اتجاهات المعلمين والطلبة وأولياء الأمور نحو التقويم التكويني وعلاقتها بدوره للالتحاق بالتعليم العالي وعالم العمل

د. علي مهدي كاظم
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

الملخص: استهدف البحث معرفة مستوى الاتجاه نحو التقويم التكويني لدى الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور، وطبيعة الفروق فيه تبعاً لفئة العينة والنوع، ومعرفة دوره في إعداد طلبة الصفين 11 و12 للتعليم العالي وعالم العمل ، ودلالة العلاقة بين دور التقويم والاتجاه نحوه. وقد تم تصميم مقياس للاتجاه نحو التقويم التكويني، وثلاث استبانات (استبانة لكل من المعلمين، والطلبة، وأولياء الأمور) لقياس دور التقويم في الإعداد للتعليم العالي وعالم العمل، وبعد التحقق من الصدق والثبات طبقت الأدوات على ثلاث عينات حجمها 316 فرداً. أشارت النتائج أن الاتجاه نحو التقويم التكويني سالباً لدى جميع أفراد العينة، وأن متغير فئة العينة كان دالاً لصالح المعلمين، وأن جميع أفراد العينة اتفقوا على فعالية التقويم، ولكنهم تفاوتوا في ذلك؛ فقد كان مرتفعاً لدى الطلبة يليهم المعلمين وبعدهم أولياء الأمور. وأخيراً كانت العلاقة بين دور التقويم والاتجاه نحوه بشـــكل عام موجبة (ر=0.16)، ولكنها سالبة لدى المعلمين (ر=– 0.31)، وموجبة لدى الطلبة (ر= 0.54)، وغير دالة لدى أولياء الأمـــور (ر=0.17).

مقدمة

لقد حدد المؤتمر الدولي المُنعقد في سلطنة عُمان عام 2002 تحت شعار: "التعليم الثانوي من أجل مستقبل افضل: التوجهات والتحديات والأولويات"، ثمانية توازنات ينبغي تحقيقها في الإطار الشامل لعملية إيجاد تعليم ثانوي عالمي عالي الجودة وتطويره، ومن بين تلك التوازنات

النقطة الثالثة: "التعليم من اجل التعليم، والتعليم من اجل العمل"؛ والنقطة السادسة: "ضعف القدرة على التنبؤ بالمستقبل، وسيناريوهات المستقبل".

حول النقطة الثالثة يشير التقرير الذي تناول النقاط الرئيسة التي عالجها المؤتمر، إلى أن الجدل حول التعليم من أجل التعليم، والتعليم من أجل العمل متواصل، "وقد أكدت أوراق المؤتمر على أن الجهل والتفكك الاجتماعي يوازيان في خطورتهما البطالة والتأقلم مع أسواق العمل سريعة التغير في العالم، وعليه ينظر إلى قيام معظم المدارس الثانوية في العالم بالتركيز المفرط على المواد العلمية والمواد المرتكزة على التكنولوجيا على حساب الإنسانيات؛ على انه خلل في التوازن". وحول النقطة السادسة يشير التقرير إلى "أن تطوير التعليم الثانوي يتم في ظل عالم يتميز بضعف القدرة على التنبؤ بالمستقبل التي ترتبط بالتغيرات السريعة في المجالات الاقتصادية والتكنولوجية والسياسية والاجتماعية، وعندما تتسارع التغيرات العالمية يكون من الصعب التنبؤ بما سيحصل، ويكون كذلك من الصعب التخطيط للمدى البعيد. وهذه الرؤية تقود إلى نتيجة مهمة مفادها أن ما من ضمانات بأن المستقبل سيكون كما تعرضه السيناريوهات التي ترسمها الأنظمة التعليمية، وهذه تتطلب التوازن بين التوقعات المستقبلية وتصميم المناهج عن طريق ضمان درجة من المرونة تجعل المناهج قابلة للتأقلم المتواصل مع الظروف المتغيرة، وينبغي على قطاع التعليم أن يعيد النظر في طريقة تعامله مع الطلاب والمناهج واستراتيجيات التقويم للتأقلم مع الظروف الاجتماعية في القرن الحادي والعشرين" (ملفورد والكتياني، 2002، ص 956).

وقد خلص التقرير إلى أن هناك إجماعاً على أن "التعليم الثانوي يشكل الحلقة الأضعف في الأنظمة التعليمية، في حين انه القطاع الأسرع توسعا من قطاعات التعليم النظامي"، ولهذا الضعف أسباب عديدة منها: "اتباع أسلوب التلقين، وافتقار الكثير من المعلمين والمدراء التربويين للمؤهلات المناسبة والكافية، وارتكاز نظام التقويم على الامتحانات التقليدية (أسئلة المقال)، والتركيز على العلامات في الامتحانات لقياس الإنجازات المعرفية، والإدارات المركزية بشكل مفرط" (ملفـــورد والكيتاني، 2002، ص 958). وأيدت دراسة أبو عوف وعلام وأبو المكارم والشافعي (2002) ذلك الاستنتاج –رغم أنها أجريت في مصر–، وأشارت إلى أن التعليم الثانوي مازال بصفة خاصة يحتاج إلى تطوير كبير في سائر عناصر المنظومة التعليمية، حتى يرتفع

المستوى العلمي للطالب بما يؤهله للدراسة الجامعية الفعالة، وبما ينمي مهاراته العلمية والعملية التي تؤهله للنجاح في عالم العمل.

من جانب آخر أشار تقرير مجلس الامتحانات الكندي عام 1996، وتقرير مؤسسة ACSC الكندية، وتوصيات قدمتها دراسة تقويمية لمشروع تطوير أداء الطلبة عام 2002، إلى ضرورة التقليل من الامتحانات وتقويم الطلبة حسب فلسفة التقويم التكويني ليحصل جميع الطلبة على مستوى تعليمي موازٍ للمعايير العالمية، ولتقليل الشكوى المستمرة من مؤسسات التعليم العالي وعالم العمل وأولياء الأمور بشأن تركيز التقويم على مهارة محددة (وهي في الغالب مهارة معرفية) دون المهارات الأخرى (الحجري، 2005).

وهكذا يمكن أن نستنتج: أن التعليم الثانوي هو الحلقة الأضعف في النظام التعليمي، كما أن التقويم هو الحلقة الأضعف في العملية التعليمية؛ فهل إصلاح التقويم هو مفتاح لإصلاح التعليم الثانوي؟

استنادا إلى الفكرة السابقة، قامت وزارة التربية والتعليم العُمانية بإصلاحات عديدة في نظام التعليم العام، تمثل في الأخذ بنظام التعليم الأساسي، وإلغاء التشعيب في الصفين الحادي عشر والثاني عشر، وآخر هذه الإصلاحات هو تطبيق التقويم التكويني في العام الدراسي 2004–2005 في جميع مراحل التعليم، طبقاً للقرار الوزاري 158 لسنة 2004 (وزارة التربية والتعليم، 2004)، الذي يعني استمرارية عملية تقويم الطالب طوال أيام الدراسة، باستعمال أدوات قياس مختلفة كالتكليفات والأنشطة المختلفة، إلى جانب الامتحانات التقليدية.

مشكلة البحث

يُعد التقويم التربوي Educational Evaluation جزءاً متكاملاً من العملية التعليمية كلها؛ فالتقويم هو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للواقع التربوي، واختبار لمدى كفاية الوسائل التربوية المستعملة والاستفادة من ذلك في تعديل المسار التربوي نحو تحقيق الأهداف على وجه أفضل (القرشي، 1986). ولكن الواقع التربوي يشير إلى خلاف ذلك تماماً، فقد تحولت الامتحانات من وسيلة تستهدف قياس تحصيل الطالب وتحديد جوانب القوة والضعف

لديه، إلى غاية وهدف أساس لدى جميع المهتمين بالعملية التعليمية من معلمين وطلبة وأولياء أمور وغيرهم (كاظم، 2000). وفي هذا الصدد تشير الحجري (2005) إلى أن العديد من الدراسات الأجنبية التي أجريت حول مدى فعالية الامتحانات في تقويم عملية التعلم، قد كشفت أن النظام التقويمي أصبح مثقلاً بالامتحانات التي تركز على قياس كمية ما حفظه الطالب من معلومات، وأصبح هدف الطالب والمعلم هو كمية المعلومات لا نوعيتها.

إن المتتبع لبعض محاولات الإصلاح التربوي في دول مختلفة من العالم، يستنتج أن هناك تصوراً مفاده: أن الأهداف، ومحتوى الكتاب المدرسي، وطرائق التدريس، هي المفتاح لأي عملية إصلاح، أما عملية التقويم فإنها تكاد تكون مهملة تماماً (الهيتي، 2000)، أو ربما يعطى لها وزن قليل مقارنة بباقي مكونات العملية التعليمية (كاظم، 2000). وفي حقيقة الأمر يمكن أن يُسند لعملية التقويم وما يرتبط بها من اختبارات وأدوات قياس، دور قيادة العملية التربوية ومفتاح إصلاحها، إذ لا يمكن لنا تصور أو معرفة الخلل الحاصل في جهد المعلم ونشاطه التعليمي، وجهد الطالب ونشاطه التعلمي بموضوعية وثقة، إلا بوجود برنامج تقويمي كفء، ووجود مثل هذا البرنامج يعني عدم اقتصاره على نوع واحد من أنواع التقويم بل استعمال كل الأنواع (الهيتي، 2000). وفي السياق نفسه يشير شيفلسون وسيترن Shavelson & Stern (المشار إليهما في: النبهان، 2004) إلى أن عمليتا التعليم والتعلم تتطلبان من المعلم أن يجمع مجموعة من البيانات الكمية بشكل مستمر، ويتخذ في ضوئها عدداً من القرارات بواقع قرار كل دقيقتين أو ثلاث دقائق؛ كما تُشير الإحصاءات إلى أن المعلمين يخصصون ثلث أو نصف وقتهم في نشاطات ذات علاقة بعملية التقويم.

لا يقتصر دور عملية التقويم على قياس تحصيل الطلبة بإصدار أحكام على مستواهم المعرفي وغيره فحسب، بل تتعداه إلى أمور عديدة منها: تشخيص صعوبات التعلم، وتشخيص التغيرات في سلوك التلميذ، ومساعدة المعلم على معرفة مستويات أداء تلاميذ صفه، وزيادة دافعية التلميذ نحو التعلم، وتحسين عملية التدريس، وإعادة النظر في المناهج أو الأهداف التعليمية، وتطوير الجانب الإداري المدرسي، وتوجيه الطلبة وإرشادهم، وأخيراً تقويم كفاية المُعلم. فضلا عن ذلك فإن التقويم التربوي على علاقة مباشرة بضبط الكفايات التعليمية والسيطرة عليها وضبط مخرجات هذه العملية. فمن خلال التقويم يمكن تحديد الكفايات التعليمية في المراحل

الدراسية المختلفة، فإذا ثبت عن طريق التقويم أن هناك قصور معين في العملية التعليمية أو البرامج التربوية فإنه يجب التدخل فوراً لتحديد المتغيرات التي يمكن إدخالها لتحسين العملية التعليمية أو تعديل مسارها قبل فوات الأوان (العاني، 2003).

هذا وللتقويم مكانة خاصة لدى تلاميذ الصفين الحادي عشر والثاني عشر من التعليم العام، كونه يعطي مؤشراً عن مستوى هؤلاء الطلبة يساعد في اتخاذ قرارات مهمة تتعلق بمواصلة دراستهم الجامعية، أو التحاقهم بعالم العمل. وفي هذا الصدد يرى أبو عوف وأبو المكارم والوليلي وعبد الخالق (2004) أن مرحلة التعليم الثانوي، من أهم المراحل التعليمية، فعلى أساسها يتم التحاق الطلبة بالكليات التي يرغبونها. لذا فقد اهتم المسئولون عن النظام التعليمي بتقويم هذه المرحلة بصفة خاصة، لما لها من أهمية وتأثير في حياة الفرد والمجتمع، وما تثيره من ضجة في وسائل الإعلام على اختلاف أنواعها وتوجهاتها.

وعلى أساس ما سبق، وبما أن التعليم الثانوي هو الحلقة الأضعف بين الحلقات الأخرى من نظام التعليم، وأن أحد أهم أسباب ضعفه (كما حددها التقرير الختامي للمؤتمر الدولي لتطوير التعليم الثانوي)، "ارتكاز نظام التقويم فيه على الامتحانات، والتركيز على درجة الطالب في الامتحانات لقياس إنجازاته المعرفية" (ملفـــورد والكيتاني، 2002، ص958)، فإن مشكلة البحث الحالي تتمثل في معرفة مستوى الاتجاهات نحو نظام التقويم الجديد (التقويم التكويني) من وجهة نظر من لهم علاقة مباشرة بالعملية التعليمية، وهم الطالب، والمعلم، وولي الأمر، ومعرفة دور التقويم التكويني في الإعداد للتعليم العالي وعالم العمل.

أهمية البحث

نال موضوع الاتجاه نحو عملية التقويم، أو نحو الاختبارات اهتماماً كبيراً من الباحثين (مثال ذلك: الدردير وعبد الله، 2004؛ الدوغان، 1995؛ Choi, Nam, & Lee, 2001; Guskey, 2005; Keig, 2000; Peters, 1996; Robinson & Bennett, 2007; Trochinski, 1988; Zeidner, 1987). وهذا الاهتمام ليس بالمستغرب، فالاتجاهات طبقا لألبورت من أكثر موضوعات علم النفس تداولا بين الباحثين، بل إنها من أهم موضوعات علم

النفس الاجتماعي (Allport, 1935)؛ كما يرى توماس وزنانسكي Thomas & Znanieski (انظر: المخزومي، 1995) إلى أن علم النفس الاجتماعي هو العلم الذي يدرس الاتجاهات.

ويُعد التعريف الذي طرحه البورت للاتجاه بعد مراجعته لأكثر من (15) تعريفا، من أشهر التعاريف، حيث ينص على أن الاتجاه هو "حالة من الاستعداد العقلي–العصبي، تنتظم من خلاله خبرة الفرد، وتوجه استجابته نحو موضوع أو موقف معين" (Allport, 1935, p.810). كما يتفق معظم علماء النفس الاجتماعي على أن الاتجاه هو: "خبرة شخصية ثابتة نسبيا تتضمن تقويما لأشخاص أو قضايا أو أشياء، ويكون هذا التقويم إما إيجابيا أو سلبيا" (ياسر وكاظم، 1997، ص157). هذان التعريفان يؤكدان على وجود علاقة تربط الاتجاهات بالسلوك؛ فقد توصل كيلمن Kelman إلى وجود علاقة وثيقة بين الاتجاهات التي يحملها الفرد وســلوكه (انظر: المخزومي، 1995)؛ فالاتجاهات تؤدي دوراً كبيراً في اختيار الفرد لنوع التعليم، وفي اختياره لنوع المهنة التي يمتهنها (المخزومي، 1983)؛ كما أن للاتجاهات دور بارز في تحديد السلوك، إذ لها فعل دافعي يستثير السلوك ويوجهه وجهة معينة، فالاتجاه الإيجابي نحو شيء ما ينمي الرغبة لتعلمه. فعلى سبيل المثال فإن التحصيل المنخفض يمكن أن يعزى جزء منه للاتجاه السلبي نحو ذلك الموضوع وما يرافقه من خيبة أمل (التل، 1991)، ولكن مع كل ذلك، فإن العلاقة بين الاتجاهات والسلوك يمكن أن توصف بأنها علاقة تأثير احتمالي متبادل، فهي ليست علاقة سببية حتمية، بل ارتباطيه محتملة، يكتنفها الغموض في معظم الأحيان، ولكي تتضح أكثر، يتعين معرفة الاتجاهات المنافسة (إذ تتداخل الاتجاهات وتتنافس مع بعضها البعض)، لأن الذي يوجه السلوك هو الاتجاه ذو الشدة الانفعالية الكبرى (التل، 1992).

وعلى أساس علاقة التأثير الاحتمالي المتبادل بين الاتجاهات والسلوك، يمكن القول إن الاتجاهات مفهوم غامض وواضح في آن واحد، وهو أشبه بالسهل الممتنع (Eiser, 1986). وبهذا فالاتجاهات تحدد سلوك الأفراد وتوجهه نحو وجهة معينة وتصنفهم إلى فئتين؛ ذوي اتجاه إيجابي (مع) وذوي اتجاه سلبي (ضد) (الزُبيدي وكاظم، 2005). وعلى أساس ذلك فإن دراسة الاتجاهات نحو التقويم التكويني يساعد في معرفة اتجاهات أفراد المجتمع نحوه، ومعرفة درجة تقبله ودرجة رفضه. حيث ستسهم نتائج هذا البحث في معرفة الجوانب التي يؤيدها الناس، والجوانب التي يرفضونها عن التقويم التكويني، لاسيما وأنه نظام جديد العهد في سلطنة عُمان،

وكل جديد كما يرى أبو عوف وأبو المكارم (2003) غالباً ما يواجه بالرفض والمعارضة استناداً إلى أن الناس قد اعتادوا على ما ألفوه وألفوا ما اعتادوا عليه وأنهم أعداء لما يجهلونه. كما تتجلى أهمية هذا البحث من أهمية المرحلة الثانوية في حياة الطالب والعائلة والمجتمع بشكل عام، كونها مرحلة يتجه بعدها الخريج إما لإكمال دراسته الجامعية، أو للانخراط في عالم العمل. ونظام التقويم المتبع هو الذي يحدد وجهة كل واحد من الخريجين. فإذا كان عادلاً ومقنعاً بنتائجه، ساعد في وضع الشخص المناسب في المكان المناسب. فضلاً عن ذلك فإن معرفة وجهات نظر المعلمين وأولياء الأمور والطلبة حول فاعلية التقويم في الإعداد للتعليم العالي والانخراط في عالم العمل، سوف تمكن من رسم صورة تقريبية، يمكن وضعها أمام المسؤولين في وزارة التربية والتعليم العُمانية للاطلاع عليها واتخاذ ما يلزم إزائها.

هدف البحث وأسئلته

يستهدف هذا البحث معرفة طبيعة الاتجاه نحو التقويم التكويني، وتحديد دوره في الإعداد للتعليم العالي وعالم العمل، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الاتجاه نحو التقويم التكويني من وجهة نظر الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور، وما طبيعة الفروق تبعاً لفئة العينة (طلبة، معلمين، أولياء أمور) والنوع (ذكور، إناث)؟
2. ما دور التقويم في الإعداد للتعليم العالي وعالم العمل من وجهة نظر أفراد العينة؟
3. ما طبيعة العلاقة بين دور التقويم التكويني والاتجاه نحوه لدى جميع أفراد العينة، وتبعاً لفئاتها الثلاث؟

الإطار النظري

ليس هناك مؤسسة رسمية أو خاصة أكثر عدداً وانتشاراً وشيوعاً من المؤسسة المدرسية؛ حيث لا يكاد يخلو بيت من تلميذ أو طالب في أي مستوى دراسي، وبأي مرحلة تعليمية. وبذلك تكون المدرسة هي المؤسسة التربوية الوحيدة تقريباً التي تتعامل مع كل بيت في كل يوم. والمدرسة قوامها الطلبة: فهم مدخلاتها ومُخرجاتها في آن واحد، والطلبة متفاوتون مختلفون في

قدراتهم وقابليتهم ودافعيتهم من ناحية، وفي استعدادهم واستيعابهم ومذاكرتهم من ناحية أخرى. والمدرسة لها أهداف تربوية وتعليمية يراد تحقيقها في طلابها، ولابد في آخر المطاف من تقويم شامل حصيف يمكن أن يبين مدى:

- المتحقق من الأهداف المرسومة، سواء على مستوى المجموعات أو الأفراد.
- الجهد الذي بذله كل تلميذ للوصول إلى الإنجاز أو التحصيل المطلوب أو إلى مستوى محدد منه.
- استعداد الطلبة للانتقال إلى مستوى أعلى أو مرحلة أعلى...الخ.
- نجاح المعلم في تحقيق التعليم المقصود.
- تحقيق المنهاج الدراسي للأهداف المرجوة منه.

إن استعمال الاختبارات في تقويم تحصيل الطلبة، له تأريخ طويل، فقد بدأت المدرسة بتقديم اختباراتها للطلبة عن طريق المقابلات الشخصية، والامتحانات الشفوية، والمناقشات العامة على امتداد تاريخ التعليم بكل حقبه، إلا أن ظهور حركة التعليم الإلزامي في القارة الأوروبية بعد الثورة الصناعية أدت إلى زيادة كبيرة في أعداد الطلبة، وخاصة بعد نهاية العصور المظلمة وتحررها من القيد الكنسي التسلطي لتكبيل العلم والعقل معاً. ومثل هذه الزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة فرضت بدورها عدم قدرة المناقشات والامتحانات الشفوية الفردية والمقابلات الشخصية عن الإيفاء بمستلزماتها، وتغطية كل هذه الجموع الغفيرة من الطلبة. فكان لابد من التحول من الاختبارات الشفوية والمقابلات الشخصية إلى اختبارات الورقة والقلم pencil and paper tests، أو ما تسمى بالاختبارات التحريرية أو الكتابية بغية إخضاع جميع الطلبة لاختبارات موحدة وبمجموعات في وقت قصير من ناحية، وإمكانية السيطرة الموضوعية على تصحيحها من ناحية أخرى. وقد فرضت الزيادات اللاحقة في أعداد التلاميذ، خاصة في القرن العشرين، التحول إلى نمط جديد من اختبارات الورقة والقلم، وهي الاختبارات الموضوعية التي تتميز بموضوعية كبيرة، ويتم تصحيحها بوقت قصير جداً (العاني، 2003).

ومع بدايات القرن الحادي والعشرين، أصبح العالم في وضع فرض تعلماً جديداً ومتجدداً جعل التربويين والباحثين في مجال التربية يعيدون النظر في النظام التربوي من أساسه، ابتداء من إعادة تعريف التعلم؛ حيث أصبح التعلم يعني:

- امتلاك الطالب الأسس المعرفية التي يمكن استعمالها بمرونة وانسيابية وبما يجعل العالم المحيط به له معنى.
- قدرة الطالب على حل المشكلات التي تواجهه ويتخذ قراراته بصورة صائبة.
- حرية الطالب وقدرته على تقرير مصيره.
- شعور الطالب بالقدرة على التعامل مع ما يحيط به بكفاية.
- تمسك الطالب بزمام أمره من خلال امتلاكه مجموعة متناغمة من الاستراتيجيات الخاصة بعملية التعلم (الهيتي، 2001).

وفكرة إعادة النظر في مفهوم التعلم وتعريفه استلزم إعادة النظر في مفهوم المنهج، فأصبح الحديث عـــن المنهج المنمـــي للتفكير Thinking Curriculum، كما استلزم إعادة النظر في مفهوم البيئة الصفية، الذي تطلب فصلاً دراسياً تعاونياً فيه أدوار جديدة للطالب والمعلم. إن هذه التغيرات استلزمت أنواعاً من التقويم تناسب التغير المطلوب في الخبرات التربوية للطالب، فتم التحول من الاختبار التحصيلي التقليدي إلى التقويم المتعدد، ومن المجال المعرفي إلى مدى واسع من القدرات والمواهب، ومن تقويم مجال أو مجالين إلى تقويم متعدد المجالات. والأخذ بهذه المستجدات في مجال التقويم تُعرف اليوم باسم التقويم البديل (باعتباره بديلا عن الأسلوب التقليدي الذي يعتمد على اختبارات تحريرية باستخدام الورقة والقلم) alternative evaluation (Nitko, 2001; Popham, 2000). والتقويم البديل هو ذلك "الأسلوب الذي يعطى من خلاله الطلاب نشاطات ومواقف تعليمية، ويكلفون بأداء مهام وتكليفات تتشابه إلى حد كبير مع مواقف الحياة الحقيقة، ومن ثم فإن ما يتم تقويمه هو أداءات حقيقة واقعية ترتبط بحياة الطلاب وواقعهم وليس مجرد استرجاع حقائق ومعلومات منعزلة عنها، يتم تلقينها داخل غرفة الدراسة" (عيد، 2006، ص62).

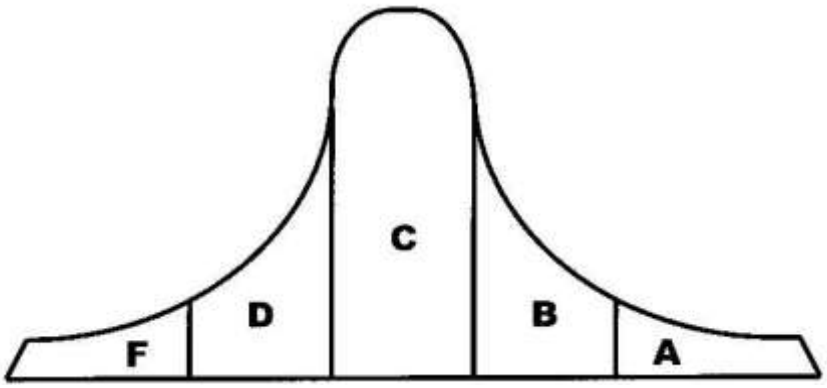
إن أساليب التقويم البديلة أكثر كفاية في تقويم الكثير من المخرجات التعليمية التي بقيت خارج إمكانات ومجال ما تقيسه الاختبارات التحصيلية، فأصبح المعلمون بحاجة إلى أساليب أخرى لا تركز على استدعاء المعلومات، ولا تستعمل في مواقف افتراضية وبحدود الورقة والقلم، وأن يكون بدلا من ذلك اختبار قدرة الطالب وكفايته في استعمال المفاهيم والمعلومات والمهارات التي يمتلكها في مواقف حياتية حقيقية (Al-Sarmi, 2002).

التقويم التكويني Formative Evaluation

1- مفهوم التقويم التكويني

يُسمى التقويم التكويني في بعض الأدبيات العربية بالتقويم المرحلي أو البنائي أو، ويُعنى باستعمال أدوات وإتباع إجراءات في مدة زمنية متتابعة خلال تنفيذ البرنامج، ويكون ذلك بهدف إيجاد نوع من التغذية الراجعة Feedback الفورية للقائمين على البرنامج، ومن ثم مساعدتهم على اتخاذ القرارات المناسبة لتعديل المسار في الوقت المناسب وكلما لزم الأمر (Wilderman & Niel, 1994 المشار إليه في: العويسي، 2005).

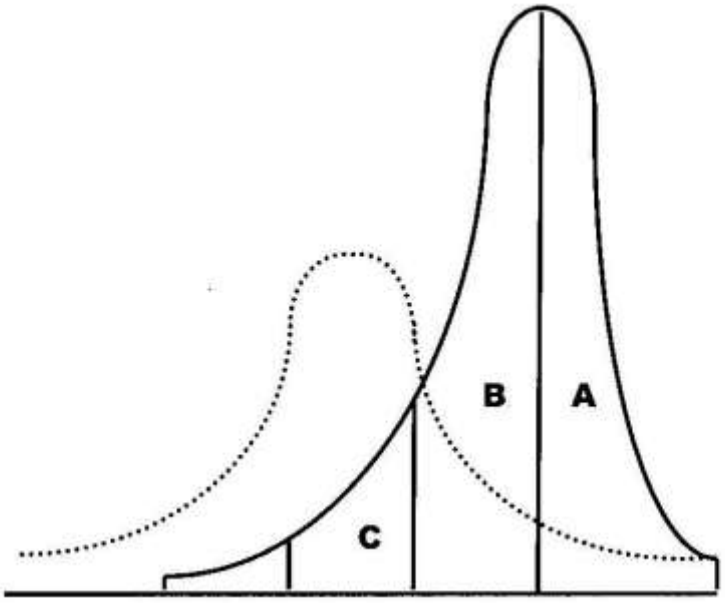
ويرجع الفضل إلى بلوم وهاستنج ومادیوس (Bloom, Hastings & Madaus, 1971) في التأكيد على أهمية التقويم التكويني formative evaluation، وذلك عندما قارنوا بينه وبين التقويم التقليدي traditional evaluation؛ فالتقويم التقليدي يقوم على فكرة التوزيع الاعتدالي normal distribution لتقديرات الطلبة داخل الفصل الدراسي الواحد؛ حيث يتوزعون على جميع المستويات، المنخفضة والمتوسطة والمرتفعة. والشكل البياني (1) يوضح ذلك.



الشكل (1)

توزيع تقديرات الطلبة طبقاً للتقويم التقليدي

أما إتباع أسلوب التقويم التكويني، فإنه يضمن إتقان الطلبة للمهارات المطلوبة ورفع مستوى التحصيل، وبالتالي تقليل الفروق variations بين الطلبة، وتقليل الفجوات في التحصيل الدراسي. وهذا لا يعني أن الطلبة يتساوون في المستوى التحصيلي؛ فالفروق ستظل قائمة بينهم إلى النهاية، والفرق الوحيد هو الاختلاف في سرعة التعلم، وطريقة التعلم (Guskey, 2005). والشكل البياني (2) يبين توزيع تقديرات الطلبة في ظل التقويم التكويني.



الشكل (2)

توزيع تقديرات الطلبة طبقا للتقويم التكويني

ويعرّف التقويم التكويني بأنه "العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الخطة الدراسية" (عيد، 2006، ص58).

والتقويم التكويني هو "العملية التي يقوّم بها المعلم مستويات الطلاب التحصيلية، وتحديد مدى ما اكتسبوه من معلومات ومعارف وقدرات ومهارات، والتي تم تحديدها في المناهج الدراسية، وذلك بتطبيق مجموعة من أدوات التقويم المتنوعة، حتى يتم التحديد الدقيق لنقاط القوة

في أدائهم التعليمي، وجوانب الأداء الضعيف لديهم ليتم معالجتها أولاً بأول" (وزارة التربـــية والتعليـــم، 2004–2005، ص2).

2– مبررات استخدام التقويم التكويني وخصائصه

حددت المذكرة التوضيحية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم (2004–2005) المبررات الآتية لاستخدام التقويم التكويني:

- التأكيد على مبدأ الإتقان في عملية التعلم، وذلك بمعالجة جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة في تعلم الطلبة.
- الارتقاء بأداء الطلبة وإبراز مواهبهم وإبداعاتهم مما يتطلب تعدد أدوات التقويم.
- تفعيل المبدأ القائل: "المتعلم هو محور العملية التعليمية"، والتأكيد على ضرورة مشاركة المتعلم في عملية تعلمه وتقويم ذلك التعلم.
- التركيز على جميع جوانب عملية التعلم وليس الجانب المعرفي فقط، وذلك من خلال تكامل المهارات والمعارف والمعلومات وتطبيقاتها المتعددة.
- تنمية القدرات العقلية العليا للطالب العماني، وتزويده بمجموعة من الكفايات والمهارات التي لا يمكن تقويمها بالامتحانات النهائية فقط، وإنما تتطلب تقويماً تكوينياً مستمراً.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
- تدعيم المهارات الأساسية لمتطلبات عالم العمل ومؤسسات التعليم العالي.
- تفعيل العلاقة بين المدرسة والمنزل.

وأما خصائص التقويم التكويني فقد حددها المعمري (2005) بالنقاط الآتية:

1. يجعل من الطالب محور العملية التعليمية.
2. يجعل من التقويم عملية مستمرة.

3. يقيس مدى تحقق الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية في سلوك الطلبة.
4. يعطي للبيت دوراً في عملية تعلم أبنائهم.

3- أهداف التقويم التكويني

يستهدف التقويم التكويني معرفة مدى إتقان عمل تعليمي معين، والكشف عن الأجزاء التي لم يتم تعلمها بالمستوى الملائم، للاستفادة من ذلك في تطوير وتحسين عملية التعليم. يستند هذا التقويم إلى مبدأ التغذية الراجعة، حيث يستفيد من معرفة النتائج التي حققها المتعلم في خطواته السابقة في تطوير الخطوات اللاحقة وتحسينها، لذا فإن اهتماماً كبيراً ينبغي أن يوجه لتحديد هذه النتائج بدقة وإبلاغها للمتعلم في الوقت الملائم وبالصورة التي تعينه على الاستفادة منها على أفضل وجه ممكن. كما يستفيد المعلم من التقويم التكويني في إعادة النظر في استراتيجية تعليمه، والعمل على تعديلها وفقا لما تسفر عنه نتائج التطبيق. ولا تهتم اختبارات التقويم التكويني بإعطاء درجة أو تقدير أو شهادة، وإنما تهتم أساساً بإبراز الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من الاهتمام والتعديل في أداء المتعلم (القرشي، 1986).

4- أدوات التقويم التكويني

حدد منسي (2004) خمس أدوات للتقويم التكويني، وهي: 1- الملاحظة غير النظامية Informal Observation، 2- التقويم الحقيقي (وهو أسم آخر للتقويم البديل) Authentic Assessment، 3- المشـــروعات علـــى أنهـــا أدوات للتقويم Projects، 4-الاختبارات المفصلة أو الفرعية Tailored or Branch، 5- ملف أعمال الطالب كأداة للتقويم Portfolio. ولكن في المذكرة التفسيرية لوزارة التربية والتعليم (2004) تم تحديد ثلاث أدوات، وهي:

- الاختبارات (قصيرة، وفترية أو فصلية).
- الأنشطة (صفية كأن تكون كتابية وشفوية ومهارية وأخرى، وغير صفية كأن تكون مقابلة وواجبات منزلية ومشاريع وأخرى).
- الملاحظة اليومية.

5- دور المعلم في التقويم التكويني

بما أن "الطالب هو محور العملية التعليمية" في التقويم التكويني، فإن البعض يعتقد خطأً، أن المعلم سيكون دوره سلبي، ولا يتعدى مراقبة ما يجري في الفصل الدراسي، وتعبئة الاستمارات الخاصة بمتابعة أداء الطلبة، وخلاف ذلك.

لقد حددت المذكرة التوضيحية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم (2004-2005) الدور الإيجابي والحيوي للمعلم، حيث يتمثل في توجيه الطلبة وإرشادهم، وتهيئة بيئة صفية مناسبة لتعلمهم، وجمع معلومات دقيقة حول تعلمهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، والنظر إلى كل طالب على أنه قادر على التعلم، والتركيز على جميع جوانب التعلم المعرفية منها والوجدانية والمهارية، وتنمية مهارات الطلبة وتشجيعهم على الإبداع، وإعطاء تغذية راجعة مباشرة للطالب حول أي عمل يقوم به، ومنح الطالب فرصة لإبداء رأيه في عمله وعمل زملائه، والتعاون مع معلمي المواد الأخرى والأخصائي الاجتماعي ومدير المدرسة، وأخيراً التواصل مع ولي الأمر حول تعلم ابنه- ابنته.

6- دور التقويم التكويني في الإعداد للتعليم العالي وعالم العمل

إن الهدف الرئيس من العملية التعليمية هو: إعداد الإنسان للحياة، وأن التقويم هو الوسيلة المناسبة للتحقق من ذلك الهدف. وبما أن فلسفة (أو فكرة) التقويم التكويني هي اتسامه بالتنوع والاستمرارية والشمول لمختلف جوانب المتعلم، فإنه الوسيلة المُثلى (موازنة بأنواع التقويم الأخرى) في إعطاء الدرجة التي تعبر عن نسبة نجاح المتعلم في الحياة، ومعرفة إلى أي مدى تم إعداده ليواجه المعطيات التقنية والمعرفية السريعة التغير، سواء في الدراسة الجامعية أو في عالم العمل.

وبالنسبة لطلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر، يمثل التقويم جانباً مصيرياً في حياتهم المستقبلية، فعلى أساسه يتحدد مسار الحياة اللاحق، حيث سيستمر بعضهم في الدراسة الجامعية، في حين سينتقل بعضهم الآخر إلى عالم العمل. وفي كلا الحالتين يعتمد النجاح في هذين المسارين على ما يمتلكه كل منهم من معارف ومهارات تؤهله للنجاح والمنافسة، ومن ثم الاستمرار.

ولعل الاستمرار في مجال معين (الدراسة الجامعية أو عالم العمل) أهم من الوصول إلى ذلك المجال، ومن واقع الخبرة في العمل الجامعي، هناك العديد من الطلبة وصلوا إلى الجامعة، ولكنهم لم يتمكنوا من مواصلة الدراسة بسبب ضعف في الجانب الوجداني أو المهاري في شخصيتهم رغم حصولهم على درجات مرتفعة جداً في الجانب المعرفي (التحصيل الدراسي). والشيء نفسه ينطبق على العديد ممن التحقوا بعمل معين ولم يستمروا فيه.

إن التكامل في إعداد شخصية المتعلم هو مطلباً مهماً لنجاحه في أي مجال يكون فيه، والتقويم التكويني (من خلال إجراءاته وتركيزه على المتعلم) هو الوسيلة المناسبة لتحقيق ذلك التكامل.

7- الاتجاه نحو التقويم التكويني

لم يعثر الباحث على دراسات سابقة تناولت موضوع الاتجاه نحو التقويم التكويني على وجه التحديد، ولكنه عثر على دراسات تناولت الاتجاه نحو الاختبارات الموضوعية والمقالية، أو نحو الملف المحقب (بورتفوليو). ومن بين تلك الدراسات ما قام به زيدنر (Zeidner, 1987) من مقارنة بين اتجاهات 174 طالبا وطالبة نحو الاختبارات الموضوعية والمقالية. وباستخدام مقياس مكون من عشرة فقرات، أشارت النتائج إلى أن الطلبة يفضلون الاختبارات الموضوعية؛ حيث كانت اتجاهاتهم نحو الاختبارات الموضوعية أعلى منها نحو الاختبارات المقالية.

وقام الدوغان (1995) بدراسة استهدفت معرفة الاتجاهات نحو الاختبارات الموضوعية والمقالية، وبعد تطبيق مقياس مكون من 20 فقرة على 323 طالبا وطالبة، وقد أشارت النتائج إلى أن الاتجاه نحو الاختبار الموضوعي أكثر ايجابية من الاتجاه نحو الاختبار المقالي، كما أن الاتجاه نحو نوع الاختبار لا يتأثر بمتغير التخصص (علمي- أدبي)، ومتغير مستوى التحصيل (منخفض- مرتفع).

وأجرى الدردير وعبد الله (2004) دراسة من بين أهدافها معرفة اتجاهات طلاب كلية التربية بقنا نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية وفقا لمتغيري التخصص والنوع، بلغ حجم العينة 315 طالبا وطالبة، وطورا مقياسا للاتجاه نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية يتكون من 60 فقرة ويتمتع بالصدق والثبات. أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة

إحصائيا لصالح الاختبار الموضوعي، وبالنسبة لمتغيري التخصص والنوع، فقد كانت اتجاه طلبة التخصص العلمي أكثر ايجابية نحو الامتحان المقالي، في حين كان اتجاه طلبة التخصص الأدبي أكثر ايجابية نحو الامتحان الموضوعي، أما متغير النوع فقد كان اتجاه الذكور أكثر ايجابية نحو الامتحان المقالي، واتجاه الإناث أكثر ايجابية نحو الامتحان الموضوعي.

واستهدفت دراسة روبنسون وبينيت (Robinson & Bennett, 2007) معرفة اتجاهات طلبة الجامعة نحو الملف المحقب portfolio كبديل للاختبارات التقليدية، وبعد تطبيق استبانة مكونة من 14 فقرة على 187 طالبا وطالبة، أشارت النتائج إلى أن استخدام الملف المحقب في عملية التقويم ساعد الطلبة على تعلم مهارة التأمل الذاتي self-refection، وساهم في زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم، وطوّر مهاراتهم المعرفية العليا higher-cognitive، مما أدى إلى تكامل المهارات integration of skills، وبالتالي عزز من أداء الطلبة بشكل عام.

إن استعراض هذه الدراسات وغيرها في المجال نفسه (مثلا: Choi, Nam, & Lee, 2001; Keig, 2000; Peters, 1996; Trochinski, 1988)، يبين وجود نقص واضح في الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو التقويم التكويني، مما يجعل الحاجة ماسة إلى البحث الحالي، لسد تلك الثغرة، ولإلقاء الضوء على طبيعة الاتجاهات نحو التقويم التكويني في البيئة العمانية، لاسيما وأن التجربة ما زالت جديدة وبحاجة إلى إجراء الدراسات العلمية لتقييمها، من أجل تحديد جوانب القوة لتعزيزها، وتشخيص جوانب الضعف لتلافيها، ووضع الحلول الناجعة لها.

الطريقة والإجراءات

عينة البحث

تألفت عينة البحث من (316) فرداً، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة من منطقة مسقط، ومنطقة الباطنة، والمنطقة الداخلية بسلطنة عُمان. تتوزع العينة بواقع (92) معلماً ومعلمة، و(123) طالباً وطالبة، و(101) من أولياء الأمور. وقد روعي في اختيار العينة متغير النوع (ذكر، أنثى). والجدول (1) يتضمن وصفاً لعينة البحث.

جدول (1)

عينة البحث موزعة حسب الفئة والنوع

فئات العينة	الذكور	الإناث	المجموع
معلمون	44	48	92
طلبة	54	69	123
أولياء أمور	60	41	101
المجموع	158	158	316

أدوات البحث

1- مقياس الاتجاه نحو التقويم التكويني

نظرا لعدم حصول الباحث على مقياس للاتجاه نحو التقويم التكويني، فقد تم تطوير مقياس وفقا للخطوات الآتية:

1 ـ 1 - تم تحديد تعريف للاتجاه نحو التقويم التكويني اعتمادا على أدبيات علم النفس الاجتماعي (مثلاً: بني جابر، 2004، المخزومي، 1995؛ Eiser, 1986)، وعلى أدبيات التقويم التكويني (مثلاً: العاني، 2003؛ عيد، 2006؛ القرشي، 1986؛ منسي، 2004؛ Guskey, 2005)، وتعريف الاتجاه نحو التقويم هو: "استجابات القبول والرفض التي يبديها الأفراد نحو مواقف ترتبط بالمعلومات والإجراءات والخطوات الخاصة بالتقويم التكويني والتي تعكس سلوكهم ومشاعرهم تجاهه". وأما التعريف الإجرائي فهو: الدرجة التي يحصل عليها الفرد عند إجابته على المقياس الذي سيتم تطويره في البحث الحالي.

1 ـ 2 - لصياغة فقرات المقياس، قام الباحث بمراجعة بعض المقاييس ذات الصلة بموضوع الاتجاه نحو نوع الأسئلة، أو الاتجاه نحو التقويم بشكل عام (الدردير وعبد الله، 2004؛ الدوغان، 1995؛ Stern & Rosenquist, 1970)، للاستفادة من فقراتها، ومن خلال خبرة الباحث في مقاييس الاتجاهات (حيث أجرى ثلاث دراسات، هي: الزبيدي وكاظم،

2005؛ كاظم والمعمري، 2004؛ ياسر وكاظم، 1997)، تمت صياغة 21 فقرة (12 فقرة تتناول الجوانب الإيجابية للتقويم التكويني، و 9 فقرات تتناول الجوانب السلبية له). وأمام كل فقرة وضع مقياس تقدير Rating Scale خماسي (موافق بدرجة كبيرة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بدرجة كبيرة) أعطيت لها الدرجات: (5، 4، 3، 2، 1) للفقرات الموجبة، وعكس ذلك للفقرات السالبة (وهي: 1، 2، 3، 4، 5، 7، 19، 20، 21).

1 3 – للتحقق من صدق المقياس validity، تم عرضه على (12)* محكماً من المختصين بالقياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، والتربية، وقد طُلب من المحكمين إبداء رأيهم في مدى دقة العبارات وقدرتها على قياس ما وضعت لأجل قياسه، كما طُلب منهم الحكم على ملائمة بدائل الإجابة الموجودة إزاء كل سؤال، ومدى مناسبة تعليمات الإجابة للفئة المستهدفة. بعد تحليل ردود المحكمين، تراوحت نسبة الاتفاق على صلاحية الفقرات بين 83.33% إلى 100%، مع إعطائهم ملاحظات تتعلق بإعادة النظر في صياغة بعض الفقرات، أما مقياس التقدير فقد اتفقوا على صلاحيتهما بنسبة 100%. بعد ذلك تم الأخذ بجميع الملاحظات الواردة في ردود المحكمين، وأعدت الصيغة النهائية من المقياس (الملحق، 1). وبهذا الإجراء يمكن القول أن الصدق الظاهري Face Validity متوافر في المقياس.

1 4 – للتأكد من وضوح صياغة الفقرات وبدائل الاستجابة من فئات العينة الثلاث، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية (من غير عينة البحث) حجمها 18 فردا (بواقع ستة

الأساتذة المحكمون الذين عُرضت عليهم أدوات البحث هم:*

1/ أ.د. خليل إبراهيم رسول جامعة السلطان قابوس	2/ أ.د. عبد القوي سالم الزبيدي جامعة السلطان قابوس
3/ أ.د. عبد الله فلاح المنيزل الجامعـــة الأردنيـــة	4/ أ.د. محمود عبد الحليم منسي جامة الإســكندرية
5/ د. علي عبد جاسم الزاملي جامعة السلطان قابوس	6/ د. فاروق عبدالرحمن أبوعوف جامعة السلطان قابوس
7/ د. راشد سيف المحرزي جامعة السلطان قابوس	8/ د. سكرين إبراهيم المشهداني جامعة السلطان قابوس
9/ د. عبد الحميد سعيد حسن جامعة السلطان قابوس	10/ د. فوزية عبد الباقي الجمالي جامعة السلطان قابوس
11/ د. محمد شهاب اللواتي وزارة التربية والتعليم	12/ د. محمود إبراهيم عبد الله جامعة السلطان قابوس

معلمين، وستة طلبة، وستة أولياء أمور)، وقد اتفقوا على وضوح الصياغة وملائمة بدائل الاستجابة.

1 5 – ومن أجل معرفة مستوى الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الاتجاه نحو التقويم والدرجة الكلية، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المجموع الكلي للمقياس، تراوحت معاملات الارتباط المحسوبة بين 0.23 إلى 0.56، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 وبالتالي فإن الفقرات مقبولة سيكومترياً. والجدول (2) يتضمن معاملات الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الاتجاه نحو التقويم التكويني.

جدول (2)

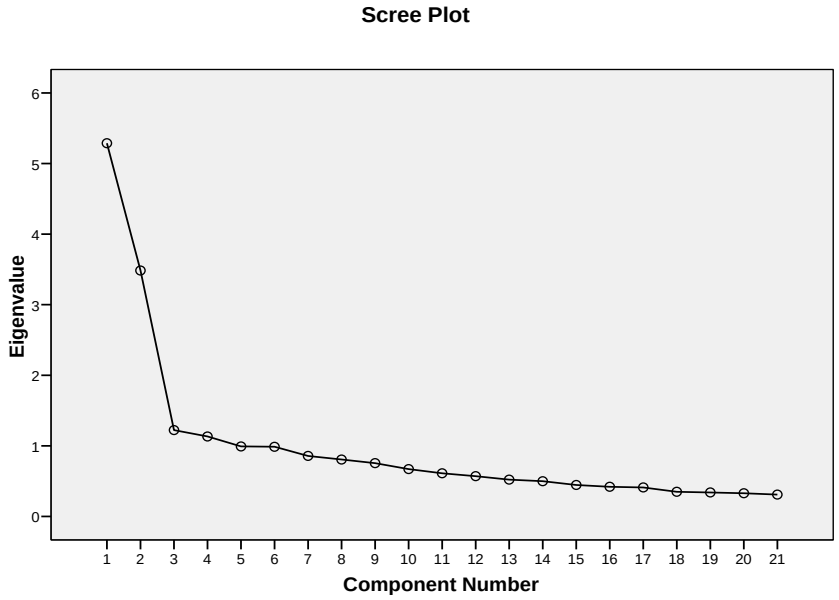
معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التقويم

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	*0.54	8	*0.56	15	*0.46
2	*0.45	9	*0.42	16	*0.30
3	*0.50	10	*0.34	17	*0.35
4	*0.50	11	*0.44	18	*0.35
5	*0.37	12	*0.54	19	*0.30
6	*0.41	13	*0.37	20	*0.44
7	*0.48	14	*0.23	21	*0.27

* دالة عند مستوى ≤ 0.05

1 6 – للتحقق من البنية العاملية factorial structure للمقياس، تم أولا التأكد من صلاحية البيانات عن طريق اختبار KMO & Bartlett وكانت قيمة مربع كاي المحسوبة 2216.835 وهي دالة عند مستوى 0.001. وهذه النتيجة تشير إلى أن البيانات صالحة

لإجراء التحليل العاملي. بعدها أجري تحليل عاملي من نوع تحليل المكونات الرئيسة principal component analysis، وتم تدوير العوامل تدويراً متعامداً orthogonal rotation بطريقة تعظم التباين التي تُنسب إلى كايزر Varimax with Kaiser normalization. وباستعمال اختبار البقايا المبعثرة Scree test الذي اقترحه كاتل Cattell، تم تحديد العوامل المستخصلة من التحليل سلفاً بعاملين، فسرت ما نسبته (41.771%) من التباين الكلي؛ وهي نسبة مقبولة ويمكن اعتمادها إحصائياً، لأنها تتجاوز ثلث التباين الكلي (فرج، 1988). والشكل (1) يتضمن رسم بياني لاختبار البقايا المبعثرة، بينما يتضمن الجـــدول (3) خلاصة نتائج التحليل العاملي للتشبعات التي لا تقل عن (0.40)



الشكل (1)

رسم بياني لاختبار البقايا المبعثرة لعوامل مقياس الاتجاه نحو التقويم التكويني

جدول (3)

خلاصة نتائج التحليل العاملي لمقياس الاتجاه نحو التقويم التكويني

م	فقرات المقياس	العامل 1	العامل 2
3	يحمل أولياء الأمور أعباءً مالية كبيرة.	0.719	
12	يشعر الطلبة بالأمن على مستقبلهم الدراسي.	0.694	
7	يزيد من قلق الأبوين على أبنائهم فيجعلهم يترددون على المدرسة باستمرار.	0.686	
6	يُزيد من دافعية الطلبة للتعلم.	0.684	
11	يساعد الطلبة في التعرف على قدراتهم الحقيقية.	0.660	
1	يجعل البيت في حالة نفير عام طول أيام الدراسة.	0.634	
2	يُحمل المعلم أعباء كبيرة في قراءة تقارير الطلبة وتصحيح أعمالهم.	0.619	
4	يدفع الطلبة إلى شراء الواجبات والنشاطات المطلوبة منهم من المكتبات.	0.619	
5	يركز على قياس الأنشطة أكثر من قياسه للقدرات.	0.614	
8	يزيد من وعي الطلبة بأهمية الموضوعات التي يقومون بدراستها.	0.608	
10	يساعد الطلبة على اختيار الأنشطة التي تتفق مع ميولهم.	0.571	
9	يساعد الطلبة على اختيار أساليب المذاكرة الجيدة.	0.505	
20	يناسب بعض المقررات الدراسية.		0.796
17	يُقلل من قلق الامتحان لدى الطلبة.		0.761
18	يقيس جميع جوانب شخصية الطلبة.		0.704
15	يُقلل من خوف أولياء الأمور على مستقبل أبنائهم.		0.650
16	يُقلل من سيطرة أو غلبة الامتحانات على جوانب العملية التعليمية.		0.630
13	يعطي الآباء صورة واضحة عن أداء أبنائهم الدراسي.		0.620
19	يمثل عبئاً كبيراً على الطلبة لزيادة عدد الأنشطة والأعمال المطلوبة منهم.		0.558
14	يعطي تغذية راجعة كافية للطلبة عن مستواهم الدراسي.		0.461
21	ينمي الاتكالية عند الطلبة من خلال اعتمادهم على الآخرين في إنجاز أعمالهم.		0.447
	الجذر الكامن	5.287	3.484
	التباين المفسر	25.178	16.592
	معامل ألفا– كرونباخ	0.87	0.81

يتضح من الجدول (3) أن العوامل المستخلصة تتسم بالنقاء؛ حيث أن التشبعات فيهما كانت لأحد العاملين، ولا يوجد تشبع دال في أكثر من عامل، وهذا ما يعرف بالبناء البسيط للعوامل simple structure الذي أشار إليه ثرستون (فرج، 1988). كما أن معامل ثبات العوامل مرتفع، مما يعني أنهما قابلان للتكرار والتعميم على مجتمع البحث. وأما تسمية العوامل، وبعد الرجوع إلى محتوى الفقرات المكونة لكل منهما، تمت تسمية العامل الأول "الفائدة الاجتماعية للتقويم التكويني"، والعامل الثاني "الفائدة النفسية للتقويم التكويني".

2- استبانة دور التقويم في الإعداد للتعليم العالي وعالم العمل

للإجابة عن أسئلة البحث، قام الباحث بتصميم ثلاث استبانات فرعية (استبانة للمعلمين، واستبانة للطلبة، واستبانة لأولياء الأمور)، وفقا للخطوات الآتية:

2-1- تمت مراجعة الأدبيات المتعلقة بالتقويم التربوي بشكل عام، والتقويم التكويني بشكل خاص (العاني، 2003؛ عيد، 2006؛ كاظم، 2000؛ كاظم، 2001؛ منسي، 2004؛ الهيتي، 2000؛ وزارة التربية والتعليم، 2004؛ Boyle, 2001; Nitko, 2001; Popham, 2000; Wiersma & Jurs, 1990). في ضوء تلك المراجعة تم إعداد مجموعة من الفقرات تتعلق بدور التقويم التكويني في إعداد الطالب للتعليم العالي وعالم العمل. وبما أن معرفة فئات العينة الثلاث متباينة حول موضوع البحث، فقد كان عدد الأسئلة غير متساوٍ في الاستبانات الثلاث؛ حيث كان 18 سؤالاً للمعلمين، و 13 سؤالاً للطلبة، و8 أسئلة لأولياء الأمور. وأمام كل سؤال وضع مقياس تقدير رباعي (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، لا يؤثر)، أعطيت لها الدرجات (4، 3، 2، 1). وتم وضع تعليمات للإجابة خاصة بكل استبانة.

2-2- للتحقق من صدق الاستبانات، تم عرضها على (12) محكماً من المختصين بالقياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، والتربية (تم التعريف بهم في مقياس الاتجاه نحو التقويم)، وقد طُلب من المحكمين إبداء رأيهم في مدى دقة العبارات وقدرتها على قياس ما وضعت لأجل قياسه، كما طُلب منهم الحكم على ملائمة بدائل الإجابة الموجودة إزاء كل سؤال، ومدى مناسبة تعليمات الإجابة للفئة المستهدفة. بعد تحليل ردود المحكمين،

تراوحت نسبة الاتفاق على صلاحية الفقرات بين 83.33% إلى 100%، مع إعطائهم ملاحظات تتعلق بإعادة النظر في صياغة بعض الفقرات، أما تعليمات الإجابة، ومقياس التقدير فقد اتفقوا على صلاحيتهما بنسبة 100%. بعد ذلك تم الأخذ بجميع الملاحظات الواردة في ردود المحكمين، وأعدت الصيغة النهائية من الاستبانات.

2-3- للتأكد من مدى وضوح تعليمات الإجابة، وصياغة الفقرات، وبدائل الاستجابة من فئات العينة الثلاث، تم تطبيق أدوات الدراسة على 15 فرداً (بواقع خمسة معلمين، وخمسة طلبة، وخمسة أولياء أمور)، وقد طُلب منهم إبداء رأيهم وملاحظاتهم بشكل عام. وبعد تحليل الإجابات، وردت ملاحظات تتعلق بصياغة بعض الفقرات، وقد تم الأخذ بها جميعها.

2-4- لمعرفة ثبات الاستبانات reliability، تم حساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لاستجابات كل فئة في العينة، وتراوح معامـــل الثبات بين (0.76) و(0.87)، وهـــي معاملات ثبات جيدة ومقبولة. والجدول (4) يتضمن معاملات ثبات الإستبانات الثلاث.

جدول (4)

معاملات ثبات أدوات البحث

الفئة المستهدفة	عدد الأسئلة	معامل ألفا
معلمون (ن= 92)	18	0.87
طلبة (ن= 123)	13	0.76
أولياء أمور (ن= 101)	8	0.84

تطبيق الأدوات

تم تطبيق الأدوات بشكل فردي على المعلمين وأولياء الأمور، وجماعي على الطلبة، وذلك خلال الأسبوع الأخير من شهر فبراير، والأسبوع الأول من شهر مارس 2005، وقد تمت الاستعانة ببعض طلبة** الدراسات العليا بكلية التربية في عملية التطبيق.

المعالجة الإحصائية للبيانات

للإجابة عن أسئلة البحث، أُدخلت البيانات *** على أنها ملف في برنامج SPSS، وتم استعمال الوسائل الإحصائية الآتية:

- الوسط الحسابي Mean والانحراف المعياري Standard Deviation.
- اختبار "ت" لمجموعة واحدة t-test.
- تحليل التباين الثنائي (3×2) two-way ANOVA.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation.

نتائج البحث

أولاً- عرض النتائج

للإجابة عن السؤال الأول للبحث الذي ينص على: "ما مستوى الاتجاه نحو التقويم التكويني من وجهة نظر الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور؛ وما طبيعة الفروق تبعاً لفئة العينة (طلبة، معلمين، أولياء أمور) والنوع (ذكور، إناث)؟" تم ما يلي:

** طلبة الدراسات العليا (دبلوم الإشراف ودبلوم الإدارة وماجستير علم النفس) الذين تمت الاستعانة بهم في تطبيق الإستبانات ولهم خالص الشكر، هم: حسين الجهضمي، وخالصة البراشدي، وسعيد الساعدي، وشيخة الشبيبي، ومحمد علي اللواتي، ويونس الشبيبي.

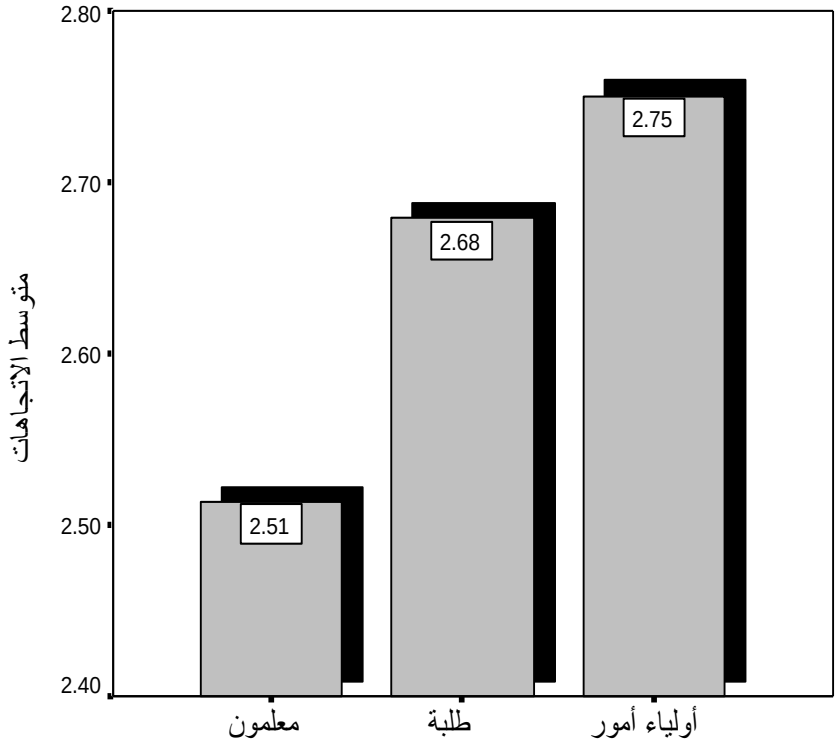
*** يتوجه الباحث بخالص شكره لطلبة الماجستير في علم النفس دفعة 2004 الذين ساعدوا في إدخال البيانات وهم: رحاب الحكماني، ومحمد الرواحي، ومريم القاسمي، وفاطمة السعدون.

1. لمعرفة مستوى الاتجاه نحو التقويم التكويني، تمت مقارنة متوسط العينة، ومتوسط كل فئة على حدة مع المتوسط النظري لبدائل الاستجابة (3.50) باستعمال اختبار "ت" لمجموعة واحدة، وقد كانت قيمة "ت" المحسوبة دالة عند مستوى (0.001) في جميع الحالات، وبما أن متوسطات العينة أقل من المتوسط النظري، فإن الاتجاه نحو التقويم التكويني هو **اتجاه سلبي**. والجدول (5) يتضمن خلاصة نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة؛ بينما يتضمن الشكل (3) رسم بياني لمتوسطات الاتجاه نحو التقويم التكويني لدى فئات العينة الثلاث.

جدول (5)

خلاصة نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للاتجاه نحو التقويم التكويني

فئة العينة	مؤشرات العينة			المتوسط النظري	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
معلمون	92	2.51	0.61	3.50	15.41	0.001
طلبة	123	2.68	0.58	3.50	15.78	0.001
أولياء أمور	101	2.75	0.60	3.50	12.63	0.001
العينة الكلية	316	2.65	0.60	3.50	25.08	0.001



الشكل (3)

أعمدة بيانية تمثل متوسطات الاتجاه نحو التقويم التكويني من وجهة نظر المعلمين والطلبة وأولياء الأمور

2. وأما دلالة الفروق في الاتجاه نحو التقويم التكويني تبعا لمتغيري فئة العينة والنوع، فقد تم تحديدها باستعمال تحليل التباين الثنائي (3×2)، وأظهرت النتائج دلالة متغير فئة العينة فقط عند مستوى (0.014)، وعدم دلالة متغير النوع والتفاعل الثنائي. والجدول (6) يتضمن خلاصة نتائج تحليل التباين الثنائي.

جدول (6)

خلاصة نتائج تحليل التباين الثنائي للكشف عن أثر فئة العينة والنوع في الاتجاه نحو التقويم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
فئة العينة (أ)	3.032	2	1.513	4.292	0.014
النوع (ب)	0.189	1	0.189	0.534	0.465
(أ) × (ب)	0.762	2	0.381	1.073	0.341
الخطأ	109.482	310	0.353		

3. ولمعرفة اتجاه الفروق الدالة في متغير فئة العينة، تم استعمال اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية المتعددة، وأظهرت النتائج، أن اتجاه أولياء الأمور أعلى من المعلمين، وأن المقارنات الأخرى غير دالة إحصائياً. والجدول (7) يتضمن خلاصة نتائج اختبار شيفيه.

جدول (7)

خلاصة نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة في الاتجاه نحو التقويم التكويني

المقارنات الثنائية وأوساطها		فروق المتوسطات	الدلالة الإحصائية	اتجاه الفرق
معلمـــــون (2.51)	طلبـــــة (2.68)	0.166 –	0.131	غير دالة
معلمـــــون (2.51)	أولياء أمـور (2.75)	0.237 –	0.023	أولياء أمور
أولياء أمـور (2.75)	طلبـــــة (2.68)	0.166	0.669	غير دالة

وللإجابة عن السؤال الثاني للبحث الذي ينص على: "ما دور التقويم في الإعداد للتعليم العالي وعالم العمل من وجهة نظر المعلمين والطلبة وأولياء الأمور؟"، تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل سؤال على حدة، ولكل استبانة على حدة، بعد ذلك تم ترتيب الأسئلة

تنازلياً اعتماداً على الوسط الحسابي. وبما أن مقياس التقدير لبدائل الإجابة يتراوح بين 1–4، فقد عُدت الدرجة 2.5 أو أكثر مؤشراً لوجود الفعالية، وطبقاً لهذا المعيار، أوضحت النتائج إن التقويم التكويني فعّال في الإعداد للتعليم العالي وعالم العمل من وجهة نظر فئات العينة وكما يلي:

- سبع فقرات فعّالة من وجهة المعلمين (من بين 18 فقرة) تراوحت متوسطات فعاليتها بين 2.50 – 2.82.
- تسع فقرات فعّالة من وجهة الطلبة (من بين 14 فقرة) تراوحت متوسطات فعاليتها بين 2.51 – 3.42.
- خمس فقرات فعّالة من وجهة أولياء الأمور (من بين 9 فقرة) تراوحت متوسطات فعاليتها بين 2.55 – 3.11.
- والجداول (8 و9 و10) تبين خلاصة نتائج الهدف الثاني للبحث.

جدول (8)

أراء المعلمين في دور التقويم التكويني في إعداد الطلبة للتعليم العالي وعالم العمل مرتبة تنازلياً

ر	م	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	8	إلى أي مدى تعتقد أن الأبوين يتعاونان مع المعلم في تطبيق نظام التقويم الجديد؟	**2.82**	0.74
2	11	إلى أي مدى كان الطلبة على معرفة كافية بنظام التقويم الجديد؟	**2.70**	0.86
3	9	إلى أي مدى تعتقد أن الأبوين لديهما وعي ودراية بنظام التقويم الجديد؟	2.67	0.90
4	16	إلى أي مدى يتوافق نظام التقويم الجديد المتبع في المرحلة الثانوية مع نظام التقويم المتبع في الجامعة؟	2.63	0.87
5	10	إلى أي مدى يتوافر لدى المدرسة الاستعداد الإداري والفني لتطبيق نظام التقويم الجديد؟	2.60	0.93
6	7	إلى أي مدى تعتقد أن الأبوين يتعاونان مع الطالب في تطبيق نظام التقويم الجديد؟	2.50	0.87
7	12	إلى أي مدى يتعاون المعلمون داخل المدرسة فيما بينهم لتطبيق نظام التقويم الجديد؟	2.50	0.91
8	3	إلى أي مدى يقيس نظام التقويم الجديد المهارات العملية للطلبة؟	2.49	0.82
9	18	إلى أي مدى تتوقع أن يساعد نظام التقويم الجديد المتبع في الشهادة العامة الخريجين على اكتساب مهارات الحياة؟	2.48	0.92
10	6	إلى أي مدى يؤثر دور ولي الأمر (أو الأبوين) في النظام الجديد للتقويم؟	2.47	1.00
11	13	إلى أي مدى تتعاون إدارة المدرسة (المدير ومساعدي المدير) مع المعلمين في تسهيل الإجراءات الخاصة بنظام التقويم الجديد.	2.46	0.99
12	14	الإجراءات الخاصة بنظام التقويم الجديد؟	2.46	1.06
13	17	إلى أي مدى يسهم نظام التقويم الجديد في تطوير التعليم ليلبي متطلبات العمل للخريجين؟	2.43	0.78
14	1	ما مدى معرفتك بنظام التقويم الجديد؟	2.41	0.93
15	2	إلى أي مدى يحقق النظام الجديد للتقويم الأهداف المرجوة منه؟	2.41	0.70
16	5	إلى أي مدى يؤثر دور الطالب في النظام الجديد للتقويم؟	2.39	1.12
17	15	إلى أي مدى لديك فكرة عن نظام التقويم المّتبع في الجامعة والتعليم العالي؟	2.37	0.84
18	4	إلى أي مدى يؤثر دور المعلم في النظام الجديد للتقويم؟	2.28	1.06

جدول (9)

أراء الطلبة في دور التقويم التكويني في إعدادهم للتعليم العالي وعالم العمل مرتبة تنازليا

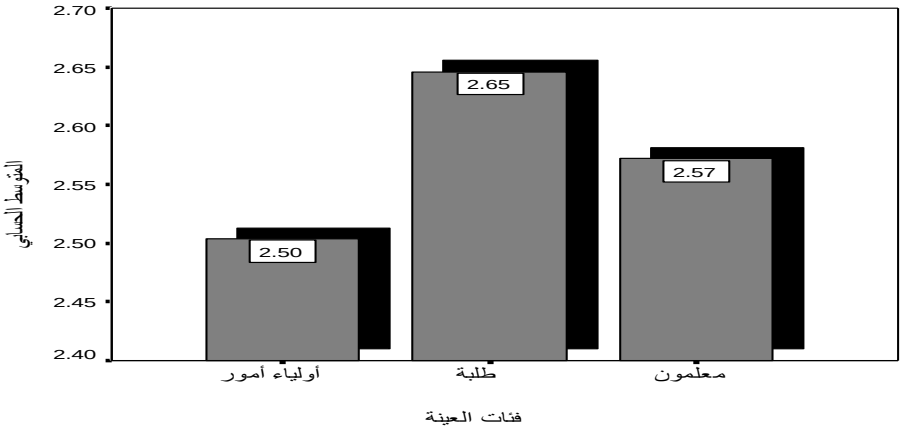
ر	م	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	3	إلى أي مدى يؤثر دور المعلم في النظام الجديد للتقويم؟	3.42	0.86
2	4	إلى أي مدى يؤثر دور الطالب في النظام الجديد للتقويم؟	3.09	0.87
3	1	ما مدى معرفتك بنظام التقويم الجديد؟	2.96	0.68
4	2	إلى أي مدى يقيس نظام التقويم الجديد المهارات العملية للطلبة؟	2.94	0.77
5	11	إلى أي مدى يساعد نظام التقويم الجديد في الشهادة العامة الخريجين على اكتساب مهارات الحياة؟	2.90	1.05
6	12	إلى أي مدى يسهم نظام التقويم الجديد في تطوير التعليم ليلبي متطلبات العمل للخريجين؟	2.80	0.94
7	6	إلى أي مدى تعتقد أن الأبوين يتعاونان مع الطالب في تطبيق نظام التقويم الجديد؟	2.79	1.02
8	9	إلى أي مدى يتوافر لدى المدرسة الاستعداد الإداري والفني لتطبيق نظام التقويم الجديد؟	2.57	1.01
9	5	إلى أي مدى يؤثر دور ولي الأمر (أو الأبوين) في النظام الجديد للتقويم؟	2.51	1.10
10	7	إلى أي مدى تعتقد أن الأبوين يتعاونان مع المعلم في تطبيق نظام التقويم الجديد؟	2.27	1.06
11	13	إلى أي مدى توجد فرص مناسبة لعمل خريجي المرحلة الثانوية الراغبين في العمل؟	2.17	0.94
12	8	إلى أي مدى تعتقد أن الأبوين لديهما وعي ودراية بنظام التقويم الجديد؟	2.07	0.87
13	10	إلى أي مدى لديك فكرة عن نظام التقويم المُتبع في الجامعة والتعليم العالي؟	1.91	0.95

جدول (10)

أراء أولياء الأمور في دور التقويم التكويني في إعداد الطلبة للتعليم العالي وعالم العمل مرتبة تنازليا

ر	م	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	2	إلى أي مدى يؤثر دور الطالب في النظام الجديد للتقويم؟	3.11	1.00
2	1	ما مدى معرفتك بنظام التقويم الجديد؟	2.80	0.84
3	3	إلى أي مدى يؤثر دور ولي الأمر (أو الأبوين) في النظام الجديد للتقويم؟	2.70	0.97
4	4	إلى أي مدى تعتقد أن الأبوين يتعاونان مع الطالب في تطبيق نظام التقويم الجديد؟	2.64	1.00
5	7	إلى أي مدى يساعد نظام التقويم الجديد في الشهادة العامة الخريجين على اكتساب مهارات الحياة؟	2.55	1.00
6	8	إلى أي مدى توجد فرص مناسبة لعمل خريجي المرحلة الثانوية الراغبين في العمل؟	2.32	0.84
7	5	إلى أي مدى تعتقد أن الأبوين يتعاونان مع المعلم في تطبيق نظام التقويم الجديد؟	2.28	0.95
8	6	إلى أي مدى كان الطلبة على معرفة كافية بنظام التقويم الجديد؟	2.17	0.81

ولإلقاء المزيد من الضوء عن طبيعة نتائج هذا السؤال، تم حساب المتوسط العام لإجابات كل فئة على حدة، واتضح أن أعلى متوسط لدى الطلبة ثم المعلمين ثم أولياء الأمور، والشكل (4) يتضمن عرضاً بيانياً لمتوسطات فئات العينة الثلاث.



الشكل (4)

أعمدة بيانية للمتوسط العام لإجابات فئات العينة حول فعالية التقويم التكويني

وأما السؤال الثالث للبحث الذي ينص على: "ما طبيعة العلاقة بين دور التقويم التكويني والاتجاه نحوه لدى جميع أفراد العينة، وتبعاً لفئاتها الثلاث؟"، فقد تمت الإجابة عنه باستعمال معامل ارتباط بيرسون. أظهرت النتائج أن العلاقة بشكل عام إيجابية ودالة عند مستوى (0.004)، وحسب فئات العينة كانت العلاقة بينهما موجبة ودالة عند مستوى (0.001) لدى الطلبة، وسالبة ودالة عند مستوى (0.003) لدى المعلمين (أي أن فعالية التقويم ترتبط بالاتجاه السالب نحوه والعكس صحيح)، وغير دالة لدى أولياء الأمور. والجدول (11) يتضمن معاملات ارتباط بيرسون بين دور التقويم والاتجاه نحوه.

جدول (11)

معاملات ارتباط بيرسون بين فعالية التقويم التكويني والاتجاه نحوه

العينة	العدد	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
معلمون	92	0.31 –	0.003
أولياء أمور	101	0.17	0.099
طلبة	123	0.54	0.001
جميع أفراد العينة	316	0.16	0.004

مناقشة النتائج وتفسيرها

أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن الاتجاه سالباً نحو التقويم التكويني لدى جميع أفراد العينة (معلمون، وطلبة، وأولياء أمور)، ولكنه أفضل لدى أولياء الأمور مقارنة بالمعلمين والطلبة. وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه الدراسات بعض السابقة، فقد توصل كل من: الدردير وعبد الله (2004)، والدوغان (1995)، وزيدنر (Zeidner, 1987) إلى الحصول على اتجاهات إيجابية نحو الاختبارات الموضوعية مقارنة بالمقالية، وبما أن التقويم التكويني يتضمن الاختبارات بأنواعها (موضوعية ومقالية) والأنشطة والملاحظة اليومية، فإن هذه النتيجة متوقعة لاسيما وأن تجربة التقويم التكويني هي تجربة جديدة، ونتائجها لم تتضح بعد، فمازال القلق يعتري جميع أفراد العينة من المستقبل، وهذا القلق هو شعور طبيعي لدى الجميع عندما يصل الطلبة إلى نهاية مرحلة التعليم العام، فتقرير المصير، والتركيز الإعلامي والاجتماعي المبالغ فيه على نتائج الطلبة، يجعل الجميع يشعر بالقلق، فما بالك إذا كان نظام التقويم جديداً؟ من جانب آخر فإن الأدبيات المتعلقة بالاتجاهات attitudes (مثلاً: بني جابر، 2004) ترى أن الاتجاه بناء نفسي يتكون من ثلاثة جوانب (معرفي ووجداني ونزوعي)، يغلب عليه المعرفي، ويتعلق بموقف الفرد من قضية معينة، أو مدرك معين، فإذا كان مع تلك القضية فإن اتجاهه إيجابي، وإذا كان ضدها فإن اتجاهه سلبي، وفي كل الأحوال يتوقف ذلك الموقف على كمية المعلومات التي يمتلكها عن تلك القضية. وفي حالة التقويم التكويني من المتوقع أن تكون أغلب المعلومات سطحية وبسيطة، خاصة وأن نتائج السؤال الثاني للبحث لم تكن فيه الفعالية مرتفعة لدى أفراد العينة. إن الحكم النهائي على تلك الاتجاهات يتطلب التأجيل قليلاً حتى تتبلور صورة التقويم وطبيعته لدى الجميع. فأهدافه ليست آنية ومباشرة، إنما أهداف طويلة الأمد تصل إلى سنوات، لاسيما المتعلق منها بالتخلص من قلق الامتحان، واكتساب مهارات تعلم جديدة، فضلاً عن تكوين اتجاهات وقيم إيجابية نحو المدرسة والمعلم وعملية التعلم بشكل عام. ولذلك من المتوقع أن يكون المستفيد الأكبر من إيجابيات نظام التقويم التكويني هم الطلبة الذين بدءوا دراستهم به، واستمروا عليه طوال مدة الدراسة في التعليم العام، والذين سيتخرجون بعد 12 عاماً من الآن، وليس الذين طبق عليهم لمدة عام دراسي أو أقل.

أما نتائج السؤال الثاني فقد كان جميع أفراد العينة يشعرون أن التقويم التكويني فعال في إعداد الطلبة للتعليم العالي وعالم العمل حيث بلغ المتوسط العام لجميع أفراد العينة (2.58)، ولكن كان هذا الشعور متفاوتاً فيما بين فئات العينة، حيث كان مرتفعاً لدى الطلبة (المتوسط العام: 2.65)، ومنخفضاً لدى أولياء الأمور (المتوسط العام: 2.50). إن التفاوت في تلك النسب لا يعني الاختلاف على دور التقويم في إعداد الطلبة، وإنما يعني اختلاف طبيعة دور كل منهم في عملية التقويم. فمثلاً كانت أبرز ثلاث فقرات لدى الطلبة تتعلق بدور المعلم، ودور الطالب، ومدى معرفة الطلبة بنظام التقويم؛ في حين كانت أبرز ثلاث فقرات لدى أولياء الأمور تدور حول دور الطالب، ومدى معرفة أولياء الأمور بنظام التقويم، ودور ولي الأمر؛ بينما كانت أبرز ثلاث فقرات لدى المعلمين تدور حول تعاون الأبوين مع المعلم، ومدى معرفة الطلبة بنظام التقويم، ومدى وعي الأبوين ودرايتهما بنظام التقويم الجديد. إن الفقرات الأكثر فاعلية لدى فئات العينة الثلاث، تدل على نوع من التكامل، ونوع من التفهم لطبيعة دور كل منهم للآخر، مما يشير إلى وجود قناعة مشتركة لدى الجميع على أن هدف التقويم التكويني هو تحقيق العدالة بين الطلبة، وتشجيعهم على المذاكرة، وبذل أقصى الجهود لتحقيق أعلى المستويات.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الثالث للبحث، فقد كانت العلاقة بشكل عام إيجابية ودالة بين فعالية التقويم والاتجاه نحوه، مما تشير إلى ارتباط النظرة الإيجابية للتقويم التكويني بالاتجاه الإيجابي نحوه، وهي مسالة منطقية ومتوقعة في اغلب الحالات، ولكن ما يستحق التأمل هو تلك العلاقة السالبة والدالة بينهما عند المعلمين، حيث لا يمكن إيجاد تفسير منطقي لهذه النتيجة المحيرة، وفي مثل هذه الحالات تكرار إجراء البحوث العلمية يسهم إلى حد كبير في تفسيرها بشكل مقنع ومقبول علمياً. لاسيما وأن التجربة مازالت حديثة وبحاجة إلى المزيد والمزيد من الأبحاث والدراسات الجادة لتقويمها، والوقوف على ايجابياتها وسلبياته.

التوصيات

اعتمادا على نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:

1. لابد من الانتظار قبل الحكم على نتائج التقويم التكويني، ففي جميع الدول التي أخذت به وجدته إيجابياً موازنة بأنواع التقويم الأخرى.

2. مواصلة التوعية الإعلامية لجميع فئات المجتمع، وخاصة الذين لهم علاقة بالتقويم التكويني من معلمين وطلبة وأولياء أمور، لتخفيف حدة الشعور السلبي لديهم.

3. تكثيف جهود وزارة التربية والتعليم خلال مدة الامتحانات النهائية، لتهيئة الطلبة وذويهم لمواجهة الامتحانات بثقة عالية، لتخفيف حدة القلق وتحقيق مستويات تحصيلية عليا.

4. ضرورة التنسيق التام والمباشر مع مؤسسات التعليم العالي حول طبيعة نتائج خريجي الشهادة العامة لهذا العام، لأن ذلك ربما سيؤدي إلى التخفيف من حدة الشعور بسلبيات التقويم التكويني.

المقترحات

استكمالا للبحث الحالي، يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

1. إعادة البحث الحالي بعد فترة زمنية على عينات أكبر، وفي مناطق تعليمية أخرى، للتأكد من دقة النتائج الحالية، حيث يمكن عدّ هذا البحث بمثابة بحث أولي أو استطلاعي يمهد لبحوث مشابهة أخرى.

2. دراسة دور المتغيرات الديمغرافية كالنوع والمستوى التحصيلي وعدد أفراد الأسرة في فاعلية التقويم.

3. استفتاء رأي أرباب العمل والفئات الأخرى التي لها علاقة بخريجي الشهادة العامة، لمعرفة رأيهم حول فعالية التقويم التكويني في إعداد الطلبة للتعليم العالي وعالم العمل.

4. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاه نحو التقويم التكويني من خلال تطبيقه على عينات أخرى وحساب مؤشرات صدق جديدة مثل الصدق العاملي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو عوف، فاروق؛ وأبو المكارم، جاد الله (2003). دراسة تقويمية لبعض قضايا النظام الحالي للثانوية العامة. القاهرة: المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي– قسم البحوث.

أبو عوف، فاروق؛ وأبو المكارم، جاد الله؛ والوليلي، إسماعيل حسن؛ وعبد الخالق، العيد (2004). دراسة تحليلية لنتيجة الثانوية العامة للعام 2001–2002. القاهرة: المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي– قسم البحوث.

أبو عوف، فاروق؛ وعلام، بديوي؛ وأبو المكارم، جاد الله؛ والشافعي، محمد منصور (2002). دراسة تحليلية لنتيجة الثانوية العامة لعام 200–2001، القاهرة: المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي– قسم البحوث.

بني جابر، جودة (2004). علم النفس الاجتماعي. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

التل، شادية أحمد (1991). اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو علم النفس: بنيتها وقياسها . مؤتة للبحوث والدراسات، 6 (3)، 69– 93.

التل، شادية أحمد (1992). أثر تدريس مساق جامعي في علم النفس التربوي في اتجاهات الطلبة نحو علم النفس. مؤتة للبحوث والدراسات، 7 (3)، 151– 170.

الحجري، هند محمد سالم (2005). أهمية التقويم المستمر كنظام تقويمي فاعل. نشرة التطوير التربوي – مسقط، 19.

الدردير، عبد المنعم؛ وعبد الله، جابر محمد (2004). اتجاهات طلاب كلية التربية بقنا نحو امتحانات التحصيل المقالية والموضوعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمجرافية والنفسية. في عبد المنعم الدردير (محرر). دراسات معاصرة في علم النفس التربوي ج 1 (ص ص 235– 301). القاهرة: عالم الكتب.

الدوغان، عبد الله أحمد (1995). اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية. مجلة جامعة الملك سعود– العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 7 (2)، 249– 274.

الزُبيدي، عبد القوي سالم؛ وكاظم، علي مهدي (2005). الاتجاهات نحو المعاقين عقليا في البيئة العُمانية. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 14 (27)، 117–138.

العاني، نزار محمد سعيد (2003). القياس والتقويم وبناء الاختبارات المدرسية (ط 1). الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.

العويسي، رجب علي عبيد (2005). التقويم التكويني، نشرة التطوير التربوي– مسقط، 19.

عيد، غادة خالد (2006). القياس والتقويم التربوي مع تطبيقات برنامج SPSS. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

فرج، صفوت (1988). التحليل العاملي في العلوم السلوكية. القاهرة: دار الفكر العربي.

القرشي، عبد الفتاح (1986). اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب. رسالة الخليج العربي – الرياض، 18، 3–33.

كاظم، علي مهدي (2000). اختبارات التحصيل الجامعية ومتغيرات العصر: دراسة اديومترية للأسئلة الإمتحانية في كلية الآداب والعلوم–المرج. المجلة العربية للتربية–تونس، 20 (2)، 192–216.

كاظم، علي مهدي (2001). القياس والتقويم في التعلم والتعليم، إربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.

كاظم، علي مهدي؛ والمعمري، خولة هلال (2004). اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو علم النفس، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين. 5 (1)، 9–35.

المخزومي، أمل علي (1983). الاتجاهات النفسية . مجلة كلية الآداب والتربية – جامعة قاريونس، 12، 9– 13.

المخزومي، أمل علي (1995). دور الاتجاهات في سلوك الأفراد والجماعات . رسالة الخليج العربي، 35، 17– 46.

المعمري، سيف ناصر علي (2005). التقويم التكويني وإعادة ترتيب أدوار أطراف العملية التعليمية. نشرة التطوير التربوي – مسقط، 19.

ملفورد، بيل؛ والكيتاني، سعيد (2002). المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي "التعليم الثانوي من اجل مستقبل افضل: التوجهات والتحديات والأولويات" 22–24 ديسمبر 2002 –

تقرير حول النقاط الرئيسية التي عالجها المؤتمر. ص ص 953–963. (تاريخ زيارة الموقع: 19 يناير 2005: http://www.moe.gov.om/ tosd/sympsium/a.pdf).

منسي، محمود عبد الحليم (2004). تطبيق التقويم التكويني في الموقف التعليمي. ورقة مقدمة إلى ورشة "تطبيقات التقويم التكويني المستمر" التي أقامتها المديرية العامة للتربية والتعليم بالداخلية – سلطنة عُمان، خلال الفترة 20–21 ديسمبر.

النبهان، موسى (2004). أساسيات القياس في العلوم السلوكية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الهيتي، خلف نصار (2000). دليل المعلم في تقويم الطلبة، صنعاء: وزارة التربية والتعليم.

الهيتي، خلف نصار (2001). ملفات أعمال الطلبة واستخدامها في التقييم المقارب للحياة اليومية ضمن إطار النظام المدرسي. بحث مقدم للمؤتمر الأول للقياس والتقويم التربوي : التوجهات المستقبلية لتقويم التحصيل الدراسي للطلبة، أبو ظبي، وزارة التربية والتعليم والشباب. من 11–12 نوفمبر 2001م.

وزارة التربية والتعليم (2004). المذكرة التفسيرية لمستجدات التقويم التربوي بمدارس التعليم الأساسي والتعليم العام للقرار الوزاري 2004/158. (تقرير غير منشور)، مسقط: دائرة التقويم التربوي.

وزارة التربية والتعليم (2004–2005). مذكرة توضيحية حول التقويم التكويني المستمر: مبرراته وآلياته. (تقرير غير منشور)، مسقط: دائرة التقويم التربوي.

ياسر، عامر حسن، وكاظم، علي مهدي (1997). اتجاهات طلبة كلية التربية – المرج نحو مهنة التدريس: قضايا سيكومترية ومنهجية. مجلة قاريونس العلمية، (3 و4)، 153– 182.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Allport, G. (1935). Attitudes, in Murchison, C. (Edr.) A Handbook of Social Psychology. pp. 810- 822, NY: Harper and Row.

AlSarmi, Y. H. (2002). Portfolio assessment of pupils' scientific abilities in Oman: providing authentic assessment of pupils' performance and improving communication between school and home. Unpublished master's thesis, University of Leeds, Leeds, UK.

Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. (1971). Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. New York: McGraw-Hill.

Boyle, B. (2001). Practices of alternative assessment in the school system (portfolio assessment). Paper presented to the first conference for measurement and evaluation in education, Ministry of Education and Instruction, Abu Dhabi 11-12 November.

Choi, K., Nam, J., & Lee, H. (2001). The effects of formative assessment with detailed feedback on students' science learning achievement and attitudes regarding formative assessment. Science Education International, 12 (2), 28-34.

Eiser, T. R. (1986). Social Psychology: Attitudes, Cognition and Social Behavior. Cambridge: Cambridge University Press.

Guskey, T. R. (2005). Formative classroom assessment and Benjamin S. Bloom: theory, research, and implications. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada, April, 2005.

Keig, L. (2000). Formative peer review of teaching: attitudes of faculty at liberal arts colleges towards colleague assessment. Journal of Personnel Evaluation in Education, 14 (1), 67-87.

Nitko, A. J. (2001). Educational Assessment of Students (3rd. ed.). NJ: Prentice-Hall, Inc.

Peters, M. (1996). Students attitudes to alternative forms of assessment and to openness. Open Learning, 11 (3), 48-50.

Popham, W. J. (2000). Modern Educational Measurement (3rd. ed.). Massachusetts: Allyn & Bacon.

Robinson, M. A., & Bennett, R. H. (2007). College students' attitudes toward portfolio assessment as an alternative to traditional test.(Retrieved date: 07,07,2007, www.abe.sju.edu/proc2000/n122.pdf).

Stern, C., & Rosenquist, B. (1970). The development of an instrument to measure teacher attitudes toward evaluation (TATE). ERIC (ED043655).

Trochinski, G. L. (1988). Teacher attitudes toward evaluation. ERIC (ED315849).

Wiersma, W., & Jurs, S. G. (1990). Educational Measurement and Testing (2nd. ed.). Massachusetts: Allyn & Bacon.

Zeinder, M. (1987). Essay versus multiple-choice type classroom exams: The student perspective. Journal of Educational Research, 80 (6), 352-358.