الفصل الأول

البحث الأول*

المشكلات المرتبطة بتطبيق أسلوب التقويم التربوى الشامل فى المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين ذوى المعارف الكافية عن هذا الأسلوب و علاقة ذلك ببعض المتغيرات الإسمية

* سبق و أن تم نشر هذا البحث فى مجلة البحث فى التربية و علم النفس ، كلية التربية جامعة المنيا ، المجلد الحادى و العشرون ، العدد الأول ، يوليو ٢٠٠٧ .

البحث الأول

المشكلات المرتبطة بتطبيق أسلوب التقويم التربوى الشامل فى المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين ذوى المعارف الكافية عن هذا الأسلوب وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الإسمية

بحث مقدم من

د/حجاج غانم أحمد على

مدرس علم النفس التربوى ـ كلية التربية بقنا ـ جامعة جنوب الوادى

مقدمة البحث:

يهدف أى نظام تربوى و تعليمى فى أى قطر و أى ثقافة إلى بناء شخصيات متكاملة فى كافة النواحى العقلية و المهارية و الوجدانية و الاجتماعية و الجسمية و النفسية،و لتحقيق هذا الهدف يسخر هذا النظام أدواته المختلفة.

و تعد كل من الحضانة و المدرسة و الجامعة و التى يطلق عليها المؤسسات التعليمية أولى هذه الأدوات و التى يتم داخلها تكريس الأدوات الأخرى لإحداث البناء البشرى المنشود.

و إذا تطرقنا إلى المدرسة نجد أنها البداية الحقيقية لتربية و تعليم الفرد، و فيها يتم تكريس الأدوات الأخرى المناسبة لتحقيق النمو المتكامل فى الشخصية و من هذه الأدوات: الكوادر البشرية المؤهلة و المعدة أكاديميًا و ثقافيًا و تربويًا و مهنيًا (مثل المدير و الوكيل و المعلم و الأخصائى)، و كذلك المناهج و الوسائل و الأنشطة الصفية و غير الصفية، و التقويم •Assessment.

(•) بالرغم من أن الترجمة الإنجليزية لمفهوم التقويم هو مصطلح evaluation إلا أن مجموعة من المصادر العربية أشارت إلى مصطلح assessment بمعنى تقويم و من هذه المصادر (صلاح الدين محمود علام،٢٠٠٠؛صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٣ ؛ خالد محمود عرفان،٢٠٠٥ ؛عادل أحمد حسين، ٢٠٠٤)، و هو المصطلح الذى تلازم مع التقويم الشامل كما سنرى فى بقية هذا البحث.

و يعد التقويم التربوى أسلوب مهم جدًا فى بناء الشخصية فى شتى جوانبها و على الأخص المعرفية و المهارية و الوجدانية، فعن طريق التقويم نستطيع أن نقف على جوانب الضعف و القوة فى شتى العناصر التعليمية فندعم عناصر القوة و نتلاشى عناصر الضعف.

و يؤيد ذلك Broadfoot فى عام ١٩٩٦ الذى أشار إلى أن التقويم يعد أداة قوية فى التربية و التقويم ولا يستخدم فقط للتعرف على نواحى الضعف و القوة فى الأفراد و المؤسسات و لكن يعد أداة قوية تهدف إلى إحداث التغير المنشود (Carr,2001,ix).

كما أن هدف التقويم التربوى أيضًا هو إمداد معلومات تساعد فى صناعة القرار التربوى (Lesh & Lamon , 2002 , 9).

وهناك جوانب عديدة للتقويم التربوى و كلها تصب فى تقويم ما يهدف الى بناء الشخصية المتكاملة للتلميذ و من هذه الجوانب و التى أشار إليها الجميل محمد عبد السميع شعلة:الإدارة المدرسية و المعلم و الأنشطة المدرسية و المناهج الدراسية و المبنى المدرسى و التوجيه الفنى التربوى و كذلك المتعلم (الجميل محمد عبد السميع شعلة،٢٠٠٥، ٥٩).

و يعد تقويم المتعلم(التلميذ) أهم أنواع التقويم لأنه مقياس لمدى نجاح الأدوات التى تم تسخيرها لبناء شخصية هذا التلميذ حيث يتم فيه تقويم الجوانب المختلفة فى مخرجات التلميذ و أهم هذه الجوانب: المعرفية و المهارية و الوجدانية لمعرفة مدى تحسن التلميذ و القصور الذى يواجهه فى هذه الجوانب لتلاشيها.

إن التقويم أمر ضرورى لتوجيه المتعلمين نحو الأهداف التربوية و تشخيص صعوباتهم فى التعلم، و تحديد استعداداتهم لتعلم خبرات تعليمية جديدة، أو تقسيمهم فى مجموعات أنشطة، أو مساعدتهم على حل ما يعترضهم من مشكلات تحول دون توافقهم مع جو المدرسة، أو إعداد تقارير عن تقدمهم بشكل عام (رجاء محمود علام، ١٩٨٧، ٤٩).

و كان التقويم فى الصفوف الأربع الأولى من المرحلة الابتدائية يعتمد منذ عهد قريب على الجانب المعرفى فقط المتمثل فى الحفظ و تذكر المعلومات و قد يتعدى ذلك أحيانًا إلى مستوى ما من الفهم و لكن بنسبة قليلة،و كان يقاس الجانب المعرفى و ما يزال بواسطة الاختبارات التحصيلية، أما الجوانب الأخرى المتمثلة فى النواحى المهارية و النواحى الوجدانية فهى كانت فى معظمها مجرد حبر على ورق يدون فى صدور دفاتير التحضير دون تقويم فعلى لهذه الجوانب.

فلقد لعب التحصيل المدرسى فى المدرسة التقليدية دورًا كبيرًا فى تشكيل عملية التعلم و تحديدها.و لقد كان تقويم المعلم لتلاميذه فى وقت من الأوقات قاصرًا على هذا النوع من التحصيل، و التحصيل المدرسى على أهميته ليس المتغير الوحيد فى عملية التعلم إذ أن أهداف هذه العملية معقدة تؤثر فيها عوامل و قوى مختلفة بعضها متعلق بالمتعلم و قدراته و استعداداته و صفاته المزاجية و الصحية و بعضها متعلق بالخبرة المتعلمة و طريقة تعلمها و ما يحيط بالمتعلم من إمكانيات(رمزية الغريب، ١٩٩٦، ٧٢-٧٣).

ففى ظل منظومة تطوير التعليم و محاولة بناء شخصية يمكنها أن تنافس عالميا تحول هذا النظام التقليدى فى التقويم إلى نظام أشمل يسمى "التقويم الشامل" Authentic Assessment و الذى يهدف إلى تقويم الجوانب المختلفة فى شخصية التلميذ المهارية و الوجدانية و المعرفية و ليس الجانب المعرفى فقط الذى يعكسه التحصيل الدراسى.

و يؤيد ذلك كل من (Lesh & Lamon , 2002 , 3) اللذان أشارا إلى أن هناك ضغوط قوية اليوم للتحول من الشكل التقليدى للتقويم و الذى يعتمد على اختبارات الإجابة القصيرة و أسئلة الاختيار من متعدد إلى أشكال من التقويم تركز على المواقف الحياتية الحقيقية و الأداء الحقيقى للمادة (الرياضيات مثلاً) و أنشطة الأداء.

و هذه الأشكال الأخيرة للتقويم هى التى يركز عليها نظام التقويم الشامل الذى يطلق عليه مصطلحات عديدة منها التقويم التراكمى الشامل و التقويم البديل و التقويم الحقيقى و التقويم الأصيل، و هو يتكون من ثلاثة مكونات الأول يسمى ملف إنجاز الطالب و يطلق عليه أيضًا البورتفليو و هو تجميع لأعمال التلميذ خلال العام الدراسى، و المكون الثانى يتركز على الجانب التحصيلى و الذى يقاس باختبارات اخر العام، و المكون الثالث يهتم بالأنشطة اللاصفية و هى أنشطة غير مرتبطة بالمادة الدراسية و لكنها ضرورية لتكامل شخصية التلميذ،و أحيانًا يشار إلى ملف إنجاز التلميذ أو البورتفليو للتعبير عن نظام التقويم الشامل نظرًا لأنه يعد أهم مكون فى عملية التقويم.

و يوجه Klenowski سؤالاً مضمونه: لماذا نستخدم ملفات الإنجاز فى المدارس؟ و يجيب على هذا السؤال بالقول أن هناك العديد من الأسباب النظرية و العملية التى تدعونا إلى استخدام ملفات الإنجاز فى المدارس، فهناك استياء عام من طرق التقويم التى تهتم بالجانب الكمى فقط،و آن الأوان للتحول من الجانب الكمى إلى صورة أكثر نوعية و التى يعكسها ملف انجاز الطالب" البورتفليو" الذى يعد بديلاً جيدًا للطرق التقليدية فى التقويم (Klenowski ,2002 , 2).

و ما يزيد من أهمية البورتفليو فى العملية التعليمية ما اشار إليه Brown من أن البورتفليو لا يقتصر استخدامه على التلاميذ و المعلمين فقط، و لكن بدأ مؤخرًا مديرو المدارس فى تطبيقه على أنفسهم لتوثيق خبراتهم و تقدمهم فى القيادة (Brown,2001,11).

و البحث الحالى يعد محاولة لتحديد المشكلات التى تحول دون تطبيق أسلوب التقويم الشامل بصورة أفضل فى المدارس الابتدائية لتسليط الضوء عليها و تقديم بعض المقترحات للتصدى لها.

مشكلة البحث:

لقد بدأ الإحساس بمشكلة البحث من خلال تتبع الباحث للأحداث و ردود أفعال الوسط التربوى و كذلك أولياء الأمور فيما يتعلق بالقرارات الوزارية التى اتخذت بتطبيق أسلوب التقويم التربوى الشامل على الصفوف الأربعة الأولى من التعليم الابتدائى خلال السنوات الأربعة التى سبقت بداية تنفيذ هذا البحث و خاصة منذ ٢٠٠٥ حتى ٢٠٠٨ ، و الذى تخلله تذمر من أولياء الأمور، و ما زاد من ردود الأفعال هذه ما تضمنه مؤتمر تطوير التعليم الثانوى الذى انعقد فى مايو ٢٠٠٨ و الذى تم فيه التوصية بتطبيق أسلوب التقويم الشامل على الثانوية العامة فى السنوات القليلة القادمة، حيث كانت ردود الأفعال على أشدها ما بين مؤيد و متخوف و معارض.

وبالتحاور مع بعض من التربويين العاملين فى المدارس الابتدائية(معلمين و مديرين ووكلاء و أخصائيين و موجهين) و كذلك بعض أولياء الأمور أبدى معظم هؤلاء وجود سلبيات متعلقة بتطبيق أسلوب التقويم الشامل فى المدارس الابتدائية و تتركز هذه المشكلات فى وجود تذمر و انطباعات سلبية عن هذا الأسلوب، وعدم جود تدريب كاف لتنفيذ هذا الأسلوب فى المدارس،و نقص الامكانات المادية و أهم ملمح فيها زيادة كثافة الفصول، ووجود نقص فى الخلفية المعرفية المتعلقة بهذا الأسلوب،ووجود نقص فى الضوابط اللازمة لتفعيل هذا الأسلوب فى المدارس الابتدائية،و الاهتمام بالورق "ملفات الانجاز" و ما تتضمنه من حبر على حساب ما تم فعليًا فى تنمية جوانب شخصية التلميذ، و بالتالى خلص الباحث من نتيجة المقابلات الشخصية بتصور مبدئى مفاده وجود مجموعة من المشكلات التى تقف حائلاً دون نجاح أسلوب التقويم التربوى الشامل.

و يؤكد هذا التصور الدراسات• التى إطلع عليها الباحث و المتعلقة تحديدًا

• بالرغم من إيمان الباحث بأن المشكلات التى تعترض التطبيق الافضل لأسلوب التقويم الشامل تختلف من بلد لبلد و من قطر لقطر، إلاّ أنه سيتم عرض البحوث الأجنبية جنبًا إلى جنب مع البحوث العربية حتى تزيد مشكلة البحث وضوحًا و لنتعرف على حجم المشكلات التى تعترض أسلوب التقويم الشامل فى مصر مقارنة بالدول الأجنبية

بالمشكلات التى تقف حائلاً دون تفعيل أسلوب التقويم التربوى الشامل فى المدارس الابتدائية و كذلك الجامعات، فلقد توصلت دراسة (Starck , 1996) التى توصلت من بين نتائجها إلى وجود عدد من المشكلات التى أوضحها المعلمون و المرتبطة بتطبيق البورتفليو منها: احتياجهم للتدريب-صعوبة تحديد درجة للبورتفليو -ضيق الوقت المتاح لاستخدام البورتفليو-صعوبة حفظ ملفات البورتفليو بصورة منظمة-صعوبة إيجاد مكان لحفظ ملفات البورتفليو-عدم وضوح أهداف البورتفليو-نقص دافعية التلاميذ-فقد التلاميذ لملفاتهم و عدم قدرتهم للحفاظ عليها- صعوبة شرح نظام البورتفليو لأولياء الأمور، و دراسة (Kampfer et al. , 2001) التى توصلت من بين نتائجها إلى أن المعلمين يقضون جزءًا كبيرًا من الوقت فى تصحيح بورتفليو واحد و يصل هذا الوقت بين:٢٥-٣٠ ساعة،و دراسة (Blaikie et al. , 2004) التى توصلت من بين نتائجها إلى أن الطلاب الكنديون يرون أن التقويم بواسطة البورتفليو مرتبط أكثر بالحظ و يبتعد عن العدالة، و دراسة (Eça , 2004) التى توصلت من بين نتائجها إلى وجود بعض العيوب المتعلقة بالتقويم بواسطة البورتفليو منها نقص المصادر و نقص مساعدة المعلم للتلاميذ،ويستهلك البورتفليو جزء كبير من الوقت فى التخطيط و المناقشة و تصحيح عمل الطلاب -كما يجد المعلمون حاجة للتدريب على البورتفليو، و دراسة (Maclellan , 2004) التى توصلت من بين نتائجها إلى أن التقويم الذاتى"كجزء من التقويم الشامل" من الصعب الوثوق فيه لأن التلاميذ لايملكون المهارة لتقييم كل منهم الاخر، و أشاروا إلى أنه يمكن الاستفادة به فى التقويم التكوينى المرحلى و ليس التجميعى النهائى، و دراسة (Flowers et al. , 2005) التى توصلت من بين نتائجها إلى وجود بعض المزايا و كذلك بعض العيوب للتقويم بواسطة البورتفليو و من العيوب أن التقويم بواسطة البورتفليو يتطلب أعمال ورقية أكثر، كما أن التقويم باستخدام البورتفليو يكون على حساب الوقت الشخصى للتلميذ، و ارتكزت دراسة (عادل أحمد حسين، ٢٠٠٤) على وجود نقص فى المعارف المتعلقة بالتقويم الشامل لدى المعلمين و الإداريين و أولياء الأمور لذلك أعد برنامجًا تدريبيًا لزيادة

هذه المعارف، و دراسة (Mosely , 2005) التى توصلت من بين نتائجها إلى أن نسبة كبيرة من المديرين(٨٦.٤٪) تشير إلى أن عدم تجانس مهام البورتفليو يعد سببًا لصعوبة تطبيقه، كما يشير (٦٣.٣ ٪) من عدد المديرين إلى أن احتياج التقييم بالبورتفليو إلى وقت أكبر يمثل صعوبة فى تطبيقه، و دراسة (Devecl et al. , 2006):التى توصلت من بين نتائجها إلى أن الطلاب/ المعلمين شعروا بالرعب فى البداية من استخدام البورتفليو و لكن مع اكتساب مزيد من الخبرة ارتاحوا له، كما أشاروا إلى أنهم يفتقدون الأدوات اللازمة لإنجازهم المهام المتعلقة باستخدام البورتفليو و دراسة (Tigelaar et al. , 2006) التى توصلت من بين نتائجها إلى أن هناك مشكلات مرتبطة بتطبيق البورتفليو و من هذه المشكلات كما أوضحتها عينة الدراسة: اختلاف المعلمين فيما بينهم فى الثقافة و الخلفية و الخبرات و مواد التدريس–كما لا يوجد وقت كاف لعمل تغذية راجعة للأداء التدريسى –كما أن تنفيذ المهام التى يتطلبها البورتفليو يمثل عبئ عمل إضافى Workload على المعلم، و دراسة(هانم أبو الخير الشربينى، ٢٠٠٧) إلى مجموعة من المشكلات المرتبطة بتطبيق "ملف الانجاز" و لقد تم تحديد هذه المشكلات بواسطة المديرين و الموجهين ووكلاء النشاط و المعلمين وأولياء الأمورو تركزت هذه المشكلات فى: عدم تحمس المعلم لملف إنجاز التلميذ–عدم تنفيذ الدروس بطريقة تخدم ملف الإنجاز–عدم تشجيع التلاميذ على التقويم الذاتى–عدم معالجة نقاط الضعف لدى التلاميذ أولاً بأول–عدم كفاية التدريب على إعداد ملف الإنجاز–عدم توافر مادة علمية خاصة بإعداد ملف الإنجاز –عدم وضوح إجراءات التنفيذ فى دليل العمل الخاص بملف الانجاز–عدم اقتناع ولى الأمر بأهمية ملف الانجاز–ضعف موضوعية تقييم المعلم لأنشطة الصف.

بناءً على ما سبق يتضح أن أسلوب التقويم التربوى الشامل يعتريه مجموعة من الصعوبات و العراقيل التى تعترض تطبيقه بصورة أفضل و خاصة فى مدارسنا المصرية التى بها مشكلات تفوق ما عرض من خلال البحوث الأجنبية،و بذلك فالوسط التربوى فى حاجة ماسة إلى معرفة هذه المشكلات و تحديدها بأسلوب

علمى دقيق بواسطة مجموعة من التربويين العاملين فى المدارس الابتدائية (و منهم المعلمون الذين يمثلون أعلى فئة عددًا) حتى يتم تسليط الضوء على هذه المشكلات و محاولة التصدى إليها، و ما يزيد المشكلة وضوحًا وجود معلمين لا يمتلكون المعرفة الكافية بأسلوب التقويم الشامل، لذلك فإن البحث الحالى يحاول أيضًا التعرف على تأثير بعض المتغيرات الإسمية الخاصة بالمعلم(نوعه"ذكر-أنثى"، مؤهله الدراسى"أقل من العالى-عالى "، خبرته التدريسية "قليلة-متوسطة-كبيرة"، العمل بأسلوب التقويم الشامل"يعمل-لا يعمل"، التدريب على أسلوب التقويم الشامل" مدرب-غير مدرب" على معرفتهم بأسلوب التقويم الشامل.

وعلى ذلك تتحدد مشكلة البحث الحالى فى محاولة الإجابة على الأسئلة التالية:

أسئلة البحث:

١-هل يؤثر نوع معلمى المرحلة الابتدائية (ذكور-إناث) على معارفهم المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل؟

٢- هل يؤثر عمل معلمى المرحلة الابتدائية بأسلوب التقويم الشامل (يعمل-لا عمل) على معارفهم المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل؟

٣- هل يؤثر تدريب معلمى المرحلة الابتدائية على أسلوب التقويم الشامل (مدرب-غير مدرب) على معارفهم المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل؟

٤- هل يؤثرالمؤهل الدراسى لمعلمى المرحلة الابتدائية(دون العالى-عالى) على معارفهم المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل؟

٥- هل تؤثر الخبرة التدريسية لمعلمى المرحلة الابتدائية (قليلة-متوسطة-عالية) على معارفهم المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل؟

٦-ما أهم المشكلات المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل فى المدارس الابتدائية من وجهات نظر المعلمين ذوى المعارف الكافية عن هذا الأسلوب ؟

٧-ما نتيجة السؤال المفتوح و الخاص بالمشكلات الأخرى التى يراها المعلمون ذوو المعارف الكافية عن هذا الأسلوب ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى إلى التعرف على:

١-تأثير نوع معلمى المرحلة الابتدائية (ذكور-إناث) على معارفهم المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل؟

٢- تأثير عمل معلمى المرحلة الابتدائية بأسلوب التقويم الشامل (يعمل-لا عمل) على معارفهم المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل؟

٣- تأثير تدريب معلمى المرحلة الابتدائية على أسلوب التقويم الشامل (مدرب-غير مدرب) على معارفهم المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل؟

٤- تأثير المؤهل الدراسى لمعلمى المرحلة الابتدائية(دون العالى-عالى) على معارفهم المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل؟

٥- تأثير الخبرة التدريسية لمعلمى المرحلة الابتدائية (قليلة-متوسطة-عالية) على معارفهم المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل؟

٦- أهم المشكلات المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل فى المدارس الابتدائية من وجهات نظر المعلمين ذوى المعارف الكافية عن هذا الأسلوب ؟

٧- نتيجة السؤال المفتوح و الخاص بالمشكلات الأخرى التى يراها المعلمون ذوو المعارف الكافية عن هذا الأسلوب ؟

أهمية البحث:

١-يتم فى هذا البحث دراسة موضوع التقويم الشامل، هذا الموضوع الذى أثار العديد من علامات الاستفهام فى الأوساط التربوية نظرًا لأنه مثار اهتمام فئات عديدة من الشعب:تلاميذ و أولياء أمور و تربويين .

٢-يتم فى هذا البحث إعداد مقياسى المعارف المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل و المشكلات المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل، و اللذان قد يستفاد منهما فى البحوث و الدراسات المستقبلية.

٣-يتم فى هذا البحث معرفة مدى ارتباط المتغيرات الأسمية (النوع-المؤهل-الخبرة التدريسية-العمل بأسلوب التقويم الشامل-التدريب على أسلوب التقويم الشامل) بمعرفة المعلمين بهذا الأسلوب، و الذى قد يفيد المسئولين فى تحديد أفضل العناصر البشرية التى يمكن الاعتماد عليها فى إنجاح هذا الأسلوب.

٤-يتم فى هذا البحث تسليط الضوء على أهم المشكلات الى تقف حائلاً دون إنجاح أسلوب التقويم الشامل من وجهات نظر المعلمين ذوى المعارف الكافية عن هذا الأسلوب، مما قد يساعد المسئولين فى وضع أيديهم على بداية الخيط لإنجاح أسلوب التقويم الشامل فى المرحلة الابتدائية.

٥-يتم فى هذا البحث تقديم بعض التوصيات و المقترحات التربوية للتصدى للمشكلات التى تعترض أسلوب التقويم الشامل، و التى قد يراعيها المسئولون فى خططهم و برامجهم.

٦-يتم فى هذا البحث تحديد المشكلات التى تعوق أسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر المعلمين ذوى المعارف الكافية عن هذا الأسلوب، مما قد يفيد المهتمين بتطبيق الاستبيانات بضرورة انتقاء الأفراد ذوى المعرفة بالظاهرة موضوع الاستبيان، حتى نحصل على أصدق النتائج.

الإطـار النظرى:

التقويم التربوى الشامل هو نظام جديد للتقويم تم انشائه بالقرار الوزارى رقم ٢٥٥ فى سبتمبر٢٠٠٥ على الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى،ثم تم تطبيق النظام فعليًا بدءًا من العام الدراسى ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦ وفقًا للقرار، و لقد تم إصدار قرار وزارى آخر رقم ٢٧٨ فى أغسطس ٢٠٠٧ ببدء

تطبيق نظام التقويم الشامل بالمرحلة الابتدائية على الصف الرابع الابتدائى اعتبارا من العام ٢٠٠٧/٢٠٠٨ بجميع المحافظات، بحيث يتم تطبيق النظام على كامل مراحل التعليم بنهاية الخطة عام ٢٠١٢.

ولقد أوضحت وزارة التربية و التعليم فى دليل العمل للصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائى أن التقويم الشامل هو نظام يقوم جميع جوانب التعلم: المعرفية و المهارية و الوجدانية لدى المتعلم، و أن هناك ثلاث وسائل رئيسية لتقويم أداء المتعلم تقويمًا شاملاً كالتالى:

١- ملف إنجاز المتعلم (البورتفليو• / Portfolio):و يقصد به التجميع الهادف المنظم لما يقوم به المتعلم من أعمال تحت إشراف المعلمين سواء داخل المدرسة أو خارجها، ليقدم صورة واقعية ومتكاملة عن أدائه طوال العام الدراسى، ويشتمل على:

أ- الأعمال التحريرية (١٥٪ من الدرجة الكلية): وهى اختبارات تحريرية متنوعة، تحفظ أوراقها فى ملف الإنجاز بحد أدنى (٣) اختبارات فى الفصل الدراسى على أن تحتسب أعلى درجة لهذه الاختبارات.

ب- الأداءات الشفهية والمناقشات الصفية (١٥٪ من الدرجة الكلية):هى أحد أساليب التقويم للجانبين المهارى والوجدانى وتتضمن المناقشات داخل الفصل، والتفاعل بين المتعلم والمعلم والعروض العملية أو المشروعات.....، ويتم تقييم المتعلم من خلال (٦) أداءات فى الفصل الدراسى الواحد وتحتسب له أعلى درجة.

جـ - الأنشطة المصاحبة للمادة (١٥٪ من الدرجة الكلية):هى مجموعة من الأنشطة والتكليفات والمهام المتنوعة التى ترتبط بالمادة وتتطلب من المتعلم تطبيق ما يتعلمه فى مواقف حياتية مختلفة ترتبط باهتماماته وميوله، وتلك الأنشطة يمكن أن يمارسها المتعلم بمفرده أو بالمشاركة مع زملائه مثل: إعداد بحث مختصر، تجميع

• توجد بالدليل " بورتفوليو" و كلاهما صحيح.

ألبوم صور، إعداد وسيلة تعليمية، تجميع بعض مكونات البيئة التى تخدم موضوع الدرس وغير ذلك، على أن تحتسب أعلى درجة بعد تقييم عدد من الأنشطة (حوالى ٣ فى الفصل الدراسى) لكل متعلم.

د- السلـوك (٥٪ من الدرجة الكلية):و هو يعبر عن سلوك المتعلم داخل الفصل وخارجه ومدى توافقه النفسى والاجتماعى ومدى التزامه بالنظم المدرسية، وعلاقته مع زملائه، ومحافظته على أدواته وكتبه المدرسية، على أن يشترك معلم الفصل مع الأخصائى الاجتماعى فى تقييم المتعلم مرة واحدة فى نهاية الفصل الدراسى، وعناصر التقويم تشمل سلوكيات عديدة منها الالتزام بمواعيد الحضور والمظهر العام وإحضار الكتب والأدوات، واحترام الطالب لطابور الصباح وتحية العلم ومحافظته على أثاث المدرسة ومرافقها والاهتمام بأداء واجباته المدرسية والالتزام بتعليمات معلميه وبآداب الحوار والتعاون والمشاركة مع زملائه واحترام خصوصياتهم وأن يبعد عن إحضار أية أدوات غير أخلاقية أو أية مواد ينتج عنها أضرار للمجتمع المدرسى أو أى سلوك سلبى يؤثر على سمعته ومدرسته.

٢- اختبارات نهاية الفصل الدراسى (٥٠٪ من الدرجة الكلية):تجرى اختبارات موحدة فى نهاية الفصل الدراسى الثانى على مستوى المدرسة للصف الأول الابتدائى- تجرى اختبارات موحدة فى نهاية كل فصل دراسى على مستوى المدرسة للصف الثانى الابتدائى- تجرى اختبارات موحدة فى نهاية كل فصل دراسى على مستوى الإدارة للصف الثالث الابتدائى.

٣- الأنشطة اللاصفية(غير محتسبة فى الدرجة الكلية): تمثل الأنشطة اللاصفية عنصرًا رئيسًا للتقويم الشامل للمتعلم، و تشمل أنشطة عديدة غير مرتبطة بالمادة الدراسية مثل مشاركة المتعلم مع أقرانه فى إحدى الجماعات التى يرغبها ليمارس من خلالها نشاطه، ومن أمثلة جماعات النشاط المدرسية جماعة الإذاعة وجماعة الصحافة وجماعة الخطابة والمناظرات وجماعة المكتبة وجماعة الكشافة

والجماعة العلمية وجماعة الموسيقى وجماعة التمثيل وجماعة الهلال الأحمر وجماعة الكمبيوتر وجماعة الرحلات والخدمة العامة، أو أية جماعات أخرى(وزارة التربية و التعليم، ٢٠٠٦).

و هناك عدة أمور متعلقة بأسلوب التقويم الشامل يمكن إيضاحها كالتالى:

أولاً: التقييم الشامل أم التقويم الشامل: Authentic Assessment:

من المفاهيم شائعة الاستخدام فى مجال قياس الشخصية الإنسانية مفهوم " التقييم او التقدير Assessment، و على الرغم من أن هذا المفهوم يستخدم فى كثير من الأحيان مرادفًا لمفهوم التقويم، إلا أنه أكثر خصوصية من مفهوم التقويم، و أكثر اتساعًا من مفهوم القياس (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٠، ٣٢).

ولقد أشار صلاح الدين محمود علام فى مواضع عديدة من مؤلفه التقويم التربوى البديل أسسه النظرية و المنهجية و تطبيقاته الميدانية إلى ترجمة كلمة Assessment بمعنى التقويم (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٣، ١٣، ١٤،٢٠ ،...)، و يتفق معه(خالد محمود عرفان، ٢٠٠٥، ١٠)، و (عادل أحمد حسين، ٢٠٠٤، ٤٤). و بذلك فإن كلمة Assessment عندما تأتى متجاورة مع مصطلحات مثل Authentic أو Portfolio فإنها تعنى تقويم و ليس تقييم.

وبذلك نجد أن المصطلح الأشهر هو التقويم الشامل و الذى له مترادفات أخرى تدل عليه مثل التقويم الحقيقى أو الأصيل، أو التقويم بواسطة البورتفليو، أو التقويم البديل.

وفى هذا الصدد يشير صلاح الدين محمود علام إلى أن هناك عدة مفاهيم تدل على التقويم البديل منها مثلاً التقويم الأصيل أو الواقعى Authentic Assessment، والتقويم الوثائقى Portfolio Assessment، و التقويم القائم على الأداء Performance Assessment (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٣، ٣١).

و لعل سبب تفضيل كلمة "تقويم" على كلمة "تقييم" فى هذا السياق هو أن كلمة"تقويم" تعنى التشخيص و العلاج معًا، و هى بذلك تتمشى مع فكرة التقويم الشامل و التى تعتمد على تشخيص الجوانب المختلفة فى شخصية التلاميذ(المعرفية و المهارية و الوجدانية)، ثم بعد التشخيص تأتى البرامج التى توضع بناءً على أداء التلاميذ فهناك مثلاً برامج للتلاميذ ضغاف المستوى تسمى برامج علاجية، و هناك مثلاً برامج للمتفوقين تسمى برامج الرعاية و التحفيز و هكذا، و بذلك نجد أن فكرة التقويم الشامل لا تعنى تشخيص فقط و أنما تشخيص و علاج.

ثانيًا: الانتقال من التقويم التقليدى إلى التقويم الشامل:

إن الأسلوب التقليدى فى التقويم كان يركز على تقويم الجانب المعرفى فقط، أما الجوانب الأخرى مثل الجانب المهارى و الوجدانى مثلاً فكانت مجرد حبر على ورق و لم يتم تقويمها بصورة فعلية حقيقية، و لذلك و فى ظل المشكلات و العيوب المرتبطة بأسلوب التقويم التقليدى ظهر اتجاه جديد فى التقويم يسعى إلى تقويم الجوانب المتعددة فى شخصية التلميذ المعرفية و المهارية و الوجدانية و هو ما يسمى التقويم الشامل.

إن من عيوب التقويم الحالى هو عدم الاستفادة بالقدر المطلوب من الجهود المبذولة فى الامتحان لعمل تغذية راجعة فيمد الطالب بتاريخ امتحاناته ليتعرف على مواطن قوته و ضعفه، كما لا يستفاد من الامتحان فى تشخيص مواطن الضعف فى عمليات التدريس و التعديل فى الأهداف التعليمية، و إنما تكتفى الجهة المسئولة عن الامتحان بإبلاغ الطالب بنتائجه ليعرف مجموع درجاته التى حصل عليها، و كونه ناجحًا أم راسبًا فقط، فنظام التقويم الحالى مقتصر على قياس قدرة التلميذ على الاحتفاظ بالمعلومات فى بعض المواد الدراسية، و لا يقيس قدرات التلميذ على الفهم و التحليل و حل المشكلات، كما أنه لا يقيس المهارات الحياتية و الأنشطة

التى يزاولها التلاميذ داخل المدرسة مثل:التربية البدنية-الأشغال اليدوية-السلوك العام داخل الفصل و المدرسة-التكيف الاجتماعى-الميول-القيم و غيرها، و لتلافى هذه المشكلات ظهرت بدائل للاختبارات منها التقويم الحقيقى و الذين يتضمن أنشطة متنوعة تقدم للتلاميذ مثل: المقابلات الشفوية، مهام حل المشكلة جماعيًا، إعداد البورتفليو(ملف أعمال الطالب)، فالتقويم الحقيقى بذلك يدمج أعمال الطالب فى مهام و أنشطة تشبه أنشطة التعلم و لكنها تتطلب مهارات تفكير عالية(عادل أحمد حسين،٢٠٠٤، ٤٤).

إن التقويم التوثيقى الشامل للتحصيل و الكفايات Portfolio Assessment (التقويم الشامل) يهدف إلى قياس إمكانات عقلية عليا و يركز على عمليات تعلم مهمة يمكن تنميتها فى إطار العمل المدرسى و خارجه و متابعة تطورها، و يعتمد فى ذلك على صحيفة وثائق تتعلق بالطالب Portfolio (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٠، ٧٤٦).

وبذلك يركز التقويم الشامل على تقويم جوانب سلوكية متعددة فى شخصية التلميذ بصورة حقيقية Authentic،و ليست بصورة شكلية كما كانت فى ظل نظام التقويم التقليدى، فأسلوب التقويم الشامل يقوم الجانب المهارى و الوجدانى فى شخصية التلميذ بالإضافة إلى تقويمه الجانب المعرفى، و لذلك التعلم الناتج عن أسلوب التقويم الشامل يسمى تعلمًا حقيقيًا أو أصيلاً Authentic Learning.

و فى هذا الصدد يقارن Galathorn بين التعلم الأصيل (فى ظل أسلوب التقويم الشامل) و التعلم التقليدى (فى ظل أسلوب التقويم التقليدى) فى جدول (١):

جدول(١)

مقارنة بين التعلم الأصيل و التعلم التقليدى

وجه المقارنة	التعلم الأصيل	التعلم التقليدى
المشكلات	يركز على المشكلات ذات النهاية المفتوحة والمعقدة والمرتبطة بالحياة الحقيقية	يركز على المشكلات التى تتطلب إجابة وحيدة، والأسئلة بسيطة غير متعمقة والمشكلات تبدو مصطنعة وغير حقيقية.
الأدوات	يستخدم أدوات متنوعة تتسم بالعمق، ويركز على مصادر حقيقية و أصيلة.	يستخدم نص سطحى، ويعتمد على مصادر ثانوية.
المنهج	يركز المنهج على مفاهيم مهمة واستراتيجيات مفيدة تتسم بالعمق.	يركز المنهج على حقائق و مفاهيم محددة
التقويم	يركز التقويم على الأداء الحقيقى الذى يهتم بتفسير المعرفة.	يركز التقويم على الاختبارات ذات الاجابات القصيرة والتى تركز على المذاكرة و الفهم.
التدريس	يركز التدريس على مهارات التفكير العليا و ماوراء المعرفة و الحوار الجماعى، و السقالة المعرفية Cognitive Scaffold.	يركز التدريس على الطرق التقليدية فى الشرح –يركز على مهارات تفكير متدنية –يعتمد على الأنشطة الموجهة بواسطة المعلم- غير مهتم بمهارات ما وراء المعرفة.

(Galathorn,1999,26).

إن التحصيل الواقعى أو الأصيل Authentic Achievement يؤسس على مجال معرفة معين يشتمل عادة على حقائق و مصطلحات معينة و مجموعة من المفاهيم و المبادئ و النظريات و التحصيل الواقعى فى مجال معرفة معين يعكس الفهم المتعمق لمشكلة أو قضية معينة، فمجرد الإلمام السطحى بالمعرفة لا يعد كافيًا، فمن خلال البحث المنظم يتعلم الطلبة التوصل إلى بعض الأفكار الأكثر فائدة من غيرها، و من خلال المناقشة الموسعة يشارك الطلبة فى تبادل الأفكار و الحوار المستفيض مع المعلم و الأقران، و بناء فهم جيد مشترك حول موضوع معين، فالفهم المتعمق يعبر عنه من خلال أساليب تواصل متعددة يوظف فيها الطلبة اللغة المكتوبة و البصرية و الرمزية لتوضيح أفكارهم، و ما يدركونه من فروق دقيقة، و تفاصيل جوهرية (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٤، ٣٧).

ثالثًا: المشكلات المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل:

بالرغم من أن الأسلوب التقليدى فى التقويم يعانى من بعض المشكلات و التى جاء أسلوب التقويم الشامل لكى يتغلب عليها، إلا أن الأسلوب الأخير نفسه لم يسلم من مشكلات و التى تقف حائلاً دون نجاحه.

و فى هذا الصدد يشير صلاح الدين محمود علام إلى وجود بعض المشكلات المتعلقة بالتقويم التوثيقى الشامل (التقويم الشامل) منها عدم اتفاق المسئولين حول ما يجب أو يمكن تقييمه فى الصحائف الوثائقية (البورتفليو)، و المشكلة الثانية هى دور المعلم فى نظام التقويم الشامل الذى يتطلب مهنية معنية للقيام بأدوار جديدة، و المشكلة الثالثة هى تنوع أساليب تقييم صيغ الصحائف الوثائقية (البورتفليو) و الذى يعكس تعارض بين أهداف قياس نوعية التحصيل و تطوير عملية التعليم، فتطوير أداء البرنامج لكى يحقق هدفًا معينًا ربما يقلل من فاعلية أدائه فى تحقيق هدف اخر، و هذا ينعكس على بنية الصحائف الوثائقية، أما المشكلة الرابعة تتعلق بصعوبة تقدير صدق و ثبات درجات أو تقديرات الصحائف (البورتفليو)(صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٠، ٧٤٩-٧٥٠).

و يسير فى نفس الاتجاه خالد محمود عرفان و الذى أشار إلى وجود عدة مشكلات تعترض التقويم الشامل و هى مشكلات تتعلق بعناصر عديدة فى المنظومة التعليمية منها الموجهين و المعلمين و المتعلمين و مديرى المدارس و الاداريين و أولياء الأمور و تنظيم المدارس و الأجهزة و المعدات و المناهج الدراسية (خالد محمود عرفان، ٢٠٠٥، ١٦٥ -١٧٦).

و لقد سبق ذكره فى الصفحات السابقة أن هناك عدد من الدراسات التى أوضحت وجود مجموعة من المشكلات التى تعترض أسلوب التقويم التربوى الشامل فى العملية التعليمية على وجه العموم، و فى المدارس الابتدائية بصفة خاصة.

رابعًا: البورتفليو:

هناك عدة مسميات لمصطلح Portfolio المذكور ضمن أسلوب التقويم الشامل، منها الصحائف الوثائقية للطالب (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٠، ٧٤٧ ؛ سلوى عثمان مصطفى عثمان،هبة فتحى حسن الدغيدى،٢٠٠٧)، ملفات أعمال الطلبة(صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٤، ٤٠)، ملف إنجاز التلميذ (هانم أبو الخير الشربينى، ٢٠٠٧، ٥١٧)، ملف اعمال الطالب (عادل أحمد حسين، ٢٠٠٤، ٤٤)، الحقيبة الوثائقية (نضال شعبان، سلوى عثمان،٢٠٠٦، ٢٥).

ولكن يمكن الاحتفاظ بالمصطلح الإنجليزى "بورتفليو" Portfolio وهو المصطلح الشائع فى مجالات الفنون،و الصحافة، و إدارة الأعمال، وغيرها(صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٣، ١٧٦)،وهوما اتبعه عدد من الباحثين منهم(نجاة عدلى توفيق،٢٠٠٦، ٣٢٦).

و البورتفليو هو إحدى المكونين الأساسين لأسلوب التقويم الشامل (المكون الاخر هو اختبارات اخر العام)،بحيث يمثل كل مكون نسبة (٥٠) ٪ من الدرجة الكلية للتلميذ، و كما سبق ذكره يشتمل البورتفليو على أربعة عناصر

أساسية هى (الأعمال التحريرية-الأداءات الشفهية-الأنشطة المصاحبة للمادة – السلوك).

والبورتفليو هو عبارة عن ملف يصنع فيه الطالب نماذج تمثل أعمال أو مهارات أو أفكار المتعلم المتعلقة بمادة معينة يعكس شخصيته و نجاحاته و هى تكون خالية من الأخطاء (نجاة عدلى توفيق، ٢٠٠٦، ٣٢٦).

ومن الباحثين من أوضح أن البورتفليو هو تجميع لأعمال التلميذ، و الذى يمكن أن يشمل سجل متنوع من انجازات التلميذ مثل نتائج المهام الحقيقية الأصلية Authentic، و تقويمات الأداء،الاختبارات العادية (Klenowski , 2002 ,26).

مصطلحات البحث الإجرائية :

١-المعارف المرتبطة بأسلوب التقويم التربوى الشامل:هى معرفة و فهم المعلمين للمحتوى المرتبط بالتقويم الشامل و الذى يغطى (١١) موضوعًا هى(المصطلحات و المفاهيم-الفلسفة و الأهداف-أسس التقويم الشامل- الوسائل الرئيسية للتقويم الشامل- الوزن النسبى لمهام التعلم- مستويات تقدير أداء التلميذ- البرامج العلاجية- أحكام عامة- توزيع الأدوار و المسئوليات و الواجبات- إعداد ملف انجاز التلميذ- ضوابط عامة لتقويم أداء التلميذ)، و يتحدد إجرائيًا بالدرجة الكلية التى يحصل عليها المعلم فى مقياس المعارف المرتبطة بأسلوب التقويم التربوى الشامل و المعد من قبل الباحث.

٢-المشكلات المرتبطة بأسلوب التقويم التربوى الشامل: هى كل عقبة أوصعوبة أو سلبية يراها المعلمون تقلل من فرص تطبيق أسلوب التقويم التربوى الشامل بصورة أفضل، و تتوزع هذه المشكلات على (٧) أبعاد هى [مشكلات متعلقة بالاتجاه السلبى نحو التقويم الشامل(١٦ مشكلة)، مشكلات متعلقة بالتدريب(٢٠ مشكلة)، مشكلات متعلقة بنقص الخلفية المعرفية عن التقويم

الشامل(٢١ مشكلة)، مشكلات متعلقة بالتنفيذ الفعلى لملف انجاز التلميذ(٢٣ مشكلة)، مشكلات متعلقة بالامكانات المادية(٧ مشكلات)، مشكلات متعلقة بالعمل الجماعى(٨ مشكلات)، مشكلات متعلقة بالمراقبة و تفعيل مبدأ الثواب و العقاب(٥ مشكلات)]، و تتحدد المشكلات إجرائيًا بالدرجة التى يحددها كل معلم لكل مشكلة من المشكلات و البالغ عددها(١٠١) مشكلة على "مقياس المشكلات المرتبطة بتطبيق أسلوب التقويم التربوى الشامل " و المعد من قبل الباحث.

٣-المتغيرات الإسمية ": هى المتغيرات التصنيفية التى تصف المعلم و التى يتم التعامل معها إحصائيًا كبيانات نوعية و هى:"النوع(ذكور-إناث) – المؤهل(عالى-دون العالى)-التدريب على التقويم الشامل(مدرب-غير مدرب)، العمل بأسلوب التقويم الشامل(يعمل-لا يعمل)-الخبرة التدريسية(قليلة-متوسطة-عالية)، و تتحدد هذه المتغيرات إجرائيًا باستجابة المعلمين على استمارة البيانات العامة المعدة من قبل الباحث.

الدراسات السابقة:

١-دراسة (Starck , 1996):

سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها معرفة اتجاهات المعلمين و ردود أفعالهم و معرفتهم باستخدام البورتفليو و كذلك المشكلات المرتبطة بتطبيقه فى مدارس الصفوف الاعدادية، و تكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلم، تم تطبيق الأداة التالية عليهم Survey of Teacher Attitudes and Knowledge، و كانت المعالجة الإحصائية باستخدام النسب المئوية، و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:(٧٥.٧ ٪) من عدد المعلمين لا يستخدم البورتفليو فى تقويم مهارات القراءة و الكتابة-وافق (٧٠ ٪) من عدد المعلمين على أن البورتفليو يعبر تعبيرًا حقيقيًا عن قدرات التلميذ مقارنة بالاختبارات المعيارية -وافق (٥٠ ٪) من عدد المعلمين على

أن البورتفليو يزيد من مستويات المهارة لدى التلاميذ - أقر (٨٩٪) من عدد المعلمين باحتياجاتهم للتدريب لمعرفة الكثير عن البورتفليو و كيفية إجرائه و كيف يمكن استخدامه لتطوير أداء التلاميذ - هناك عدد من المشكلات التى أوضحها المعلمون و المرتبطة بتطبيق البورتفليو منها: احتياجهم للتدريب-صعوبة تحديد درجة للبورتفليو -ضيق الوقت المتاح لاستخدام البورتفليو-صعوبة حفظ ملفات البورتفليو بصورة منظمة-صعوبة إيجاد مكان لحفظ ملفات البورتفليو-عدم وضوح أهداف البورتفليو-نقص دافعية التلاميذ-فقد التلاميذ لملفاتهم و عدم قدرتهم للحفاظ عليها- صعوبة شرح نظام البورتفليو لأولياء الأمور.

٢-دراسة(Kampfer et al. , 2001):

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الوقت الذى يقضيه المعلم فى إعداد و تصحيح البورتفليو و كذلك بعض المتغيرات الأخرى بدرجة الطالب على البورتفليو، و تكونت عينة البحث من (٢٠٦) معلم تربية خاصة تم تطبيق الاستبيان التالى عليهم: Alternate Portfolio Time And Effort Requirements Survey، و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:يقضى المعلمون جزء كبير من الوقت فى تصحيح بورتفليو واحد و يصل هذا الوقت بين:٢٥-٣٠ ساعة - هناك متغيرات تعليمية أهم من الوقت تؤثر فى درجة الطالب على البورتفليو أهمها: انشغال التلاميذ و انهماكهم بأنشطة البورتفليو -ربط مكونات البورتفليو بأنشطة التعليم التقليدية -اعتقاد المعلم بأن التقويم بواسطة البورتفليو مفيد بالنسبة للطلاب.

٣-دراسة (عادل أحمد حسين، ٢٠٠٤):

سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها التعرف على فعالية برنامج تدريبى لاستخدام ملف انجاز الطالب(البورتفليو) فى التقويم على عينة من المعلمين والعاملين بالإدارة المدرسية و أولياء الأمور، و تكونت عينة الدراسة من (٦٠) فردًا منهم (٢٠) من أعضاء الادارة المدرسية، (٢٠) من أولياء الأمور،و(٢٠) من

المعلمين، تم تطبيق مجموعة من الأدوات عليهم منها اختبار المعارف حول التقويم باستخدام ملف إنجاز الطالب، و اختبار اتجاه المعلم نحو تطوير أساليب التقويم و هما من إعداد الباحث، و كانت المعالجة الإحصائية بعدة أساليب إحصائية منها اختبار"ت" و" تحليل التغاير" و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:أن البرنامج المعد و الذى يعتمد على التوعية و الإرشاد يسهم فى زيادة المعارف المتعلقة بالبورتفليو.

٤- دراسة (مايسة فاضل أبو مسلم أحمد،٢٠٠٤):

سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها التعرف على أثر اتباع مدخل التقويم باستخدام البورتفليو على تحقيق الأهداف التربوية العامة فى اللغة العربية و على سماتهم الشخصية ، و تكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهما تجريبية(طبق عليهم أسلوب التقويم المعتمد على البورتفليو فى اللغة العربية) و عدد أفرادها(٣٠)، و الثانية ضابطة(طبق عليهم أسلوب التقويم التقليدى و هو اختبار تحريرى فى نهاية العام) و عدد أفرادها(٣٥)، و تم استخدام الأداة التالية فى البحث: قائمة أنشطة البورتفليو إعداد الباحثة، و كانت المعالجة الاحصائية باستخدام اختبار"ت"،و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التى اعتمدت على أنشطة البورتفليو فى تحقيق الأهداف التربوية و الشفهية و الاستماعية و التحريرية وكذلك التحصيل الدراسى.

٥-دراسة (Eça , 2004):

سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها التعرف على مزايا و عيوب التقويم بواسطة البورتفليو كوسيلة للتقويم الخارجى من وجهة نظر مجموعة من المعلمين و الطلاب، و تكونت عينة البحث من (٤٤ معلم و ١٠٤ تلميذ) تم تطبيق أسلوب المقابلة الشخصية عليهم، و لقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:يرى التلاميذ أن البورتفليو مثير للدافعية و يقوى التعلم البنائى و التحاور و التعاون بين المعلمين

و التلاميذ، و هو يمدنا بمهام أصيلة و حقيقية متعلقة بالتعلم، كما أنه يحترم آراء الطلاب و أساليبهم الشخصية، كما يرى كل المعلمين و غالبية التلاميذ أن البورتفليو أداة تعلم جيدة و يزيد البورتفليو الدراسة المتعمقة و التعلم المستقل و النشط و الوعى باستراتيجيات التعلم -كما يرى مجموعة من التلاميذ و المعلمين وجود بعض العيوب المتعلقة بالتقويم بواسطة البورتفليو منها نقص المصادر و نقص مساعدة المعلم للتلاميذ،ويستهلك البورتفليو جزء كبير من الوقت فى التخطيط و المناقشة و تصحيح عمل الطلاب -كما يجد المعلمون حاجة للتدريب على البورتفليو.

٦- دراسة (Maclellan , 2004):

هدفت الدراسة إلى معرفة ادراكات معلمى الجامعة نحو التقويم الشامل Authentic Assessment، و تكونت عينة البحث من (١٢) عضو هيئة تدريس تم تطبيق أسلوب المقابلة الشخصية عليهم ذات الأسئلة المتعمقة Depth Interviews، و لقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من هذه المقابلات منها:من المهام المرغوبة فى التقويم و التى تتسق مع مفهوم الشمولية هو اثارة دافعية التلاميذ و تشخيص نواحى القوة و الضعف فى أدائهم - فى رأيهم عن التقويم الذاتى أشاروا إلى أنه من الصعب الوثوق فيه لأن التلاميذ لايملكون المهارة لتقييم كل منهم الاخر، و أشاروا إلى أنه يمكن الاستفادة به فى التقويم التكوينى المرحلى و ليس التجميعى النهائى - أشار أفراد العينة إلى أهمية تقويم المستوى المعرفى جنبًا إلى جنب مع مستويات التحليل و التركيب و التقويم -أقر أفراد العينة بضرورة وجود محك واضح للتقويم يتم التعرف فى ضوئه على نجاح الطالب من عدمه.

٧-دراسة (Ashcroft & Hall , 2006):

سعت الدراسة إلى التعرف على آراء و اتجاهات طلاب كلية الصيدلة فى التقويم بواسطة البورتفليو، و تكونت عينة الدراسة من (١٥٤) طالب بكلية الصيدلة، تم

تطبيق مقياس خماسى التدريج عليهم مصمم وفقًا لمقياس ليكرت لمعرفة ارائهم و اتجاهاتهم فى استخدام البورتفليو و توصلت الدراسة إلى مجموعة الأراء التى أبداها الطلاب فى استجاباتهم منها:يؤثر ملف الانجاز(البورتفليو) على نمو معرفتهم - يسمح لهم البورتفليو بالتعرف على نواحى الضعف و القوة فى أدائهم -يتيح لهم البورتفليو الفرصة لتعديل أسلوبهم فى التعليم - يعد البورتفليو خبرة تعلم مفيدة تنمى مهاراتهم التنظيمية -يسهم البورتفليو اسهامًا إيجابيًا فى نموهم المهنى - فضل عدد قليل من الطلاب أساليب التقويم التقليدية المبنية بصورة كلية على الاختبارات مقارنة بنظام التقويم باستخدام البورتفليو.

٨-دراسة (Blaikie et al. , 2005):

سعت الدراسة إلى التعرف على آراء تلاميذ بعض المدارس الثانوية بكندا و انجلترا و هولندا عن فاعلية التقويم بواسطة البورتفليو، و تكونت عينة الدراسة من (١٠٧) تلميذ موزعة على هذه الأقطار الثلاثة، و لقد استخدم الباحثون مقياس خماسى التدريج للتعرف على هذه الآراء، و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:يرى الطلاب الكنديون أن التقويم بواسطة البورتفليو مرتبط أكثر بالحظ و يبتعد عن العدالة، بينما يرى غالبية الطلاب الهولنديون و الانجليز أن التقويم بواسطة البورتفليو يعتمد على العمل الجاد من جانب التلميذ -يرى غالبية الطلاب فى الأقطار الثلاثة ضرورة مناقشة ملفات الانجاز الخاصة بهم بصورة منتظمة مع المعلمين، كما يرون ضرورة أن يسمع المعلمون لارائهم عن عملهم الشخصى الموجود فى البورتفليو - يتفق غالبية الطلاب فى الأقطار الثلاثة على أن التقويم بواسطة البورتفليو يوفر خبرة تعلم مفيدة للتلاميذ.

٩-دراسة (Devecl et al. , 2005):

سعت الدراسة إلى التعرف على آراء معلمى قبل الخدمة فى استخدام التقويم بالبورتفليو فى معاهد إعداد المعلم، و تكونت عينة الدراسة من (١٨) طالب بكلية

لإعداد المعلم، تم إجراء مقابلة شخصية معهم و توجيه مجموعة من الأسئلة المتعلقة بآرائهم فى استخدام البورتفليو،و توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: إن الطلاب/ المعلمين شعروا بالرعب فى البداية من استخدام البورتفليو و لكن مع اكتساب مزيد من الخبرة ارتاحوا له - أشار الطلاب/ المعلمون أنهم يفتقدون الأدوات اللازمة لانجازهم المهام المتعلقة باستخدام البورتفليو -بالرغم من ذلك فإنهم أشاروا إلى أنهم يفضلون التقويم باستخدام البورتفليو عن نظام التقويم التقليدى - كما أشاروا إلى أن التقويم باستخدام البورتفليو يعد عامل مهم فى النمو المهنى.

١٠-دراسة (Flowers et al. , 2005):

سعت الدراسة إلى التعرف على ادراكات المعلمين لفوائد التقويم الشامل و كذلك المشكلات المرتبطة بتطبيقه و مقارنة أسلوب التقويم الشامل بأسلوبين أخرين فى التقويم هما (التقويم المعتمد على الأداء-التقويم المعتمد على الملاحظة) ، و تكونت عينة الدراسة من (٩٨٣) معلم بمراحل دراسية مختلفة بمدارس التربية الخاصة، تم تطبيق الأداة التالية عليهم The Alternative Assessment Teacher Survey، و كانت المعالجة الإحصائية باستخدام النسبة الفائية للرتب، و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن المعلمين حددوا بعض المزايا و كذلك بعض العيوب المرتبطة باستخدام البورتفليو مقارنة بطريقتى (التقويم المعتمد على الأداء-التقويم المعتمد على الملاحظة) و كانت هذه المزايا و العيوب موزعة على محورين من محاور المقياس و هما تأثير أسلوب التقويم على الخبرات التربوية للتلاميذ و كذلك تأثير أسلوب التقويم على الممارسات التدريسية للمعلم و توفير مصادر التعلم و من المزايا التى حددها المعلمون:يتيح التقويم بواسطة البروتفليو الفرصة للتلميذ للتقويم الذاتى - يتيح التقويم بواسطة البورتفليو الفرصة للمعلمين لمعرفة تقدم مستوى تلاميذهم خلال العام - يتيح التقويم بواسطة البورتفليو للمعلمين مزيدًا

من المعرفة بالمنهج العام - يؤدى إلى استيعاب أكثر من جانب التلاميذ للمنهج العام، كما أن هناك مجموعة من العيوب منها يتطلب التقويم بواسطة البورتفليو أعمال ورقية أكثر- يكون التقويم باستخدام البورتفليو على حساب الوقت الشخصى للتلميذ.

١١-دراسة (Mosely , 2005):

سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها معرفة آراء مديرى بعض المدارس فى قيمة البورتفليو و أهميته كوسيلة تدعم موقف (معلم المستقبل) عند التقدم لمهنة التدريس، و تكونت عينة الدراسة من (٢٥٢) مدير مدرسة، تم تطبيق الأداة التالية عليهم Professional Portfolio Checklist، و كانت المعالجة الإحصائية باستخدام النسب المئوية، و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: يفضل نسبة كبيرة من المديرين (٨٥.٨) ٪ استخدام البورتفليو كوسيلة لتقييم أداء معلم قبل الخدمة - يفضل نسبة كبيرة من المديرين (٩٢٪) احتواء البورتفليو على فلسفة للتدريس - يفضل نسبة كبيرة من المديرين (٩٣.٣٪) احتواء البورتفليو على وجود خطة لإدارة الفصل - يفضل نسبة كبيرة من المديرين (٨٥٪) احتواء البورتفليو على دليل لكيفية التواصل مع أولياء الأمور- يفضل نسبة كبيرة من المديرين (٨٠.٥٪) احتواء البورتفليو على دليل لكيفية استخدام التكنولوجيا فى التدريس - يشير نسبة كبيرة من المديرين(٨٦.٤) إلى أن عدم تجانس مهام البورتفليو يعد سببًا لصعوبة تطبيقه - كما يشير (٦٣.٣ ٪) من عدد المديرين إلى أن احتياج التقييم بالبورتفليو إلى وقت أكبر يمثل صعوبة فى تطبيقه.

١٢-دراسة (نجاة عدلى توفيق، ٢٠٠٦):

سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها التعرف على أثر التقييم باستخدام البورتفليو على التحصيل فى مقرر الفروق الفردية و اتجاهاتهم نحوها، و تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالبًا و طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية و

ضابطة، تم تطبيق مجموعة من الأدوات عليهم منها قواعد أداء تم من خلالها تقييم مهام البورتفليو، و كانت المعالجة الإحصائية بعدة أساليب إحصائية منها "اختبار ت"، و توصلت الدراسة إلى أن التقييم باستخدام البورتفليو (و الذى يعد المكون الأساسى للتقويم الشامل) أسهم فى زيادة التحصيل و الاتجاه الايجابى نحو المادة.

١٣-دراسة(نضال شعبان،سلوى عثمان،٢٠٠٦):

سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها إعداد معايير لبناء الحقيبة الوثائقية(البورتفليو) للمتعلم بالمرحلة المتوسطة، و للإجابة على التساؤلات المختلفة التى طرحتها الدراسة اعتمدت الباحثتان على إطار نظرى و مجموعة من الدراسات السابقة،و للإجابة على السؤال:ما المعايير الأساسية للحقيبة الوثائقية(البورتفليو) للمتعلم ؟ قامت الباحثتان بوضع مجموعة من المعايير التى يجب أن تراعى عند بناء الحقيبة، و قد تم عرض هذه المعايير على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس، و المعلمات بالمرحلتين المتوسطة و الثانوية، و كذلك المشرفات التربويات، و تم جمع الملاحظات و الأخذ ببعضها و فى ضوء ذلك تم إعداد (٤٠) معيار منها:أن تحتوى الحقيبة الوثائقية على تجميع لخبرات المتعلم -تحويل المعارف و المهارات إلى تأملات و استنتاجات - أن تظهر الحقيبة قدرة المتعلم على اختيار أفضل أعماله.

١٤-دراسة (Tigelaar et al. , 2006):

سعت الدراسة إلى التعرف على آراء خمسة من المعلمين و خمسة من المشرفين على هؤلاء المعلمين Coaches فى مدرسة طبية حول فوائد التدريس باستخدام البورتفليو، و لقد اعتمد الباحثون على المقابلات الفردية و تحليل البروتوكولات ، و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:-التدريس باستخدام البورتفليو يمثل عامل مهم فى النمو المهنى للمعلم لأنه يساعده فى تحليل أدائه التدريسى، و لكن هناك مشكلات مرتبطة بتطبيق البورتفليو و من هذه المشكلات كما أوضحتها عينة

الدراسة:إن اختلاف المعلمين فيما بينهم فى الثقافة و الخلفية و الخبرات و مواد التدريس ربما يعوق استخدام البورتفليو –كما لا يوجد وقت كاف لعمل تغذية راجعة للأداء التدريسى –كما أن تنفيذ المهام التى يتطلبها البورتفليو يمثل عبئ عمل إضافى Workload على المعلم.

١٥- دراسة(سلوى عثمان مصطفى عثمان،هبة فتحى حسن الدغيدى،٢٠٠٧):

سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها التعرف على إمكانية تحقيق الحقيبة الوثائقية (البورتفليو) لأغراضها و علاقة ذلك بقدرة الطلاب على الحوار و التفاوض الفكرى، و تكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهما تجريبية(تدرس مع إحدى الباحثتين) و عدد أفرادها(١٢)، و الثانية ضابطة و عدد أفرادها(١١) ،وتم استخدام الأداة التالية فى البحث: بطاقة تقييم عناصر الحقيبة الوثائقية(البورتفليو) فى ضوء أغراضها من إعداد الباحثتين، و كانت المعالجة الاحصائية باستخدام اختبار مان–وتنى،و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:من الأغراض التى تحققها الحقيبة تنمية قدرة الطالب على عرض أعماله و انجازاته الفكرية و الحوار حولها و هذا له علاقة بتحقيق القدرة على الحوار و التفاوض الفكرى لدى الطلاب.

١٦-دراسة(فتحية معتوق بن بكرى عساس،٢٠٠٧):

سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها تقويم جودة أداء الطالبات المعلمات فى التدريب الميدانى فى ضوء معايير محتوى البورتفليو، و تكونت عينة الدراسة من (١٠٦) مشرفة داخلية، و (١١٥) مشرفة خارجية ،و لقد تم تطبيق قائمة معايير محتوى ملف الأعمال لتقويم جودة أداء الطالبات على عينة البحث و هذه القائمة من إعداد الباحثة، و كانت المعالجة الاحصائية باستخدام الوزن النسبى،و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:أنه لا يراعى فى تقويم أداء الطالبات المعايير التى ينبغى توافرها فى محتوى البورتفليو، و فى ضوء النتائج قدمت الباحثة تصورًا مقترحًا يركز

على الأهداف و المحتوى و التقويم و أوصت بإنشاء وحدة للتقويم فى كل كلية من كليات التربية لتطوير أسلوب التقويم البديل.

١٧-دراسة (هانم أبو الخير الشربينى، ٢٠٠٧):

سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها التعرف على المشكلات المرتبطة بتطبيق نظام ملف إنجاز التلميذ و الكشف عن سلبيات برامج التدريب و الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو إعداد ملف الإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٦) فردًا منهم (٣٢) من أعضاء الإدارة المدرسية، (١٤٦) من أولياء الأمور،و(٢٤٨) من المعلمين، تم تطبيق مجموعة من الأدوات عليهم منها استبيان استطلاع رأى المعلم حول فعالية برامج الإعداد والتدريب الخاص بملف إنجاز التلميذ، واستبيان استطلاع رأى ولى الأمر حول فهم متطلبات إعداد ملف الإنجاز و هما من إعداد الباحثة، و كانت المعالجة الإحصائية بعدة أساليب منها "مربع كا"، وتوصلت الدراسة إلى وجود مجموعة من المشكلات و السلبيات المرتبطة بأسلوب التقويم التربوى الشامل بصفة عامة وهى: عدم تحمس المعلم لملف إنجاز التلميذ-عدم تنفيذ الدروس بطريقة تخدم ملف الإنجاز-عدم تشجيع التلاميذ على التقويم الذاتى-عدم معالجة نقاط الضعف لدى التلاميذ أولاً بأول-عدم كفاية التدريب على إعداد ملف الإنجاز-عدم توافر مادة علمية خاصة بإعداد ملف الإنجاز -عدم وضوح إجراءات التنفيذ فى دليل العمل الخاص بملف الإنجاز-عدم اقتناع ولى الأمر بأهمية ملف الانجاز-ضعف موضوعية تقييم المعلم لأنشطة الصف.

تعقيب على الدراسات السابقة:

١-هناك عدد من الدراسات استخدم فكرة التقويم الشامل و ملف إنجاز التلميذ فى تحقيق أهداف مرغوبة تربويًا مثل:جودة الأداء(فتحية معتوق بن بكرى عساس،٢٠٠٧)،قدرة الطالب على الحوار و التفاوض الفكرى (سلوى عثمان مصطفى عثمان،هبة فتحى حسن الدغيدى،٢٠٠٧)،الأهداف التربوية العامة

فى اللغة العربية و سمات الشخصية (مايسة فضل أبو مسلم أحمد،٢٠٠٤)،التحصيل و الاتجاهات نحو المادة (نجاة عدلى توفيق،٢٠٠٦).

٢-هناك دراسات هدفت إلى التعرف على اراء التربويين و أولياء الأمور فيما يخص مزايا أو عيوب التقويم الشامل أو المشكلات المرتبطة بتطبيقه (Starck , 1996; Kampfer et al. , 2001;Eça , 2004;Maclellan , 2004;Ashcroft & Hall , 2006;Blaikie et al. , 2005;Devecl et al. , 2005;Flowers et al. , 2005;Mosely , 2005;Tigelaar et al. , 2006)

(هانم أبو الخير الشربينى، ٢٠٠٧)

٣- أعدت دراسة (عادل أحمد حسين،٢٠٠٤) برنامجًا تدريبيًا لتنمية المعارف و الاتجاهات المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل،و أعدت دراسة (نضال شعبان،سلوى عثمان،٢٠٠٦) قائمة بالمعايير التى ينبغى أن تتوافر فى البورتفليو.

٤-فى ضوء نتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض التالية:

أ- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور و الإناث على مقياس المعارف المرتبطة بأسلوب التقويم التربوى الشامل.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المعلمين الذين يعملون بأسلوب التقويم الشامل والمعلمين الذين لا يعملون بأسلوب التقويم الشامل على مقياس المعارف المرتبطة بأسلوب التربوى الشامل.

جـ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المعلمين المدربين على أسلوب التقويم الشامل و المعلمين غير المدربين على مقياس المعارف المرتبطة بأسلوب التقويم التربوى الشامل.

د- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المعلمين ذوى

المؤهل العالى و المعلمين ذوى المؤهل دون العالى على مقياس المعارف المرتبطة بأسلوب التقويم التربوى الشامل.

هـ- تختلف معارف المعلمين المرتبطة بأسلوب التقويم التربوى الشامل باختلاف خبراتهم التدريسية(قليلة-متوسطة-عالية).

و- توجد مشكلات مرتبطة بتطبيق أسلوب التقويم التربوى الشامل من وجهة نظر المعلمين ذوى المعارف الكافية عن هذا الأسلوب.

ز- لا توجد مشكلات أخرى يراها المعلمون ذوو المعارف الكافية عن أسلوب التقويم الشامل كإستجابة السؤال المفتوح؟ هل ترى مشكلات أخرى ؟ إذا كانت الإجابة بنعم ما هى ؟

الدراسة الإستطلاعية:

إن الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو التحقق من ثبات و صدق المقياسين:"مقياس المعارف المرتبطة بأسلوب التقويم التربوى الشامل"-"مقياس المشكلات المرتبطة بتطبيق أسلوب التقويم التربوى الشامل" كالتالى:

أولاً:-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق المقياس فى صورته الأولية على (٧٠) معلمًا، و لقد تم استبعاد استجابات (٦) معلمين لعدم رغبتهم أو قدرتهم على تكملة الاستجابة على جميع أسئلة أى من المقياسين أو كليهما، و بذلك تكون عينة الدراسة الاستطلاعية مكونة من (٦٤) معلمًا بالمدارس الابتدائية المختلفة،بمتوسط عمرى قدره(٣٢.٦) عامًا، و انحراف معيارى قدره (٣.٤)، و بياناتهم موضحة فى جدول(٢).

ثانيًا-صدق وثبات مقياس المعارف المرتبطة بأسلوب التقويم التربوى الشامل:

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على المعلمين الذين لديهم دراية و معلومات كافية

عن التقويم التربوى الشامل، و يتكون المقياس من (٥٠) سؤالاً موزعة على بعدين هما: المعرفة و الفهم، و لقد مر إعداد المقياس بالخطوات التالية ومن خلال هذه الخطوات تم التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين و صدق المحتوى" باستخدام جدول المواصفات Table of Classification، و ثبات المقياس باستخدام الصيغة(٢١) لمعادلة كيودر-ريشاردسون (KR-21) كالتالى:

جدول(٢)
عينة الدراسة الاستطلاعية

المتغير	النوع		المؤهل		الخبرة التدريسية			التدريب على التقويم الشامل		العمل وفق أسلوب التقويم الشامل	
التصنيف	ذكور	إناث	عال	دون العالى	قليلة	متوسطة	عالية	مدرب	غير مدرب	يعمل	لا يعمل
العدد الكلى	٢١	٤٩	٥٨	١٢	٣٨	١١	٢١	٤٣	٢٧	٥٣	١٧
العدد المستبعد	٤	٢	٥	١	١	٤	١	٤	٢	٣	٣
العدد النهائى	١٧	٤٧	٥٣	١١	٣٧	٧	٢٠	٣٩	٢٥	٥٠	١٤
المجموع	٦٤		٦٤		٦٤			٦٤		٦٤	

١- تم الاتفاق على عدد أسئلة المقياس (٥٠) سؤالاً ممثلين لبعدى المعرفة و الفهم بالتساوى بحيث يمثل كل بعد (٢٥) سؤالاً.

٢- تم الإطلاع على " دليل وزارة التربية و التعليم" والخاص بالتقويم الشامل.

٣- تم صياغة (٥٠) سؤالاً من هذا الدليل من نوع الأسئلة الموضوعية (الإكمال و الاختيار من متعدد و "الصح و الخطأ") موزعة على بعدى المعرفة و الفهم.

٤- روعى أيضًا فى محتوى الأسئلة أن تكون ممثلة للموضوعات الرئيسية المطلوب

قياسها و المرتبطة بالتقويم الشامل و هى عبارة عن ١١ موضوعًا، ولقد تم تحديد الأهمية النسبية للموضوعات على حسب المساحة التى تم سرد بها كل موضوع فى دليل التقويم التربوى الشامل المقدم من قبل الوزارة.

٥- فى ضوء الخطوات السابقة تم تكوين جدول المواصفات Table of Classifications [جدول(٣)] و الذى على أساسه تم بناء المقياس :

جدول(٣)

جدول مواصفات مقياس المعارف المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل

البعد	المعرفة (٥٠٪)	الفهم (٥٠٪)
الموضوع	عدد الأسئلة	عدد الأسئلة
المصطلحات و المفاهيم(٨٪)	٥٠×٠.٠٨×٠.٥=٢	٥٠×٠.٠٨×٠.٥=٢
الفلسفة و الأهداف(٨٪)	٥٠×٠.٠٨×٠.٥=٢	٥٠×٠.٠٨×٠.٥=٢
أسس التقويم الشامل(٤٪)	٥٠×٠.٠٤×٠.٥=١	٥٠×٠.٠٤×٠.٥=١
الوسائل الرئيسية للتقويم الشامل(٢٤٪)	٥٠×٠.٢٤×٠.٥=٦	٥٠×٠.٢٤×٠.٥=٦
الوزن النسبى لمهام التعلم (١٢٪)	٥٠×٠.١٢×٠.٥=٣	٥٠×٠.١٢×٠.٥=٣
مستويات تقدير أداء التلميذ (٤٪)	٥٠×٠.٠٤×٠.٥=١	٥٠×٠.٠٤×٠.٥=١
البرامج العلاجية(٤٪)	٥٠×٠.٠٤×٠.٥=١	٥٠×٠.٠٤×٠.٥=١
أحكام عامة (٨٪)	٥٠×٠.٠٨×٠.٥=٢	٥٠×٠.٠٨×٠.٥=٢
توزيع الأدوار والمسئوليات والواجبات (١٦٪)	٥٠×٠.١٦×٠.٥=٤	٥٠×٠.١٦×٠.٥=٤
إعداد ملف انجاز التلميذ(٨٪)	٥٠×٠.٠٨×٠.٥=٢	٥٠×٠.٠٨×٠.٥=٢
ضوابط عامة لتقويم أداء التلميذ (٤٪)	٥٠×٠.٠٤×٠.٥=١	٥٠×٠.٠٤×٠.٥=١

و من جدول(٣) يمكن استخلاص أن موضوع مثل "البرامج العلاجية" سيتم وضع فيه سؤالين أحدهما يقيس المعرفة و الآخر يقيس الفهم، و هكذا.

٦- تم عرض [الأسئلة و كذلك توزيعها على الموضوعات الفرعية المنتمية إليها و على بعدى المقياس(المعرفة-الفهم)]على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس

بكلية التربية بقنا و أسوان* لمعرفة مدى مناسبة هذه الأسئلة سواء فى صياغتها أو انتمائها لبعدى المقياس(المعرفة-الفهم) من جانب، و للموضوعات الفرعية المكونة لموضوع التقويم الشامل من جانب الاخر.

٧- كان نتيجة هذه الخطوة الإبقاء على كل أسئلة المقياس مع تعديل بعض منها فى الصياغة، وجدول (٤) يوضح الأسئلة التى تم تعديلها:

جدول(٤)

الأسئلة التى تم تعديل صياغتها بناء على رأى المحكمين

السؤال قبل التعديل	السؤال بعد التعديل
يتيح التقويم الشامل الفرصة للتلميذ (حل الواجب المدرسى-أنشطة صفية أكثر-زيادة المذاكرة- قوة الحفظ)	يساعد التقويم الشامل التلميذ فى(حل الواجب المدرسى-أنشطة صفية أكثر- زيادة المذاكرة- قوة الحفظ).
يمكن الاستفادة من التقويم التربوى الشامل فى اكتشاف.....	يسهم التقويم التربوى الشامل فى اكتشاف.....

---

* يتقدم الباحث بأسمى آيات الشكر و التقدير إلى السادة الزملاء الأفاضل الذين استقطعوا من وقتهم لكى يسهموا فى تعديل أسئلة هذا المقياس لكى يظهر فى أحسن صورة ممكنة و هم:

١-أ.د/ عبد المنعم أحمد الدردير محمود (أستاذ و رئيس قسم علم النفس التربوى بكلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادى).

٢-أ.د/ محمود محمد شبيب حسن (أستاذ علم النفس التربوى بكلية التربية بقنا –جامعة جنوب الوادى).

٣-أ.م.د/ سيد السايح (أستاذ طرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية بقنا-جامعة جنوب الوادى).

٤-د/ محمد النصر (مدرس أصول التربية بكلية التربية بقنا-جامعة جنوب الوادى).

٥-د/ ربيع عبده أحمد رشوان (مدرس علم النفس التربوى بكلية التربية بقنا-جامعة جنوب الوادى).

٦-د/ ناجى عبد الوهاب هلال (مدرس أصول التربية-بكلية التربية بقنا-جامعة جنوب الوادى).

٧-د/ علاء الدين عبد الحميد أيوب(مدرس علم النفس التربوى بكلية التربية بأسوان -جامعة جنوب الوادى).

السؤال قبل التعديل	السؤال بعد التعديل
من فلسفة التقويم الشامل عدم وجود مكان للتلميذ متدنى المستوى (صح-خطأ)	من خصائص التقويم الشامل عدم وجود مكان للتلميذ متدنى المستوى(صح-خطأ)
يهتم التقويم الشامل بالتلاميذ المتفوقين و كذلك التلاميذ.....	يهتم التقويم الشامل بالتلاميذ العاديين و المتفوقين و كذلك التلاميذ.....
ينبغى أن يتدخل أولياء الأمور فى عملية التقويم الشامل(صح-خطأ)	ينبغى أن يشارك أولياء الأمور فى عملية التقويم الشامل(صح-خطأ)
تناقش المعلم مع التلميذ فى الفصل يؤثر على درجته فى ظل أسلوب التقويم الشامل(صح-خطأ)	مناقشة المعلم مع التلميذ فى الفصل يؤثر فى درجته فى ظل أسلوب التقويم الشامل(خطأ-صح)
التلميذ عبد الله حصل على نسبة مئوية قدرها ٨٠٪، و التلميذ هانى حصل على نسبة مئوية قدرها ٨٢٪ هل يختلف الإجراء المتبع معهما (نعم-لا).	إذا حصل تلميذ على نسبة مئوية قدرها ٨٠٪، و حصل تلميذ آخر على نسبة مئوية قدرها ٨٢٪ هل يختلف الإجراء المتبع معهما (نعم-لا).

٨-تم تعديل و إعادة صياغة الأسئلة التى أوضح المحكمون أنها تحتاج إلى تعديل، و تم تكوين صورة معدلة للمقياس يتوافر فيها صدق المحكمين و صدق المحتوى"جدول المواصفات".

٩- تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل كيودر-ريتشاردسون الصيغة ٢١

(kr-21)، نظرًا لأن نوعية أسئلة هذا المقياس من النوع ثنائى الاستجابة (١- صفر) و الذى يناسبه استخدام هذه الطريقة بتطبيق الصورة المعدلة على "عينة الدراسة الاستطلاعية " و فيها تم التوصل إلى معامل ثبات قدره (٠.٦٥) و هو معامل دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

مما سبق يتضح أن "مقياس المعارف المرتبطة بأسلوب التقويم التربوى الشامل " يتسم بدرجة مقبولة من الثبات و الصدق تجعله صالحًا للاستخدام فى البحث الحالى.

١٠- قى ضوء الخطوات التسع السابقة يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٥٠) سؤالاً موضوعيًا منها (٢١) سؤالاً من نوعية التكملة، و (١٦) سؤالاً من نوعية الاختيار من متعدد،و (١٣) سؤالاً من نوعية الصح و الخطأ، و يحصل المستجيب على الدرجة (١) أو(٠) على كل سؤال فى حالة نجاحه أو فشله فى الاستجابة على السؤال على الترتيب، والاختبار غير مقيد بزمن.

ثالثًا: صدق وثبات مقياس المشكلات المرتبطة بتطبيق أسلوب التقويم التربوى الشامل:

يهدف هذا المقياس إلى تحديد المشكلات التى تعترض تطبيق أسلوب التقويم التربوى الشامل فى المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين ذوى الدراية الكافية به و هم المعلمون الذين اجتازوا نسبة ٥٠ ٪ على الأقل من مقياس المعارف المتعلقة بالتقويم الشامل حتى تكون هناك مصداقية أكثر فى تحديد المشكلات و لقد قام الباحث باتباع الخطوات التالية:

١-أجرى الباحث عدة مقابلات شخصية مع مجموعة من التربويين و أولياء الأمور للتعرف على تصور مبدئى عن هذه المشكلات.

٢-قام الباحث بالإطلاع على بعض الأطر النظرية و المقاييس العربية التى تناولت

المشكلات المتعلقة بتطبيق نظام التقويم الشامل فى المدارس الابتدائية منها (صلاح الدين محمود علام،٢٠٠٠ ؛ صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٣ ؛ عادل أحمد حسين،٢٠٠٤ ؛ الجميل محمد عبد السميع، ٢٠٠٥ ؛ خالد محمود عرفان، ٢٠٠٥؛ هانم أبو الخير الشربينى،٢٠٠٧).

٣-بناءً على الخطوتين السابقتين تم صياغة ما يقرب من (١٠٠) مشكلة موزعة على مجموعة من المحاور الأساسية و هى:[مشكلات متعلقة بالاتجاه السلبى نحو التقويم الشامل(١٦ مشكلة)، مشكلات متعلقة بالتدريب(٢٠ مشكلة)، مشكلات متعلقة بنقص الخلفية المعرفية عن التقويم الشامل(٢١ مشكلة)، مشكلات متعلقة بالتنفيذ الفعلى لملف انجاز التلميذ(٢٣ مشكلة)، مشكلات متعلقة بالامكانات المادية(٧ مشكلات)، مشكلات متعلقة بالعمل الجماعى(٨ مشكلات)، مشكلات متعلقة بالمراقبة و تفعيل مبدأ الثواب و العقاب(٥ مشكلات)].

٤-تم إضافة سؤال مفتوح لقائمة مشكلات كل محور، و مضمون هذا السؤال "هل توجد مشكلات أخرى متعلقة بهذا المحور؟ "

٥-تم عرض الصورة المبدئية من المقياس على السادة المحكمين • لإبداء آرائهم فى المشكلات التى يتضمنها سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل، و كان نتيجة هذه الخطوة حذف مشكلة واحدة(ضغوط الحياة تحول تنفيذ التقويم الشامل بالشكل المطلوب) و هى تابعة لبعد(مشكلات متعلقة بالتنفيذ الفعلى لملف انجاز التلميذ)،و إضافة مشكلتين (انفصال أهداف التدريب عن واقع التقويم فى المدارس-الافتقار العام إلى ثقافة العمل الجماعى منذ الصغر) و هما تابعتان لبعدى: (مشكلات متعلقة بالتدريب- مشكلات متعلقة بالعمل الجماعى) على الترتيب، و تعديل صياغة (٥٩) مشكلة و كان معظم هذه التعديلات من

• نفس المحكمين الذين قاموا بتحكيم مقياس المعارف المرتبطة بأسلوب التقويم التربوى الشامل.

الناحية اللغوية و ذلك بتغيير كلمة "عدم" إلى "كلمة"ضعف" أو "ندرة" أو"غير كافية" على حسب صياغة البند، و تغيير كلمة "خلافات" إلى كلمة "اختلافات".

٦-فى ضوء الآراء التى أبداها السادة المحكمون تم تكوين الصورة المعدلة من "مقياس المشكلات المرتبطة بتطبيق أسلوب التقويم التربوى الشامل" و التى يتوافر فيها صدق المحكمين.

٧-تم تطبيق الصورة المعدلة على عينة الدراسة الاستطلاعية (٦٤) معلمًا للتعرف على البنية الداخلية لمحاور المقياس " بإيجاد معاملات الارتباط البينية لهذه المحاور من جهة، و معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى و نتيجة هذه الخطوة مبينة فى جدول(٥):

جدول(٥)

البنية الداخلية لمحاور مقياس المشكلات المرتبطة بتطبيق أسلوب التقويم التربوى الشامل

الأبعاد	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7
V1	١						
V2	٠.٥٣٩ **	١					
V3	٠.٦٧٧ **	٠.٨٤٢ **	١				
V4	٠.٦٦٢ **	٠.٦٦٥ **	٠.٧٥٧ **	١			
V5	٠.٣٠٢ *	٠.٥٦٥ **	٠.٤٩٢ **	٠.٤٧٥ **	١		
V6	٠.٤٤٧ **	٠.٦٥٥ **	٠.٧٢٥ **	٠.٥٣٨ **	٠.٥٥٥ **	١	

تابع جدول (٥):

V7	٠.٤١٣**	٠.٥٧١**	٠.٥٩٩**	٠.٥٢٩**	٠.٦٢٠**	٠.٦٩٧**	١
الدرجة الكلية	٠.٧٦٣**	٠.٨٨٣**	٠.٩٣٧**	٠.٨٧٦**	٠.٦١٦**	٠.٧٥٦**	٠.٦٩٠**

العلامة(*) تعنى أن الارتباط دال عند مستوى(٠.٠٥)، و العلامة(**) تعنى أن الارتباط دال عند مستوى(٠.٠١)، أما الارتباط بدون علامة فيعنى انه غير دال إحصائيًا.
(V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7) تمثل الأبعاد (الاتجاه السلبى نحو التقويم الشامل، مشكلات متعلقة بالتدريب،مشكلات متعلقة بنقص الخلفية المعرفية، مشكلات متعلقة بالتنفيذ الفعلى لملف الانجاز،مشكلات متعلقة بالامكانات المادية،مشكلات متعلقة بالعمل الجماعى،مشكلات متعلقة بالثواب و العقاب) على الترتيب.

يلاحظ من جدول(٥) أن معاملات الارتباط كلها دالة إحصائيًا، مما يشير إلى تماسك البنية الداخلية للمقياس و ارتباط أبعاده ببعضهم البعض من جهة، و بالدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى.

٨-لتأكيد الخطوة السابقة تم إجراء التحليل العاملى التوكيدى على الدرجات الممثلة لأبعاد المقياس للتحقق من أن هذه الأبعاد تقيس متغير كامن واحد هو (المشكلات المرتبطة بتطبيق أسلوب التقويم التربوى الشامل)،و بالنسبة لإجراء التحليل العاملى التوكيدى على أبعاد المقياس و ليس على بنود المقياس فقد ظهرت عدة اتجاهات بحثية فى ذلك يمكن إجمالها كالتالى:

أ-الاتجاه البحثى الأول:هناك فريق من الباحثين أجرى التحليل العاملى التوكيدى على أبعاد المقياس و ليس على بنود المقياس مثل دراسة (Keith et al.,2006) التى تم فيها إجراء تحليل عاملى توكيدى على الأبعاد الفرعية لمقياس وكسلر، و دراسة(Buckley et al.,2006) التى تم فيها إجراء تحليل عاملى توكيدى

للأبعاد الفرعية لمقياس التقدير الانفعالى و السلوكى(٥٢ بند)،و دراسة (Sanders et al,2007) التى تم فيها إجراء تحليل عاملى توكيدى على المقاييس الفرعية لمقياسى القدرة التمييزية و بطارية وودكوك-جونسون للقدرات المعرفية، و دراسة (Kranzler and Keith ,1999) التى تم فيها إجراء تحليل عاملى توكيدى على الأبعاد الفرعية لمقياس التقييم المعرفى للأطفال و المراهقين.

ب-الاتجاه البحثى الثانى:هناك فريق من الباحثين أجرى التحليل العاملى التوكيدى على بنود المقياس و كذلك على أبعاده فى معالجة واحدة مثل دراسة(هشام فتحى جاد الرب،٢٠٠٦) التى تم فيها إجراء تحليل عاملى توكيدى على بنود و أبعاد مقياس مركز الدراسات الوبائية للإكتئاب(٢٠ مفردة)،و دراسة (عبد الناصر السيد عامر،٢٠٠٤) التى أجرت تحليل عاملى توكيدى على بنود و أبعاد مقياس تحصيلى قائم على تصنيف بلوم للأهداف المعرفية(١٧ بند)،و دراسة (McInerney &Ali,2006) التى تم فيها إجراء تحليل عاملى توكيدى على بنود و أبعاد مقياس الدافعية المدرسية (٤٣ بند)،و دراسة (Oakman et al.,2003) التى تم فيها إجراء تحليل عاملى توكيدى على بنود و أبعاد مقياس القلق الاجتماعى (٢٤ بند)، و دراسة (Gignac et al.,2006) التى تم فيها إجراء تحليل عاملى توكيدى على بنود و أبعاد مقياس سمة ما وراء المزاج Meta-Mood (٣٠ بند)، و دراسة (Lim et al.,2007) التى تم فيها إجراء تحليل عاملى توكيدى على بنود و أبعاد مقياس حدة اضطراب الرعب(٧ بنود)، كما قام (ربيع عبده أحمد رشوان،٢٠٠٦) بإجراء تحليل عاملى توكيدى على بنود و أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا(١٠٧ بند) و كان نتيجة ذلك استبعاد(٣٣ بند) من المقياس، ثم بعد ذلك أجرى تحليل عاملى توكيدى على أبعاد المقياس فقط و توصل إلى تشبع أبعاد المقياس على عامل كامن واحد، و فى موضع آخر من نفس المصدر السابق قام بإجراء تحليل عاملى توكيدى على بنود و أبعاد مقياس توجهات أهداف الانجاز(٥٩ بند) و كان نتيجة ذلك حذف(٢٨ بند) من المقياس.

جـ-الاتجاه البحثى الثالث: هناك فريق من الباحثين أجرى فى البداية تحليل عاملى استكشافى على بنود المقياس، ثم بعد ذلك أجرى تحليل عاملى توكيدى على العوامل المستخرجة(الأبعاد)، مثل دراسة (منال حلمى سيد عبد الحافظ،، ٢٠٠٨) التى تم فيها إجراء تحليل عاملى استكشافى على بنود مقياسى الذاكرة العاملة(٩٥ بند) و سرعة المعالجة(٣٤١ بند) -كل على حدة-ثم بعد ذلك تم إجراء تحليل عاملى توكيدى على العوامل(الأبعاد) المستخرجة، و دراسة (عزت عبد الحميد محمد حسن،٢٠٠٧) التى تم فيها إجراء تحليل عاملى استكشافى على بنود مقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية(٢٥ بند)،ثم بعد ذلك تم إجراء تحليل عاملى توكيدى على العوامل(الأبعاد) المستخرجة،و دراسة (فوقية عبد الفتاح، ٢٠٠٧) التى تم فيها إجراء تحليل عاملى استكشافى على بنود مقياسى الوعى بالتفكير(٢٣ بند) و الذكاء الشخصى(٣٧ بند) -كل على حدة-ثم بعد ذلك تم إجراء تحليل عاملى توكيدى على العوامل(الأبعاد) المستخرجة، و دراسة (Mack &Patterson,2006) التى تم فيها إجراء تحليل عاملى استكشافى على بنود مقياس أنشطة الحياة اليومية(٤٧)، ثم تم إجراء تحليل عاملى توكيدى على بنود و أبعاد نفس المقياس.

يلاحظ من الاتجاهات البحثية السابقة أن الدراسات التى تم فيها إجراء تحليل عاملى توكيدى على بنود و أبعاد المقياس كان فيها عدد بنود المقياس قليل نسبيًا يتراوح بين (٧ – ٤٣) بند، باستثناء ما أجراه (ربيع عبده أحمد رشوان، ٢٠٠٦) على مقياسيه استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا و توجهات أهداف الانجاز و المكونين من (١٠٧ بند) و (٥٩ بند) على الترتيب و هى أعداد كبيرة للبنود و لكن التحليل العاملى التوكيدى أسفر عن استبعاد (٣٣ بند) للمقياس الأول، و (٢٨ بند) للمقياس الثانى، و هى بنود قد تكون مهمة جدًا فى بناء المقياس من الناحية السيكولوجية.

و لعل ذلك ما دعا الباحث الحالى إلى إجراء التحليل العاملى التوكيدى على أبعاد المقياس و ليس على بنوده و أبعاده معًا نظرًا لكبر عدد بنوده(١٠١ بند) و صغر حجم العينة المطبق عليها (٦٤ معلم)، و الذى سيؤدى إلى استبعاد عدد كبير من

البنود وجده الباحث مهمًا جدًا فى بناء المقياس، و سبب صغر حجم العينة أنها من المعلمين الذين يصعب تجميعهم فى مكان واحد و كان التطبيق أشبه ما يكون فرديًا،و فى هذا الصدد يشير(Miller et al.,2008,224) إلى أنه لتجنب تقدير عدد كبير من البارامترات (مثل تشبعات العامل و تباينات الخطأ) فى مطابقة النموذج، و لتناقص احتمالية الحصول على نتائج مضللة نتيجة الحساسية الشديدة للبنود الفردية فإنه يفضل استخدام تحزيم البنود Item Parceling (أو تجميعها فى حزم) فى التحليل العاملى التوكيدى، و يؤكد ذلك كل من Marsh و زملاؤه فى عام ١٩٩٨ و West و زملاؤه فى عام ١٩٩٥ نقلاً عن (عبد الناصر السيد عامر،٢٠٠٥، ١٥٣) إلى أن استخدام الحزم(أى المقاييس الفرعية) كبديل للعناصر(أى البنود) يقلل من عدد المؤشرات التى تمثل المتغير الكامن و هذا يقلل من عدد المعالم المراد تقديرها فى النموذج و هذا بدوره يقلل من درجة تعقيد النموذج و الحصول على نموذج أكثر بساطة خاصة إذا كان حجم العينة صغير،و توصلت دراسة (عبد الناصر السيد عامر،٢٠٠٥) إلى أن نماذج التحليل العاملى التوكيدى للحزم(المقاييس الفرعية) أكثر مطابقة من نماذج العناصر (البنود)، كما توصلت دراسة Loo & Thorpe) (2000, إلى أن النسخ المختصرة من المقياس و التى يقل عدد كل منها عن (١٥ بند) أدت إلى مؤشرات جودة مطابقة أعلى من النسخة الكاملة(٣٣ بند) و ذلك على عينة بلغ قوامها (٢٣٢) فرد.

لعل ما سبق يبرر إجراء التحليل العاملى التوكيدى على الأبعاد المكونة للمقياس و ليس على بنود المقياس و أبعاده معًا.

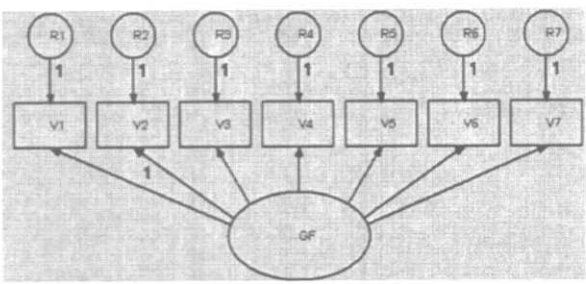
و لقد تم إجراء التحليل العاملى التوكيدى بواسطة برنامج Amos 3.6 المتفرع من برنامج spss7.5، و يمكن تفصيل ذلك فى الخطوات الفرعية التالية:

أ-تم افتراض نموذج يوضح البنية العاملية لمقياس "المشكلات المرتبطة بتطبيق أسلوب التقويم الشامل فى المدارس الابتدائية" كما بشكل(١).

حيث (GF) تمثل المتغير الكامن الذى تتشبع عليه المتغيرات السبعة، و هذا المتغير يعتبر متغير داخلى فى النموذج (أى مستقل)، أما المتغيرات (V1, V2, V3, V4, V5,

(V6, V7، فهى تمثل المتغيرات الخارجية (التابعة) وهى على الترتيب(الاتجاه السلبى نحو التقويم الشامل، مشكلات متعلقة بالتدريب،مشكلات متعلقة بنقص الخلفية المعرفية، مشكلات متعلقة بالتنفيذ الفعلى لملف الانجاز،مشكلات متعلقة بالامكانات المادية،مشكلات متعلقة بالعمل الجماعى، مشكلات متعلقة بالثواب والعقاب)، أما المتغيرات(R1,R2,R3,R4,R5,R6,R7) فهى تمثل متغيرات البواقى التى تؤثر على المتغيرات التابعة، و بالتالى يفترض النموذج أن المتغيرات السبعة سالفة الذكر تتشبع على عامل وحيد هو (المشكلات المرتبطة بتطبيق التقويم الشامل فى المدارس الابتدائية).

ب-تم اختيار طريقة التقدير الأرجحية العظمى Maximum Likelihood، حيث أشار النموذج البنائى المفترض لمقياس "المشكلات المرتبطة بتطبيق أسلوب التقويم الشامل "



شكل(١)

(Brown,2006,21) أن طريقة الأرجحية العظمى هى أفضل طريقة لإجراء التحليل العاملى التوكيدى و لها العديد من المزايا منها أنها قادرة بصورة جيدة على إعادة انتاج الارتباطات بين المؤشرات فى التحليل العاملى،و يتم إظهار هذه الطريقة من خلال الأمر $ml، كما تم التعامل مع الدرجات المعيارية التى تفيد فى إظهار أوزان الانحدار المعيارية من خلال الأمر $standardized، و فى هذا الصدد يشير (Buckley et al.,2006 ,32) إلى أن أوزان الانحدار المعيارية تعبر عن تشبعات الاختبارات الفرعية(أو البنود) على العامل، كما يشير (Sanders et al.,2006,125)

إلى أن التقديرات المعيارية هى نفسها معاملات المسار و تدل على تشبعات المتغيرات الملاحظة على العامل.

جـ-بعد إخضاع النتائج للتحليل فى ضوء الخيارات الموجودة فى الخطوة(ب) تم التوصل للنتائج الموضحة فى جدول(٦-٧):

يلاحظ من جدول(٦) أن أوزان الانحدار المعيارية كلها دال إحصائيًا و ذلك اعتمادًا على ما أشار إليه Tabachnick and Fidell فى عام ٢٠٠١ من أن قيمة التشبع التى تزيد على ٠.٣٢ تدل على تشبع دال (Sanders et al.,2007,126). كما يلاحظ من جدول(٧) أن مؤشرات جودة المطابقة كلها دالة إحصائيًا ما عدا مؤشرى (AGFI)،و (RMSEA)، و يمكن تفسير ذلك بصغر حجم العينة(٦٤ مفحوصًا) أى أقل من (١٠٠)،

جدول(٦)

أوزان الانحدار المعيارية (تشبعات) المتغيرات التابعة(الملاحظة) على المتغير الكامن

المتغير الكامن	المتغير التابع	وزن الانحدار المعيارى	الدلالة
المشكلات المرتبطة بتطبيق أسلوب التقويم الشامل	الاتجاه السلبى نحو التقويم الشامل	٠.٦٩	دال
	مشكلات متعلقة بالتدريب	٠.٨٧	دال
	مشكلات متعلقة بنقص الخلفية المعرفية	٠.٩٥	دال
	مشكلات متعلقة بالتنفيذ الفعلى لملف الانجاز	٠.٧٩	دال
	مشكلات متعلقة بالامكانات المادية	٠.٥٩	دال
	مشكلات متعلقة بالعمل الجماعى	٠.٧٧	دال
	مشكلات متعلقة بالثواب و العقاب	٠.٦٨	دال

جدول(٧)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض

المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المقبول لقيمة المؤشر	الدلالة
نسبة مربع كا إلى درجات الحرية(x^2/df)	٢.٨٦	صفر-٥	دال
مؤشر جودة المطابقة(GFI)	٠.٨٤	٠.٨=<*	دال
مؤشر جودة المطابقة المصحح(AGFI)	٠.٦٨	٠.٨=<	غير دال
مؤشر المطابقة المقارن(CFI)	٠.٩١١	٠.٩=<	دال
مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠.٩١٣	٠.٩ =<	دال
مؤشر جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبى(RMSEA)	٠.١٧٢	٠.٠٨=>	غير دال

وفى هذا الصدد توصلت دراسة (عبد الناصر السيد عامر،٢٠٠٤) إلى أن مؤشرى (GFI , AGFI) غير فعالين فى حالة العينات الصغيرة (الأقل من ١٠٠)، كما أنه بالرغم من أن مؤشر RMSEA يظهر فعالية عند كل أحجام العينات الصغيرة والكبيرة، إلا أنه أكثر فعالية فى حالة استخدامه مع العينات (٢٥٠) و (٥٠٠).

بذلك يمكن من هذه الخطوة استخلاص وجود تطابق بين النموذج المفترض والنموذج المشبع أى أن النموذج الذى تم افتراضه يمكن قبوله مما يحقق صدق التحليل العاملى التوكيدى للمقياس.

---

* أوضح كل من Joreskog و Sarbon فى عام ١٩٨٩ نقلاً عن (Thatte , et al. ,2008) أن وقوع قيمة أى من المؤشرين (GFI ,AGFI) فى المدى(٠.٨-٠.٨٩) يمكن اعتباره إشارة إلى مطابقة معتدلة أو معقولة reasonble fit، أما القيمة ٠.٩ فأعلى فتعنى جودة مطابقة أعلى،كما أشار Loo & (Thorpe,2000,632) إلى أن القيم (٠.٨١، ٠.٨٢، ٠.٨٣، ٠.٨٤، ٠.٨٥) تعبر عن قيم معتدلة لمؤشرات جودة المطابقة.

٩-بناءً على الخطوات السابقة و بعد التوصل إلى صيغة معدلة من المقياس تم التحقق من صدقها باستخدام طريقتى(صدق المحكمين –الصدق العاملى)، تم التحقق من ثبات المقياس بإيجاد معامل ألفا كرونباخ (معامل ألفا كرونباخ يناسب الأسئلة ذات القياس المتدرج مثل أسئلة المقياس الحالى) فتم التوصل إلى معامل ثبات لألفا-كرونباخ و ذلك على عينة الدراسة الاستطلاعية بلغ (٠.٩٧)،و هو معامل قوى و دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

١٠- بناءً على الخطوات التسع السابقة يتكون المقياس فى صورته النهائية من(١٠١) سؤالاً أو مشكلة تتوزع على (٧) محاور، و تتم الاستجابة على المقياس وفقًا لمقياس ليكرت الخماسى بحيث تأخذ المشكلة الدرجات(٥-٤-٣-٢-١) المناظرة للاستجابات(أوافق بشدة-أوافق-غير متأكد-غير موافق-غير موافق بشدة) على الترتيب.

إجراءات التطبيق:

بعد التحقق من ثبات و صدق الأدوات المستخدمة فى البحث الحالى تم اتباع الخطوات التالية:

١-تم تطبيق استمارة البيانات الأولية على أفراد العينة لتحديد المتغيرات الإسمية: (النوع-العمل وفق أسلوب التقويم الشامل-التدريب على أسلوب التقويم الشامل-نوع المؤهل-الخبرة التدريسية) عليهم.

٢-تم تطبيق مقياس المعارف المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل على أفراد العينة.

٣-تم الأبقاء على أفراد العينة الذين حصلوا على (٥٠ ٪) فأكثر من المجموع الكلى على مقياس المعارف المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل و هم من يمثلون (المعلمون ذوو المعارف الكافية عن أسلوب التقويم الشامل).

٤-تم تطبيق مقياس المشكلات المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل على أفراد العينة الموضحين فى الخطوة (٣).

٥-تم تصحيح استجابات المعلمين على المقاييس الموضحة فى الخطوات(١-٢-٤).

٦- تم تفريغ الدرجات و معالجتها إحصائيًا للتحقق من صحة الفروض الموضوعة.

٧- فى ضوء النتائج التى تم التوصل إليها تم تقديم مجموعة من التوصيات و المقترحات

نتائج البحث و تفسيرها:

نتيجة الفرض الأول:و الذى ينص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور و الإناث على مقياس المعارف المرتبطة بأسلوب التقويم التربوى الشامل.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمتوسطين المستقلين، و نتيجة هذا الفرض مبينة فى جدول(٨).

جدول(٨)

دلالة الفروق بين متوسطى درجات المعلمين و المعلمات على مقياس المعارف المرتبطة بأسلوب التقويم التربوى الشامل

البيان المجموعة	المتوسط	الانحراف المعيارى	عدد أفراد كل مجموعة	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
الذكور	٢٧.٢	٦.٢٣	٤١	٠.٠٤	١٣٥	غير دالة
الإناث	٢٧.١٦	٥.٦٦	٩٦			

يلاحظ من جدول(٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المعلمين و المعلمات فى إدراكهم للمعلومات التى يتضمنها أسلوب التقويم الشامل، و يمكن تفسير ذلك بأن المعلم مكلف بأدوار و مهام معينة عليه أن يؤديها ومن ضمن هذه المهام ما يتطلبه أسلوب التقويم الشامل، و هنا لا يفرق إذا كان هذا

المعلم ذكرًا أم أنثى فكلاهما يعامل مهنيًا نفس المعاملة،و كلاهما (المعلم و المعلمة) يجد نفسه مسئولاً نفس المسئولية فى الإلمام بالمعلومات المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل،و على ذلك نجد عدم اختلاف المعلومات التى يمتلكها كل منهما عن التقويم الشامل اختلافًا جوهريًا، و يجد الباحث هذه النتيجة طبيعية فى ظل الضرورة المجتمعية التى تؤكد على ضرورة تساوى الرجل و المرأة فى الحقوق و الواجبات.

و لعل نتيجة دراسة (عبد الحميد عبدالعظيم رجيعه، ٢٠٠٥) تقترب من نتيجة البحث الحالى حيث توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين و المعلمات فى قيم العمل(الفخر-الاندماجية فى العمل-أفضلية العمل-القيمة الاجتماعية للعمل-السعى للترقى-الدافعية للإنجاز-الانتماء للعمل)، وأرجع ذلك إلى التطور الذى شمل جميع فئات المجتمع و شرائحه و ما طرأ عليه من انفتاح و كذلك فى تيار المساواة بين الجنسين فى الحقوق و الواجبات، فأصبحت المرأة على قدم المساواة تشارك فى كثير من الأعمال فى مختلف المجالات. ودراسة (نجدى ونيس حبشى،رأفت عطية باخوم، ٢٠٠٤) التى توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين و المعلمات فى متغيرات(معنويات المعلم-التقييم والتعرف-تنسيق المنهج-سياسة النظام الفعالة-المتطلبات الزائدة للعمل-ملاءمة الهدف-المشاركة فى اتخاذ القرار-النمو المهنى-وضوح الدور-توجيه الطالب-القيادة المدعمة-الالتزام بالعمل-الرضا عن العمل-الثقة بالنفس فى التدريس).

نتيجة الفرض الثانى:و الذى ينص على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المعلمين الذين يعملون بأسلوب التقويم الشامل و المعلمين الذين لا يعملون بأسلوب التقويم الشامل على مقياس المعارف المرتبطة بأسلوب التربوى الشامل.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمتوسطين المستقلين، ونتيجة هذا الفرض مبينة فى جدول(٩) و الذى يلاحظ منه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المعلمين الذين يعملون بأسلوب التقويم الشامل والمعلمين الذين لا يعملون بأسلوب التقويم الشامل على مقياس المعارف المرتبطة بأسلوب التربوى الشامل لصالح المعلمين الذين يعملون بهذا الأسلوب، و هذا يعنى أن المعلم الذى يقوم بتدريس تلاميذه وفق أسلوب التقويم الشامل لدية دراية و إلمام بالمعلومات المتعلقة بهذا الأسلوب بدرجة أكبر من المعلم الذى لا يعمل وفق هذا الأسلوب، و يجد الباحث هذه النتيجة طبيعية فالمعلم الذى يعمل وفق أسلوب التقويم التربوى الشامل مطالب منه بأن يكون لكل تلميذ من تلاميذ فصوله التى يقوم بتدريسها "ملف إنجاز" أى"بورتفليو"،و هذا الملف يرفق به أعمال التلميذ طوال العام الدراسى و التى تشمل:أعمال تحريرية شهرية وفصلية، ومناقشات صفية للتلميذ، وأنشطة مصاحبة للمادة، و سلوك التلميذ وكل عنصر من هذه العناصر له نسبة من المجموع الكلى لدرجات التلميذ بحيث تمثل نسبة درجات البورتفليو (٥٠٪) من المجموع الكلى، أما الـ(٥٠٪) الأخرى فهى لامتحان اخر العام، هذه الأمور و غيرها الكثير المتعلقة بأسلوب التقويم الشامل من الطبيعى أن يلم بها المعلم الذى يعمل وفق هذا الأسلوب و الذى سيؤثر إيجابيًا على إدراكه وإلمامه للمعلومات المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل، فهو يعايش هذه المعلومات ويطبقها، بعكس المعلم الذى لا يدرس تلاميذه وفق أسلوب التقويم الشامل ويدرسهم بالأسلوب التقليدى والذى يعتبر غير مطالب بأن يكون لكل تلميذ "بورتفليو" خاص به، و بالتالى فإن هذا المعلم ليس فى حاجة إلى المعلومات المرتبطة بالتقويم الشامل لأنه ليس فى حاجة إلى تطبيقها.

جدول(٩)

دلالة الفروق بين متوسطى درجات المعلمين الذين يعملون بأسلوب التقويم الشامل و المعلمين الذين لا يعملون بأسلوب التقويم الشامل على مقياس المعارف المرتبطة بأسلوب التربوى الشامل

البيان المجموعة	المتوسط	الانحراف المعيارى	عدد أفراد كل مجموعة	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
المعلمون الذين يعملون بأسلوب التقويم الشامل	٢٨.٢٠	٥.٥٣	١٠٢	٣.٦٩	١٣٥	٠.٠١
المعلمون الذين لا يعملون بأسلوب التقويم الشامل	٢٤.١٧	٥.٦٤	٣٥			

نتيجة الفرض الثالث:و الذى ينص على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المعلمين المدربين و غير المدربين على أسلوب التقويم الشامل على مقياس المعارف المرتبطة بأسلوب التقويم التربوى الشامل.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمتوسطين المستقلين، و نتيجة هذا الفرض مبينة فى جدول(١٠).

جدول(١٠)

دلالة الفروق بين متوسطى درجات المعلمين المدربين و غير المدربين على مقياس المعارف المرتبطة بأسلوب التقويم التربوى الشامل

البيان المجموعة	المتوسط	الانحراف المعيارى	عدد أفراد كل مجموعة	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
المعلمين المدربين	٢٩.٠٩	٥.١٩	٨٠	٤.٩٦	١٣٥	٠.٠١
المعلمين غير المدربين	٢٤.٤٧	٥.٦١	٥٧			

يلاحظ من جدول(١٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المعلمين المدربين على أسلوب التقويم الشامل و المعلمين غير المدربين على

أسلوب التقويم الشامل على مقياس المعارف المرتبطة بأسلوب التقويم التربوى الشامل لصالح المعلمين المدربين على هذا الأسلوب، و هذا يعنى أن المعلمين الذين تدربوا على أسلوب التقويم الشامل لديهم دراية و إلمام بالمعلومات المتعلقة بهذا الأسلوب بدرجة أكبر من المعلمين الذين لم يسبق لهم التدرب على هذا الأسلوب، و يجد الباحث هذه النتيجة طبيعية فالمعلمون الذين تدربوا على أسلوب التقويم الشامل تلقوا كمًا من البرامج و المحاضرات و التى هدفها الأساسى تنمية معارفهم و مهاراتهم المتعلقة بأسلوب التقويم الشامل، و لا شك أن ذلك سيساعد بصور كبيرة فى إدراكهم لهذه المعلومات، بعكس المعلمين الذين لم يسبق لهم الحصول على دورات تدريبية و بالتالى لم يجدوا التوعية و التثقيف اللازم و المرتبط بهذا الأسلو ب و الذى أدى إلى حصولهم على درجات أقل فى مقياس المعارف المرتبطة المرتبطة بالتقويم الشامل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(عادل أحمد حسين،٢٠٠٤) التى توصلت إلى فاعلية البرنامج التدريبى المعد من قبل الباحث فى تنمية معلومات المعلمين عن ملف إنجاز الطالب، وفى استخدام و تطبيق المعلومات النظرية التى حصلها المعلمون فى تقويم ملف إنجاز الطالب و إعداد تقرير عن الملف، مما دعا الباحث إلى التوصية بتنظيم الدورات التدريبية فى مجال التقويم وتطويره، ودراسة(فتحية معتوق بن بكرى عساس،٢٠٠٧) التى أوصت بإنشاء وحدة للتقويم فى كل كلية من كليات التربية لتطوير أسلوب التقويم البديل، ودراسة (هانم أبو الخير الشربينى،٢٠٠٧) التى أوصت بتنظيم البرامج التدريبية فى مجال التقويم الشامل وفق احتياجات المعلمين و كذلك التلاميذ و أولياء الأمور.

نتيجة الفرض الرابع:و الذى ينص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المعلمين ذوى المؤهل العالى و المعلمين ذوى المؤهل دون العالى على مقياس المعارف المرتبطة بأسلوب التقويم التربوى الشامل.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمتوسطين المستقلين، و نتيجة هذا الفرض مبينة فى جدول(١١).

جدول(١١)

دلالة الفروق بين متوسطى درجات المعلمين المؤهلين تأهيلاً عاليًا و المؤهلين تأهيلاً دون العال على مقياس المعارف المرتبطة بأسلوب التقويم التربوى الشامل

البيان المجموعة	المتوسط	الانحراف المعيارى	عدد أفراد كل مجموعة	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
المعلمون ذوو المؤهل العال	٢٧.٦٤	٥.٦٩	١١٣	٢.٠٨	١٣٥	٠.٠٥
المعلمون ذوو المؤهل دون العال	٢٤.٩٦	٦.٠٢	٢٤			

يلاحظ من جدول (١١) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المعلمين المؤهلين تأهيلاً عاليًا و المؤهلين تأهيلاً دون العال على مقياس المعارف المرتبطة بأسلوب التقويم التربوى الشامل لصالح المعلمين المؤهلين تأهيلاً عاليًا، و هذا يعنى أن المعلم الذى حظى على شهادة عليا فى التعليم (بكالوريوس أوليسانس على الأقل) لديه دراية و إلمام بالمعلومات المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل أعلى من المعلم الذى حظى بقدر أقل (دبلوم معلمين)، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنها ليست قاعدة أو شرطًا، لأن الشهادة العليا وحدها بدون تدريب و ممارسة على استخدام أسلوب التقويم الشامل لا تؤدى إلى زيادة الادراك و الالمام بالمعلومات المتعلقة بهذا الأسلوب، فيجب أن يقترن المؤهل العالى للمعلم بممارسة فعلية على استخدام أسلوب التقويم الشامل فى التدريس مع وجود تدريب أيضًا،و ربما يرجع زيادة حصيلة المعلمين المؤهلين تأهيلاً عاليًا من المعلومات المتعلقة بالتقويم الشامل إلى طبيعة التعليم العالى الذى يوسع مدارك الفرد و قدراته على استيعاب المعلومات و التى ظهر أثرها جليًا فى زيادة إدراكهم للمعلومات المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل، كما أن المعلم الذى حصل على مؤهل عالى اجتاز و نجح

فى استيعاب عدد من المواد الأكاديمية و الثقافية و التربوية بصورة أكبر من المعلم الذى حصل على دبلوم معلمين فقط و هذا العدد الزائد من المواد أسهم إسهامًا دالاً فى زيادة إدراكه و استيعابه للمعلومات التى يتضمنها أسلوب التقويم الشامل.

نتيجة الفرض الخامس:و الذى ينص على:

تختلف معارف المعلمين المرتبطة بأسلوب التقويم التربوى الشامل باختلاف خبراتهم التدريسية(قليلة-متوسطة-عالية).

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين البسيط، ونتيجة هذا الفرض مبينة فى جدول (١٢).

جدول(١٢)

اختلاف معارف المعلمين المرتبطة بأسلوب التقويم التربوى الشامل باختلاف خبراتهم التدريسية (قليلة -متوسطة -عالية)

البيان مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة "ف"	الدلالة
بين المجموعات	١٠٨.٨٤	٢	٥٤.٤٢	١.٦٢	٠.٢
داخل المجموعات	٤٤٨٨.٣	١٣٤	٣٣.٥٠		

يلاحظ من جدول(١٢)عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للخبرة التدريسية (قليلة- متوسطة –عالية) على معارف المعلمين عن أسلوب التقويم الشامل، و هذا يعنى أن المعلومات التى يمتلكها المعلم عن التقويم الشامل ليس لها علاقة بسنوات التدريس التى قضاها فى العمل،و تعد هذه النتيجة غير طبيعية نظرًا لأن الخبرة التدريسية للمعلم تنمى من معارفه و مهاراته و قدرته على التعامل مع المواقف المختلفة التى يتعرض لها و هذه الخبرة و التى تمثل حصيلة من السنوات قضاها المعلم فى المهنة من المفترض أن تؤثر إيجابيًا على إدراكه للمعلومات المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل،و لكن التفسير الوحيد الذى يمكن تقديمه لعدم وجود تأثير

للخبرة التدريسية على المعلومات المرتبطة بالتقويم الشامل هو أن هناك متغيرات أساسية قد تكون أكثر أهمية فى التأثير على المعلومات المرتبطة بالتقويم الشامل و من هذه المتغيرات و التى أفرزها البحث الحالى(العمل بأسلوب التقويم الشامل-التدريب على أسلوب التقويم الشامل -المؤهل) ووجود خبرة تدريسية مع انتفاء هذه المتغيرات لا يغنى لتكوين دراية و إلمام بالمعلومات المرتبطة بالتقويم الشامل، فمثلاً المعلم الذى لديه خبرة تدريسية عالية و لكن لا يعمل وفق أسلوب التقويم الشامل، أو لم يتلقى أى تدريب عليه أو مؤهله غير عالى ستقل معلوماته المرتبطة بالتقويم الشامل، و العكس صحيح فالمعلم الذى لديه خبرة تدريسية منخفضة أو متوسطة و لكن لديه مؤهل عال أو يعمل وفق أسلوب التقويم الشامل أو تلقى برامج تدريبية على إستخدام هذا الأسلوب سيزيد إلمامه بالمعلومات المتعلقة بهذا الأسلوب، وعلى ذلك نجد عدم تأثير للخبرة التدريسية وحدها على الإدراك بالمعلومات المرتبطة بالتقويم الشامل، وتتفق نتيجة البحث الحالى مع نتيجة دراسة (نجدى ونيس حبشى،رأفت عطية باخوم، ٢٠٠٤) التى توصلت إلى أن الخبرة التدريسية لا تميز بين المعلمين فى (معنويات المعلم-التقييم والتعرف-تنسيق المنهج-سياسة النظام الفعالة-المتطلبات الزائدة للعمل-ملاءمة الهدف-المشاركة فى اتخاذ القرار-النمو المهنى-التفاعل المهنى-وضوح الدور-الالتزام بالعمل-الرضا عن العمل-الثقة بالنفس فى التدريس)،و لقد فسر الباحثان ذلك بإمكانية الاعتماد على المعلمين سواء أكانوا من أصحاب الخبرة الطويلة أو القصيرة فى الأعمال المهنية المختلفة.

نتيجة الفرض السادس:و الذى ينص على:

توجد مشكلات مرتبطة بتطبيق أسلوب التقويم التربوى الشامل من وجهة نظر المعلمين ذوى المعارف الكافية عن هذا الأسلوب.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام مربع كا للتعرف على دلالة الفروق بين تكرارات درجات الموافقة المختلفة لأفراد العينة على المشكلات المختلفة التى

يمكن أن تعترض تطبيق أسلوب التقويم الشامل والتى تتوزع على سبعة أبعاد رئيسية هى (الاتجاه السلبى نحو التقويم الشامل، مشكلات متعلقة بالتدريب، مشكلات متعلقة بنقص الخلفية المعرفية، مشكلات متعلقة بالتنفيذ الفعلى لملف الإنجاز،مشكلات متعلقة بالامكانات المادية، مشكلات متعلقة بالعمل الجماعى، مشكلات متعلقة بالثواب و العقاب)، و نتيجة هذا الفرض موضحة فى الجداول (١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩).

جدول(١٣)

قيم مربعات كا و دلالاتها المقابلة لمشكلات الاتجاه السلبى نحو التقويم الشامل

م	المشكلة	غير موافق بشدة	غير موافق	غير متأكد	موافق	موافق بشدة	كا'	الدلالة
١	تمسك المعلم بأساليب تقليدية فى التقويم	٣٩	١٣	٥	٢٦	١٥	٣٥.٤٧	**
٢	تمسك الموجه الفنى بأساليب تقليدية فى التقويم	٣٠	١٦	٩	١٧	٢٦	١٤.٣٥	**
٣	ضعف تقبل المعلمين لكل ما هو جديد	٢٧	٢٤	٢٠	١٣	١٤	٧.٦	غ د
٤	ضعف تقبل مديرى المدارس لكل ما هو جديد	٢٠	٢٣	٢٢	٢٢	١١	٤.٩٦	غ د

** تعنى أن مربع كا دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، و * تعنى أن مربع كا دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، وغ د تعنى أن مربع كا غير دال.

٥	ضعف تقبل الأخصائيين بالمدرسة لكل ما هو جديد	١٥	٣٢	٢١	٢١	٩	١٤.٨٦	**
٦	ضعف تقبل الموجهين الفنيين لكل ما هو جديد	٢٥	٢٠	٢٠	١٧	١٦	٢.٥١	غ د
٧	رفض أولياء الأمور فكرة التقويم الشامل	٣٤	١٣	٢٦	٨	١٧	٢٢.١	**
٨	وجود انطباعات سلبية من جانب المعلمين لفكرة التقويم الشامل	٢٦	١٧	١٢	١٩	٢٤	٦.٣٩	غ د
٩	وجود انطباعات سلبية من جانب مديرى المدارس لفكرة التقويم الشامل	٢٠	١٧	١٩	٣٠	١٢	٨.٨٤	غ د
١٠	وجود انطباعات سلبية من جانب الأخصائيين لفكرة التقويم الشامل	٢٤	١٣	٢٣	٢٢	١٦	٤.٧	غ د

١١	وجود انطباعات سلبية من جانب الموجهين الفنيين لفكرة التقويم الشامل	٢٥	٨	٢٨	٢٥	١٢	١٦.٣٩	**
١٢	كلام المعلمين عن التقويم الشامل يغلب عليه التشاؤم	١٤	٢٠	١٥	٢١	٢٨	٦.٣٩	غ د
١٣	كلام مديرى المدارس عن التقويم الشامل يغلب عليه التشاؤم	١٣	١٧	٢٦	٢٥	١٧	٦.٤٩	غ د
١٤	كلام الأخصائيين بالمدرسة عن التقويم الشامل يغلب عليه التشاؤم	١٥	١٦	٢٨	٢٤	١٥	٧.٤١	غ د
١٥	كلام الموجهين الفنيين عن التقويم الشامل يغلب عليه التشاؤم	١٥	١٦	٢٣	٢١	٢٣	٣.٠٢	غ د
١٦	كلام أولياء الأمور عن التقويم الشامل يغلب عليه التشاؤم	٢٣	١٣	٣٠	١٣	١٩	١٠.٥٧	*

جدول(١٤)

قيم مربعات كا و دلالاتها المقابلة للمشكلات المتعلقة بالتدريب على التقويم الشامل

م	المشكلة	غير موافق بشدة	غير موافق	غير متأكد	موافق	موافق بشدة	كا٢	الدلالة
١	وجود اهتمام غير كاف من جانب المعلمين بالتدريب على التقويم الشامل	١٨	١٥	١٩	٢٧	١٩	٤.٠٤	غ د
٢	وجود اهتمام غير كاف من جانب مديرى المدارس بالتدريب على التقويم الشامل	١٨	١٥	٢١	٢٣	٢١	٢	غ د
٣	وجود اهتمام غير كاف من جانب الأخصائيين بالتدريب على التقويم الشامل	١٤	١٣	٣٩	١٨	١٤	٢٤.٧٦	**
٤	وجود اهتمام غير كاف من جانب الموجهين الفنيين بالتدريب على التقويم الشامل	١٨	١٣	٢٩	٢٣	١٥	٨.٥٣	غ د
٥	الفترة التدريبية الخاصة بالتقويم الشامل غير كافية	٨	٦	١٦	٢٠	٤٨	٥٨.١٢	**

٦	المدربون لا يستطيعون توصيل المعلومات بصورة توضح كل ما يتعلق بالتقويم الشامل	١٠	٨	٢٤	١٢	٤٤	٤٥.٨٨	**
٧	ندرة الدورات التدريبية الخاصة بالأجهزة اللازمة للتقويم الشامل مثل الكمبيوتر	١٠	١١	١٩	٢٢	٣٦	٢٢.٥١	**
٨	ندرة البرامج التدريبية الجيدة للمعلمين	٥	٦	٣٣	٢١	٣٣	٣٨.٧٤	**
٩	ضعف وجود برامج تدريبية لمديرى المدارس	٨	٩	١٩	٢٧	٣٥	٢٧.٥١	**
١٠	ندرة البرامج التدريبية الجيدة للأخصائيين	١٠	٧	٢٤	٢٧	٣٠	٢٢.١	**
١١	ندرة البرامج التدريبية الجيدة للموجهين الفنيين	٤	١٢	٣١	٢٨	٢٣	٢٦.١٨	**
١٢	ضعف استفادة المعلمين من برامج التدريب	١٣	١٣	٣١	٢٨	١٣	١٦.٩	**
١٣	ضعف استفادة مديرى المدارس من برامج التدريب	٧	١١	٤١	٢٣	١٦	٣٦.٤٩	**
١٤	ضعف استفادة الأخصائيين من برامج التدريب	٩	١٥	٣٤	٢٦	١٤	٢١.٠٨	**

١٥	ضعف استفادة الموجهين الفنيين من برامج التدريب	٦	٢١	٣٤	١٨	١٩	٢٠.٢٧	**
١٦	المعلومات التدريبية عرضة للنسيان فى وقت قصير جدًا من التدريب عليها مما لا يحقق الفائدة المرجوة	١٠	١٣	٢١	٢٥	٢٩	١٣.٠٢	**
١٧	لا يوجد أى حافز يشجع المتدربين للمشاركة فى التدريب	١٢	٩	١٥	٢٢	٤٠	٣١.٢٩	**
١٨	توجد مجاملات فى اختيار عناصر معينة(كمتدربين) دون غيرهم	١٠	١١	٢٤	١٥	٣٨	٢٧.٨٢	**
١٩	لا توجد متابعة لما تم التدريب عليه فى الواقع الفعلى فى المدارس	٨	١٢	٢٠	٢٧	٣١	١٩.٢٤	**
٢٠	توجد فجوة بين ما يتم التدريب عليه و ما يحدث فى المدارس	٦	٨	٢٠	٢٥	٣٩	٣٧	**
٢١	لا توجد كوادر بشرية مدربة على الأجهزة و الأدوات اللازمة للتقويم الشامل	١٠	١٣	٢٢	٢٣	٣٠	١٣.٣٣	**

٢٢	انفصال أهداف التدريب عن واقع التقويم فى المدارس	٩	٨	٢٧	٢١	٣٣	٢٤.٦٥	**
٢٣	قلة البرامج الخاصة بتوعية أطراف العملية التعليمية بأهمية و أهداف و فلسفة التقويم الشامل	٧	٧	٢٣	٢٩	٣٢	٢٩.١٤	**

جدول(١٥)

قيم مربعات كا و دلالاتها المقابلة للمشكلات المتعلقة بنقص الخلفية المعرفية عن التقويم الشامل

م	المشكلة	غير موافق بشدة	غير موافق	غير متأكد	موافق	موافق بشدة	كا٢	الدلالة
١	ضعف إدراك المعلم للفلسفة و الأهداف التى يقوم عليها التقويم الشامل	١٤	١٠	١٤	٣٣	٢٧	١٩.٨٦	**
٢	ضعف إدراك مديرى المدارس للفلسفة و الأهداف التى يقوم عليها التقويم الشامل	١٢	١٢	١٧	٣٠	٢٧	١٤.٥٥	**
٣	ضعف ادراك الأخصائيين بالمدرسة للفلسفة و الأهداف التى يقوم عليها التقويم الشامل	١٥	٩	٢٢	٢٥	٢٧	١١.٣٩	*

٤	ضعف ادراك الموجهين الفنيين للفلسفة و الأهداف التى يقوم عليها التقويم الشامل	١٠	٧	٣١	٢٤	٢٦	٢٢.٥١	**
٥	ضعف ادراك أولياء الأمور للفلسفة و الأهداف التى يقوم عليها التقويم الشامل	٩	١٤	١٤	٢٤	٣٧	٢٥.٣٧	**
٦	ضعف معرفة المعلم لدوره الرئيسى فى التقويم الشامل	١٩	١٢	١٧	٢٣	٢٧	٦.٦٩	غ د
٧	ضعف معرفة مدير المدرسة لدوره الرئيسى فى التقويم الشامل	١٣	١٢	٢٥	٢١	٢٧	٩.٥٥	*
٨	ضعف معرفة الأخصائى فى المدرسة لدوره الرئيسى فى التقويم الشامل	١١	٢٠	٢٢	٢٢	٢٣	٤.٩٦	غ د
٩	ضعف معرفة الموجه الفنى لدوره الرئيسى فى التقويم الشامل	١٨	١٢	٢٩	١٧	٢٢	٨.٢٢	غ د

١٠	ضعف معرفة ولى الأمر لدوره الرئيسى فى التقويم الشامل	٧	٨	٢٤	١٩	٤٠	٣٧.٢	**
١١	دليل العمل الخاص بالتقويم الشامل غير واضح	١٢	١٤	١١	٢٥	٣٦	٢٣.٥٣	**
١٢	اعتقاد المعلمين أن عملهم فى التقويم الشامل يعد عملاً إضافيًا و ليس أساسيا	٢١	٨	١٠	٣٢	٢٧	٢٢.٣١	**
١٣	اعتقاد مديرى المدارس أن عملهم فى التقويم الشامل يعد عملاً إضافيًا و ليس أساسيا	١٣	٨	١٤	٣٥	٢٨	٢٦.٣٩	**
١٤	اعتقاد الأخصائيين أن عملهم فى التقويم الشامل يعد عملاً إضافيًا و ليس أساسيا	٩	٩	٢١	٢٢	٣٧	٢٧.٣١	**
١٥	اعتقاد الموجهين الفنيين أن عملهم فى التقويم الشامل يعد عملاً إضافيًا و ليس أساسيًا	١٦	١٢	٢١	٢٤	٢٥	٦.١٨	غ د
١٦	ضعف الخلفية المعرفية للمعلمين عن التقويم الشامل	١٤	١٨	١٣	٢٢	٣١	١٠.٨٨	*

١٧	ضعف الخلفية المعرفية لمديرى المدارس عن التقويم الشامل	٩	١٨	٢٠	٢٤	٢٧	٩.٦٥	*
١٨	ضعف الخلفية المعرفية للأخصائيين عن التقويم الشامل	١٠	١٤	١٨	٢٩	٢٧	١٣.٧٤	**
١٩	ضعف الخلفية المعرفية للموجهين الفنيين عن التقويم الشامل	١٣	١١	٢٦	٢١	٢٧	١٠.٩٨	*
٢٠	ضعف الخلفية المعرفية لأولياء الأمور عن التقويم الشامل	٧	١٠	١٧	٢٣	٤١	٣٧.١	**

جدول(١٦)

قيم مربعات كا و دلالاتها المقابلة للمشكلات المتعلقة بالتنفيذ الفعلى لملف الإنجاز

م	المشكلة	غير موافق بشدة	غير موافق	غير متأكد	موافق	موافق بشدة	كا٢	الدلالة
١	ضيق الوقت لدى المعلم يحول دون عمل ملف إنجاز التلميذ	٥	٧	٤	٢٣	٥٩	١١١.١٨	**
٢	ميل المعلم إلى تزييف ملفات الإنجاز و تغطية أى قصور متعلق بالتلميذ بنفسه لكى يظهر فى أحسن صورة أمام المسئولين.....	١٣	٤	٢١	٢٤	٣٦	٢٩.٤٥	**

٣	فردية المعلم فى التصحيح قد تؤدى إلى المحسوبية والتحيز والمجاملات	١٥	١٦	١٣	٢٠	٣٤	١٤.٥٥	**
٤	وضع أكبر قدر من درجات التلميذ فى يد المعلم قد يزيد من ظاهرة الدروس الخصوصية	١١	١٨	١٢	١٣	٤٤	٣٩.٤٥	**
٥	ضعف قدرة المعلم على توضيح المهام والأنشطة التى على التلميذ أن يؤديها	١٧	٢١	٢١	٢٣	١٦	١.٨	غ د
٦	احتفاظ المعلم بملفات الإنجاز بالرغم من أن مكانها الطبيعى هى مع التلميذ	٢٠	٦	٢١	١٨	٣٣	١٨.٨٤	**
٧	اهتمام المدير بوجود ملفات إنجاز كاملة دون التحقق من مصداقية هذه الملفات	١٥	٨	١٩	٢٥	٣١	١٦.٠٨	**
٨	افتقاد الدقة فى تصحيح محتويات الملف	١٣	١٠	١٢	٢١	٤٢	٣٥.٥٧	**

٩	ضعف اعتماد التلميذ على نفسه فى إعداد ملف الإنجاز	١٤	٤	١٦	٢٩	٣٥	٣١.٢٩	**
١٠	ضعف متابعة أولياء الأمور لملفات إنجاز أبنائهم	٤	١٣	١٠	١٦	٥٥	٨٣.٩٤	**
١١	ضعف استفادة التلميذ من التعليقات المدونة على ملفه	٨	٧	١٣	٣٨	٣٢	٤٢.٣١	**
١٢	لا توجد نماذج موحدة للملف على مستوى المدارس	١٤	٨	١٢	١٤	٥٠	٦٠.١٦	**
١٣	لا توجد خطة محددة لكيفية تنفيذ البرنامج العلاجى	٦	٥	١٦	٢٥	٤٦	٥٨.٠٢	**
١٤	لا توجد خطة محددة لكيفية تنفيذ الرعاية و التحفيز	٨	١٣	١١	٢١	٤٥	٤٥.٨٨	**
١٥	لا توجد خطة محددة لكيفية تنفيذ "رفع الكفاءة"	١٠	٦	١٧	٣٨	٢٧	٣٤.٥٥	**
١٦	لا توجد خطة محددة لكيفية تنفيذ ثلاثة أداءات تحريرية لكل تلميذ على مدار الفصل الدراسى	١٥	١٣	١٥	٢٩	٢٦	١٠.٩٨	*

١٧	لا توجد خطة محددة لكيفية تنفيذ ستة أداءات شفهية لكل تلميذ على مدار الفصل	١٤	١٧	١٢	٢٧	٢٨	١١.٢٩	**
١٨	لا توجد خطة محددة لكيفية تنفيذ ثلاثة أنشطة مصاحبة للمادة لكل تلميذ على مدار الفصل	١٤	٨	١٥	٢٩	٣٢	٢١.٩٠	**
١٩	عدم احتساب الأنشطة اللاصفية ضمن درجات التلميذ بما لا يتمشى مع فلسفة وأهداف التقويم الشامل	١٤	٥	١٦	٣٠	٣٣	٢٧.٨٢	**
٢٠	طريقة تقييم السلوك تتم بصورة عشوائية	١٨	٦	١٣	٣٢	٢٩	٢٤.١٤	**
٢١	ازدحام اليوم الدراسي بالحصص يعوق تنفيذ التقويم الشامل	٦	١١	٨	١٦	٥٧	٩٢.١٠	**
٢٢	ضغوط العمل تحول دون تنفيذ التقويم الشامل بالشكل المطلوب	١٠	٧	٥	٢٥	٥١	٧٥.٤٧	**

جدول(١٧)

قيم مربعات كا و دلالاتها المقابلة للمشكلات المتعلقة بالإمكانات المادية

م	المشكلة	غير موافق بشدة	غير موافق	غير متأكد	موافق	موافق بشدة	كا٢	الدلالة
١	لا توجد حجرات مناسبة لحفظ ملفات التقويم	١٠	٥	٦	٢٩	٤٨	٧٠.٦٧	**
٢	لا توجد أجهزة كمبيوتر تدون عليها ملفات التقويم	٨	١٣	١٠	١٩	٤٨	٥٤.٩٦	**
٣	زيادة كثافة الفصول	٥	٦	١٢	١٤	٦١	١١٢.٣١	**
٤	ضعف الحوافز المالية المقدمة للعاملين فى ظل أسلوب التقويم الشامل	٩	٤	٨	١٤	٦٣	١٢٢.٧١	**
٥	لا توجد أماكن مناسبة خارج الفصل الدراسى لممارسة الأنشطة المرتبطة بملف الإنجاز	٤	٣	٧	٢٢	٦٢	١٢٦.٥٩	**
٦	لا توجد مراعاة للظروف الاقتصادية للتلميذ	٧	٥	١٥	١٢	٥٩	١٠٢.٢	**

جدول(١٨)

قيم مربعات كا و دلالاتها المقابلة للمشكلات المتعلقة بالعمل الجماعى

م	المشكلة	غير موافق بشدة	غير موافق	غير متأكد	موافق	موافق بشدة	كا'	الدلالة
١	وجود اختلافات بين المعلمين القائمين على العمل	١٦	١٥	١١	٣١	٢٥	١٣.٦٣	**
٢	التفاهم بين المدير و المعلم حول طبيعة التقويم الشامل غير كاف	٨	١٣	٢٦	١٨	٣٣	٢٠.٤٧	**
٣	لا توجد مساندة كافية من الاداريين لعمل ملفات التقويم	٩	١٠	٢١	٢٠	٣٨	٢٧.٨٢	**
٤	وجود تضارب بين الموجه الفنى و المعلم فى كيفية متابعة العمل الخاص بملف الإنجاز	١٢	١٥	١١	٢٦	٣٤	٢٠.٤٧	**
٥	لا يوجد ميسر للتعلم	٧	٨	٢٧	١٥	٤١	٤٢.٢	**
٦	ميل المعلم للعمل الفردى	٢٢	١١	١١	٢٨	٢٦	١٣.٥٣	**
٧	لا توجد خطة واضحة لكيفية تضافر الجهود لكافة أطراف العملية التعليمية(المعلمين-المديرين-الأخصائيين-الاداريين-الموجهين الفنيين-أولياء الأمور)	٣	٩	١٦	٣٢	٣٨	٤٥.٥٧	**

٨	صعوبة وجود قنوات اتصال بين المدرسة و أولياء الأمور	٦	١١	١٩	٣٢	٣٠	٢٦.٥٩	**
٩	الافتقار العام إلى ثقافة العمل الجماعى منذ الصغر	٧	٤	٢٢	٢٨	٣٧	٣٩.٨٦	**

جدول(١٩)

قيم مربعات كا و دلالاتها المقابلة للمشكلات المتعلقة بالثواب و العقاب

م	المشكلة	غير موافق بشدة	غير موافق	غير متأكد	موافق	موافق بشدة	كا'	الدلالة
١	لا توجد مراقبة مستمرة لمتابعة تنفيذ الملف	١٤	١٤	٢٠	٢٨	٢٢	٧.١	غ د
٢	لا توجد الية لإثابة المجيد فى ظل هذا الأسلوب	١٢	٨	١٩	٢٥	٣٤	٢١.٩	**
٣	لا توجد الية لعقاب المقصر فى ظل هذا الأسلوب	٨	١٠	١٧	٣٠	٣٣	٢٦.٥٩	**
٤	لا توجد لجنة مختصة بمراقبة أداء التلاميذ طوال العام الدراسى	١٥	٥	١٢	٣٢	٣٤	٣٣.٣٣	**
٥	لا توجد لجنة مختصة بالمطابقة بين ملف إنجاز التلميذ كما هو مكتوب على الورق و المستوى الحقيقى للتلميذ كما يظهر أمام اللجنة	١٠	٦	٢٥	١٨	٣٩	٣٤.٩٦	**

تفسير نتيجة الفرض السادس:

بالنظر إلى الجداول السبع أرقام(١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩) و المعبرين عن نتيجة الفرض السابع نجد أن هناك (٦٩) مشكلة رأى المعلمون أنها تعترض تطبيق أسلوب التقويم الشامل، و هى المشكلات التى كانت قيمة مربع كا المقابلة لكل مشكلة منها دالة إحصائيًا لصالح تكرار الموافقة أو الموافقة الشديدة، و يمكن توضيح هذه المشكلات فى جدول(٢٠) و الذى يلاحظ منه وجود عدد من المشكلات التى تعترض تطبيق أسلوب التقويم الشامل، و بالنظر إلى مضمون هذه المشكلات نجد الاتى:

١- لا توجد أى مشكلة منتمية لبعد "المشكلات المرتبطة بالاتجاه السلبى نحو التقويم الشامل " حيث أن قيم مربع كا المقابلة لجميع المشكلات المنتمية لهذا البعد غير دالة، أو دالة لصالح استجابات أخرى غير الموافقة(غير موافق-غير موافق بشدة-غير متأكد) كما يتضح من جدول(١٣)، و هذا يعنى عدم قبول المعلمين لهذه المشكلات، و بتفحص هذه المشكلات التى لم يوافق المعلمون على انها تعترض تطبيق أسلوب التقويم الشامل نجد أن هناك (٣) مشكلات حظت على اعتراض شديد من جانب المعلمين (عدم موافقة شديدة) و هى: تمسك المعلم بأساليب تقليدية فى التقويم، تمسك الموجه الفنى بأساليب تقليدية فى التقويم، رفض أولياء الأمور فكرة التقويم الشامل، كما أن هناك مشكلة حظت على عدم موافقة وهى: ضعف تقبل الأخصائيين بالمدرسة لكل ما هو جديد، أما بقية المشكلات فتردد المعلمون حولها، وربما يرجع اعتراض المعلمين وترددهم فى الموافقة على المشكلات المنتمية لهذا البعد إلى وجود قبول من جانب المهتمين بالعملية التعليمية(معلمين-مديرين-أخصائيين-أولياء أمور) لأسلوب التقويم الشامل كفكرة و اقتناعهم بأهمية هذا الأسلوب فى تنمية الجوانب المختلفة فى شخصية التلميذ، فالقائمين

جدول(٢٠)

المشكلات التى رأى المعلمون أنها تعترض تطبيق أسلوب التقويم الشامل فى المدارس الابتدائية

أولاً: مشكلات متعلقة بالتدريب على التقويم الشامل:	درجة الموافقة
الفترة التدريبية الخاصة بالتقويم الشامل غير كافية	موافقة شديدة
المدربون لا يستطيعون توصيل المعلومات بصورة توضح كل ما يتعلق بالتقويم الشامل	موافقة شديدة
ندرة الدورات التدريبية الخاصة بالأجهزة اللازمة للتقويم الشامل مثل الكمبيوتر	موافقة شديدة
ندرة البرامج تدريبية الجيدة للمعلمين	موافقة شديدة
ضعف وجود برامج تدريبية لمديرى المدارس	موافقة شديدة
ندرة البرامج التدريبية الجيدة للأخصائيين	موافقة شديدة
المعلومات التدريبية عرضة للنسيان فى وقت قصير جدًا من التدريب عليها مما لا يحقق الفائدة المرجوة	موافقة شديدة
لا يوجد أى حافز يشجع المتدربين على المشاركة فى التدريب	موافقة شديدة
توجد مجاملات فى اختيار عناصر معينة(كمتدربين) دون غيرهم	موافقة شديدة
لا توجد متابعة لما تم التدريب عليه فى الواقع الفعلى فى المدارس	موافقة شديدة
توجد فجوة بين ما يتم التدريب عليه و ما يحدث فى المدارس	موافقة شديدة
لا توجد كوادر بشرية مدربة على الأجهزة و الأدوات اللازمة للتقويم الشامل	موافقة شديدة
انفصال أهداف التدريب عن واقع التقويم فى المدارس	موافقة شديدة
قلة البرامج الخاصة بتوعية أطراف العملية التعليمية بأهمية و أهداف و فلسفة التقويم الشامل	موافقة شديدة
ثانيًا: مشكلات متعلقة بنقص الخلفية المعرفية عن التقويم الشامل:	درجة الموافقة
ضعف ادراك الأخصائيين بالمدرسة للفلسفة و الأهداف التى يقوم عليها التقويم الشامل	موافقة شديدة

ضعف ادراك أولياء الأمور للفلسفة و الأهداف التى يقوم عليها التقويم الشامل	موافقة شديدة
ضعف معرفة مدير المدرسة لدوره الرئيسى فى التقويم الشامل	موافقة شديدة
ضعف معرفة ولى الأمر لدوره الرئيسى فى التقويم الشامل	موافقة شديدة
دليل العمل الخاص بالتقويم الشامل غير واضح	موافقة شديدة
اعتقاد الأخصائيين أن عملهم فى التقويم الشامل يعد عملاً إضافيًا و ليس أساسيا	موافقة شديدة
ضعف الخلفية المعرفية للمعلمين عن التقويم الشامل	موافقة شديدة
ضعف الخلفية المعرفية لمديرى المدارس عن التقويم الشامل	موافقة شديدة
ضعف الخلفية المعرفية للموجهين الفنيين عن التقويم الشامل	موافقة شديدة
ضعف الخلفية المعرفية لأولياء الأمور عن التقويم الشامل	موافقة شديدة
ضعف إدراك المعلم للفلسفة و الأهداف التى يقوم عليها التقويم الشامل	موافقة
ضعف إدراك مديرى المدارس للفلسفة و الأهداف التى يقوم عليها التقويم الشامل	موافقة
اعتقاد المعلمين أن عملهم فى التقويم الشامل يعد عملاً إضافيًا و ليس أساسيا	موافقة
اعتقاد مديرى المدارس أن عملهم فى التقويم الشامل يعد عملاً إضافيًا و ليس أساسيا	موافقة
ضعف الخلفية المعرفية للأخصائيين عن التقويم الشامل	موافقة
ثالثًا: مشكلات متعلقة بالتنفيذ الفعلى لملف إنجاز التلميذ:	درجة الموافقة
ضيق الوقت لدى المعلم يحول دون عمل ملف إنجاز التلميذ	موافقة شديدة
ميل المعلم إلى تزييف ملفات الإنجاز و تغطية أى قصور متعلق بالتلميذ بنفسه لكى يظهر فى أحسن صورة أمام المسئولين.....	موافقة شديدة

فردية المعلم فى التصحيح قد تؤدى إلى المحسوبية و التحيز و المجاملات	موافقة شديدة
وضع أكبر قدر من درجات التلميذ فى يد المعلم قد يزيد من ظاهرة الدروس الخصوصية	موافقة شديدة
احتفاظ المعلم بملفات الإنجاز بالرغم من أن مكانها الطبيعى هى مع التلميذ	موافقة شديدة
اهتمام المدير بوجود ملفات إنجاز كاملة دون التحقق من مصداقية هذه الملفات	موافقة شديدة
افتقاد الدقة فى تصحيح محتويات الملف	موافقة شديدة
ضعف اعتماد التلميذ على نفسه فى إعداد ملف الإنجاز	موافقة شديدة
ضعف متابعة أولياء الأمور لملفات إنجاز أبنائهم	موافقة شديدة
لا توجد نماذج موحدة للملف على مستوى المدارس	موافقة شديدة
لا توجد خطة محددة لكيفية تنفيذ البرنامج العلاجى	موافقة شديدة
لا توجد خطة محددة لكيفية تنفيذ الرعاية و التحفيز	موافقة شديدة
لا توجد خطة محددة لكيفية تنفيذ ستة أداءات شفهية لكل تلميذ على مدار الفصل	موافقة شديدة
لا توجد خطة محددة لكيفية تنفيذ ثلاثة أنشطة مصاحبة للمادة لكل تلميذ على مدار الفصل	موافقة شديدة
عدم احتساب الأنشطة اللاصفية ضمن درجات التلميذ بما لا يتمشى مع فلسفة و أهداف التقويم الشامل	موافقة شديدة
ازدحام اليوم الدراسى بالحصص يعوق تنفيذ التقويم الشامل	موافقة شديدة
ضغوط العمل تحول دون تنفيذ التقويم الشامل بالشكل المطلوب	موافقة شديدة
ضعف استفادة التلميذ من التعليقات المدونة على ملفه	موافقة
لا توجد خطة محددة لكيفية تنفيذ "رفع الكفاءة"	موافقة

لا توجد خطة محددة لكيفية تنفيذ ثلاثة أداءات تحريرية لكل تلميذ على مدار الفصل الدراسى	موافقة
طريقة تقييم السلوك تتم بصورة عشوائية	موافقة
رابعًا: مشكلات متعلقة بالإمكانات المادية:	درجة الموافقة
لا توجد حجرات مناسبة لحفظ ملفات التقويم	موافقة شديدة
لا توجد أجهزة كمبيوتر تدون عليها ملفات التقويم	موافقة شديدة
زيادة كثافة الفصول	موافقة شديدة
ضعف الحوافز المالية المقدمة للعاملين فى ظل أسلوب التقويم الشامل	موافقة شديدة
لا توجد أماكن مناسبة خارج الفصل الدراسى لممارسة الأنشطة المرتبطة بملف الإنجاز	موافقة شديدة
لا توجد مراعاة للظروف الاقتصادية للتلميذ	موافقة شديدة
خامسًا: مشكلات متعلقة بالعمل الجماعى:	درجة الموافقة
التفاهم بين المدير و المعلم حول طبيعة التقويم الشامل غير كاف	موافقة شديدة
لا توجد مساندة كافية من الاداريين لعمل ملفات التقويم	موافقة شديدة
وجود تضارب بين الموجه الفنى و المعلم فى كيفية متابعة العمل الخاص بملف الإنجاز	موافقة شديدة
لا يوجد ميسر للتعلم	موافقة شديدة
لا توجد خطة واضحة لكيفية تضافر الجهود لكافة أطراف العملية التعليمية (المعلمين - المديرين – الأخصائيين – الاداريين - الموجهين الفنيين - أولياء الأمور)	موافقة شديدة
الافتقار العام إلى ثقافة العمل الجماعى منذ الصغر	موافقة شديدة
وجود اختلافات بين المعلمين القائمين على العمل	موافقة
ميل المعلم للعمل الفردى	موافقة

صعوبة وجود قنوات اتصال بين المدرسة و أولياء الأمور	موافقة
سادسًا:مشكلات متعلقة بتفعيل مبدأ الثواب و العقاب:	درجة الموافقة
لا توجد الية لإثابة المجيد فى ظل هذا الأسلوب	موافقة شديدة
لا توجد الية لعقاب المقصر فى ظل هذا الأسلوب	موافقة شديدة
لا توجد لجنة مختصة بمراقبة أداء التلاميذ طوال العام الدراسى	موافقة شديدة
لا توجد لجنة مختصة بالمطابقة بين ملف إنجاز التلميذ كما هو مكتوب على الورق و المستوى الحقيقى للتلميذ كما يظهر أمام اللجنة	موافقة شديدة

على العملية التعليمية على أتم الاستعداد لاتباع الأساليب الحديثة فى التقويم و إلى تقبل الأفكار الجديدة فى التعليم و الذى يعكس إتجاهًا إيجابيًا نحو أسلوب التقويم الشامل،و إذا كانت هناك مشكلات تعترض تطبيق أسلوب التقويم الشامل فهذه المشكلات متعلقة بأمور أخرى و التى أفرزتها نتيجة هذا الفرض و المتعلقة بالأبعاد الأخرى للمقياس، و بذلك نجد لسان حال المعلمين يقول: نحن نقبل التقويم الشامل و اتجاهنا إيجابى نحوه و لكن بشرط حل المشكلات الأخرى.

وهناك عدد من الدراسات و البحوث التى اتفقت فى نتيجتها مع النتيجة الحالية للبحث مثل دراسة (Strack ,1996) التى توصلت إلى أن (٧٠٪) من عدد المعلمين وافق على أن البورتفليو يعبر تعبيرًا حقيقيًا عن قدرات التلميذ مقارنة بالاختبارات المعيارية، ودراسة (Eça , 2004) التى توصلت إلى أن المعلمين و التلاميذ أوضحوا عدة مزايا للبورتفليو منها: البورتفليو أداة تعلم جيدة و يزيد الدراسة المتعمقة والتعلم المستقل و النشط و الوعى باستراتيجيات التعلم،و دراسة (Blaikie et al.,2005) التى توصلت إلى أن غالبية الطلاب الهولنديون و الإنجليز يرون أن التقويم بواسطة البورتفليو يوفر خبرة تعلم مفيدة للتلاميذ، وتوصلت دراسة (Devecl et al. , 2005): إلى أن معلمى قبل الخدمة يفضلون التقويم باستخدام البورتفليو عن نظام التقويم التقليدى - كما أشاروا إلى أن التقويم باستخدام

البورتفليو يعد عامل مهم فى النمو المهنى، و دراسة (Flowers et al.,2005) التى توصلت إلى أن المعلمين أوضحوا عدة مزايا للبورتفليو منها: يتيح التقويم بواسطة البروتفليو الفرصة للتلميذ للتقويم الذاتى - يتيح التقويم بواسطة البورتفليو الفرصة للمعلمين لمعرفة تقدم مستوى تلاميذهم خلال العام - يتيح التقويم بواسطة البورتفليو للمعلمين مزيدًا من المعرفة بالمنهج العام - يؤدى إلى استيعاب أكثر من جانب التلاميذ للمنهج العام،ودراسة (Mosely , 2005) التى توصلت إلى تفاعل المديرين إيجابيًا مع فكرة ملف الإنجاز حيث يفضل نسبة كبيرة من المديرين (٨٥.٨) ٪ استخدام البورتفليو كوسيلة لتقييم أداء معلم قبل الخدمة، و توصلت دراسة (Ashcroft & Hall , 2006): إلى أن طلاب كلية الصيدلة حددوا عدة مزايا للبورتفليو منها:يسمح لهم البورتفليو بالتعرف على نواحى الضعف و القوة فى أدائهم -يتيح لهم البورتفليو الفرصة لتعديل أسلوبهم فى التعلم - يعد البورتفليو خبرة تعلم مفيدة تنمى مهاراتهم التنظيمية -يسهم البورتفليو اسهامًا إيجابيًا فى نموهم المهنى.و توصلت دراسة (Tigelaar et al. , 2006) إلى أن مجموعة من المعلمين و خمسة من المشرفين على هؤلاء المعلمين Coaches يرون أن التدريس باستخدام البورتفليو يمثل عامل مهم فى النمو المهنى للمعلم لأنه يساعدهم فى تحليل أدائهم التدريسى.

ولكن فى المقابل هناك دراسات أوضحت وجود اتجاهات سلبية نحو التقويم الشامل بما يتعارض مع النتيجة الحالية للبحث مثل دراسة (عادل أحمد حسين، ٢٠٠٤) التى تم فيها إعداد برنامج تدريبى لتنمية عدة جوانب لدى بعض أطراف العملية التعليمية فيما يخص التقويم الشامل منها (الاتجاه نحو تطوير نظم التقويم)، و لعل ما دفع الباحث لذلك هو احساسه البحثى بوجود اتجاهات سلبية نحو التقويم الشامل بما يتعارض مع نتيجة هذا البحث،و دراسة (هانم أبو الخير الشربينى،٢٠٠٧) التى توصلت من بين نتائجها إلى عدم تحمس المعلم لملف إنجاز التلميذ و عدم اقتناع ولى الأمر بأهمية ملف الإنجاز و الذى يعكس اتجاه سلبى نحو

التقويم الشامل، كما تتعارض النتيجة الحالية مع ما أشار إليه (خالد محمود عرفان، ١٦٥،٢٠٠٥-١٧٢) بوجود بعض الاتجاهات السلبية نحو التقويم الشامل من قبل بعض أطراف العملية التعليمية (معلمين-موجهين-أولياء أمور) و التى تتمثل فى تمسك الموجه الفنى بأساليب تقليدية فى التقويم-عدم تقبل المعلم للجديد و الأخذ بفكرة ما نعرفه أفضل مما لانعرفه، تفضيل أولياء الأمور للتقويم التقليدى و رفضهم فكرة التقويم الشامل.

٢-وجود (١٤) مشكلة مرتبطة بالتدريب وافق المعلمون عليها بشدة على أنها تعترض تطبيق أسلوب التقويم الشامل،و هى تعد نتيجة منطقية فلا يعقل تطبيق أسلوب جديد بدون تدريب مسبق عليه، و إذا كان هناك قصور فى هذا التدريب فسيمثل مشكلة تعترض تطبيق هذا الأسلوب، و إذا تفحصنا مضمون هذا المشكلات نجدها بالفعل تعكس قصورًا فى عملية التدريب فالفترة التدريبية غير كافية و المدربون لا يستطيعون توصيل المعلومات بصورة توضح كل ما يتعلق بالتقويم الشامل، و البرامج التدريبية للمعلمين و المديرين و الأخصائيين غير ملائمة،و يوجد ندرة فى البرامج التدريبية على الأجهزة اللازمة للتقويم الشامل مثل الكمبيوتر،كما يوجد ندرة فى البرامج الخاصة بتوعية أطراف العملية التعليمية (المعلمين-المديرين-الموجهين-التلاميذ-أولياء الأمور و غيرهم) بأهمية و أهداف و فلسفة التقويم الشامل، كما يوجد فجوة بين موضوع التدريب و الواقع الفعلى فى المدارس، فالمعلومات التدريبية تنسى بسرعة و لا تحقق الهدف منها فأهداف التدريب منفصلة عن واقع المدارس، أما بالنسبة للمتدربين فيوجد قصور أيضًا فلا يوجد حافز يشجع المتدرب للمشاركة فى التدريب، كما توجد مجاملات فى اختيار المتدربين، كما لا يوجد كوادر مدربة على الأدوات اللازمة لتطبيق أسلوب التقويم الشامل مثل الكمبيوتر و ملفات الإنجاز و كيفية حفظها و متابعتها -الصور و الأبحاث المرتبطة بالمواد و غيرها من الأدوات.و بذلك نجد أن هذه المشكلات تمثل عقبة فى نجاح أسلوب التقويم الشامل.

و تتفق النتيجة الحالية للبحث مع نتائج العديد من البحوث و التى أوضحت أن هناك مشكلات متعلقة بالتدريب تعوق تطبيق أسلوب التقويم الشامل، مثل دراسة (Starck , 1996) التى توصلت إلى أن (٨٩٪) من عدد المعلمين أقروا باحتياجاتهم للتدريب لمعرفة الكثير عن البورتفليو و كيفية إجرائه و كيف يمكن استخدامه لتطوير أداء التلاميذ،و دراسة (Eça , 2004) التى أوضحت حاجة المعلمين للتدريب على أسلوب التقويم الشامل، كما أوصت دراسة(عادل أحمد حسين، ٢٠٠٤) بضرورة مشاركة مجموعة من العاملين فى الادارة المدرسية و أولياء الأمور فى البرامج التى تنظم للعاملين حتى يمكنهم التعرف على الجهود المبذولة فى مجال تطوير التعليم،و أوصى بضرورة متابعة المتدربين(على أسلوب التقويم الشامل) و قياس أثر البرنامج بعد فترة من تطبيقه، حتى يتم قياس العائد من التدريب، و دراسة (هانم أبو الخير الشربينى، ٢٠٠٧) التى توصلت إلى وجود عدد من المشكلات تعترض تطبيق أسلوب التقويم الشامل منها وجود سلبيات متعلقة بالتدريب على استخدام هذا الأسلوب مثل عدم كفاية التدريب على اعداد ملف الإنجاز، و لذلك أوصت بإعادة النظر فى برامج التدريب الخاصة بملف إنجاز التلميذ من حيث المستوى و المحتوى،و المواءمة بين احتياجات المعلم التدريبية و متطلبات نجاح ملف الإنجاز،و التعرف على نواحى القصور فى البرامج التدريبية و علاجها،و إشراك المعلمين فى تحديد الوقت المناسب للتدريب و الذى يتلاءم مع ظروفهم، و الاهتمام بأولياء الأمور و تدريبهم على إعداد ملف الإنجاز،و تنظيم الدورات التدريبية وفق احتياجات المعلمين و التلاميذ و أولياء الأمور، كما أشار (خالد محمود عرفان،٢٠٠٥، ١٦٥-١٧٢) إلى وجود عدد من المشكلات المتعلقة بالتدريب و التى تقف عائقًا فى طريق نجاح أسلوب التقويم الشامل منها:إسناد مهام التدريس و التدريب فى الدورات التدريبية-إن وجدت-التى تعد الموجهين فى ملفات التقويم إلى غير المتخصصين،عدم وجود تدريب كاف للمعلم على القيام بعمل ملفات التقويم (البورتفليو) بالطريقة المثلى،عدم وجود دورات تدريبية

للإداريين توضح لهم الأدوار التى ينبغى القيام بها فى عمل ملفات التقويم، كما أشار بضرورة توعية أولياء الأمور حول التقويم التراكمى(التقويم الشامل) و أهميته فى العملية التعليمية.

٣- وجود(١٥) مشكلة متعلقة بنقص الخلفية المعرفية عن التقويم الشامل رأى المعلمون أنها تعترض تطبيق أسلوب التقويم الشامل فى المدارس، و هى تعد نتيجة منطقية و طبيعية فعدم الدراية و المعرفة و نقص المعلومات المرتبطة بالتقويم الشامل بالتأكيد سيمثل عقبة فى طريق نجاحه،و إذا تفحصنا مضمون المشكلات الـ(١٥) نجد هناك نقص فى الخلفية المعرفية عن التقويم الشامل لدى العديد من أطراف العملية التعليمية فهناك معلمون ومديرون و أخصائيون لا يدركون الفلسفة و الأهداف التى يقوم عليها التقويم الشامل، كما أنهم يعتقدون أن عملهم فى التقويم الشامل هو شئ إضافى و ليس أساسى، أيضًا نجد نقص الخلفية المعرفية عن التقويم الشامل لدى أولياء الأمور الذين لا يدركون الفلسفة و الأهداف التى يقوم عليها التقويم الشامل و لا يعرفون أدوارهم المطلوبة منهم فى ظل هذا الأسلوب، و من ضمن المشكلات التى تعترض أسلوب التقويم الشامل هو نقص الخلفية المعرفية لدى الموجهين أيضًا عن التقويم الشامل كما أن المديرين لا يعرفون الأدوار المطلوبة منهم فى ظل هذا الأسلوب، كما رأى المعلمون أن عدم وضوح دليل العمل الخاص بهذا الأسلوب يمثل مشكلة تعترض تطبيقه، و تتفق النتيجة الحالية للبحث مع نتيجة دراسة (Starck , 1996) التى توصلت إلى عدم وضوح أهداف البورتفليو و صعوبة شرح نظام البورتفليو لأولياء الأمور،و دراسة (عادل أحمد حسين،٢٠٠٤) التى تم فيها إعداد برنامج تدريبى لتنمية عدة جوانب لدى بعض أطراف العملية التعليمية فيما يخص التقويم الشامل منها (المعارف المتعلقة بالتقويم الشامل)، و لعل ما دفع الباحث لذلك هو إحساسه البحثى بوجود نقص فى الخلفية المعرفية المرتبطة بالتقويم الشامل بما يتفق مع نتيجة هذا

البحث،و دراسة (هانم أبو الخير الشربينى، ٢٠٠٧) التى أوضحت من بين المشكلات التى تعترض تطبيق أسلوب التقويم الشامل عدم توافر مادة علمية خاصة بإعداد ملف الإنجاز،و عدم وضوح إجراءات التنفيذ فى دليل العمل الخاص بملف الإنجاز.كما أشار (خالد محمود عرفان،٢٠٠٥، ١٦٥-١٧٢) إلى أنه من المشكلات المرتبطة بالتقويم الشامل عدم وعى المدير بدوره الادارى فى عمل ملفات التقويم التراكمية،و كذلك عدم معرفة الإداريين بدورهم فى عمل ملفات التقويم، و الاعتقاد ان عملهم الإدارى منفصل عن عمل المعلمين و الموجهين فى العملية التعليمية.

٤- وجود (٢١) مشكلة متعلقة بالتنفيذ الفعلى لملف إنجاز التلميذ رأى المعلمون أنها تعترض تطبيق أسلوب التقويم الشامل، و هى تعد نتيجة طبيعية فأى شئ يعوق التنفيذ الفعلى لملف الإنجاز يمثل مشكلة تهدد نجاح أسلوب التقويم الشامل نظرًا لأن ملف الإنجاز يعد الوسيلة الرئيسية و المميزة لهذا الأسلوب حيث أن الذى يميز بين التقويم التقليدى و التقويم الشامل هو ملف إنجاز التلميذ"البورتفليو"، ويلاحظ على هذه المشكلات أن أغلبها وافق عليها المعلمون بشدة، كما أن هذه المشكلات تمثل كل المشكلات التى تم عرضها فى المقياس ومرتبطة بهذا البعد- باستثناء مشكلة واحدة-، و إذا تفحصنا مضمون هذه المشكلات نجد أنها بالفعل تعترض التنفيذ الفعلى للملف، مثل ضيق الوقت المسموح للمعلم فى الحصة،و اضطرار المعلم إلى تكملة ملفات التلميذ بنفسه، بل والاحتفاظ بها فى أدراجه خوفًا من إهمال التلاميذ فى التعامل معها بالرغم من أن مكانها الأصلى مع التلاميذ و المعلم يفعل ذلك لضعف اعتماد التلميذ على نفسه فى إعداد الملف،كما أن استفادته من التعليقات الموجودة على ملفه تعد ضعيفةو يصاحب ذلك ضعف متابعة من الأسرة،كما أن المدير يهمه وجود ملفات إنجاز كاملة دون التحقق من مصداقية هذه الملفات،و فردية المعلم فى تصحيح الملف و الذى يصاحبه عدم دقة، كما أن

تحكم المعلم فى وضع الدرجات قد يزيد من ظاهرة الدروس الخصوصية و ما تحمله من مجاملة تلاميذ على حساب تلاميذ، و من ضمن المشكلات أيضًا عدم وجود خطط محددة لتنفيذ الإجراءات التى يتطلبها ملف الإنجاز مثل (البرنامج العلاجى-الرعاية و التحفيز-رفع الكفاءة-ثلاثة أداءات تحريرية لكل تلميذ -ستة أداءات شفهية لكل تلميذ -ثلاثة أنشطة مصاحبة للمادة) حيث أن تنفيذ الإجراءات فى الغالب يتم بصورة اجتهادية من كل معلم مما يمثل مشكلات تعترض تطبيق أسلوب التقويم الشامل، و من ضمن المشكلات أيضًا عدم احتساب الأنشطة اللاصفية ضمن درجات التلميذ بالرغم من أهمية هذا النوع من الأنشطة فى تكوين شخصية التلميذ، و كذلك تقييم سلوك التلميذ لا يتم بمصداقية و إنما مجرد سد خانة، أيضًا من المشكلات المتعلقة بالتنفيذ الفعلى لملف الإنجاز عدم وجود نماذج موحدة للملف على مستوى المدارس، وكذلك الضغوط المهنية الملقاة على المعلم المكلف بأعباء تدريسية تؤثر على قيامه بالأدوار المطلوبة منه و المتعلقة بأسلوب التقويم الشامل.و بذلك نجد أن هذه المشكلات كفيلة بأن تكون من ضمن العقبات القوية التى تقف فى نجاح هذا الأسلوب.

وهناك عدد من البحوث و الدراسات تتفق نتائجها مع النتيجة الحالية للبحث منها: دراسة (Starck , 1996) التى أوضحت وجود عدد من المشكلات التى تعترض التنفيذ الفعلى لملف الإنجاز منها صعوبة تحديد درجة للبورتفليو -ضيق الوقت المتاح لاستخدام البورتفليو-صعوبة حفظ ملفات البورتفليو بصورة منظمة-نقص دافعية التلاميذ -فقد التلاميذ لملفاتهم و عدم قدرتهم للحفاظ عليها،و دراسة (Kampfer et al. , 2001) التى توصلت من بين نتائجها إلى أن المعلمين يقضون جزءًا كبيرًا من الوقت فى تصحيح بورتفليو واحد و يصل هذا الوقت بين:٢٥-٣٠ ساعة،و دراسة (Eça , 2004) التى توصلت من بين نتائجها إلى وجود بعض العيوب المتعلقة بالتقويم بواسطة البورتفليو منها نقص مساعدة

المعلم للتلاميذ،ويستهلك البورتفليو جزء كبير من الوقت فى التخطيط و المناقشة و تصحيح عمل الطلاب،ودراسة (Maclellan , 2004) التى توصلت من بين نتائجها إلى أن التقويم الذاتى"كجزء من التقويم الشامل" من الصعب الوثوق فيه لأن التلاميذ لايملكون المهارة لتقييم كل منهم الآخر،و دراسة (Blaikie et al. , 2005) التى توصلت من بين نتائجها إلى أن الطلاب الكنديون يرون أن التقويم بواسطة البورتفليو مرتبط أكثر بالحظ و يبتعد عن العدالة مما يعوق التنفيذ الفعلى لملف الإنجاز،و دراسة (Flowers et al. , 2005) التى توصلت إلى أن التقويم بواسطة البورتفليو يتطلب أعمال ورقية أكثر، كما أن التقويم باستخدام البورتفليو يكون على حساب الوقت الشخصى للتلميذ،و دراسة (Mosely , 2005) التى أوضحت أن نسبة كبيرة من المديرين(٨٦.٤٪) تشير إلى أن عدم تجانس مهام البورتفليو يعد سببًا لصعوبة تطبيقه، كما يشير (٦٣.٣ ٪) من عدد المديرين إلى أن احتياج التقييم بالبورتفليو إلى وقت أكبر يمثل صعوبة فى تطبيقه، ودراسة (Tigelaar et al. , 2006) التى أوضحت وجود مشكلات متعلقة بملف الإنجاز منها: لا يوجد وقت كاف لعمل تغذية راجعة للأداء التدريسى، تنفيذ المهام التى يتطلبها البورتفليو يمثل عبئ عمل إضافى Workload على المعلم، و دراسة (فتحية معتوق بن بكرى عساس،٢٠٠٧) التى توصلت إلى أنه لا يراعى فى تقويم أداء الطالبات المعايير التى ينبغى توافرها فى محتوى البورتفليو،و دراسة (هانم أبو الخير الشربينى، ٢٠٠٧) التى توصلت إلى وجود مشكلات تعترض تطبيق أسلوب التقويم الشامل و من هذه المشكلات ما هو مرتبط بتطبيق ملف الإنجاز مثل عدم تنفيذ الدروس بطريقة تخدم ملف الإنجاز- ضعف موضوعية تقييم المعلم لأنشطة الصف،و عدم تشجيع التلاميذ على التقويم الذاتى،وعدم معالجة نقاط الضعف لدى التلاميذ أولاً بأول،كما أوضح(صلاح الدين محمود علام ،٢٠٠٠ ، ٧٥٠) أنه من بين المشكلات التى تعترض التقويم بواسطة البورتفليو تنوع أساليب تقييم صيغ الصحائف الوثائقية (البورتفليو) و الذى يعكس تعارض بين أهداف قياس

نوعية التحصيل و تطوير عملية التعليم، فتطوير أداء البرنامج لكى يحقق هدفًا معينًا ربما يقلل من فاعلية أدائه فى تحقيق هدف آخر، و هذا ينعكس على بنية الصحائف الوثائقية، أما المشكلة الرابعة تتعلق بصعوبة تقدير صدق و ثبات درجات أو تقديرات الصحائف (البورتفليو)، أيضًا أشار (خالد محمود عرفان،٢٠٠٥، ١٦٥-١٧٣) إلى وجود عدد من المشكلات المتعلقة بالتنفيذ الفعلى لملف الإنجاز و التى تقف عائقًا فى طريق نجاح أسلوب التقويم الشامل منها:تقديم ملفات التقويم التراكمية(ملفات الإنجاز) على الموجهين بصورة منفصلة تمامًا عن مكونات العملية التعليمية-ضيق وقت المعلم لمتابعة ملفات إنجاز تلاميذه -التحيز الذى يمكن أن يقع فيه المعلم فى تفضيل بعض التلاميذ على البعض الآخر فى عمل الملف -سعى الطلاب إلى الخداع فى عمل الملفات فقد يضع الطالب بعض أعمال زميله فى الملف لأنها أفضل من أعماله رغبة فى الحصول على درجة أفضل، ازدحام اليوم الدراسى بالحصص مما يترتب عليه عدم وجود وقت كاف للقيام بعمل الملفات.

٥- وافق المعلمون بشدة على كل المشكلات المتعلقة بالإمكانات المادية من حيث أنها تعترض تطبيق أسلوب التقويم الشامل فى المدارس، و هى نتيجة تعد طبيعية فنقص الإمكانات المادية هو العامل المشترك بين أغلب المشكلات التى يمكن أن تعترض تطبيق أى نظام تربوى أو غير تربوى، و إذا تفحصنا مضمون هذه المشكلات نجد أن بعضها مرتبط بالمكان مثل قلة المدارس التى لديها حجرات مناسبة لحفظ ملفات الإنجاز، و قلة المدارس التى لديها أماكن مناسبة لممارسة الأنشطة التى يتطلبها أسلوب التقويم الشامل، و زيادة كثافة الفصول بالتلاميذ و التى تمثل مشكلة كبيرة من المشكلات التى تعوق تطبيق هذا الأسلوب، و قلة المدارس التى توظف فيها أجهزة الكمبيوتر لتدوين بيانات ملفات الإنجاز، و من ضمن المشكلات المادية كذلك ضعف الحوافز المادية المقدمة للعاملين فى ظل هذا الأسلوب، مع ضعف مراعاة الظروف الاقتصادية للتلميذ.و لا شك أن هذه المشكلات المادية تعترض تطبيق أسلوب

التقويم الشامل. و تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة(Starck , 1996) التى توصلت إلى أنه من المشكلات التى تعترض تطبيق أسلوب التقويم الشامل صعوبة إيجاد مكان لحفظ ملفات البورتفليو،و دراسة (Eça , 2004) التى توصلت إلى أنه من المشكلات التى تعترض تطبيق أسلوب التقويم الشامل نقص المصادر المتاحة،و دراسة (Devecl et al. , 2005) التى توصلت إلى أنه من المشكلات التى تعترض تطبيق أسلوب التقويم الشامل نقص الأدوات اللازمة لإنجازهم المهام المتعلقة باستخدام البورتفليو،كما أشار (خالد محمود عرفان،٢٠٠٥، ١٦٥-١٧٣) إلى وجود عدد من المشكلات المتعلقة بنقص الامكانيات المادية و التى تقف عائقًا فى طريق نجاح أسلوب التقويم الشامل منها:غياب التجهيزات اللازمة لعمل ملفات التقويم مثل(المخازن-الملفات-الأوراق...)، و عدم توافر التمويل المالى الكافى لشراء الأجهزة و المعدات التى تحتاجها ملفات التقويم.

٦- وافق المعلمون على كل المشكلات المتعلقة بالعمل الجماعى من حيث أنها تعترض تطبيق أسلوب التقويم الشامل فى المدارس(٦ موافقة شديدة و ٣ موافقة فقط)، و هى نتيجة طبيعية نظرًا لأهمية العمل الجماعى فى إنجاح أى نظام أو أسلوب، و إذا تفحصنا مضمون هذه المشكلات نجد أنها بالفعل تمثل قصورًا فى ثقافة العمل الجماعى، حيث يوجد اختلافات بين المعلمين على طبيعة العمل والتى يصاحبها ميل للعمل الفردى و وجود مساندة غير كافية من الاداريين لتدوين بيانات الملف مع عدم وجود ميسر للتعلم فى بعض الأحيان، كما أن التفاهم بين المعلم و كل من المدير و الموجه ليس بالقدر الكافى،ووجود ضعف فى تعاون أولياء الأمور لإنجاح هذا الأسلوب،و قد يكون ذلك سببه عدم وجود خطة واضحة لكيفية تضافر الجهود لكافة أطراف العملية التعليمية (المعلمين -المديرين-الأخصائيين-الموجهين الفنيين -أولياء الأمور). و تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Tigelaar et al. , 2006) التى أوضحت أنه من

بين المشكلات التى تعترض تطبيق أسلوب التقويم الشامل اختلاف المعلمين فيما بينهم فى الثقافة و الخلفية و الخبرات و مواد التدريس،كما أوصت دراسة(هانم أبو الخير الشربينى،٢٠٠٧) بضرورة تضافر الجهود للعاملين فى المجال التربوى من أجل إنجاح أسلوب التقويم الشامل،كما أوضح(صلاح الدين محمود علام،٢٠٠٠ ، ٧٤٩) إلى وجود بعض المشكلات المتعلقة بالتقييم التوثيقى الشامل (التقويم الشامل) منها عدم إتفاق المسئولين حول ما يجب أو يمكن تقييمه فى الصحائف الوثائقية (البورتفليو). كما أشار (خالد محمود عرفان،٢٠٠٥، ١٦٥-١٧٣) إلى وجود عدد من المشكلات المتعلقة بالعمل الجماعى و التى تقف عائقًا فى طريق نجاح أسلوب التقويم الشامل منها وجود اختلافات بين المعلمين القائمين على العمل كفريق فى إعداد الملفات مما يترتب عليه عدم التعاون و التعامل بفردية فى إعداد الملفات و تصحيحها مما يعني عدم دقتها و بالتالى عدم الثقة فى نتائجها.

٧- وافق المعلمون بشدة على كل المشكلات المتعلقة بالمراقبة و تفعيل مبدأ الثواب و العقاب-باستثناء مشكلة واحدة- من حيث أنها تعترض تطبيق أسلوب التقويم الشامل فى المدارس، و هى نتيجة طبيعية تعكس التأثير الإيجابى الذى تحدثه عملية المراقبة و المتابعة و اتخاذ مبدأ الثواب و العقاب فى تكوين البيئة الخصبة لنجاح أى نظام أو أسلوب، و إذا تفحصنا مضمون هذه المشكلات نجد أنها بالفعل تمثل قصورًا فى ذلك، حيث لا توجد آلية لإثابة المجيد وعقاب المقصر بمعنى أن الأخصائى مثلاً الذى يؤدى أدواره المطلوبة منه وفق هذا الأسلوب هل يجد الإثابة الكافية؟، وإذا قصر فى أداء أدواره هل يجد جزاءً على ذلك؟، و هكذا بالنسبة لكافة العاملين،و من ضمن المشكلات المرتبطة بهذا البعد لا توجد لجان تختص بمراقبة أداء التلميذ طوال العام الدراسى و ذلك بمطابقة ما هو مكتوب فى ملف إنجاز التلميذ بالمستوى الحقيقى لهذا التلميذ، و تتفق مع نتيجة البحث الحالى (هانم أبو الخير الشربينى،٢٠٠٧) التى أوصت بضرورة المتابعة الميدانية المستمرة لإجراءات تنفيذ ملف الإنجاز.

نتيجة الفرض السابع:و الذى ينص على:

لا توجد مشكلات أخرى يراها المعلمون ذوو المعارف الكافية عن أسلوب التقويم الشامل كإستجابة السؤال المفتوح؟ هل ترى مشكلات أخرى ؟ إذا كانت الإجابة بنعم ما هى ؟

للتحقق من صحة هذا الفرض إحصائيًا تم استخدام مربع كا، حيث قام الباحث بتحليل استجابات المفحوصين(المعلمين ذوى المعارف الكافية عن أسلوب التقويم الشامل) على السؤال:هل ترى مشكلات أخرى ؟ إذا كانت الإجابة بنعم ما هى ؟ بمعرفة تكرار المعلمين الذين أجابوا بنعم، و تكرار المعلمين الذين أجابوا بـ(لا)، لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين التكرارين و جدول(٢٠) يوضح نتيجة هذا الفرض:

جدول(٢٠)

دلالة الفروق بين تكرارى المعلمين الذين أجابوا ب"نعم" و المعلمين الذين اجابوا بـ"لا" على السؤال المفتوح: هل ترى مشكلات أخرى ؟ إذا كانت الإجابة بنعم ما هى ؟

تكرار المعلمين الذين أجابوا ب"نعم"	تكرار المعلمين الذين أجابوا ب"لا"	كا٢	الدلالة
٣٤	٦٤	٩.٢	٠.٠١

يلاحظ من جدول(٢٠) وجود دلالة إحصائية لقيمة مربع كا و التى تعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تكرارى المعلمين الذين أجابوا ب"نعم" و المعلمين الذين أجابوا بـ"لا" على السؤال المفتوح: هل ترى مشكلات أخرى ؟ إذا كانت الإجابة بنعم ما هى؟ لصالح التكرار"لا" والذى يعنى أن غالبية المستجيبين(من الناحية الإحصائية) أقروا بعدم وجود مشكلات أخرى غير التى وردت فى المقياس تعترض تطبيق أسلوب التقويم الشامل فى المدارس، و هذه النتيجة تتشمى مع نتيجة الفرض السادس أيضًا و الذى أوضح وجود موافقة

شديدة و كذلك موافقة على عدد كبير من المشكلات المتضمنة فى المقياس (٦٩) مشكلة .

توصيات البحث:

فى ضوء النتائج التى تم التوصل إليها فى البحث يمكن تقديم التوصيات التالية كمقترحات علاجية للتصدى للمشكلات التى تعترض أسلوب التقويم التربوى الشامل:

١- ألا يتم التفريق بين المعلمين و المعلمات عند التكليف بالأعمال المرتبطة بالتقويم الشامل، فكلاهما له نفس الخلفية المعرفية المرتبطة بهذا الأسلوب.

٢- ألا يتم إسناد أى عمل مرتبط بالتقويم الشامل إلا للذين تم تدريبهم على استخدام هذا الأسلوب.

٣-أن ينظر إلى درجة المؤهل الحاصل عليه المعلم عند تكليفه بالأعمال المرتبطة بالتقويم الشامل.

٤- ألا ينظر للخبرة التدريسية كمعيار فى المعلم عن تكليفه بالأعمال المرتبطة بالتقويم الشامل، و إنما يتوقف ذلك على مؤهله و تدريبه على استخدام هذا الأسلوب.

٥-زيادة الفترة التدريبية الخاصة بالتقويم الشامل، وأن تعقد فى وقت مناسب للمتدربين.

٦- أن يتم انتقاء أكثر المدربين خبرة و كفاءة و إلمامًا بأسلوب التقويم الشامل.

٧-التركيز فى المحتوى التدريبى على الأدوات المتعلقة بالتقويم الشامل(أجهزة الكمبيوتر-ملفات الإنجاز و كيفية تصحيحها و تدوين بياناتها -الأدوات المتعلقة بالأنشطة الصفية و اللاصفية...).

٨-أن يختلف محتوى البرنامج التدريبى على حسب نوعية المتدربين(معلمين-

أخصائيين-مديرين-موجهين-إداريين)، بحيث لايؤثر ذلك على تكامل البرامج و تحقيقها لهدف واحد هو تفعيل أسلوب التقويم الشامل فى المدارس.

٩-أن يكون محتوى البرامج التدريبية مرتبط بالواقع الفعلى فى المدارس.

١٠-وجود حوافز مالية للمدربين و كذلك المتدربين.

١١- إذا كانت هناك حوافز مالية للمدربين و المتدربين أن يتم اختيارهم وفق معايير موضوعية و ليست ذاتية.

١٢-توعية كافة أطراف العملية التعليمية بأهمية و أهداف و فلسفة التقويم الشامل.

١٣-تنمية الجانب المعرفى المتعلق بأسلوب التقويم الشامل لدى كافة أطراف العملية التعليمية بما فى ذلك أولياء الأمور لأنهم طرف أساسى فى المنظومة التربوية.

١٤-أن ينظر إلى مشكلة ضيق الوقت لدى المعلم و تأثيرها على ممارسته للأدوار المتعلقة بالتقويم الشامل.

١٥-أن يتم تصحيح ملفات الإنجاز بواسطة لجنة من المعلمين و ليس معلم الفصل فقط، حتى لا يؤثر ذلك على المجاملات أو الدروس الخصوصية.

١٦-أن يوجد دقة فى تصحيح محتويات الملف.

١٧-أن يحرص المعلم على احتفاظ التلميذ بملفه و أن يحافظ عليه، و يستفيد من التعليقات الموجودة عليه.

١٨-أن يتم توعية التلاميذ بأن يعتمدوا على أنفسهم فى إعداد ملف الإنجاز.

١٩-أن يتم توعية أولياء الأمور بمتابعة ملفات إنجاز أبنائهم.

٢٠-أن تكون هناك نماذج موحدة للملف على مستوى المدارس.

٢١-أن توجد خطة محددة وواضحة لكيفية تنفيذ البرنامج العلاجى.

٢٢- أن توجد خطة محددة وواضحة لكيفية تنفيذ الرعاية و التحفيز.

٢٣- أن توجد خطة محددة وواضحة لكيفية تنفيذ رفع الكفاءة.

٢٤- أن توجد خطة محددة وواضحة لكيفية تنفيذ ثلاثة أداءات تحريرية لكل تلميذ على مدار الفصل الدراسى .

٢٥- أن توجد خطة محددة وواضحة لكيفية تنفيذ ستة أداءات شفهية لكل تلميذ على مدار الفصل الدراسى .

٢٦- أن توجد خطة محددة وواضحة لكيفية تنفيذ ثلاثة أنشطة مصاحبة للمادة لكل تلميذ على مدار الفصل الدراسى .

٢٧- أن يتم احتساب الأنشطة اللاصفية ضمن درجات التلميذ، نظرًا لأهمية هذا النوع من الأنشطة فى تكوين شخصية التلميذ.

٢٨- أن يتم تقييم سلوك التلميذ بمصداقية و أن يكون له درجات أعلى من النسبة المقررة.

٢٩- يراعى تخفيف الجدول الدراسى للحصص، نظرًا للأعباء الجديدة التى يتطلبها أسلوب التقويم الشامل.

٣٠- يراعى الأدوار المهنية الأخرى الملقاة على عاتق المعلم عند تكليفه بالأعمال المرتبطة بأسلوب التقويم الشامل.

٣١- أن توجد حجرات مناسبة لحفظ ملفات إنجاز التلميذ بعد تصحيحها و قبل تسليمها مرة أخرى للتلميذ.

٣٢- أن تكون هناك أجهزة كمبيوتر مخصصة لتدوين بيانات ملفات الإنجاز عليها، حتى يمكن الرجوع لأى بيان بسرعة و بدقة عند الضرورة.

٣٣- أن يتم النظر إلى مشكلة كثافة الفصول بعين الاعتبار لأنها من المهددات الرئيسية لنجاح أسلوب التقويم الشامل.

٣٤-زيادة الحوافز المالية المقدمة للعاملين فى ظل أسلوب التقويم الشامل.

٣٥-توفير أماكن مناسبة فى المدرسة لممارسة الأنشطة المرتبطة بملف الإنجاز.

٣٦-أن يتم مراعاة العامل الاقتصادى للتلميذ عند إلزامه بإحضار خامات أو أدوات يتطلبها التقويم الشامل.

٣٧- أن يكون هناك نوع من تضافر الجهود بين كافة أطراف العملية التعليمية (المعلمين – المديرين – الأخصائيين – الاداريين - الموجهين الفنيين - أولياء الأمور) فيما يتعلق بالعمل وفق أسلوب التقويم الشامل.

٣٨-أن توجد آلية فعالة لإثابة المجيد و عقاب المقصر فى العمل وفق أسلوب التقويم الشامل.

٣٩-أن توجد لجنة مختصة بمراقبة أداء التلاميذ طوال العام الدراسى.

٤٠-أن توجد لجنة مختصة بالمطابقة بين ملف إنجاز التلميذ كما هو مكتوب على الورق، و المستوى الحقيقى للتلميذ كما يظهر أمام اللجنة.

بحوث مقترحة:

١-اتجاهات التلاميذ نحو أسلوب التقويم الشامل، و علاقة ذلك بأدائهم على ملفات الإنجاز.

٢-فاعلية برنامج مقترح لتوعية بعض أطراف العملية التعليمية بأهمية و أهداف و فلسفة و معلومات التقويم الشامل.

٣- أثر استخدام أسلوب التقويم الشامل على تنمية بعض الجوانب المعرفية و المهارية و الوجدانية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية..

ملخص البحث

"المشكلات المرتبطة بتطبيق أسلوب التقويم التربوى الشامل فى المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين ذوى المعارف الكافية عن هذا الأسلوب و علاقة ذلك ببعض المتغيرات الإسمية"

بحث مقدم من

د/ حجاج غانم أحمد على

مدرس علم النفس التربوى-كلية التربية بقنا-جامعة جنوب الوادى

هدف البحث بصفة أساسية إلى التعرف على المشكلات التى تعترض تطبيق أسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر المعلمين ذوى المعارف الكافية عن هذا الأسلوب، كما هدف أيضًا إلى التعرف على علاقة بعض المتغيرات الإسمية (النوع - العمل بأسلوب التقويم الشامل - التدريب على أسلوب التقويم الشامل - نوع المؤهل-الخبرة التدريسية) لدى المعلمين بالمعارف التى يمتلكونها عن أسلوب التقويم التربوى الشامل، و تكونت عينة البحث من (١٣٧) معلم ابتدائى بقنا و أسوان، تم تطبيق الأدوات التالية عليهم: استمارة بيانات عامة، مقياس المعرفة بأسلوب التقويم التربوى الشامل، مقياس المشكلات المرتبطة بأسلوب التقويم التربوى الشامل، و الثلاث مقاييس من إعداد الباحث، و تم استخدام التحليل العاملى التوكيدى للتحقق من صدق البناء العاملى للمقياس الأخير،و لمعالجة البيانات الأساسية للبحث إحصائيًا تم استخدام:اختبار"ت"، اختبار تحليل التباين البسيط،اختبار مربع كا، و تم التوصل إلى عدة نتائج منها:وجود مجموعة من المشكلات التى تعوق تطبيق أسلوب التقويم الشامل و هى مرتبطة بالتدريب و نقص الخلفية المعرفية لدى القائمين بالعمل و مشكلات متعلقة بالتنفيذ الفعلى لملف الإنجاز و مشكلات مادية و مشكلات متعلقة بالعمل الجماعى و مشكلات متعلقة بالمراقبة و تفعيل مبدأ الثواب العقاب،و لقد تم تقديم (٤٠) توصية تربوية فى ضوء النتائج المتحصل عليها.

Abstract

The problems that related to the applying of authentic assessment technique at the primary schools from the teachers ' viewpoints who have sufficient cognitions about this technique and its relations to some nominal variables.

Paper presented by

Dr. Hagag Ghanem Ahmed Ali

Lecturer of Educational Psychology-Kena Faculty of Education-South Valley University

The search aimed to recognize the problems that related to the applying of authentic assessment technique in the primary schools from the teacher's viewpoints who have sufficient cognitions about this technique. The search aimed also to recognize the relation between the nominal variables(gender-working according to authentic assessment technique ,training on authentic assessment technique, type of qualification-teaching experiences) and the cognitions about authentic assessment technique.subjects were (137) primary school teachers from Kena and Aswan. Three scales were used in the study (general data scale, the cognitions about authentic assessment technique scale , and The problems that relate to the applying of authentic assessment technique scale),the three scales were prepared by the searcher.T-test , One-Way ANOVA , and Chi-Square were used for analyzing the data statistically. Results indicated that: there are some problems that hinder the applying of authentic assessment technique as follows:training problems, problems that related to the shortage of cognitive background , problems that related to the practical applying of portfolio ,financial problems , teamwork problems, problems that related to supervision and the activation of reward and punishment rule. Based on these results , some recommendations were presented in the field of educational psychology(contains (52) references,(20) tables,and one graph. .

مراجع البحث

١- الجميل محمد عبد السميع شعلة (٢٠٠٥): **التقويم التربوى للمنظومة التعليمية:اتجاهات وتطلعات**، القاهرة، دار الفكر العربى.

٢- خالد محمود عرفان (٢٠٠٥): **التقويم التراكمى الشامل "البورتفليو" ومعوقات استخدامه فى مدارسنا**، القاهرة،عالم الكتب.

٣- ربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٦): **التعلم المنظم ذاتيًا وتوجهات أهداف الإنجاز نماذج و دراسات معاصرة**،القاهرة،عالم الكتب.

٤- رجاء محمود أبوعلام (١٩٨٧): **قياس وتقويم التحصيل الدراسى**، الكويت ،دار القلم للنشر و التوزيع.

٥- رمزية الغريب (١٩٩٦): **التقويم والقياس النفسى والتربوى**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٦- سلوى عثمان مصطفى عثمان، هبة فتحى حسين الدغيدى (٢٠٠٧): "العلاقة بين تحقيق أغراض الحقيبة الوثائقية (البورتفليو) و القدرة على الحوار والتفاوض الفكرى لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية "، **دراسات فى المناهج و طرق التدريس**،ع١٢،يناير،ص ص ٩١-١٢٦.

٧- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠): **القياس والتقويم التربوى والنفسى، أساسياته وتطبيقاته و توجهاته المعاصرة**، القاهرة،دار الفكر العربى.

٨- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٣): **التقويم التربوى البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية**، القاهرة، دار الفكر العربى.

٩- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٤): **التقويم التربوى المؤسسى أسسه ومنهجياته و تطبيقاته فى تقويم المدارس**، القاهرة، دار الفكر العربى.

١٠- عادل أحمد حسين (٢٠٠٤):"فاعلية برنامج تدريبى فى استخدام ملف إنجاز الطالب portfolio كأداة للتقويم الحقيقى"، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، مج١٤، ع٤٥، ص ص ٤١-١٠٤.

١١- عبد الحميد عبد العظيم رجيعه (٢٠٠٥):"قيم العمل و المسئولية الاجتماعية لدى معلمى التعليم الابتدائى بالسويس فى ضوء التخصص و الجنس"، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**،مج١٥، ع٤٩، ص ص ١١١- ١٤٣.

١٢- عبد الناصر السيد عامر (٢٠٠٤): "أداء مؤشرات حسن المطابقة لتقويم نموذج المعادلة البنائية"، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، مج١٤، ع٤٥، ص ص ١٠٥-١٥٧.

١٣- عبد الناصر السيد عامر (٢٠٠٥): "استراتيجة تحزيم العناصر فى التحليل العاملى التوكيدى"، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، مج١٥، ع٤٩، ص ص ١٤٥-١٩٢

١٤- عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠٠٧): "النموذج البنائى لاستراتيجيات تنظيم الدافعية و معتقدات الدافعية و التحصيل الدراسى لدى طلاب الجامعة"، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**،مج١٧، ع٥٧، ص ص ٢٩٥- ٣٤٦.

١٥- فتحية معتوق بن بكرى عساس(٢٠٠٧):"معايير محتوى ملف الأعمال: البورتفليو" لتقويم جودة أداء الطالبات المعلمات فى التدريب الميدانى"، **دراسات فى المناهج و طرق التدريس**،ع١٢،مارس،ص ص ١٢٥-١٦٤.

١٦- فوقية عبد الفتاح (٢٠٠٧):"فاعلية برنامج فى تنمية الوعى بالتفكير و أثره على الذكاء الشخصى والاجتماعى لدى طلاب الدراسات العليا "، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**،مج١٧، ع٥٧، ص ص ٣٤٧-٤٢٧.

١٧- مايسة أبو مسلم أحمد (٢٠٠٤): "أثر اتباع مدخل التقويم باستخدام البورتفليو على تحقيق الأهداف التربوية وبعض سمات الشخصية اللازمة لنجاح هذا المدخل التقويمى لدى الطلاب"، **رسالة دكتوراة، معهد الدراسات و البحوث التربوية،جامعة القاهرة.**

١٨- منال حلمى سيد عبد الحافظ (٢٠٠٨):"العمر وعلاقته بالذكاء المتدفق والذاكرة العاملة وسرعة المعالجة "، **رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة أسيوط.**

١٩- نجاة عدلى توفيق (٢٠٠٦): "أثر استخدام التقييم بالبورتفليو على التحصيل فى مقرر الفروق الفردية لدى طلاب الجامعة و اتجاهاتهم نحو المادة"، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**،مج١٦،ع٥٣،ص ص ٣٢٣-٣٥١.

٢٠- نجدى ونيس حبشى، رأفت عطيه باخوم (٢٠٠٤):" المناخ التنظيمى المدرسى و علاقته بالالتزام بالعمل والرضا عن العمل والثقة بالنفس فى التدريس لدى معلمى مدارس مدينة المنيا "، **مجلة البحث فى التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، مج١٧،ع٣،ص ص ١٩٠-٢٤٧.

٢١- نضال شعبان الأحمد، سلوى عثمان مصطفة عثمان (٢٠٠٦): "معايير بناء الحقيبة الوثائقية (البورتفليو) لتلاميذ الصف الثالث المتوسط كمدخل للاختبار الحقيقى بالثانوية"،**مجلة كلية التربية بالاسماعيلية**،ع٥،ص ص ٢٥-٦٠.

٢٢- هانم أبو الخير الشربينى (٢٠٠٧):"واقع ملف إنجاز التلميذ (portfolio) بالصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائى (دراسة تقويمية)"، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**،مج١٧،ع٥٦،ص ص ٥٠١-٥٤٦.

٢٣- هشام فتحى جاد الرب (٢٠٠٦): "البناء العاملى وتكافؤ القياس لإحدى مقاييس الاكتئاب لدى المراهقين من طلاب المدارس الثانوية باستخدام التحليل التوكيدى:دراسة مقارنة عبر ثقافية"، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، مج١٦، ع٥٠، ص ص ٤٣٧-٤٨٤.

٢٤- وزارة التربية و التعليم (٢٠٠٦): **منظومة التقويم التربوى الشامل كمدخل لتحسين العملية التعليمية، دليل العمل للصفوف الثلاث الأولى من التعليم الابتدائى.**

25- Ashcroft,D. ; Hall,J.(2006):" Pharmacy Students Attitudes and Views about Portfolio-Based Learning:A Questionnaire Survey", **Pharmacy Education**,Vol(6),No.(1),Pp.1-5.

26- Blaikie,F.;Schonov,D.&Steers,J.(2004):"Preparing For Portfolio Assessment Art and Design:A Study of The opinions and Experiences of Exiting Secondary School Students in Canada, England and The Netherlands",**JADE**,Vol.(23),No.(3),Pp.302-315.

27- Brown,G.(2001):**The Principal Portfolio**,2nd ED,North America, Corwin.

28- Brown,T.(2006): **Confirmatory Factor Analysis for Applied Research**, New York, Guilford Press.

29- Buckley, J.; Riser, G.; Eid, R.& Eptein, M. (2006) :"Confirmatory Factor Analysis of The Behavioral and Emotional Rating Scale-2(BERS-2) Parent And Youth Rating Scales" , **Journal of Child and Family** 30-Carr ,M.(2001):**Assessment In Early Childhood Settings** ,North America ,Sage.

31-Devecl,H.;Ersoy,F.&Ersoy,A.(2006):"The Views of Prospective Elementary School Teachers on The Use of Portfolio Assessment in Teacher Education ",**Educational Sciences Theory And Practices**, Vol. (6), No. (1), Pp. 193-199.

32-Eça,M. (2004):" Using Portfolios for External Assessment: An Experiment In Portugal "**International Journal of Art & Design Education , Vol.(24),No.(2),pp.209-218.**

33-Flowers, C.; Ahlgrim- Delzell, L.; Browder, D. &Spooner, F. (2005) "Teachers Perceptions of Alternative Assessments, **Research Practice For Persons With Severe Disabilities**., Vol.(30),No. (20),Pp.81-92.

34-Gignac, G. ; Palmer, B.;Bates, T., & Stough, C. (2006):" Differences in Confirmatory Factor Analysis Model Close-Fit Index Estimates Obtained From Amos 4.0 and Amos 5.0 Via Full Information Maximum Likelihood – No Imputation: Corrections and Extension to Palmer et al. (2003)", Vol.(58),No. (3),pp.144 – 150.

35-Glatthorn,A.(1999):**Performance Standards And Authentic Learning** Larchmont, Eye on Education press.

36-Kampfer,S.;Horvath,L.;Kleinert,H.&Kearns,J.(2001): "Teachers' Perceptions of one State 's Alternative Assessment: Implications for Practice and Preparation**". Exceptional Children**, Vol. (67), No. (3), Pp. 361-374.

37- Keith,T.; Goldenring Fine, J.; Taub, G.; Reynolds,M. &Kranzler,J. (2006):" Higher Order, Multisample, Confirmatory Factor Analysis of TheWechsler Intelligence Scale For Children- Fourth Edition:What Does It Measure?", **School Psychology Review**, Vol.(35), No.(1), Pp.108-127.

38-Klenowski,V.(2002):**Developing Portfolios for Learning and Assessment Processes and Principles** ,Uk ,Routledge.

39-Kranzler,J.&Keith,T.(1999):" Independent Confirmatory Factor Analysis of The Cognitive Assessment System (CAS): What Does Cas Measure?", **School Psychology Review**, Vol.(28), No.(1), Pp.117-44.

40-Lesh,R.&Lamon,S.(2002): ."Trends ,Goals, and Privities in Mathematical Assessment", **in: Richard Lesh & Susan J. Lamon (Eds) :"Assessment of Authentic Performance in School Mathematics** "(pp.3-16),U k ,Routledge.

41-Lim,Y.;Yu,B.&Kim,J.(2007):"Korean Panic Disorder Severity Scale :Construct Validity by Confirmatory Factor Analysis", **Depression & Anxiety** ,Vol.(24),No.(4),Pp.95-102.

42-Loo,R.&Thorpe,K.(2000):"Confirmatory Factor Analyses of The Full and Short Versions of The Marlowe-Crowne Social Desirability Scale",Th **Journal of Social Psychology**,Vol.(140),No.(5),Pp.628- 635.

43-Mack,J.&Patterson,M.(2006):"An Empirical Basis for Domains in The Analysis of Dependency in The Activities of Daily Living (ADL) :Results of A Confirmatory Factor Analysis of The Cleveland Scale For Activities of Daily Living (CSADL)",**The Clinical Neuropsychologist** ,Vol.(20),No.(4),Pp.662-677.

44-Maclellan,E.(204):"Authenticity in Assessments Tasks: A Heuristic Exploration of Academics' Perceptions", **Higher Education Research &Development** ,Vol(23),No.(1),Pp.19-33.

45-McInerney,D.&Ali,J.(2006):"Multidimensional and Hierarchical Assessment of School Motivation: Cross-Cultural Validation", **Educational Psychology**,Vol.26,No.6, 717-734

46-Miller,S,;Chan,F. ;Ferrrin,J.,Lin,C, &Chan,J.(2008):"Confirmatory Factor Analysis of The World Health Organization Quality of Life Questionnaire Brief Version for Individuals with Spinal Cord Injury",**Rehabilitation Counseling Bulletin**, Vol.(51), No. (4),PP. 221-228.

47-Mosely,C.(2005):"The Value of Professional Teaching Portfolios to Prospective Employers: School Administrators' Views ",**The Professional Education** ,Vol.Xxvii,No.(1&2),Pp.58-72.

48-Oakman, J.; Ameringen, M.; Mancini, C. &Farvolden ,P.(2003): "A Confirmatory Factor Analysis of The Self-Report Version of The Liebowitz Social Anxiety Scale", **Journal of Clinical Psychology**, Vol. (59), No. (1),Pp.149-161.

49-Sanders, S.; Mcintosh, D.; Dunham, M.; Rothlisberg, B. &Finch,H. (2007):" Joint Confirmatory Factor Analysis of The Differential Ability Scales and The Woodcock-Johnson Tests of Cognitive Abilities-Third Edition", **Psychology in The Schools** , Vol(44),No.(2),Pp.119-138.

50-Starck,T.(1996):"Portfolio Analysis:A Survey of Teacher Attitudes