ما	20.0
		%	35.8	41.8	22.4						
6	يتطلب إعادة بناء المناهج بطريقة مناسبة.	ت	14	30	23	2.134	0.736	5.761	0.056	موافق إلى حد ما	3.0
		%	20.9	44.8	34.3						
7	يحسن توظيف المقررات الدراسية.	ت	19	30	18	1.985	0.748	3.970	0.137	موافق إلى حد ما	11.0
		%	28.4	44.8	26.9						
8	يجعل أسرة المدرسة تعمل في منظومة متكاملة.	ت	15	38	14	1.985	0.662	16.507	0.00**	موافق إلى حد ما	11.0
		%	22.4	56.7	20.9						
9	يفرض على المعلم ضرورة تحسين طريقة تدريسه.	ت	16	24	27	2.164	0.790	2.896	0.240	موافق إلى حد ما	2.0
		%	23.9	35.8	40.3						
10	يقلل من مشكلة الدروس الخصوصية.	ت	21	24	22	2.014	0.807	2.9	0.900	موافق إلى حد ما	9.0
		%	31.3	35.8	32.8						
11	يستخدم فنيات بسيطة في تقويم الطلاب.	ت	14	35	18	2.059	0.693	11.134	0.004**	موافق لحد ما	6.0
		%	20.9	52.2	26.9						
12	يربط المدرسة بالمنزل والمجتمع.	ت	25	28	14	1.835	0.750	4.866	0.088	موافق إلى حد ما	22.0
		%	37.3	41.8	20.9						

تابع جدول رقم (5):

م	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
13	يستخدم أساليب متعددة في تقويم الطلاب.	ت	14	34	19	2.074	0.703	9.701	0.008**	موافق إلى حد ما	5.0
		%	20.9	50.7	28.4						
14	يحسن علاقة الطالب بالمعلم.	ت	26	23	18	1.880	0.807	1.463	0.481	موافق لحد ما	19.0
		%	38.8	34.3	26.9						
15	يجب تعميمه على كل المراحل لأنه يعد الطالب لسوق العمل.	ت	34	23	10	1.641	0.732	12.925	0.002**	موافق إلى حد ما	26.0
		%	50.7	34.3	14.9						
16	يرفع من جودة العملية التعليمية.	ت	16	37	14	1.970	0.673	14.537	0.001**	موافق إلى حد ما	12.0
		%	23.9	55.2	20.9						
17	يكشف عن مواهب وقدرات الطلاب المختلفة.	ت	22	29	16	1.910	0.753	3.791	0.150	موافق إلى حد ما	18.0
		%	32.8	43.3	23.9						
18	يقلل من رهبة الامتحانات النهائية.	ت	15	26	26	2.164	0.770	3.612	0.164	موافق إلى حد ما	2.0
		%	22.4	38.8	38.8						
19	يعوق سير العملية التعليمية.	ت	25	30	12	1.806	0.722	7.731	0.021	موافق إلى حد ما	24.0
		%	37.3	44.8	17.9						
20	يهتم بالعمليات العقلية العليا لدى الطلاب.	ت	22	33	12	1.850	0.701	9.881	0.007**	موافق إلى حد ما	21.0
		%	32.8	49.3	17.9						
21	يزيد من اعتماد الطلاب على المعلم.	ت	19	29	19	2.0	0.758	2.985	0.225	موافق إلى حد ما	10.0
		%	28.4	43.3	28.4						
22	يزيد من تعاون الطلاب مع بعضهم البعض.	ت	15	36	16	2.019	0.685	12.567	0.002**	موافق إلى حد ما	8.0
		%	22.4	53.7	23.9						
23	يجعل الطالب أكثر حرية في أداء ما يحب.	ت	14	31	22	2.114	0.728	6.478	0.039	موافق إلى حد ما	4.0
		%	20.9	46.3	32.8						
24	يجعل الطالب متعلما ذاتيا (يعتمد على نفسه في التعلم).	ت	18	34	15	1.952	0.705	9.343	0.009**	موافق إلى حد ما	14.0
		%	26.9	50.7	22.4						
25	يكشف باستمرار عن مدى تقدم مستوى الطالب.	ت	19	28	20	2.014	0.768	2.179	0.336	موافق إلى حد ما	9.0
		%	28.4	41.8	29.9						
26	يجعل الطالب أكثر ارتباطا بالواقع.	ت	18	32	17	1.985	0.728	6.299	0.043	موافق إلى حد ما	11.0
		%	26.9	47.8	25.4						
27	يجعل عملية التقويم أكثر موضوعية.	ت	22	31	14	1.880	0.728	6.478	0.039	موافق إلى حد ما	19.0
		%	32.8	46.3	20.9						
28	يحتفظ بسجل إنجاز الطالب ليكون دافعا باستمرار للتحسن.	ت	16	39	12	1.940	0.648	19.015	0.00**	موافق إلى حد ما	15.0
		%	23.9	58.2	17.9						

تابع جدول رقم (5):

م	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
29	يجعل الطالب أكثر فاعلية داخل الفصل الدراسي.	ت	19	30	18	1.985	0.748	3.970	0.137	موافق إلى حد ما	11.0
		%	28.4	44.8	26.9						
30	يدفع الطالب لممارسة أنشطة مختلفة داخل المدرسة.	ت	21	30	16	1.925	0.744	4.507	0.105	موافق إلى حد ما	16.0
		%	31.3	44.8	23.9						
31	يحسن من مستوى الأداء داخل المدرسة.	ت	14	41	12	1.970	0.626	23.493	0.00**	موافق إلى حد ما	12.0
		%	20.9	61.2	17.9						
32	أنسب طريقة للتقويم في ظل الظروف الحالية.	ت	26	29	12	1.791	0.729	7.373	0.025	موافق إلى حد ما	25.0
		%	38.8	43.3	17.9						
33	يقدم تغذية راجعة مناسبة عن أداء الطالب.	ت	21	31	15	1.910	0.733	5.851	0.054	موافق إلى حد ما	18.0
		%	31.3	46.3	22.4						
34	يزيد من إقبال الطالب على الدراسة.	ت	22	32	13	1.865	0.715	8.090	0.018	موافق إلى حد ما	20.0
		%	32.8	47.8	19.4						
35	يهتم بجوانب شخصية الطالب المختلفة.	ت	18	37	12	1.910	0.668	15.254	0.00**	موافق إلى حد ما	18.0
		%	26.9	55.2	17.9						
36	يوجد تنافسا محمودا بين الطلاب.	ت	22	32	13	1.865	0.715	8.090	0.018	موافق إلى حد ما	20.0
		%	32.8	47.8	19.4						
37	يستثمر طاقات الطلاب بطريقة جيدة.	ت	20	32	15	1.925	0.724	6.836	0.033	موافق إلى حد ما	16.0
		%	29.9	47.8	22.4						
38	يوفر قدرا من المتابعة لأداء المعلمين.	ت	17	39	11	1.910	0.645	19.463	0.00**	موافق إلى حد ما	18.0
		%	25.4	58.2	16.4						
39	يطور من أسلوب تفكير الطلاب.	ت	18	32	17	1.985	0.728	6.299	0.043	موافق إلى حد ما	11.0
		%	26.9	47.8	25.4						
40	يمكن المعلم من الكشف عن نواحي القصور في أداء الطالب.	ت	16	38	13	1.955	0.661	16.68	0.00**	موافق إلى حد ما	13.0
		%	23.9	56.7	19.4						
41	يجعل الطالب متعلما نشطا وإيجابيا.	ت	22	28	17	1.924	0.765	2.716	0.257	موافق إلى حد ما	17.0
		%	32.8	41.8	25.4						
42	يدفع الطالب للبحث عن المعلومات من مصادر متعددة.	ت	27	25	15	1.820	0.777	3.701	0.157	موافق إلى حد ما	23.0
		%	40.3	37.3	22.4						
43	يراعى ما بين الطلاب من فروق فردية.	ت	21	31	15	1.910	0.733	5.851	0.054	موافق إلى حد ما	18.0
		%	31.3	46.3	22.4						
44	يقيد حرية المعلم في اختيار وسيلة التقويم المناسبة للطلاب.	ت	11	34	22	2.164	0.687	11.851	0.003**	موافق إلى حد ما	2.0
		%	16.4	50.7	32.8						

تابع جدول رقم (5):

م	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
45	يجب إلغاؤه لأنه لا يختلف عن طرق التقويم العادية.	ت	20	27	20	2.0	0.778	1.463	0.481	موافق إلى حد ما	10.0
		%	29.9	40.3	29.9						
الأداء الكلي						1.97	0.380	-		موافق إلى حد ما	-

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.01).

يتضح من الجدول رقم (5): أنّ جميع فقرات المقياس قد حازت على درجة موافق إلى حد ما من التقدير. وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (3) التي تنص على: «يمثل عبئا إضافيا على كاهل المعلم» بمتوسط حسابي مقداره (2.238) وانحراف معياري مقداره (0.719)، وهذه النتيجة منطقية ويمكن تفسيرها في ضوء أن تطبيق التقويم الشامل فكرة مستحدثة على عكس ما اعتاد عليه المعلمون، ويتطلب جهدًا إضافيا من جانب المعلمين، لذا فقد كانت الاتجاهات سالبة رغم ما تتفق عليه الدراسات والأطر النظرية عن أهمية التقويم الشامل مثل (جابر، 1994؛ صادق وأبو حطب 1994؛ George, 2001؛ Marilyn,2005؛ الحربي، 2007؛ الروقي، 2012)، كما أن التحول من شيء مألوف إلى آخر جديد غالبًا ما يقابل بالرفض ويأخذ وقتًا طويلاً حتى يعتاد عليه الأفراد؛ لأن هناك العديد من المتطلبات تلقى على عاتق معلمي المرحلة الابتدائية مثل: التحضير اليومي، وتصحيح الواجبات، ورصد ومتابعة الطلبة ونحو ذلك، وبالتالي فإن أي جهد إضافي سيكون بمثابة عبء آخر على المعلم، وعليه فإنّ ممارسة تطبيق التقويم الشامل - على الرغم من أهميته - سيكون بمثابة جهد إضافي على المعلم.

كما أن تطبيق التقويم الشامل من وجهة نظرهم يمثل عبئًا كبيرًا على المعلم في الوقت الذي لا يجدون فيه أي تقدير مادي أو معنوي من قبل القائمين على العملية التعليمية مما جعلهم يعيشون حالة من الإحباط، كما أنهم جميعا لم يتدربوا التدريب الكافي على تطبيقه أو توظيفه بطريقة فعالة لاستثمار طاقات التلاميذ ومواهبهم. فهم يرون أنه عمل روتيني يضاف إلى جملة الأعمال الروتينية المثقل بها كاهل المعلم في الوقت الحالي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Szymanski *et.al* (2005) ودراسة (Christopher, 2004) التي وجهت الأنظار إلى ضرورة تدريب المعلمين التدريب الكافي على تطبيق التقويم الشامل، وكذلك توفير الإمكانات اللازمة؛ فالمؤهل التعليمي العالي بالرغم من أن الحاصلين عليه تلقوا مقررات كثيرة تحث على ضرورة أن يكون التقويم شاملا إلا أن معوقات هذا النظام الجديد كانت أقوى أثرًا على المعلمين.

وجاءت بالمرتبة الثانية الفقرات التي تحمل الأرقام (9)، و(18)، و(44)، وقد نصت الفقرة رقم (9) على: «يفرض على المعلم ضرورة تحسين طريقة تدريسه»، وهذا يتأتى من خلال التقويم الشامل بجميع عناصره وأدواته؛ فهناك طريقة تدريس تلائم موقفًا تعليميًّا معينًا، في حين أن هناك طريقة تدريس أخرى تلائم موقفًا تعليميًّا آخر، الأمر الذي يفرض على المعلم اختيار الطريقة المناسبة في التقويم تبعًا لاختلاف المواقف التعليمية، مما يمهد الطريق أمام المعلم للوقوف على طريقة تدريسه وتقويمها. ونصت الفقرة رقم (18) على: «يقلل من رهبة الامتحانات النهائية»، حيث في التقويم الشامل يكون تقويم الطلبة باستخدام أدوات قياس متعددة وفي مواقف متنوعة أيضًا. ونصت الفقرة رقم (44) على: «يقيد حرية المعلم في اختيار وسيلة التقويم المناسبة للطلاب»، وقد يكون السبب في ذلك كون المعلمين ينتهجون طريقة محددة لتقويم طلبة المرحلة الابتدائية، كما أن أدوات التقويم في التقويم الشامل متنوعة، وبالتالي قد تجعل المعلم في هذه المرحلة في حيرة من أمره عند اختيار وسيلة التقويم المناسبة، كونه يريد وسيلة تقويم تتلاءم مع طلبة المرحلة الابتدائية (الأخضر، 2008).

ويمكن أن نستنتج من نتيجة هذا الفرض أنه

ينبغي تهيئة المعلمين واستطلاع آرائهم قبل تطبيق أي نظام جديد لضمان وجود اتجاهات إيجابية كافية لتفعيل هذا النظام.

النتائج الخاصة بمعلمي المرحلة المتوسطة

تم حساب تكرارات مدى موافقة معلمي المرحلة المتوسطة على عبارات المقياس، وكذلك النسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، كما حسبت قيمة χ^2 لحسن المطابقة لكل عبارة من عبارات مقياس اتجاهات المعلمين في المرحلة المتوسطة (ن=50) نحو تطبيق التقويم الشامل كما هو موضح في الجدول رقم (6).

جدول (6): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على فقرات مقياس الاتجاه نحو تطبيق التقويم الشامل (معلمو المرحلة المتوسطة ن= 50)

م	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
1	يعالج عيوب طرق التقويم التقليدية.	ت	16	24	10	1.88	0.718	5.920	0.052	موافق إلى حد ما	18.0
		%	32.0	48.0	20.0						
2	له إيجابيات كثيرة في تحسين التعليم.	ت	13	25	12	1.98	0.714	6.280	0.043	موافق إلى حد ما	13.0
		%	26.0	50.0	24.0						
3	يمثل عبئا إضافيا على كاهل المعلم.	ت	9	20	21	2.24	0.743	5.320	0.070	موافق إلى حد ما	2.0
		%	18.0	40.0	42.0						
4	يتعارض مع الجدول الزمني لتنفيذ المقرر.	ت	11	19	20	2.18	0.774	2.920	0.232	موافق إلى حد ما	5.0
		%	22.0	38.0	40.0						
5	يهتم بالشكل على حساب المادة العلمية.	ت	10	22	18	2.16	0.738	4.480	0.106	موافق إلى حد ما	6.0
		%	20.0	44.0	36.0						
6	يتطلب إعادة بناء المناهج بطريقة مناسبة.	ت	8	12	30	2.44	0.760	16.480	0.00**	موافق إلى حد ما	1.0
		%	16.0	24.0	60.0						
7	يحسن توظيف المقررات الدراسية.	ت	13	17	20	2.14	0.808	1.480	0.477	موافق إلى حد ما	7.0
		%	26.0	34.0	40.0						
8	يجعل أسرة المدرسة تعمل في منظومة متكاملة.	ت	18	21	11	1.86	0.756	3.160	0.206	موافق إلى حد ما	19.0
		%	36.0	42.0	22.0						
9	يفرض على المعلم ضرورة تحسين طريقة تدريسه.	ت	10	20	20	2.2	0.755	4.000	0.135	موافق إلى حد ما	4.0
		%	20.0	40.0	40.0						
10	يقلل من مشكلة الدروس الخصوصية.	ت	20	15	15	1.9	0.839	1.000	0.607	موافق إلى حد ما	17.0
		%	40.0	30.0	30.0						
11	يستخدم فنيات بسيطة في تقويم الطلاب.	ت	12	26	12	2.0	0.699	7.840	0.020	موافق إلى حد ما	12.0
		%	24.0	52.0	24.0						
12	يربط المدرسة بالمنزل والمجتمع.	ت	18	24	8	1.8	0.699	7.840	0.020	موافق إلى حد ما	21.0
		%	36.0	48.0	16.0						

تابع جدول رقم (6):

م	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
13	يستخدم أساليب متعددة في تقويم الطلاب.	ت	9	27	14	2.1	0.677	10.360	0.006**	موافق إلى حد ما	9.0
		%	18.0	54.0	28.0						
14	يحسن علاقة الطالب بالمعلم.	ت	13	26	11	1.96	0.698	7.960	0.019	موافق إلى حد ما	14.0
		%	26.0	52.0	22.0						
15	يجب تعميمه على كل المراحل لأنه يعد الطالب لسوق العمل.	ت	19	17	14	1.9	0.814	7.60	0.684	موافق إلى حد ما	17.0
		%	38.0	34.0	28.0						
16	يرفع من جودة العملية التعليمية.	ت	17	22	11	1.88	0.746	3.640	0.162	موافق إلى حد ما	18.0
		%	34.0	44.0	22.0						
17	يكشف عن مواهب وقدرات الطلاب المختلفة.	ت	22	13	15	1.86	0.857	2.680	0.262	موافق إلى حد ما	19.0
		%	44.0	26.0	30.0						
18	يقلل من رهبة الامتحانات النهائية.	ت	16	21	13	1.94	0.766	1.960	0.375	موافق إلى حد ما	15.0
		%	32.0	42.0	26.0						
19	يعوق سير العملية التعليمية.	ت	18	22	10	1.84	0.738	4.480	0.106	موافق إلى حد ما	20.0
		%	36.0	44.0	20.0						
20	يهتم بالعمليات العقلية العليا لدى الطلاب.	ت	13	24	13	2.0	0.728	4.840	0.089	موافق إلى حد ما	12.0
		%	26.0	48.0	26.0						
21	يزيد من اعتماد الطلاب على المعلم.	ت	14	24	12	1.96	0.727	4.960	0.084	موافق إلى حد ما	14.0
		%	28.0	48.0	24.0						
22	يزيد من تعاون الطلاب مع بعضهم البعض.	ت	10	32	8	1.96	0.604	21.280	0.00**	موافق إلى حد ما	14.0
		%	20.0	64.0	16.0						
23	يجعل الطالب أكثر حرية في أداء ما يحب.	ت	28.0	46.0	26.0	1.98	0.742	3.640	0.162	موافق إلى حد ما	13.0
		%	28.0	46.0	26.0						
24	يجعل الطالب متعلما ذاتيا (يعتمد على نفسه في التعلم).	ت	10	28	12	2.04	0.668	11.680	0.003**	موافق إلى حد ما	10.0
		%	20.0	56.0	24.0						
25	يكشف باستمرار عن مدى تقدم مستوى الطالب.	ت	11	27	12	2.02	0.684	9.640	0.008**	موافق إلى حد ما	11.0
		%	22.0	54.0	24.0						
26	يجعل الطالب أكثر ارتباطا بالواقع.	ت	13	27	10	1.94	0.682	9.880	0.007**	موافق إلى حد ما	15.0
		%	26.0	54.0	20.0						
27	يجعل عملية التقويم أكثر موضوعية.	ت	15	26	9	1.88	0.689	8.920	0.012	موافق إلى حد ما	18.0
		%	30.0	52.0	18.0						
28	يحتفظ بسجل إنجاز الطالب ليكون دافعا باستمرار للتحسن.	ت	15	24	11	1.92	0.723	5.320	0.070	موافق إلى حد ما	16.0
		%	30.0	48.0	22.0						

تابع جدول رقم (6):

م	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
29	يجعل الطالب أكثر فاعلية داخل الفصل الدراسي.	ت	13	23	14	2.02	0.742	3.640	0.162	موافق إلى حد ما	11.0
		%	26.0	46.0	28.0						
30	يدفع الطالب لممارسة أنشطة مختلفة داخل المدرسة.	ت	13	25	12	1.98	0.714	6.280	0.043	موافق إلى حد ما	13.0
		%	26.0	50.0	24.0						
31	يحسن من مستوى الأداء داخل المدرسة.	ت	12	26	12	2.0	0.699	7.840	0.020	موافق إلى حد ما	12.0
		%	24.0	52.0	24.0						
32	أنسب طريقة للتقويم في ظل الظروف الحالية.	ت	16	23	11	1.9	0.735	4.360	0.113	موافق إلى حد ما	17.0
		%	32.0	46.0	22.0						
33	يقدم تغذية راجعة مناسبة عن أداء الطالب.	ت	32.0	42.0	26.0	1.94	0.766	1.960	0.375	موافق إلى حد ما	15.0
		%	32.0	42.0	26.0						
34	يزيد من إقبال الطالب على الدراسة.	ت	14	24	12	1.96	0.727	4.960	0.084	موافق إلى حد ما	14.0
		%	28.0	48.0	24.0						
35	يهتم بجوانب شخصية الطالب المختلفة.	ت	8	29	13	2.1	0.646	14.440	**0.001	موافق إلى حد ما	9.0
		%	16.0	58.0	26.0						
36	يوجد تنافسا محمودا بين الطلاب.	ت	15	25	10	1.9	0.707	7.000	0.030	موافق إلى حد ما	17.0
		%	30.0	50.0	20.0						
37	يستثمر طاقات الطلاب بطريقة جيدة.	ت	15	22	13	1.96	0.754	2.680	0.262	موافق إلى حد ما	14.0
		%	30.0	44.0	26.0						
38	يوفر قدرا من المتابعة لأداء المعلمين.	ت	11	26	13	2.04	0.698	7.960	0.019	موافق إلى حد ما	10.0
		%	22.0	52.0	26.0						
39	يطور من أسلوب تفكير الطلاب.	ت	16	21	13	1.94	0.766	1.960	0.375	موافق لحد ما	15.0
		%	32.0	42.0	26.0						
40	يمكن المعلم من الكشف عن نواحي القصور في أداء الطالب.	ت	12	25	13	2.02	0.714	6.280	0.043	موافق إلى حد ما	11.0
		%	24.0	50.0	26.0						
41	يجعل الطالب متعلما نشطا وإيجابيا.	ت	12	25	13	2.02	0.714	6.280	0.043	موافق إلى حد ما	11.0
		%	24.0	50.0	26.0						
42	يدفع الطالب للبحث عن المعلومات من مصادر متعددة.	ت	15	24	11	1.92	0.723	5.320	**0.007	موافق إلى حد ما	16.0
		%	30.0	48.0	22.0						
43	يراعى ما بين الطلاب من فروق فردية.	ت	13	27	10	1.94	0.682	9.880	**0.007	موافق إلى حد ما	15.0
		%	26.0	54.0	20.0						

تابع جدول رقم (6):

م	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
44	يقيد حرية المعلم في اختيار وسيلة التقويم المناسبة للطلاب	ت	14	16	20	2.12	0.824	1.120	0.571	موافق إلى حد ما	8.0
		%	28.0	32.0	40.0						
45	يجب إلغاؤه لأنه لا يختلف عن طرق التقويم العادية.	ت	10	19	21	2.22	0.763	4.120	0.127	موافق إلى حد ما	3.0
		%	20.0	38.0	42.0						
	الأداء الكلي					2.00	0.432	-		موافق إلى حد ما	-

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.01).

يتضح من نتائج الجدول رقم (6) أنّ جميع فقرات المقياس قد حازت على درجة «موافق إلى حد ما» من التقدير. وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (6) التي تنص على: «يتطلب إعادة بناء المناهج بطريقة مناسبة» بمتوسط حسابي مقداره (2.440) وانحراف معياري مقداره (0.760). وقد يكون السبب في حصول هذه الفقرة على المرتبة الأولى عند معلمي المرحلة المتوسطة كون عملية انتقال الطالب من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة تحتاج إلى ضرورة إعادة النظر جيدا بالمناهج، حتى تتلاءم مع مراحل النمو المعرفي المختلفة لدى الطلبة، وبالتالي فإن تبني مشروع التقويم الشامل يمهد الطريق إلى عمل إعادة نظر شاملة للمناهج في مرحلة التعليم المتوسط على وجه الخصوص.

وجاءت بالمرتبة الثانية الفقرة رقم (3) التي تنص على: «يمثل عبئا إضافيا على كاهل المعلم» بمتوسط حسابي مقداره (2.240) وانحراف معياري مقداره (0.743). وينسجم ذلك مع استجابة معلمي المرحلة الابتدائية (المرتبة الأولى)؛ فهناك العديد من الأعباء على المعلمين والتي تختلف باختلاف المرحلة الدراسية، وبالتالي فإنّ أي جهد آخر سيشكل عبئا إضافيا على المعلم، وبخاصة عند تبني سياسة تقويم جديدة لتقويم الطلبة. كما أن التحول من شيء مألوف الى آخر جديد غالبًا ما يقابل بالرفض ويأخذ وقتًا طويلاً حتى يعتاد عليه الأفراد.

النتائج الخاصة بمعلمي المرحلة الثانوية

تم حساب تكرارات مدى موافقة معلمي المرحلة الثانوية على عبارات المقياس، وكذلك النسبة المئوية، كما حسبت قيمة χ^2 لحسن المطابقة لكل عبارة من عبارات مقياس اتجاهات المعلمين في المرحلة الثانوية (82 معلما) نحو تطبيق التقويم الشامل كما هو موضح في الجدول رقم (7).

جدول (7): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على فقرات مقياس الاتجاه نحو تطبيق التقويم الشامل (معلمو المرحلة الثانوية ن= 82)

الرقم	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
1	يعالج عيوب طرق التقويم التقليدية.	ت	25	43	14	1.865	0.680	15.683	**0.00	موافق إلى حد ما	10.0
		%	30.5	52.4	17.1						
2	له إيجابيات كثيرة في تحسين التعليم.	ت	24	43	15	1.890	0.685	14.951	**0.001	موافق إلى حد ما	9.0
		%	29.3	52.4	18.3						

تابع جدول رقم (7):

م	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
3	يمثل عبئا إضافيا على كاهل المعلم.	ت	38	24	20	1.780	0.816	6.537	0.038	موافق إلى حد ما	16.0
		%	46.3	29.3	24.4						
4	يتعارض مع الجدول الزمني لتنفيذ المقرر.	ت	27	35	20	1.914	0.756	4.122	0.127	موافق إلى حد ما	8.0
		%	32.9	42.7	24.4						
5	يهتم بالشكل على حساب المادة العلمية.	ت	21	31	30	2.109	0.785	2.220	0.330	موافق إلى حد ما	3.0
		%	25.6	37.8	36.6						
6	يتطلب إعادة بناء المناهج بطريقة مناسبة.	ت	12	32	38	2.317	0.717	13.561	0.001**	موافق إلى حد ما	1.0
		%	14.6	39.0	46.3						
7	يحسن توظيف المقررات الدراسية.	ت	22	38	22	2.0	0.737	6.244	0.044	موافق إلى حد ما	4.0
		%	26.8	46.3	26.8						
8	يجعل أسرة المدرسة تعمل في منظومة متكاملة.	ت	25	38	19	1.926	0.733	6.902	0.032	موافق إلى حد ما	7.0
		%	30.5	46.3	23.2						
9	يفرض على المعلم ضرورة تحسين طريقة تدريسه.	ت	27	31	24	1.963	0.792	2.90	0.637	موافق إلى حد ما	5.0
		%	32.9	37.8	29.3						
10	يقلل من مشكلة الدروس الخصوصية.	ت	32	31	19	1.841	0.777	3.829	0.147	موافق إلى حد ما	12.0
		%	39.0	37.8	23.2						
11	يستخدم فنيات بسيطة في تقويم الطلاب.	ت	29	37	16	1.841	0.728	8.220	0.016	موافق إلى حد ما	12.0
		%	35.4	45.1	19.5						
12	يربط المدرسة بالمنزل والمجتمع.	ت	33	36	13	1.756	0.712	11.439	0.003**	موافق إلى حد ما	18.0
		%	40.2	43.9	15.9						
13	يستخدم أساليب متعددة في تقويم الطلاب.	ت	35	32	15	1.756	0.746	8.512	0.014	موافق إلى حد ما	18.0
		%	42.7	39.0	18.3						
14	يحسن علاقة الطالب بالمعلم.	ت	37	32	13	1.707	0.728	11.732	0.003**	موافق إلى حد ما	21.0
		%	45.1	39.0	15.9						
15	يجب تعميمه على كل المراحل لأنه يعد الطالب لسوق العمل.	ت	43	23	16	1.670	0.786	14.366	0.001**	موافق إلى حد ما	23.0
		%	52.4	28.0	19.5						
16	يرفع من جودة العملية التعليمية.	ت	30	33	19	1.865	0.765	3.976	0.137	موافق إلى حد ما	10.0
		%	36.6	40.2	23.2						
17	يكشف عن مواهب وقدرات الطلاب المختلفة.	ت	43	25	14	1.646	0.759	15.683	0.00**	موافق إلى حد ما	24.0
		%	52.4	30.5	17.1						
18	يقلل من رهبة الامتحانات النهائية.	ت	33	25	24	1.890	0.831	1.780	0.411	موافق إلى حد ما	9.0
		%	40.2	30.5	29.3						

تابع جدول رقم (7):

م	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
19	يعوق سير العملية التعليمية.	ت	23	40	19	1.951	0.718	9.098	0.011	موافق إلى حد ما	6.0
		%	28.0	48.8	23.2						
20	يهتم بالعمليات العقلية العليا لدى الطلاب.	ت	33	37	12	1.743	0.699	13.195	0.001**	موافق إلى حد ما	20.0
		%	40.2	45.1	14.6						
21	يزيد من اعتماد الطلاب على المعلم.	ت	32	35	15	1.792	0.732	8.512	0.014	موافق إلى حد ما	15.0
		%	39.0	42.7	18.3						
22	يزيد من تعاون الطلاب مع بعضهم البعض.	ت	31	39	12	1.768	0.690	14.073	0.001	موافق إلى حد ما	17.0
		%	37.8	47.6	14.6						
23	يجعل الطالب أكثر حرية في أداء ما يحب.	ت	29	40	13	1.804	0.692	13.488	0.001	موافق إلى حد ما	14.0
		%	35.4	48.8	15.9						
24	يجعل الطالب متعلما ذاتيا (يعتمد على نفسه في التعلم).	ت	37	32	13	1.707	0.728	11.732	0.003	موافق إلى حد ما	21.0
		%	45.1	39.0	15.9						
25	يكشف باستمرار عن مدى تقدم مستوى الطالب.	ت	32	31	19	1.841	0.777	3.829	0.147	موافق إلى حد ما	12.0
		%	39.0	37.8	23.2						
26	يجعل الطالب أكثر ارتباطا بالواقع.	ت	31	37	14	1.792	0.715	10.415	0.005	موافق إلى حد ما	15.0
		%	37.8	45.1	17.1						
27	يجعل عملية التقويم أكثر موضوعية.	ت	27	40	15	1.853	0.704	11.439	0.003	موافق إلى حد ما	11.0
		%	32.9	48.8	18.3						
28	يحتفظ بسجل إنجاز الطالب ليكون دافعا باستمرار للتحسن.	ت	29	33	20	1.890	0.769	3.244	0.198	موافق إلى حد ما	9.0
		%	35.4	40.2	24.4						
29	يجعل الطالب أكثر فاعلية داخل الفصل الدراسي.	ت	32	35	15	1.792	0.732	8.512	0.014	موافق إلى حد ما	15.0
		%	39.0	42.7	18.3						
30	يدفع الطالب لممارسة أنشطة مختلفة داخل المدرسة.	ت	33	37	12	1.749	0.699	13.195	0.001**	موافق إلى حد ما	19.0
		%	40.2	45.1	14.6						
31	يحسن من مستوى الأداء داخل المدرسة.	ت	27	35	20	1.914	0.756	4.122	0.127	موافق إلى حد ما	8.0
		%	32.9	42.7	24.4						
32	أنسب طريقة للتقويم في ظل الظروف الحالية.	ت	32	33	17	1.817	0.755	5.878	0.053	موافق إلى حد ما	13.0
		%	39.0	40.2	20.7						
33	يقدم تغذية راجعة مناسبة عن أداء الطالب.	ت	37	25	20	1.792	0.812	5.585	0.061	موافق إلى حد ما	15.0
		%	45.1	30.5	24.4						
34	يزيد من إقبال الطالب على الدراسة.	ت	34	32	16	1.780	0.753	7.122	0.028	موافق إلى حد ما	16.0
		%	35	33	14						

تابع جدول رقم (7):

م	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
35	يهتم بجوانب شخصية الطالب المختلفة.	ت	35	33	14	1.743	0.733	9.829	0.007**	موافق إلى حد ما	20.0
		%	42.7	40.2	17.1						
36	يوجد تنافسا محمودا بين الطلاب.	ت	32	39	11	1.743	0.681	15.537	0.000**	موافق إلى حد ما	20.0
		%	39.0	47.6	13.4						
37	يستثمر طاقات الطلاب بطريقة جيدة.	ت	35	31	16	1.768	0.758	7.341	0.025	موافق إلى حد ما	17.0
		%	42.7	37.8	19.5						
38	يوفر قدرا من المتابعة لأداء المعلمين.	ت	31	38	13	1.780	0.703	12.171	0.002**	موافق إلى حد ما	16.0
		%	37.8	46.3	15.9						
39	يطور من أسلوب تفكير الطلاب.	ت	40	28	14	1.682	0.751	12.390	0.002**	موافق إلى حد ما	22.0
		%	48.8	34.1	17.1						
40	يمكن المعلم من الكشف عن نواحي القصور في أداء الطالب.	ت	34	35	13	1.743	0.716	11.293	0.004**	موافق إلى حد ما	20.0
		%	41.5	42.7	15.9						
41	يجعل الطالب متعلما نشطا وإيجابيا.	ت	32	39	11	1.743	0.685	15.537	0.000**	موافق إلى حد ما	20.0
		%	39.0	47.6	13.4						
42	يدفع الطالب للبحث عن المعلومات من مصادر متعددة.	ت	35	30	17	1.780	0.771	6.317	0.042	موافق إلى حد ما	16.0
		%	42.7	36.6	20.7						
43	يراعى ما بين الطلاب من فروق فردية.	ت	30	37	15	1.817	0.722	9.244	0.010**	موافق إلى حد ما	13.0
		%	36.6	45.1	18.3						
44	يقيد حرية المعلم في اختيار وسيلة التقويم المناسبة للطلاب	ت	23	40	19	1.951	0.718	9.098	0.011	موافق إلى حد ما	6.0
		%	28.0	48.8	23.2						
45	يجب إلغاؤه لأنه لا يختلف عن طرق التقويم العادية.	ت	18	30	34	2.195	0.776	5.073	0.079	موافق إلى حد ما	2.0
		%	22.0	36.6	41.5						
	الأداء الكلي					1.840	0.467	-		موافق إلى حد ما	-

** دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.01).

يتضح من نتائج الجدول رقم (7) ما يلي:

أن جميع فقرات المقياس قد حازت على درجة موافق إلى حد ما من التقدير. وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (6) التي تنص على: «يتطلب إعادة بناء المناهج بطريقة مناسبة» بمتوسط حسابي مقداره (2.317) وانحراف معياري مقداره (0.717). وتتفق مع استجابة معلمي المرحلة المتوسطة؛ إذ يرى معلمو المرحلة الثانوية أن تبني مشروع التقويم الشامل بجميع عناصره وأدواته ووسائله سيتطلب من وزارة التربية والتعليم ضرورة إعادة النظر في المناهج وأدوات التقويم المستخدمة بها، حتى تتوافق مع الطرح الجديد لمشروع التقويم الشامل.

وجاء بالمرتبة الثانية الفقرة رقم (45) التي تنص على: «يجب إلغاؤه لأنه لا يختلف عن طرق التقويم العادية» بمتوسط حسابي مقداره (2.195) وانحراف معياري مقداره (0.776). وقد يكون السبب في ورود هذه الفقرة بالمرتبة الثانية، كون

التقويم الشامل لا ينفصل عن طرق التقويم العادية؛ بل يأخذ منها ويضيف عليها، كما أن معلمي المرحلة الثانوية يعتمدون على الاختبارات التحصيلية في أغلب الأحيان لتقويم طلبتهم، وبالتالي فهم يحبذون الإبقاء على الشيء القديم، كونه أسهل ومباشرًا لتقويم الطلبة. وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم معرفة المعلمين بالأدوات والأساليب والإجراءات الخاصة بالتقويم الشامل؛ حيث إن هذه الأدوات الخاصة بالتقويم الشامل لم يؤخذ برأي المعلمين فيها عند بنائها. فالاعتراف بشخصية المعلم وجعله يشعر بالمسؤولية تجاه تعليم طلابه وإشراكه في عملية اتخاذ القرار ولو باستبانة توزع عليهم لتعرف آرائهم فيما تنوى الوزارة تطبيقه أمر مهم.

التحقق من الفرض الثاني للدراسة الذي ينص على: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = 0.01) بين اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل (الأبعاد، والدرجة الكلية) تعزى إلى: المؤهل العلمي - عدد سنوات الخبرة - المرحلة التعليمية التي يعملون بها.

أولاً: بشأن اختبار دلالة الفروق إحصائيا في البعد الأول (الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في الارتقاء بمستوى الطلاب) في ضوء متغيرات الدراسة التصنيفية الثلاثة (المؤهل العلمي - الخبرة - المرحلة التعليمية) وفي ضوء التفاعلات الثنائية والثلاثية بين تلك المتغيرات، جاءت النتائج كما يتضح بالجدول (8).

جدول رقم (8): نتائج تحليل التباين الثلاثي (المؤهل*الخبرة*المرحلة التعليمية) بشأن الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في الارتقاء بمستوى الطلاب

التباين / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل	166.82	2	83.41	0.819	0.442
الخبرة	129.228	3	43.076	0.423	0.737
المرحلة التعليمية	9.474	2	4.737	0.047	0.955
المؤهل * الخبرة	215.623	2	107.812	1.059	0.349
المؤهل * المرحلة التعليمية	90.572	1	90.572	0.889	0.347
الخبرة * المرحلة التعليمية	618.860	4	154.715	1.519	0.198
الخبرة * المؤهل * المرحلة التعليمية	0.000	صفر	-	-	-

يتضح من نتائج الجدول رقم (8) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد عينة الدراسة في الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في الارتقاء بمستوى الطلاب، وذلك في ضوء متغيرات الدراسة التصنيفية الثلاثة (المؤهل - الخبرة - المرحلة التعليمية) وفي ضوء التفاعلات الثنائية والثلاثية بين تلك المتغيرات، وبذلك يقبل الباحث الفروض الصفرية السبعة السابق ذكرها ويرفض الفروض البديلة. وقد يعزى السبب في ذلك إلى أنّ جميع المعلمين - على الرغم من اختلاف مؤهلاتهم العلمية أو اختلاف المراحل الدراسية التي يقومون بالتدريس بها - يتلقون برامج التدريب الخاصة بالتقويم الشامل نفسها، سواء كان هذا التدريب في الجامعات أو من خلال ورش العمل وبرامج التدريب التي تعقدها وزارة التربية والتعليم في المملكة بشكل دوري، أو من خلال الندوات واللقاءات التي تعقد بشكل دوري مع المعلمين سواء كانت هذه اللقاءات من قبل مدير المدرسة، أو من قبل مشرفي التقويم الشامل في المدارس؛ إذ تؤكد هذه اللقاءات ضرورة تبني مشروع التقويم الشامل من أجل الارتقاء بمستوى الطلاب.

ثانيًا: بشأن اختبار دلالة الفروق إحصائيا في البعد الثاني (الاتجاه نحو دور التقويم الشامل

في تحسين العملية التعليمية) في ضوء متغيرات الدراسة التصنيفية الثلاثة (المؤهل- الخبرة- المرحلة التعليمية) وفي ضوء التفاعلات الثنائية والثلاثية بين تلك المتغيرات، جاءت النتائج كما يتضح في الجدول (9).

جدول رقم (9): نتائج تحليل التباين الثلاثي (المؤهل*الخبرة*المرحلة التعليمية) بشأن الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في تحسين العملية التعليمية

التباين / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل	13.517	2	6.758	0.239	0.787
الخبرة	37.308	3	12.436	0.440	0.725
المرحلة التعليمية	0.792	2	0.396	0.014	0.986
المؤهل * الخبرة	15.783	2	7.891	0.279	0.757
المؤهل * المرحلة التعليمية	2.747	1	2.747	0.097	0.756
الخبرة * المرحلة التعليمية	206.050	4	51.512	1.823	0.126
الخبرة * المؤهل * المرحلة التعليمية	0.000	صفر	-	-	-

يتضح من نتائج الجدول رقم (9) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد عينة الدراسة في الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في تحسين العملية التعليمية وذلك في ضوء متغيرات الدراسة التصنيفية الثلاثة (المؤهل - الخبرة - المرحلة التعليمية) وفي ضوء التفاعلات الثنائية والثلاثية بين تلك المتغيرات، وبذلك يقبل الباحث الفروض الصفرية السبعة السابق ذكرها ويرفض الفروض البديلة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن المعلمين جميعا باختلاف المؤهل وباختلاف المراحل التعليمية يرون أن تطبيق التقويم الشامل له دور في تحسين العملية التعليمية. وفي الجدول رقم (8) لم تظهر فروق دالة بين متوسطات درجات المعلمين وفقًا للمؤهل التعليمي (دبلوم - بكالوريوس - ماجستير) والمرحلة التعليمية (ابتدائي - متوسط - ثانوي) على مقياس الاتجاه نحو تطبيق التقويم الشامل (الأبعاد والدرجة الكلية) باستثناء بعد الاتجاه نحو دوره في تحسين عملية التقويم، فقد وجدت دلالة لتفاعل المؤهل مع المرحلة التعليمية فقط، ومعنى ذلك أن المعلمين ذوي المؤهل العالي وذوي المؤهل المتوسط يرفضون تطبيق التقويم الشامل.

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

ثالثًا: بشأن اختبار دلالة الفروق إحصائيا في البعد الثالث (الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في تحسين عملية التقويم) في ضوء متغيرات الدراسة التصنيفية الثلاثة (المؤهل - الخبرة - المرحلة التعليمية) وفي ضوء التفاعلات الثنائية والثلاثية بين تلك المتغيرات، جاءت النتائج كما يتضح بالجدول (10).

جدول رقم (10): نتائج تحليل التباين الثلاثي (المؤهل*الخبرة*المرحلة التعليمية) بشأن الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في تحسين التقويم الشامل

التباين / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل	95.701	2	47.850	1.328	0.268
الخبرة	55.00	3	18.333	0.509	0.677
المرحلة التعليمية	5.301	2	2.651	0.047	0.929
المؤهل * الخبرة	11.937	2	5.969	0.166	0.848
المؤهل * المرحلة التعليمية	8.208	1	8.208	0.228	0.634
الخبرة * المرحلة التعليمية	86.783	4	21.696	0.602	0.662
الخبرة * المؤهل * المرحلة التعليمية	0.000	صفر	-	-	-

يتضح من نتائج الجدول رقم (10) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد عينة الدراسة في الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في تحسين عملية التقويم، وذلك في ضوء متغيرات الدراسة التصنيفية الثلاثة (المؤهل - الخبرة - المرحلة التعليمية) وفي ضوء التفاعلات الثنائية والثلاثية بين تلك المتغيرات، وبذلك يقبل الباحث الفروض الصفرية السبعة السابق ذكرها ويرفض الفروض البديلة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن المعلمين جميعا اتفقوا على توظيف التقويم الشامل بطريقة فعالة استثمارا لطاقات التلاميذ ومواهبهم وتفاديا لمعوقاته. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Christopher (2004) ودراسة Szymanski *et.al*, (2005) اللتين وجهتا الأنظار إلى ضرورة تدريب المعلمين التدريب الكافي على تطبيق التقويم الشامل وكذلك توفير الإمكانات اللازمة. فمع أن الحاصلين على المؤهل التعليمي العالي تلقوا مقررات كثيرة تحث على ضرورة أن يكون التقويم شاملا إلا أنه يبدو أن معوقات هذا النظام الجديد كانت أقوى أثرا على المعلمين. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع نتائج دراسات (العبدلي، 2007؛ آل الشيخ، 2011؛ الروقي، 2012) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة تجاه التقويم الشامل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

رابعًا: بشأن اختبار دلالة الفروق إحصائيا في الدرجة الكلية في الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في ضوء متغيرات الدراسة التصنيفية الثلاثة (المؤهل- الخبرة- المرحلة التعليمية) وفي ضوء التفاعلات الثنائية والثلاثية بين تلك المتغيرات، جاءت النتائج كما يتضح بالجدول (11).

جدول رقم (11): نتائج تحليل التباين الثلاثي (المؤهل*الخبرة*المرحلة التعليمية) بشأن الدرجة الكلية في الاتجاه نحو دور التقويم الشامل

التباين / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل	356.768	2	178.384	178.384	178.384
الخبرة	304.126	3	101.375	101.375	101.375
المرحلة التعليمية	16.596	2	8.298	8.298	8.298
المؤهل * الخبرة	420.717	2	210.359	210.359	210.359
المؤهل * المرحلة التعليمية	197.103	1	197.103	197.103	197.103
الخبرة * المرحلة التعليمية	1905.955	4	476.489	476.489	476.489
الخبرة * المؤهل * المرحلة التعليمية	0.000	صفر	-	-	-

يتضح من نتائج الجدول رقم (11) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد عينة الدراسة في الاتجاه نحو دور التقويم الشامل بجميع أبعاده متمثلاً في الدرجة الكلية للمقياس، وذلك في ضوء متغيرات الدراسة التصنيفية الثلاثة (المؤهل - الخبرة - المرحلة التعليمية) وفي ضوء التفاعلات الثنائية والثلاثية بين تلك المتغيرات، وبذلك يقبل الباحث الفروض الصفرية السبعة السابق ذكرها ويرفض الفروض البديلة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن عدم وجود دلالة إحصائية للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة في أي من: الاتجاه نحو التقويم الشامل للارتقاء بمستوى الطلاب أو تحسين العملية التعليمية أو تحسين التقويم الشامل -وهي الأبعاد الأساسية المكونة للاتجاه نحو دور التقويم الشامل ككل- أدى بدوره إلى عدم وجود الأثر على الدرجة الكلية للمقياس. وقد يكون السبب في عدم وجود الفروق الدالة إحصائيا كون جميع المعلمين على اختلاف المراحل الدراسية التي يدرسونها، يتلقون برامج التدريب نفسها التي تعقد من قبل وزارة التربية والتعليم في هذا الخصوص، وبالتالي تتولد لديهم اهتمامات واتجاهات بشأن موضوع التقويم الشامل والذي يعدّ بمثابة طرق مستحدثة في تقويم الطلبة. كما أن وزارة التربية والتعليم في المملكة تهيئ الفرصة لجميع المعلمين - بالرغم من اختلاف المراحل التي يدرسونها - إلى التواصل مع ما هو جديد بالتقويم الشامل، وبالتالي تتقارب وجهات نظرهم بهذا الشأن. وهذا ما يتفق مع دراسة الروقي (2012).

وقد يعود السبب في عدم وجود فروق دالة إحصائيا في جميع فروض أبعاد الاتجاه نحو التقويم الشامل ودرجته الكلية إلى عدم معرفة المعلمين بالأدوات والأساليب والإجراءات الخاصة بالتقويم الشامل؛ حيث إن هذه الأدوات الخاصة بالتقويم الشامل لم يؤخذ برأي المعلمين فيها عند بنائها، سواء كان هؤلاء المعلمون مبتدئين أو خبراء من أصحاب الدراسات العليا أو المتوسطة بالتعليم الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي. فالاعتراف بشخصية المعلم وجعله يشعر بالمسؤولية تجاه تعليم طلابه وإشراكه في عملية اتخاذ القرار ولو باستبانة توزع عليهم لتعرف آرائهم فيما تنوى الوزارة تطبيقه تجعله يتحمس في أداء العمل وإنجاحه. وكذلك فإنّ أي جهد آخر سيبذل من قبل المعلم نحو تنفيذ التقويم الشامل، وتبني سياسة تقويم جديدة لتقويم الطلبة، والتحول من شيء مألوف إلى آخر جديد سوف يقابل بالرفض ويأخذ وقتًا طويلاً حتى يعتاد عليه الأفراد وخاصة عند عدم الاتجاه الإيجابي من قبل القائمين على تنفيذه (أبو علامة، 2008، 17).

توصيات الدراسة

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

بحوث مقترحة

- دراسة متطلبات تطبيق التقويم الخارجي للمدرسة في مدارس التعليم العام في المملكة.
- دور التقويم الشامل في تحقيق الجودة الشاملة.
- فعالية التدريب على تطبيق التقويم الشامل في تعديل اتجاهات المعلمين.

المراجع

أبو علامة، عبد الله علي. 2008. التقويم الشامل في وزارة التربية والتعليم «ماذا يجري الآن؟». مجلة المعرفة، بدون بيانات الناشر.

أحمد، شكري سيد. 1997. دراسة انتقادية لبحوث دراسات التقويم الشامل للمدرسة. مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، العدد (64)، ص ص 15-89.

الأخضر، فايزة محمد. 2008. لا بد من تذليل الصعوبات. مجلة المعرفة، بدون بيانات الناشر.

آل الشيخ، علي بن عبد الله. 2011. دور التقويم الشامل للمدرسة في تحسين أداء مديري المدارس الابتدائية: دراسة ميدانية بمنطقة عسير التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

بركات، محمد خليفة. 1986. علم النفس التعليمي. بدون رقم الطبعة، دار القلم، الكويت.

البيلاوي، حسن حسين. 1996. إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بمصر. ورقة عمل مقدمة في مؤتمر التعليم العالي في مصر وتحديات القرن الحادي والعشرين، جامعة المنوفية بالتعاون مع مركز إعداد القادة، الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، 20-21 مايو، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

جابر، عبد الحميد جابر. 1994. علم النفس التربوي. الطبعة الثالثة، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

الحربي، سرور محمد. 2007. اتجاهات مديري المدارس الابتدائية الحكومية ومعلميها بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية نحو التقويم الشامل للمدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الوطنية، تعز، اليمن.

الدوسري، صالح محمد عبد الله.2006. فعالية التقويم الشامل من وجهة نظر مشرفي التقويم الشامل ومديري ومعلمي المدارس الابتدائية المقومة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الروقي، مطلق مقعد. 2012. تطوير نظام التقويم الشامل لمدارس التعليم العام في ضوء إدارة الجودة الشاملة. رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

زهران، حامد عبد السلام. 1994. علم النفس الاجتماعي. الطبعة الثالثة، عالم الكتب، مصر، القاهرة.

الشايع، عبد الله، والبليهي، محمد، والزقدي، خالد، والتميمي، سالم. 2009. دور مشروع التقويم الشامل للمدرسة في العملية التربوية التعليمية بمدارس البنين في منطقة حائل التعليمية. دراسة مقدمة إلى جائزة مكتب التربية العربي لدول الخليج، مطابع المعرفة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الشراري، فايز ظاهر.2009. عوائق التقويم الشامل للمدرسة. مجلة المعرفة، وزارة التعليم السعودية، العدد 135، ص ص 46 – 49.

شلبي، أمينة إبراهيم. 1998. اتجاهات المعلمين نحو إلغاء التقويم البنائي بمراحل التعليم العام. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، العدد (36)، ص ص 3-40.

الشنقيطي، سعاد حسن. 2007. التقويم الشامل ولد قويا وأصابه من الضعف والوهن ما الله به عليم. مجلة المعرفة، العدد 153، بدون بيانات الناشر.

صادق، آمال، وأبو حطب، فؤاد. 1994.علم النفس التربوي. الطبعة الرابعة، مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة، مصر.

العبدلي، أحمد بن ذاكر بن إبراهيم. 2007. تصور مديري المدارس الابتدائية في محافظة القنفذة لتطبيق خطة التقويم الشامل والصعوبات التي تواجههم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عدن، اليمن.

عرفان، خالد محمود. 2005. التقويم التراكمي الشامل «البورتفوليو» ومعوقات استخدامه في مدارسنا. بدون رقم الطبعة، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

علام، صلاح الدين محمود. 2003. التقويم التربوي المؤسسي: أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس. بدون رقم الطبعة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

محمد، محمود مندوه، وأبو المعاطي، وليد محمد. 2007. اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التقويم الشامل وعلاقتها بالرضا عن العمل. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 23، العدد 1، ص ص 116 – 183.

مرسي، محمد منير. 1995. الإدارة المدرسية الحديثة. بدون رقم الطبعة، عالم الكتب. القاهرة، مصر.

وزارة التربية والتعليم السعودية. 2005. الدليل العام للتقويم الشامل للمدرسة. الرياض، المملكة العربية السعودية.

Christopher, H. 2004. Using teacher portfolios to enrich the methods course experiences of prospective mathematics teachers. School Science and Mathematics. 104(8): 392-418.

Heath, M. 2005. Are you ready to go digital? The Pros and Cons of electronic portfolio development. Library Media Connection. 23(7):66.

Ediger, M. 2000. Appraising progress in Middle school reading instruction. United States Department of Education, Educational Resources information Center. ERIC ED441216. Pp 20. Accessed on 11/11/2011 from https://cutt.us/UHPuH.

Robert, B., Allen, B., and James, V. 1998. Preparing educational leaders through the use of portfolio assessment, an alternative comprehensive Examination. Journal of

Journal of Applied Psychology. 76(3):424-431.

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

Instructional Psychology. 25(2): 94 – 99.

Szymanski, S., Theresa, C., Dennis, W., and Craig, S. 2005. Elementary teacher candidate's construction of criteria for selecting. Social Studies Research. 39(1): 7–17

Wiggins, G. 1990. The case for authentic assessment. United States Department of Education, Educational Resources information Center. ERIC document ED 328611. Accessed on 11/11/2011 from https://archive.org/details/ERIC_ED328611.

Winefield, A., Winefield, H., Tiggemann, M., and Goldney, R. 1991. A longitudinal study of the psychological effects on unemployment and unsatisfactory employment on young adults.

The Attitudes of Various General Educational Stages' Teachers towards Comprehensive Evaluation Application and Effect of Some Variables on such Attitudes

Subhy Saeed-AlHearthy

Department of Educational Psychology, Faculty of Education, Shaqra University
Shaqra, Saudi Arabia

ABSTRACT

This study aims to investigate the attitudes of general education's teachers of various educational stages towards the application of the comprehensive evaluation. It also investigates the effect of teachers' qualifications and experience on these attitudes. Descriptive survey methodology was used. The studied population contained all teachers belonging to the evaluated general education stages. The sample consists of 199 teachers of the second semester of the year 1432/1433 classified according to the study's variables. A survey of attitude towards the application of the comprehensive evaluation is applied on the sample of the study. The main findings of the study indicated that the sample of the study has a positive attitude towards the comprehensive evaluation. It also indicated the presence of general agreement between the sampled individuals on the key factors that promotes the success of application of the comprehensive evaluation. In addition, the results indicated that educational qualification or experience had no significant effect on the attitude of the sampled teachers.

The study concludes with the recommendation that an independent authority should perform school evaluation.

Key Words: Comprehensive Evaluation**.**