

جامعة البحرين

قسم علم النفس

كلية الآداب



درجات الاختبارات التكوينية لطلبة المدارس الثانوية
بمملكة البحرين وعلاقتها بدرجاتهم بالاختبارات النهائية: دراسة
تنبؤية

بحث مقدم لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في القياس والتقويم التربوي

إعداد

جيهان علي عبد الجليل الوخيان

الرقم الجامعي: ١٩٩٩١٥٤٠

إشراف

الدكتور/ نعمان الموسوي

أستاذ مشارك

جامعة البحرين

مملكة البحرين

مايو ٢٠١٧

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

- مقدمة.
- مشكلة البحث.
- أسئلة الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية البحث.
- حدود الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

مقدمة:

يشهد العالم اليوم تغيرات سريعة، وتطورات متلاحقة على كافة الأصعدة، من أهمها التربية والتعليم الذي يعد منطلقاً حقيقياً لإنتاج المعرفة وتطويرها لدى المجتمعات المتقدمة والنامية، حيث أصبح الاستثمار الحقيقي الآن قائماً على التسابق في استثمار العقول البشرية والمعرفة، والذي بفضلها تقدمت الصين واليابان رغم ضعف المصادر الطبيعية والمواد الخام لديهما وأصبحا من المنافسين الأساسيين في سوق الاستثمار العالمي، والذي يملك المعرفة الآن هو الذي يملك القوة والسيطرة وتولي زمام الأمور، والجامعات والمدارس هي إحدى المصادر الرئيسية للمعرفة، ومن متطلبات رقي المجتمعات الشعوب المدخلات البشرية الجيدة التي تتمثل في الطلاب، ولذلك فمن المهم تأهيل الطلاب ذوي الكفاءات والمهارات والقدرات والعالية.

ويشكل التقويم أحد العمليات والأنشطة التي تشكل النظام المدرسي، وبطبيعة الحال فإن الطلاب في المدارس هم العنصر الأساسي الذي يسلط عليه الضوء في عملية التقويم من خلال استخدام وسائل تقويم متعددة. وأحد أهم هذه الوسائل هي الاختبارات التي توظف في جمع بيانات كمية حول المعارف والمهارات التي يكتسبها الطلبة في النظام المدرسي، حيث يتم تطبيقها في المراحل التعليمية كافة، لأنها تعتبر مصدراً مهماً وأساسياً يبنى عليها الكثير من القرارات الحاسمة في الحقل التربوي، لذلك أصبحت نتائج تقويم الطلبة تشكل عنصراً مهماً في مفردات العملية التعليمية كافة، ابتداء من تطوير القوى البشرية وصولاً لتحسين عمليتي التعليم والتعلم والإدارة، ودعم فرص النجاح وتحقيق الأهداف من قبل الطلبة، إضافة إلى تطوير عمليات الإرشاد والتوجيه الخاصة بهم (Joshua, M., Joshua, K. & Kritsonis, 2006).

وتقويم الطلبة هي عملية مستمرة تحدث في الصفوف الدراسية بجميع المراحل. وفي كل أقطار العالم. كما أن المدارس تدرك حقيقة مساءلتها عن درجات الطلبة وتحصيلهم الدراسي، أمام النظام التربوي بشكل عام، وأمام الوالدين والمجتمع، حيث كثيراً ما تثار قضية نتائج الطلبة ومستويات تحصيلهم في نهاية كل فصل دراسي (عودة، ٢٠١٠).

ومن أجل تحسين عملية التعلم والتعليم وتطويرها لابد من التركيز على أهمية امتلاك المعلم للكفايات الشخصية والمعرفية، والتي تتمثل في امتلاك المعرفة الفنية والتقنية من خلال فهم المنهاج والمقررات الدراسية وأهدافها وتحليل المحتوى، ومعرفة أسلوب التقويم الأفضل واستخدامه من أجل تقييم أداء الطلاب ومعرفة مدى استفادتهم من المقرر الدراسي، والمقدرة على استخدام الوسائل الإلكترونية بما يخدم العملية التعليمية.

ولم تعد مهام وأدوار المعلم مقتصرةً على مجرد إيصال الحقائق والمعلومات والمفاهيم إلى المتعلمين، بل اتسعت وتنوعت هذه المهام والأدوار لتواجه التطورات المستمرة والسريعة كالثورة العلمية والتكنولوجية والانفجار المعرفي وظهور التقنيات التربوية الجديدة والمناهج وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، والتقويم، والمعلم بهذه الأدوار أصبح مدرساً، ومربياً، وقائداً وموجهاً، ومرشداً، ومساهماً في البحث والاستقصاء (الورثان، ٢٠١٠).

وتعد مرحلة التعليم الثانوي آخر مراحل التعليم العام، وتعتبر مكملةً لمرحلة التعليم الأساسي، ومرحلة جديدة للطلاب إذ تعدّه لدخول الجامعات والمعاهد العليا أو الانخراط المباشر في سوق العمل والتي تهدف إلى إعداد الفرد للحياة بصرف النظر عن تطلعاته المستقبلية، وإعداده للتخصص في أحد فروع المعرفة. لذا تم تطوير نظام التقويم التربوي في التعليم الثانوي "نظام توحيد المسارات الأكاديمية". حيث قامت لجنة المتابعة لتنفيذ نظام التقويم التربوي العام والتقويم التكويني، وهي مجموعة الأنظمة التي تم تطبيقها من قبل المختصين والمسؤولين في المدرسة ووزارة التربية والتعليم وتم من خلالها قياس مستوى أداء الطالب للتحقق من سيرورة العملية التعليمية له على النحو المرجو وفقاً لأهداف التعليم الثانوي وإجراءات التقويم. ومدة الدراسة بهذه المرحلة ثلاث سنوات دراسية مقسمة إلى ستة فصول دراسية (ثلاثة مستويات)، ويشترط فيمن يُقبل بالفصل الدراسي الأول من التعليم الثانوي أن يكون حاصلاً على شهادة إتمام الدراسة الإعدادية أو ما يعادلها.

ويطبق في هذه المرحلة نظام الساعات المعتمدة الذي يقدم خيارات واسعة من المواد الدراسية والمساقات التي تتيح للطلاب مواءمة الدراسة التي تتفق مع أهدافه المستقبلية. وبدأت وزارة التربية والتعليم منذ العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ بتطبيق مشروع توحيد المسارات الأكاديمية (العلمي والأدبي والتجاري والصناعي والتطبيقي) بالتعليم الثانوي العام، حيث بدأ تطبيقه في مدرستين ثانويتين إحداهما للبنين والأخرى للبنات، وتواصل الوزارة التوسع في تطبيق هذا المشروع الذي يطبق حالياً في كافة المدارس الثانوية.

ويعد نظام توحيد المسارات إحدى حلقات التطوير النوعي لتأثيره المباشر على تشكيل نوعية الخريج الذي تحتاجه التنمية وسوق العمل. ويوفر المشروع مجالاً أوسع لبناء قاعدة معرفية أشمل لطلبة المرحلة الثانوية، ويتيح فرصة أفضل لقبول الطلبة في الجامعات والكليات المختلفة.

وقد بدأ تطبيق النظام في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ تدريجياً حتى شمل جميع المدارس الثانوية في العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١، ومن المجالات المستحدثة في نظام توحيد المسارات منظومة الإرشاد والتوجيه المهني، مساق خدمة المجتمع، مراكز الإبداع، وحصص التقوية وحصة مصادر التعلم.

وفي ظل هذا النظام للطالب حرية اختيار الدراسة في إحدى المجموعات التالية: مجموعة العلوم والرياضيات، أو مجموعة اللغات والعلوم الإنسانية، أو مجموعة العلوم التجارية، أو الصناعي، أو التلمذة المهنية. وتعتمد الخطة الدراسية في المرحلة الثانوية - نظام توحيد المسارات - على مجموع الساعات المعتمدة اللازمة للحصول على الشهادة الثانوية العامة ومدتها ١٨٢ ساعة معتمدة للمسارات الموحد ٢٤٠ ساعة معتمدة للمسار الصناعي، و ٢٤٠ للتلمذة المهنية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠).

وتوزع الساعات في نظام توحيد المسارات بنسب محددة على ثلاث مجموعات من المساقات هي على النحو التالي:

المساقات المشتركة: وهي مساقات إلزامية يدرسها جميع الطلبة وتمتاز بالتنوع والتكامل وتأمين حد أدنى من الثقافة العامة يدرسها جميع الطلبة وتحوي القدر الكافي من المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تساعد الطلبة على الاستمرار في التعليم والتعلم ذاتياً، ونسبتها ٦٠٪ من متطلبات الدراسة بالتعليم الثانوي للمسار الموحد.

المساقات الاختيارية: وهي تقسم إلى قسمين مساقات إلزامية ومساقات غير إلزامية، والمساقات الإلزامية يكون الطالب ملزماً بدراستها، ونسبة المقررات الإلزامية والغير إلزامية ٤٠٪ من متطلبات الدراسة بالتعليم الثانوي للمسار الموحد.

المساقات التطبيقية الإثرائية: تمثل مجموعة من المواد أو المناشط التي تفيد في توسعة مدارك الطالب والقاعدة المعرفية والمهارية لديه، وتعدده لمشاركة نشطة ومجزية في المجتمع، وعدد ساعاتها ٢٢ ساعة، و ٤ ساعات مساق خدمة المجتمع.

ويعتمد نظام التقويم في التعليم الثانوي على العناصر (المكونات) التالية:

التقويم الداخلي التكويني التشخيصي المستمر: الذي يقوم به المعلم على مدار الفصل الدراسي ويخصص له ٣٠٪ من العلامة الكلية للطالب في المادة الدراسية، يتم احتسابها بناءً على الامتحانات والاختبارات الأدائية الصفية من شفوية وتحريية.

التقويم الداخلي للطالب على مستوى الوزارة: حيث يشارك فيه المعلمون الأوائل المختصون بتدريس مادة محددة في المدرسة بالإشراف الكامل لوزارة التربية والتعليم، وذلك عبر تحديد امتحان يؤديه الطالب في منتصف الفصل الدراسي ويخصص له ٢٠٪ من العلامات الكلية للطالب.

التقويم الخارجي: ويخصص له ٥٠٪ من العلامة الكلية للطالب، وتقوم به الوزارة بالتنسيق مع المدارس وذلك عبر امتحان موحد تشرف عليه لجان دورية للمدارس تؤلفها الوزارة من خارج المدرسة ويشترك في اللجان اختصاصيون وموجهون واختصاصيو المناهج ومدرسون أوائل، حيث يقومون بتفقد المدارس بشكل دوري وتنظيم الامتحانات التجميعية التلخيصية.

وتحدد متطلبات النجاح للنظام التقويمي النسبة المطلوبة للنجاح مرحلياً في كل مادة دراسية بـ (٥٠٪) من العلامة الكلية، شرط أن يحقق الطالب (٢٠٪) من مجموع علامات التقويم الداخلي، ونفسها في التقويم التجميعي الذي تجريه الوزارة آخر الفصل الدراسي.

ويحصل الطالب على شهادة إتمام الدراسة الثانوية بشرط حصوله على معدل تراكمي نهائي يعادل كحد أدنى (٥٠٪) من العلامة القصوى مع استيفائه سائر متطلبات إنهاء الدراسة.

وتقوم الوزارة باعتماد النظام النسبي في احتساب نتائج الطلبة، حيث يتم احتساب علامات الطالب في المائة. ولتحقيق أهداف نظام توحيد المسارات لابد من النظر بشمولية لعمليات تقويم الطالب، وقياس مدى التقدم في أدائه التعليمي بمختلف جوانبه المعرفية والمهارية والوجدانية، وذلك باستخدام أساليب وأدوات تقويمية متنوعة سواء تكوينية أو ختامية تقدم معلومات وأدلة على تحسن تعلم الطالب (دليل المعلم لتقويم الأعمال اليومية للطالب في المرحلة الثانوية، ٢٠١٣).

وخلال السنوات القليلة الماضية حدثت تحولات في ثقافة التقويم، بحيث أصبحت التوجهات من ثقافة الاختبار إلى ثقافة التقويم، ومن تقويم التعلم إلى التقويم للتعلم، ولهذا "أصبح موضوع التقويم وأهدافه مثاراً للاهتمام، وذا معنى، وملئاً بالتحديات، وهذا ما جعل عملية التقويم جزءاً لا يتجزأ من

العملية التعليمية برمتها في المدرسة، بأمل أن يتم إعداد جيل يتمتع بدافعية عالية نحو التعلم، ويمتلك مهارات التوجيه الذاتي لتعلمه، وقادر على اكتساب خبرات جديدة ذات معنى" (الصراف، ٢٠٠٦: ٢٠٩).

فالتقويم يقدم الكثير من المعطيات المتعلقة بالمتعلمين، فبالنسبة للمعلمين فإن نتائج التقويم ليست أقل أهمية بالنسبة لهم، فهي تساعدهم في تحسين مستويات أدائهم التدريسي، وتقويم مدى تحقيقهم لأهداف التعليم، لذا فإن نتائج الاختبارات المدرسية ليست مؤشرات وثيقة الصلة بالطلبة فقط وإنما بالمعلمين أيضاً، وانطلاقاً من هذه المؤشرات فإن الحكومات والمجتمعات والمعلمين وأولياء الأمور جميعهم لديهم من الأسباب ما يدعو للقلق حول مدخلات التعليم المدرسي ومخرجاته، وإن مشكلة فساد النتائج المدرسية، ومنها ضعف التحصيل وتدني الاتجاهات والقيم والمهارات عند الخريجين أصبحت اليوم من أبرز المشكلات التي تواجه غالبية المجتمعات على مستوى العالم (Joshua et, al., 2006).

ويمكن أن يتم وصف الامتحانات النهائية في المرحلة الثانوية بأنها امتحانات تحصيلية تقيس ولو بشكل جزئي ما تم تعلمه خلال الفصل الدراسي المنصرم. ومهما تباينت الاجتهادات حول الغرض أو الأغراض الذي تعقد الاختبارات التكوينية من أجلها فإن أحداً لا يدعي أنه يبنى ويدار من أجل استخدامه في النتيجة النهائية للطلاب، ومن ثم في المعدل العام له وقبوله في الجامعة، ونظراً لأهمية الامتحانات التراكمية وتأثيرها على مستقبل الطالب العلمي ومعدله التراكمي فإننا سنحاول دراسة قدرة الاختبارات التكوينية على التنبؤ بأداء الطالب في الامتحانات النهائية للمرحلة الثانوية بحيث تلقي الضوء على أهليته لهذا الدور الخطير وعلى مشروعية اعتمادها كمعيار للنتائج الثانوية بشكل خاص. ويمكن القول أن الدراسات التي تناولت مشكلة التنبؤ بنجاح الطالب في الجامعة كثيرة، ولعل ما يجمع بينها هو استخدامها مؤشراً أو أكثر من مؤشرات تحصيل الطالب المدرسي للتنبؤ بتحصيله التالي (الرجبي، ١٩٩٤).

كما أن النجاح الأكاديمي الذي يحزره الطالب في الجامعة يعد هدفاً أساسياً لكل من الطالب الجامعي والجامعة؛ فبالنسبة للطالب فالنجاح الأكاديمي يساهم في تحقيق طموحه المهني والعلمي والاجتماعي معاً، أما بالنسبة للجامعة فينعكس النجاح الأكاديمي لطلبتها على كفايتها الداخلية التي تقاس عادة بنسبة مخرجاتها من الطلبة إلى مدخلاتها منهم (المخلفي، ٢٠٠١).

لذا فإن الكثير من الجامعات تلجأ لتحقيق هذا الهدف إلى اختيار الطلبة الذين يمتلكون فرصاً أعلى للنجاح الأكاديمي ورعايتهم من تاريخ التحاقهم حتى تاريخ تخرجهم، وبالتالي فإن النجاح الأكاديمي للطلاب الجامعي يكشف عن مصداقية معايير القبول التي تتبعها الجامعة والتي تعتمد على معدل الطالب في الثانوية العامة كمعيار للقبول بها من خلال الوقوف على التحصيل الدراسي للطلاب في الجامعة ممثلاً في المعدل التراكمي الجامعي، الذي يعد امتداداً مباشراً لمساره الدراسي في المرحلة الثانوية بمعنى أن طالباً متفوقاً في المرحلة الثانوية لابد أن يكون له نفس التفوق في الدراسة الجامعية.

وهناك اهتمام محلي وإقليمي وعالمي بموضوع الدراسة الحالية، وبمراجعة الأدبيات التربوية المتعلقة بتقويم بالاختبارات التكوينية وأثرها على الامتحانات النهائية وبالتالي قدرتها على التنبؤ بأداء الطالب مستقبلاً، اتضح أن هناك اهتماماً محلياً وإقليمياً وعالمياً بهذا الموضوع، وفي هذا الصدد أشارت نتائج دراسة تحليلية لأكثر من ٣٥ دراسة حول أثر الاختبارات التكوينية على التحصيل الدراسي للطلبة، أنها تحسن من مستوى تحصيل الطلاب، وترفع من مستوى اتجاهاتهم نحو التعلم والإنجاز (Bangert-Drowns, R., Kulik, J. & Kulik, C. 1991).

ومما تقدم ترى الباحثة أن عملية التقويم بشكل عام يجب أن تبنى على أساس علمي ومنهجي يتكون من مجموعه من العناصر المهمة والتي يؤدي فقدان أحدها إلى ممارسات تقويمية خاطئة وينتج عنها مخرجات ضعيفة. كما أن القائمين على عملية التقويم في المدارس والمتمثلة خاصة بالمعلم الأول والمعلم والذي يشكل العنصر الأساسي في عملية التقويم يجب أن يمتلك بعض المهارات والكفايات الخاصة التي تساعد في القيام بهذه المهمة بنجاح، وفي حالة عدم امتلاكه لهذه الكفايات والمهارات التقويمية، فإن المحصلة النهائية ستكون عملية تقويمية ضعيفة لا تعطي الصورة الحقيقية عن المتعلمين ومدى امتلاكهم واكتسابهم للمهارات والمعرفة التي تعلموها خلال العام الدراسي، وبالتالي تتشوه العملية التعليمية ولا تحقق أهدافها السامية.

ولتحقيق الأهداف التربوية لا بد من وجود آلية أو نظام يمكن من خلاله قياس مستوى الطلاب سنوياً، وهذا يمر من خلال قنوات التقويم المختلفة، وللتقويم أهمية عظيمة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها نظراً لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية والتربوية والتي يؤمل أن تنعكس إيجاباً على العملية التعليمية، وبالتالي نرتقي بمستوى طلابنا إلى أفضل المستويات، وهذا يأتي من خلال تحسين مدخلات العملية التعليمية إلا وهي المعلم بالدرجة الأولى، لتأتي

المخرجات ذات جودة عالية وهي الطالب، ومن هنا نرى أنه لا بد من الاهتمام بأساليب تقويم الطلاب كمدخل رئيسي وضروري من أجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة حيث أنه من أهم فوائد التقويم المستمر إثراء معلومات الطلبة وتحسن مهاراتهم التعليمية دون قلق أو خوف، كما أنه يعمل على رفع تقدير الذات للطلبة وتنشيط دافعيّتهم للتعلم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم (Benntt, 2011).

وتقويم الطلبة "عملية مستمرة تحدث في الصفوف الدراسية بجميع المراحل. وفي كل أقطار العالم. كما أن المدارس تدرك حقيقة مساءلتها عن درجات الطلبة وتحصيلهم الدراسي، أما النظام التربوي بشكل عام وأمام الوالدين والمجتمع، حيث كثيراً ما تثار قضية نتائج الطلبة ومستويات تحصيلهم في نهاية كل فصل دراسي" (عودة، ٢٠١٠).

حيث أن التقويم كما أشار جرونلند (Gronlund, 2000) يعمل على معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية، وفي الحكم على سير العملية التعليمية. وقد يكون التقويم مباشراً بعد انتهاء الدرس، وقد يكون بعد فترة زمنية منه، فيعطى التلاميذ فرصة لممارسة المهارة حتى إتقانها.

مشكلة البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم وصف دقيق وتقييم موضوعي لقدرة الاختبارات التكوينية على التنبؤ بدرجات الطلاب في الامتحانات النهائية في المرحلة الثانوية من خلال دراسة حالة طلاب المدارس الثانوية منذ العام ٢٠١٣-٢٠١٤ إلى العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦.

ومن المؤمل أن توفر هذه الدراسة الإجابات المتوقعة لمجموعة من الأسئلة حول الموضوع بتوفيرها معلومات كافية حول الجوانب المختلفة للقدرة التنبؤية لدرجات الاختبارات التكوينية من أجل تقييم هذه القدرة.

وترى الباحثة من واقع خبراتها المهنية والعملية، وبحكم عملها سابقاً كمعلمة رياضيات في إدارة التعليم الإحصائي، وكذلك ضمن فريق الامتحانات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS)، وحالياً اختصاصي تربوي في إدارة التعليم الثانوي بوزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين أن ثمة تفاوت في صدق نتائج الاختبارات التكوينية ومدى قدرتها على التنبؤ بدرجات الطالب في الامتحانات النهائية بشكل جدا واضح، ويتمثل ذلك بالأسباب الآتية:

- التوجيه والرقابة والتقويم للقائمين بعملية التقييم والتقويم والطرق الصحيح والصادقة والثابتة لها التي تسهم في منح نتائج صادقة تستطيع الإسهام بمصادقية التنبؤ.
- مستوى الإلمام من قبل صانعي القرار بأهمية التنبؤ بدرجات الطلبة من خلال الامتحانات التكوينية بدرجاتهم مستقبلاً، مما يساعد ويسهم في رسم السياسات المستقبلية للتعليم

أسئلة الدراسة:

- لذا تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:
- "ما الصدق التنبؤي لدرجات الاختبارات التكوينية التي يتم تقديمها لطلبة المرحلة الثانوية بدرجاتهم مستقبلاً في الاختبارات النهائية؟"
- ويتفرع عن هذا السؤال التساؤلات التالية:
١. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات طلبة المرحلة الثانوية بمملكة البحرين في الاختبارات التكوينية في المواد الأساسية الثلاث: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات ودرجاتهم في الاختبارات النهائية في تلك المواد؟
 ٢. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في درجات الطلبة في المواد الأساسية الثلاث للاختبارات التكوينية أو الاختبارات النهائية؟
 ٣. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المواد الأساسية الثلاث في الاختبارات التكوينية أو الاختبارات النهائية؟
 ٤. "إلى أي حد يمكن التنبؤ بالنسبة المئوية النهائية من واقع درجات الطلبة في الاختبار النهائي وأعمال السنة واختبار المنتصف؟"

أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الصدق التنبؤي للاختبارات التكوينية بدرجات الطلبة في الامتحانات النهائية الثانوية، كما نهدف إلى تحقيق ما يلي:
١. معرفة مدى مساهمة الاختبارات التكوينية بالمرحلة الثانوية في ارتفاع المعدل النهائي للطلاب وزيادة احتمالات نجاحه فيها.

٢. التعرف على العامل الأكثر كفاءةً في تحديد مستوى تحصيل الطالب الاختبارات التكوينية أو الاختبارات النهائية أو المعدل العام.
٣. إبراز الدور الذي تلعبه الاختبارات التكوينية في تحديد نجاح الطالب الامتحانات النهائية الثانوية.
٤. الوقوف على بعض المؤشرات الإحصائية التي توضح مدى تفاوت التحصيل العلمي بين الطلاب والطالبات وفقاً لعدد من متغيرات الدراسة.
٥. تقديم بعض المقترحات والتوصيات التي تسهم في تطوير عملية التقويم التربوي في مدارس المرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

يمكننا إجمال أهمية هذه الدراسة على النحو التالي:

١. أهمية موضوع الدراسة، حيث أنها تعالج موضوعاً حيوياً يتمثل في مستوى تحصيل طالب المرحلة الثانوية وأساليب تنميته، وهذا الموضوع لايزال يستثير اهتمام القيادة التربوية في مملكة البحرين والباحثين والمختصين.
٢. ومن الناحية النظرية، فإن هذه الدراسة ستقدم إضافة جديدة في مجال تخطيط الموارد البشرية واستغلالها.
٣. من الناحية التطبيقية، فإن هذه الدراسة سوف تساهم في التعرف على نقاط الضعف حتى يتم تداركها ومعالجتها، ونقاط القوة حتى يتم تدعيمه، وتعزيز مصداقية نتائج التقويم التربوي المتبع في مدارس التعليم الثانوي وفي المنظومة التعليمية.
٤. تتوقع الباحثة أن تسفر نتائج هذه الدراسة عن بعض الحلول العملية الرامية لتحسين صدق نتائج التقويم التربوي الدال على الأداء الحقيقي للطلبة، كما تأمل أن يستفيد منها صناع القرار بوزارة التربية والتعليم، وكذلك مديرو المدارس والقيادة الوسطى والصغرى، حتى يستطيعوا تنفيذ مهامهم الإدارية والفنية والاجتماعية والإنسانية بما ينسجم مع متطلبات عملية التقويم التربوي.

٥. تبرز أهمية الدراسة في كونها الأولى - على حد علم الباحثة - في مملكة البحرين، والتي تتناول مدى قدرة الاختبارات التكوينية في التنبؤ بأداء الطلبة في الامتحانات النهائية في المرحلة الثانوية.

٦. تعالج الدراسة موضوعاً في غاية الأهمية باعتبار الاختبارات التراكمية والاختبارات النهائية يلعب دوراً رئيسياً في رسم مصير الطالب في المعدل التراكمي النهائي للطالب في المرحلة الثانوية ومن ثم قبوله في الجامعة مستقبلاً.

حدود الدراسة:

- **الحدود الجغرافية:** اقتصرَت الدراسة على مملكة البحرين.
- **الحدود البشرية:** اقتصرَت الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية بمملكة البحرين.
- **الحدود الموضوعية:** تحديد الصدق التنبؤي للاختبارات التكوينية بدرجات الطلبة في الامتحانات النهائية الثانوية للمواد الدراسية: اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، والرياضيات.
- **الحدود الزمنية:** ستتناول الدراسة الفترة من العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ إلى العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦ في مدارس التعليم الحكومي بمملكة البحرين.

مصطلحات الدراسة:

الصدق التنبؤي (الصدق المرتبط بمحك):

هو مدى التطابق أو الارتباط بين الأداء على فقرات اختبار ما يتم تطبيقه في الوقت الحاضر على عينة من الطلبة والأداء على فقرات اختبار آخر يتم تطبيقه في المستقبل على العينة نفسها من الطلبة. ويُطلق على الاختبار الآخر مصطلح (المحك).

الصدق التنبؤي: القيمة الدالة على السلوك أو الأداء الذي يمكن من خلاله التنبؤ بقيم متغير أو مجموعة متغيرات تسمى (المحك) ارتباطاً بقيم دالة على متغير أو مجموعة متغيرات تسمى (المتنبئ)، ولغايات الدراسة الحالية فإن الصدق التنبؤي تعني القيمة التي تمثل معامل الارتباط بين العلامات الدالة الناتجة من الاختبارات التكوينية أمام درجات الطلبة في الامتحانات النهائية (المحك).

التقويم التكويني: هو عبارة عن مجموعة الإجراءات التي تتعلق بتقدير مدى فاعلية تعلم المتعلم، وإتقانه للمهارات التعليمية الجزئية الجديدة خلال الفصل الدراسي. أو هو "عملية جمع المعلومات التي تبين مدى استفادة المتعلمين من المنهاج التعليمي خلال الفصل الدراسي، ومدى إتقانهم للأهداف السلوكية الجزئية التي سوف تؤدي إلى إتقان الأهداف التربوية" (الحيلة، ١٩٩٩: ٢٥٠).

كما عرفه الزبود وعليان (١٩٩٠) بأنه "العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية".

كما عرفه أبو لبده (١٩٩٦) بأنه "عملية منهجية تحدث أثناء التدريس وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة مدى تقدم التلاميذ".

وتعرف الباحثة التقويم التكويني إجرائياً بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في الاختبارات التي يقدمونها لهم قبل الامتحان النهائي في المادة المعنية (دليل المعلم لتقويم الأعمال اليومية للطلاب بالمرحلة الثانوية، ٢٠٠٢-٢٠٠٣). وسيتم قياس ذلك من خلال تتبع درجات الطلبة في المواد المقصودة خلال الفترة التي تحديدها وفقاً للمادة والمستوى الدراسي.

التقويم البنائي: يهدف التقويم البنائي إلى تقديم تغذية راجعة للمتعلّم والمعلّم وولي الأمر وإدارة المدرسة حول مستوى الأداء في مادة دراسية محددة وفي موضوع دراسي معين. ويطلق عليه أحياناً التقويم المستمر، وتعرفه السعدون (٢٠٠٠) بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية. وتشير السعدون (٢٠٠٠) إلى أن الأساليب والطرق التي يستخدمها المعلم في التقويم التكويني متعددة وهي كما يلي:

- المناقشة الصفية.
- ملاحظة أداء الطالب.
- الواجبات البيتية ومتابعتها.
- النصائح والإرشادات.
- حصص التقوية.

وأيضاً يذكر الزبيد وعليان (١٩٩٠) أن من الأساليب والأدوات التي يمكن أن يستخدمها المعلم في التقويم البنائي ما يلي:

- **المناقشة الصفية:** توجيه أسئلة قصيرة أثناء الدرس لمجموعة من الطلاب، بحيث يتأكد المعلم من اكتسابهم للمعارف والمهارات المطلوبة، وقد يؤخذ عليها عدم شمولها لجميع الطلاب ولكن بمهارة المعلم التدريسية وإدارته لعملية التعلم يستطيع توزيع أسئلة النقاش لجميع طلاب الفصل.
 - **ملاحظة أداء الطالب:** ويتم ذلك غالباً أثناء بعض تنفيذ بعض الأعمال داخل غرفة الصف أو ساحة المدرسة، مثل المشروعات، الأنشطة العملية، وغيرها.
 - **الواجبات المنزلية ومتابعتها:** وهذه الواجبات المنزلية ينبغي أن تكون موجّهة ومقصودة بحيث تؤدي الغرض منها وليس لمجرد التكليف بواجبات منزلية كعمل روتيني مطلوب (قد لا يحتاج الطالب إلى واجب منزلي في أغلب الدروس)، وأيضاً قد تكون الواجبات المنزلية عبارة عن مشروعات غير مكلفة للطالب أو أسئلة غير موجودة في الكتاب المدرسي، فأسئلة الكتاب المدرسي عادة ما تكون مقتصرة على مهارات معرفية بسيطة (كال حفظ والفهم).
- كما أن الدليمي والمهداوي (٢٠٠٢) يشيران إلى أن أبرز الوظائف التي يحققها هذا النوع من التقويم هي:

- توجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه.
- تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ، لعلاج جوانب الضعف وتلافيها، وتعزيز جوانب القوة.
- تعريف المتعلم بنتائج تعلمه، وإعطائه فكرة واضحة عن أدائه.
- إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه.
- مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها.
- تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم، لتسهيل انتقال أثر التعلم.
- تحليل موضوعات المدرسة، وتوضيح العلاقات القائمة بينها.
- وضع برنامج للتعليم العلاجي، وتحديد منطلقات حصص التقوية.

- حفز المعلم على التخطيط للتدريس، وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية، أو على شكل نتائج تعليمية يراد تحقيقها.

التقويم الختامي أو النهائي: ويقصد به العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية برنامج تعليمي، يكون المفحوص قد أتم متطلباته في الوقت المحدد لإتمامها، والتقويم النهائي هو الذي يحدد درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسية لتعلم مقرر ما. كما يهدف التقويم الختامي (النهائي) إلى قياس ما تعلمه الطالب، أو يستطيع عمله في نهاية مقرر دراسي، أو فصل دراسي، أو سنة دراسية، وأحياناً وحدة دراسية معينة. وهذا النوع من التقويم مهم جداً في مدارسنا ولكن قبل استخدامه ينبغي أن ننظر في الأساليب التي استخدمناها خلال الفصل أو السنة الدراسية، هل تم تطبيقها بالشكل الأمثل ومنها طبعاً اختبارات الفترات ونهاية الفصل أو العام الدراسي. ويستخدم هذا النوع عادة بغرض إصدار حكم للترقية أو البقاء في صف أو مقرر دراسي، ويتطلب إجراءات قد تكون مختلفة عما يستخدم في الأساليب التقويمية الأخرى (فتح الله، ٢٠٠٠).

ومن الأمثلة عليه في المدارس والمؤسسات التعليمية الامتحانات التي تتناول مختلف المواد الدراسية في نهاية كل فصل دراسي وامتحان الثانوية العامة والامتحان العام لكليات المجتمع. وكما أن التقويم الختامي يتم في ضوء محددات معينة أبرزها تحديد موعد إجرائه، وتعيين القائمين به والمشاركين في المراقبة ومراعاة سرية الأسئلة، ووضع الإجابات النموذجية لها ومراعاة الدقة في التصحيح (العبدلات وآخرون، ٢٠٠٦).

وتعرف الباحثة الاختبار النهائي إجرائياً: بأنه الدرجات التي يحصل عليها الطالب بعد تقديمه الامتحان في المادة المعنية في نهاية الفصل الدراسي.

وفيما يلي أبرز الأغراض التي يحققها هذا النوع من التقويم (الدليمي والمهداوي، ٢٠٠٢):

- (١) رصد علامات الطلبة في سجلات خاصة.
- (٢) إصدار أحكام تتعلق بالطلاب كالإكمال والنجاح والرسوب.
- (٣) توزيع الطلبة على البرامج المختلفة أو التخصصات المختلفة أو الكليات المختلفة.
- (٤) الحكم على مدى فاعلية جهود المعلمين وطرق التدريس.

(٥) إجراء مقارنات بين نتائج الطلبة في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمنها المدرسة الواحدة أو يبين نتائج الطلبة في المدارس المختلفة.

(٦) الحكم على مدى ملاءمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها.

وترى الباحثة أن وسائل التقويم تتغير تبعاً لنوع التقويم المستخدم، فبينما يعتمد التقويم البنائي على العديد من المصادر مثل الاختبارات التحريرية المتعددة، والاختبارات الشفوية والواجبات المنزلية وملاحظات المعلم في الفصل، نجد أن التقويم النهائي يركز على الاختبارات النهائية في نهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي مع الاستفادة بجزء من نتائج التقويم البنائي في إصدار حكم على أحقية المتعلم للانتقال لصف أعلى .

التقويم المستمر:

عرفه الزيود وعليان (١٩٩٠) بأنه "العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية".

وعرفه أبو لبده (١٩٩٦) بأنه "عملية منهجية تحدث أثناء التدريس وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة مدى تقدم التلاميذ".

وعرفه الباحثة إجرائياً في هذه الدراسة بأنه مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم أثناء تدريسه، لتزويد المتعلم بتغذية راجعة عن تعلمه للوصول به إلى أعلى درجة من الإتقان للمهارات المختلفة، بحيث لا يتم الانتقال إلى التعلم اللاحق إلا إذا أتقن المهارة الحالية، وسيتم قياس ذلك من خلال الاستبانة التي سيتم إعدادها لهذا الغرض.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري.

- وظائف التقويم.

- أنواع التقويم التربوي.

ثانياً: الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً تفصيلياً للإطار النظري للدراسة؛ حيث يتناول تعريفات التقويم ومستوياته ووظائفه، والدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع.

أولاً: الإطار النظري:

يمثل التقويم الركن الأساسي من أركان العملية التعليمية؛ فمن خلاله نتمكن من معرفة ما تحقق من الأهداف المعدة مسبقاً قبل بداية العملية التعليمية، أو استخدام الوسائل التربوية المتعددة التي تستعمل لقياس أثر ودرجة التعلم والتعليم، وكذلك نتاج العمل المدرسي والتطورات الحاصلة في ما اكتسبه المتعلمين، كما أنه عمل منظم وهادف يقوم على أسس ومعايير الهدف منها تقويم العملية التعليمية والتربوية.

إن التقويم يمثل جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم ومقوماً أساسياً من مقوماتها، وأنه يواكبها في جميع خطواتها، ويعرف التقويم بأنه عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص، اعتماداً على معايير أو محكات معينة.

وفي مجال التربية يعرف التقويم بأنه العملية التي ترمي إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة.

إن تقويم المتعلمين هو العملية التي تستخدم معلومات من مصادر متعددة للوصول إلى حكم يتعلق بالتحصيل الدراسي لهم، ويمكن الحصول على هذه المعلومات باستخدام وسائل القياس وغيرها من الأساليب التي تعطينا بيانات غير كمية مثل السجلات القصصية وملاحظات المعلم لتلاميذه في الفصل، ويمكن أن يبنى التقويم على بيانات كمية أو بيانات كيفية، إلا أن استخدام وسائل القياس الكمية يعطينا أساساً سليماً نبني عليه أحكام التقويم، بمعنى أننا نستخدم وسائل القياس المختلفة للحصول على بيانات، وهذه البيانات في حد ذاتها لا قيمة لها إذا لم نوظفها بشكل سليم يسمح

بإصدار حكم صادق على التحصيل الدراسي. فالتقويم يقدم الكثير من المعطيات المتعلقة بالمتعلمين، فبالنسبة للمعلمين فإن نتائج التقويم ليست أقل أهمية بالنسبة لهم، فهي تساعدهم في تحسين مستويات أدائهم التدريسي، وتقويم مدى تحقيقهم لأهداف التعليم، لذا فإن نتائج الاختبارات المدرسية ليست مؤشرات وثيقة الصلة بالطلبة فقط وإنما بالمعلمين أيضاً، وانطلاقاً من هذه المؤشرات فإن الحكومات والمجتمعات والمعلمين وأولياء الأمور جميعهم لديهم من الأسباب ما يدعو للقلق حول مدخلات التعليم المدرسي ومخرجاته، وإن مشكلة فساد النتائج المدرسية، ومنها ضعف التحصيل وتدني الاتجاهات والقيم والمهارات عند الخريجين أصبحت اليوم من أبرز المشكلات التي تواجه غالبية المجتمعات على مستوى العالم

لذلك فإن توظيف الأنواع المختلفة من أدوات التقويم، ومنها الاختبارات (التكوينية والختامية)، أصبحت محط اهتمام التربويين، كونها تزيد من فرص المساءلة والمحاسبة، لأنهم حريصون على مواجهة التحدي الكبير المتمثل في ردم الفجوة بين مستويات تحصيل المجموعات المختلفة من الطلبة مع ضمان نجاحهم جميعاً، من هنا كان التوجه العام نحو إبراز دور الاختبارات ووسائل التقويم الأخرى في رسم الطريق أمام المعلمين والمتعلمين نحو تحسين مستويات التحصيل وتحقيق الأهداف، لذلك أصبح هناك توجه لدى القائمين على عملية التعليم نحو توظيف التقويم التكويني من خلال استراتيجيات متعددة لجمع البيانات عن مستويات تحصيل الطلبة، وعلى رأسها استخدام الاختبارات الصفية والواجبات المنزلية، والمناقشات و المشاريع، فقد تبين أن التقويم التكويني يحسن من أداء الطلبة، ويساعدهم في ممارسة آليات التقويم الذاتي، وتحديد نقاط ضعفهم، وتأكيد تعلمهم، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أن التقويم التكويني حسن من مستويات إنجاز الطلبة، كما أنه يرتبط مباشرة بالتعلم، ويساعد الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض على رفع مستويات تحصيلهم أكثر من غيرهم، كما تبين أن التقويم التكويني ساعدهم على ممارسة التأمل في إنجازاتهم وفي التخطيط والمتابعة والسيطرة أثناء دراستهم، للمادة التعليمية، كونهم يتأملون في الفجوة بين ما يعرفون وأهداف التعليم والتعلم والطرق التي ينبغي أن يسلكوها لتحسين مستويات تحصيلهم (Marshall,2005).

والتقويم هو عملية منهجية مستمرة، الهدف الأساسي منها تحديد مدى ما تحقق من الأهداف التربوية من قبل الطلبة، وهو ما يتضمن ويقاس من خلال وصفاً كمياً وكيفياً واضحاً، وإصدار حكم على القيمة، وعادة ما يقترن مفهوم التقويم لدى عدد كبير من المعلمين والتربويين بالاختبارات التي

يتم التركيز فيها على تقويم التحصيل المعرفي للطلبة فقط، وبعد فترة من تطورت النظريات التربوية ووجود نظريات تربوية حديثة بدأ مفهوم التقويم التربوي يتطور ويتشعب، فقد أصبح الجانب المعرفي يمثل جانباً واحداً من جوانب العملية التربوية وليس مجمل العملية التربوية، وصار التقويم التربوي يسعى لتقويم المتعلم من جميع الجوانب، وتقويم العملية التربوية بجميع متغيراتها، ما عاد قاصراً على تحديد كفاية العملية التربوية وفعاليتها، من خلال تقويم أحد مخرجات هذه العملية بل أصبح التقويم أشمل وأكثر فاعلية، ومن خلال تقويم المخرجات بهذه العملية أصبح التقويم شمولياً في منهجه، يتناول تقويم العملية التربوية ذاتها من خلال تقويم الأهداف والمدخلات، وكذلك تقويم المخرجات النهائية لهذه العملية

وفي مجال التربية يعرف فتح الله (٢٠٠٠) التقويم بأنه العملية التي ترمي إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة.

ويعرفه الدليمي والمهداوي (٢٠٠٢) بأنه مجموعة الوسائل والأدوات والأنشطة، التي يعتمد عليها المربون في عملية التعلم، وبذلك يكون عملية علاجية شاملة يشترك فيها كل من له صلة مباشرة أو غير مباشرة بعملية التعلم.

ويعتبر التقويم طريقة علمية ممنهجة تشتمل على مجموعة من العمليات والإجراءات والأنشطة النظرية أو العملية، يوظفها "المعلم" بالاعتماد على أدوات أو أساليب معينة يحددها مسبقاً، من أجل قياس أو تقدير أو اختبار مدى استيعاب "المتعلم" لمهارة معينة أو عدة مهارات تعليمية.

ويذكر عودة (١٩٩٣) إلى أن التقويم يسهم في عملية التشخيص والحكم على المتعلم حكماً وصفيّاً أو كمياً، وقد ارتبط مفهومه في الغالب بالطالب، في حين أن التقويم في العملية التربوية غير خاص بالطلاب فقط، فهو يشمل المناهج والأهداف التربوية، وعمل المعلمين، وكفاية الإدارة التربوية، ومدى نجاعة مساهمة المشرف التربوي في التأطير، والسياسة التعليمية والاستراتيجية التربوية، وكل ذلك يهدف لرفع مستوى جودة عملية التعلم، وتطوير المناهج أو إصلاحها، أو تغييرها، وتحقيق الأهداف الاستراتيجية التربوية العليا (عودة، ١٩٩٣).

وظائف التقويم:

تتضح أهمية التقويم في المجال التربوي كونه يساعد المعلم على ادراك مدى تحقيقه للأهداف التربوية المحددة، وتحفيز المتعلم على المثابرة والدراسة، وتقديم فكرة وافية لأصحاب القرار عن نجاح أو فشل أسلوب التدريس المتبع والمناهج الموضوعة، ويعطي لأولياء الأمور الصورة الحقيقية لأبنائهم ومستواهم العلمي وما هي نقاط الضعف لدى أبنائهم من أجل تحسينها ومعالجتها ونقاط القوة من أجل تعزيزها، وبالتالي مساعدة المدرسة في الوصول إلى مرحلة تجويد التعلم والتعليم، ومما تقدم نجد أن للتقويم وظائف مهمة لجميع اطراف العملية التعليمية، وتتمثل وظائف التقويم كما يشير إليها الروسان (١٩٩١) فيما يلي:

- تشخيص الأهداف التي يمكن للمؤسسة التعليمية الوصول إليها.
- المساعدة على اكتشاف مواطن الضعف والتخلف الدراسي وأسبابه لدى التلاميذ، لتسهيل عملية التوجيه، واكتشاف الموهوبين، والمتخلفين المحتاجين للدعم والتقوية.
- مساعدة المعلم على التعرف على مستوى تلامذته ومشاكلهم النفسية والاجتماعية المعيقة لعملية التعلم، واختبار الأساليب والطرق التي يستعملها في التعليم.
- مساعدة الإدارة التربوية على تصنيف التلاميذ، وتقسيمهم إلى مجموعات متجانسة، ليسهل توزيعهم على الأقسام، ومعرفة مدى ملائمة المناهج مع الأهداف المرسومة.
- مساعدة الأسر والآباء على معرفة حقيقة مستوى أبنائهم التعليمي.
- إعطاء صورة واضحة لأصحاب القرار، عن الواقع التعليمي، الشيء الذي يساعدهم على تطوير المناهج والمقررات أو تغييرها، حتى تتناسب وطموحات المجتمع.
- يشكل حافزا للتلميذ، للرفع من مستواه التحصيلي، والزيادة في الجهد للحصول على نتائج أفضل في الامتحانات النهائية.
- من مهام التقويم الأساسية، التعرف والحكم على المستوى التعليمي والمعرفي للمتعلم وعلى نتائجها في فترة زمنية معينة.

أنواع التقويم التربوي:

يصنف فتح الله (٢٠٠٠) أنواع التقويم التربوي إلى أربعة أنواع هي:

١ - التقويم القبلي:

هو ما يتم في بداية التدريس، حيث يقوم المعلم بالتأكد من درجة امتلاك الطلبة للمهارات والقدرات اللازمة لبدء التدريس، ومدى امتلاكه من مهارات وكفايات سابقة، فإذا كانت نتائج التقويم منخفضة فيجب على المعلم أن يبادر إلى إيجاد حلول علاجية وإعطائهم عمل علاجي (Remedial Work)، كما يقوم المعلم بالتأكد من درجة تحقيق الطلبة للأهداف التي تم التخطيط لها (Placement)، وذلك بعمل اختبار مستوى يغطي الأهداف التعليمية المتعلقة بالوحدة قبل البدء بالتدريس، ويجب على المعلم أن يعدل خطته الدراسية بناءً على نتائج هذا الاختبار السابق المقدم للطلبة، فإذا أتيحت الطلبة جميعهم المادة الدراسية وجب تعديل الخطة، وإذا وجد بعض الطلبة قد حققوا أهداف المادة الدراسية فيجب على المعلم أن لا يعرضهم للمادة التعليمية نفسها وأن ينتقل مع طلبته للمحتوى التالي، وأن يضعهم في مستوى أعلى. ويهدف التقويم القبلي إلى تحديد مستوى المتعلم تمهيداً للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات، وتتم عملية التقويم القبلي باستخدام اختبارات القدرات أو الاستعدادات بالإضافة إلى المقابلات الشخصية وبيانات عن تاريخ المتعلم الدراسي، وفي ضوء هذه البيانات يمكننا أن نصدر حكماً بمدى صلاحيته للمجال الذي تقدم إليه.

وقد يهدف التربويون من التقويم القبلي توزيع المتعلمين في مستويات مختلفة حسب مستوى تحصيلهم، كما قد يلجأ المعلم للتقويم القبلي قبل تقديم الخبرات والمعلومات للتلاميذ، ليتسنى له التعرف على خبراتهم السابقة، ومن ثم البناء عليها سواء كان في بداية الوحدة الدراسية أو الحصة الدراسية (الحيلة وتوفيق، ١٩٩٩).

فالتقويم القبلي يحدد للمعلم مدى توافر متطلبات وكفايات دراسة المقرر أو الوحدة الدراسية الجديدة لدى المتعلمين، حيث يكيف المعلم أنشطته التدريسية بحيث تأخذ في اعتبارها مدى استعداد المتعلم للدراسة. ومن الممكن أن يقوم المعلم بتدريس بعض المهارات المبدئية واللازمة لدراسة المقرر إذا اثبت الاختبار القبلي عن أن معظم المتعلمين لا يمتلكونها.

٢- التقويم التشخيصي:

يهتم هذا النوع من التقويم في تحديد مواطن القوة والضعف في تحصيل الطلبة للأهداف التعليمية ومعرفة الأسباب التي أدت إلى ذلك، ويمكن أن يكون قبل البدء في التدريس للحكم على مستوى أداء الطلبة ودرجة تمكنهم من المتطلبات السابقة Prerequisite للتعلم الحالي أو في أثناءها عندما يشعر المدرس أن هناك مشكلة تقف عائقاً أمام تقدم طلبته، فمثلاً عندما يكون مدرس الفيزياء يشرح لطلابه قوانين العدسات والمرآيا قد يجد أن هناك مشكلة تواجه معظم طلبته في إيجاد البعد البؤري وبعد الجسم وبعد الصورة عن المرآة والعدسة مرتبطة في حل المعادلات الكسرية، فيبادر المدرس إلى تشخيص المشكلة والعمل على حلها، ثم يعود ويستكمل موضعه الذي توقف عنده. ولإعداد اختبار تشخيصي في موضوع ما يتم التحليل المستفيض للمهارات المطلوبة (الأهداف التعليمية). فمثلاً لبناء اختبار تشخيصي في مهارات أساسية مثل القراءة، والإملاء، والعمليات الرياضية الأساسية يجب أن يحلل الأداء إلى مهارات جزئية تُمثل كل مهارة بمجموعه من الأسئلة، ويكون للطلاب علامة كلية لكل مهارة جزئية (على العكس من الاختبارات المسحية التي تركز على العلامة الكلية للاختبار). ويركز التقويم التشخيصي على مصادر الأخطاء الشائعة التي تواجه الطلبة، لذلك يمكن تحديد صعوبات التعلم وبناء برامج علاجية. فمثلاً لكشف أخطاء الطلبة في جمع الأعداد الطبيعية ربما نبني اختباراً يحوي مجموعة فقرات تتطلب جمع بدون حمل، ومجموعة فقرات تتطلب حملاً بسيطاً، ومجموعة ثالثة تحوي حملاً مركباً (متكرراً) لتحديد فيما إذا كان الحمل هو مصدر الخطأ أو الصعوبة في التعلم ومن ثم بناء أنشطة أو مادة تعليمية علاجية.

يتضح مما تقدم لبناء اختبار تشخيصي لابد أن يسبقه اختباراً مسحياً (Screening Test) يقيس مدى تحقق الأهداف التعليمية في موضوع محدد، ومن خلال نتائج هذا الاختبار تتكشف مواطن الضعف والقوة في تحصيل الطالب. ثم يبنى الاختبار التشخيصي والذي بدوره يتعرض للمتطلبات السابقة الواجب إتقانها ويتم تحديد هذه المتطلبات بناءً على تحليل المهمات والمهارات التي يتضمنها الاختبار الكاشف. وتتم عملية تحليل المهمة أو المهارة بطريقه عكسية بغرض كشف نواحي القصور عند الطالب التي أدت إلى ضعف أدائه وفقاً لما يلي:

يسأل المعلم نفسه لإنجاز هذا السلوك (الهدف) ما هي المتطلبات السابقة أو المكونات السلوكية التي يجب أن يكون المتعلم قادراً على أدائها، ثم ينتقل للسلوك الأدنى ويسأل السؤال نفسه. وهكذا تتولد سلسلة من الأهداف مبنية على متطلبات سابقة نعبر عنها بأسئلة. ويتم التوقف عن تحليل مكونات المهمة عندما نصل إلى بدايات المعرفة التي يفترض إتقانها من قبل الطلبة.

وهناك نماذج عدة في التشخيص منها نموذج روس وستانلي Stanley & Ross في التشخيص التربوي، والذي يتم وفقاً للخطوات التالية:

- (١) تعيين الطلبة الذين لديهم مشكلات.
- (٢) تحديد الأخطاء (صعوبات التعلم).
- (٣) اكتشاف العوامل المسببة: صحية، نفسية، نضج عقلي، صعوبات في المهارات الأساسية، عادات دراسية غير ملائمة.
- (٤) اقتراح العلاج المناسب.
- (٥) العمل على منع حدوث الأخطاء.

كما أقترح آتو وماكمينمي (Otto and McMenemy) مستويات ثلاثة للتشخيص هي:

- (١) التشخيص المسحي أو الكاشف الصفي (Survey Diagnosis or Classroom Screening)، يتضمن اختبارات تحصيلية بهدف تحديد نقاط القوة والضعف في أداء الطلبة وتعيين الذين لديهم مشكلات تعلم.
- (٢) التشخيص الخاص (Specific Diagnosis)، يركز هذا المستوى على الفرد من أجل فرز نواحي القصور أو الفجوات التي تشكل أسباباً محتملة للأداء الضعيف.
- (٣) التشخيص المكثف (Intensive Diagnosis)، يستخدم عادة مع الأطفال الذين لديهم ضعف شديد جداً.

ويهدف التقويم التشخيصي إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلم ، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقويم البنائي من ناحية، وبالتقويم الختامي من ناحية أخرى، حيث أن التقويم البنائي يفيدنا في تتبع النمو عن طريق الحصول على تغذية راجعة من نتائج التقويم والقيام بعمليات تصحيحية وفقاً لها، وهو بذلك يطلع المعلم والمتعلم على الدرجة التي أمكن بها تحقيق مخرجات

التعلم الخاصة بالوحدات المتتابعة للمقرر. كما أن التقويم الختامي يفيدنا في تقويم المحصلة النهائية للتعلم تمهيداً لإعطاء تقديرات نهائية للمتعلمين لنقلهم لصفوف أعلى، وكذلك يفيدنا في مراجعة طرق التدريس بشكل عام (الزويد وعليان، ١٩٩٠).

أما التقويم التشخيصي فمن أهم أهدافه تحديد أسباب صعوبات التعلم التي يواجهها المتعلم حتى يمكن علاج هذه الصعوبات، ومن هنا يأتي ارتباطه بالتقويم البنائي، ولكن هناك فارق مهم بين التقويم التشخيصي والتقويم البنائي أو التكويني يكمن في خواص الأدوات المستعملة في كل منهما. فالاختبارات التشخيصية تصمم عادة لقياس مهارات وصفات أكثر عمومية مما تقيسه الأدوات التكوينية، فهي تشبه اختبارات الاستعداد في كثير من النواحي خصوصاً في إعطائها درجات فرعية للمهارات والقدرات المهمة التي تتعلق بالأداء المراد تشخيصه. ويمكن النظر إلى الدرجات الكلية في كل مقياس فرعي مستقلة عن غيرها إلا أنه لا يمكن النظر إلى درجات البنود الفردية داخل كل مقياس فرعي في ذاتها (فتح الله، ٢٠٠٠).

وعلى العكس من ذلك تصمم الاختبارات التكوينية خصيصاً لوحدة تدريسية بعينها، يقصد منها تحديد المكان الذي يواجه فيه الطالب صعوبة تحديداً دقيقاً داخل الوحدة، كما أن التقويم التشخيصي يعرفنا بمدى مناسبة وضع المتعلم في صف معين، والغرض الأساسي إذاً من التقويم التشخيصي هو تحديد أفضل موقف تعليمي للمتعلمين في ضوء حالتهم التعليمية الحاضرة (الدليمي والمهداوي، ٢٠٠٢).

٣- التقويم البنائي أو التكويني:

هذا النوع من التقويم يحدث خلال عملية التدريس، والغرض الأساسي منه هو متابعة ومراقبة تعلم الطلبة وتوجيه سير عملية التعليم والتعلم أثناء تشكيل المفاهيم، وتوضيح هل يسير المعلم باتجاه تحقيق الأهداف التدريسية المزمع تنفيذها، أم أن هناك انحراف عن المسار، وبالتالي يستطيع أن يتخذ قراره المتعلق بالتدريس كأن يستمر فيه، أو يعدله ويعيد تشكيله من جديد. ومن أدوات التقويم التكويني: الأسئلة الشفوية، والملاحظات غير الرسمية، والاختبارات القصيرة، والواجبات، وأوراق العمل. وتستخدم المعلومات التي يتم جمعها من خلال أدوات التقويم التكويني في تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة التي تسهم في تحسين أداء المعلم من خلال معرفته بنقاط القوة والضعف في

تدريسه فيعمل على تعزيز نقاط القوة وتلاشي نقاط الضعف، كما تسهم في إعادة تشكيل العملية التدريسية بحيث تصبح أكثر ملاءمة للمتعلم وكل ذلك يتم أثناء سير عملية التدريس وليس في نهايتها.

والتقويم البنائي هو أيضاً استخدام التقويم المنظم في عملية بناء المنهج وفي التدريس وفي التعلم بهدف تحسين تلك النواحي الثلاث، وحيث أن التقويم البنائي يحدث أثناء البناء أو التكوين فيجب بذل كل جهد ممكن من أجل استخدامه في تحسين تلك العملية.

وقد تم الاتفاق على ضرورة تخصيص (٣٠٪) من الدرجة الكلية للطالب للتقويم التكويني للأسباب الآتية:

- اتفاق الغالبية العظمى لمعلمي المواد الدراسية المختلفة على هذه النسبة، واعتبارها مؤشراً على الثقة الممنوحة للمعلم في تقويم الطلبة.
- اتفاق كثير من أنظمة التقويم العالمية والعربية على تخصيص هذه النسبة للتقويم التكويني، وذلك لضمان اهتمام الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور بهذا التقويم.
- تعكس هذه النسبة إلى حد كبير أهمية التقويم التكويني في تحسين التعلم.

تحديد أساليب التقويم التكويني:

أ- أنواع الأساليب:

١. الملاحظة المنظمة (للسلوك الصفي وللأداء العملي).
٢. كتابة التقارير الفردية وعرضها شفويًا.
٣. إجراء المشروعات الفردية والجماعية وعرضها شفويًا.
٤. إعداد الأوراق البحثية وعرضها شفويًا.
٥. الاختبارات القصيرة (التحريرية - الشفوية - العملية).
٦. ملف أعمال الطالب.

وتم تحديد الأساليب السابقة بسبب:

- اعتماد تلك الأساليب بنظام التقويم التربوي للمرحلة الثانوية (نظام توحيد المسارات).
- اعتماد معظم تلك الأساليب في الكثير من أنظمة التقويم العالمية والإقليمية.
- تمثل تلك الأساليب أكثر الأساليب شيوعاً في أدبيات القياس والتقويم المعاصرة، واستخداماً في مشروعات المناهج للتقويم الأصيل (الواقعي) لأداء الطالب.
- تتوافر بالمدرسة البحرينية الإمكانيات البشرية والمادية القادرة على التوظيف الفعال لتلك الأساليب.

ب- عدد الأساليب:

- يستخدم المعلم أربعة أساليب للتقويم التكويني لتقويم تعلم الطالب في المساق الواحد من المسابقات المشتركة أو الاختيارية، وهي:
 ١. ملاحظة السلوك الصفي للطالب.
 ٢. ملف أعمال الطالب.
 ٣. ملاحظة الأداء العملي للطالب/أو الاختبارات القصيرة بأنواعها.
 ٤. كتابة التقارير وعرضها شفويًا / أو إجراء المشروعات وعرضها شفويًا / أو إعداد الأوراق البحثية وعرضها شفويًا.
- يستخدم المعلم لتقويم أداء الطالب في كل مساق من المسابقات الإثرائية أسلوب تقويمي واحد هو إجراء المشروعات وعرضها شفويًا، وتخصص الدرجة الكلية للطالب.

ج- توزيع الأساليب حسب المواد الدراسي المختلفة:

تم توزيع أساليب التقويم التكويني في المسابقات الدراسية المختلفة (المسابقات المشتركة والمسابقات الاختيارية) بما يتناسب وطبيعة كل مساق.

د- تحديد الأوزان النسبية لكل أسلوب تقديمي من درجة الأعمال اليومية:

تم تحديد الأوزان النسبية للمسابقات الثانوية، على النحو الآتي:

- الملاحظة المنظمة للسلوك الصفي للطالب (٨ درجات).
- ملف أعمال الطالب (٥ درجات).

- ملاحظة الأداء العملي للطالب والاختبارات القصيرة بأنواعها (١٢ درجة)، وتختلف توزيع الدرجة بحسب طبيعة المساق.
- كتابة التقارير وعرضها شفويًا أو إجراء المشروعات وعرضها شفويًا أو إعداد الأوراق البحثية وعرضها شفويًا (٥ درجات).

تحديد أدوات قياس أداء الطالب:

استخدام المعلم لسلم التقدير اللفظي لقياس أداء الطالب، وذلك للأسباب الآتية:

- يمثل سلم التقدير اللفظي أحدث أدوات قياس الأداء وأكثرها استخداماً في المواد الدراسية والمراحل التعليمية المختلفة.
- سهولة استخدامه لتحديد المستويات المختلفة من الأداء والكشف عن الفروق بينها.
- سهولة إجراء العمليات الحسابية لاستخراج درجة أو رتبة للأداء.
- توفير الوقت والجهد المبذولين لتحديد الأداء وتقييم مستوى جودته.

وتم تحديد جوانب الأداء التي يتضمنها سلم التقدير اللفظي المستخدم لكل أسلوب من أساليب التقويم التكويني كالتالي:

أساليب التقويم التكويني	جوانب أداء الطالب
الملاحظة المنظمة للسلوك الصفي	الانضباط الصفي /التعاون مع الزملاء/السلوك الأكاديمي
كتابة التقارير	المقدمة/المحتوى/الخلاصة
إجراء المشروعات	التخطيط/التنفيذ/الإخراج النهائي
إعداد الأوراق البحثية	التنظيم/المحتوى/ التوثيق
العروض الشفوية	تقديم العرض والتفاعل مع الحضور
ملف أعمال الطالب	التنظيم/المحتوى/ الإخراج النهائي

توظيف أساليب التقويم التكويني بالخطوة التدريسية للمعلم:

تم إعداد خطط تدريسية فصلية للمواد الدراسية من قبل اختصاصيو المناهج بوزارة التربية والتعليم يستعين بها المعلم لتوظيف أساليب التقويم التكويني في تدريسه لمادته.

دمج أساليب التقويم التكويني بمحتوى المنهج:

أعد اختصاصيو المناهج نماذج موضوعات للتقارير والمشروعات والأوراق البحثية في المواد الدراسية يستعين بها المعلم لربط أساليب التقويم التكويني بمحتوى المنهج الذي يقوم بتدريسه.

نماذج تقييم أعمال الطالب:

أعد اختصاصيو المناهج أمثلة كاملة للتقارير والمشروعات والأوراق البحثية في المواد الدراسية يستعين بها المعلم في مقارنة وتقييم أعمال الطلبة في أساليب التقارير والمشروعات والأوراق البحثية.

أساليب التغذية الراجعة لأداء الطالب:

تم الاتفاق على بعض نماذج لأنواع من التغذية الراجعة التصحيحية والتعزيزية يستعين بها المعلم في علاج وتصحيح وتعزيز أداء الطالب في أساليب التقويم التكويني.

الإطار النظري للتقويم التكويني:

يعرض الإطار النظري مفهوم التقويم التكويني، ومبرراته، ومبادئه، كنظام تقويمي يستخدم في رصد الأعمال اليومية للطالب بمرحلة التعليم الثانوي، واستعرض دوره في تحسين العملية التعليمية التعلمية للطالب ودوره فيتحقق أهداف تعلم مستمر مدى الحياة.

تكامل التقويم والتعلم:

يمثل التقويم التربوي ركناً أساسياً مندمجاً في عملية التعليم والعلم الصفي، ويتطلب من المعلم تضمين خطته التدريسية اليومية والشهرية والفصلية، أساليب وأنشطة تقويمية تتسجم مع كفايات التعلم الخاصة بالمادة الدراسية والمرتبطة بالمحتوى الذي يتعلمه الطالب، مع التركيز على عرض ومناقشة أساليب التقويم المستخدمة ومعاييرها مع الطلبة، وإشراكهم في صياغتها، والتحقق منها،

والاتفاق على تنفيذها، حيث أنها تمثل محوراً مهماً في تحقيق مبدأ الشمولية في التقويم من أجل الوصول إلى هدف التعلم المنشود.

ويعرف بلاك وويليام التقويم بشكل عام، على أنه جميع الأنشطة التي يتبعها المعلم والطالب للحصول على معلومات تستخدم لأغراض التشخيص وتوجيه عملية التعليم والتعلم. وينطوي هذا التعريف على ملاحظة المعلم لسلوك الطلبة واستخدام المناقشة الصفية، وتحليل أعمال الطلبة بما في ذلك الواجبات البيتية، وأدائهم في الاختبارات بهدف تحسين تعلمهم. ويصبح التقويم تكوينياً عندما تستخدم المعلومات المتحصلة منه في تعديل عمليات التعليم والتعلم لتراعي حاجات المتعلم، فعندما يعرف المعلم مستوى تقدم طلبته في تعلمهم، وأين يواجهون تحديات وصعوبات؟ فإنه يستخدم هذه المعلومات لتعديل وتكييف طرق تدريسه باستراتيجيات عديدة منها: إعادة تعليم موضوع ما، أو استخدام أساليب تدريس بديلة، أو إتاحة فرص أكثر للتدريب العملي.

وقد أجرى بلاك وويليام مراجعة لأكثر من ٢٥٠ بحثاً وفصلاً في كتاب، لتحديد تأثير التقويم التكويني على تحصيل الطلبة، وتوصل الباحثان إلى أن الجهود المبذولة في تفعيل أساليب التقويم التكويني قد انعكست إيجاباً على تعلم الطلبة، حيث أن معدلات تحصيل الطلبة الذين تعرضوا لبيئة صفية تنطوي على استخدام أساليب التقويم التكويني، فاقت معدلات تحصيل الطلبة الذين لم يتم استخدام أساليب التقويم التكويني معهم، وتراوح حجم التأثير Effect size بين ٤٠٪ إلى ٦٠٪، مما يدل على أن تفعيل أساليب التقويم التكويني قد أثر إيجاباً على تحصيل الطلبة، خصوصاً من ذوي التحصيل المتدني ومن ذوي صعوبات التعلم. ونظراً لتغير دور الطالب في عملية التعلم من الاعتماد التام على المعلم إلى المشاركة الفعالة والإيجابية في رسم ملامح تعلمه المستقبلي، أصبح من الضروري توفير أنواع من التقويم تتلاءم مع هذا التغير والتحول، من الاعتماد شبه الكامل على الامتحانات الورقية، إلى استخدام أساليب تقويم بديلة متعددة الأدوات تراعي تعدد القدرات والمواهب لدى الطلبة.

مفهوم التقويم التكويني:

تتعد تسميات تقويم الأعمال اليومية للطالب في الكتب والمراجع العربية، وينظر للتقويم التكويني على أنه عملية منظمة ومستمرة، يشارك فيها الطالب والمعلم في إصدار حكم حول أداء

الطالب نفسه، واستراتيجيات التعليم المتبعة مقارنة مع أهداف التعلم المنشودة، حيث تستخدم بياناته لتحديد مستوى تعلم الطلبة الحالي وتعديل وتكييف أنشطة التدريس لمساعدة كل طالب بمفرده، عند الحاجة لبلوغ مرحلة الإتقان المرغوب فيها.

ويعمل التقويم التكويني (التقويم من أجل التعلم Assessment for learning) داعماً لتحقيق الطلبة لمخرجات التعلم المستهدفة، وبلوغ مستويات مرتفعة من التحصيل خصوصاً عندما يستفيد الطلبة من كل فرص التعلم التي أتاحت لهم، إضافة إلى التغذية الراجعة المبنية على أدائهم. فالطلبة الذين يراجعون أداءهم المتدني على الاختبارات القصيرة أو الواجبات، كما أن اتجاهاتهم تصبح أكثر إيجابية نحو المادة الدراسية والمعلم.

إن استخدام أساليب التقويم التكويني والتغذية الراجعة لا يعني أن الطلبة جميعهم سيتعلمون المادة المقدمة لهم بالكفاءة نفسها أو بمستوى مرتفع، فتحقيق مستويات مرتفعة في التعلم يرتبط بعوامل أخرى مثل مستوى الدافعية، وعدد ساعات الدراسة، والانتباه خلال الحصص الدراسية، وغيرها من المتغيرات ذات الصلة بتحقيق مستوى أداء يعكس تعلم الطلبة وإتقانهم للمادة الدراسية. كما أن الطلبة ذوو الدافعية المرتفعة يميلون لتحقيق درجات مرتفعة من خلال التقويم التكويني والختامي، بسبب ممارستهم لعادات دراسية أفضل ويعكسون قدرة معرفية أعلى من أقرانهم منخفضي الدافعية.

ويشير هسل ولوري (Hassel & Lourey, 2000) إلى أن التقويم التكويني لا يفيد الطلبة الذين لا يؤمنون بأنهم مسؤولون عن تعلمهم، وأولئك الذين لا توجد لديهم صورة واضحة عن الكفايات التي يُطلب منهم تحقيقها، خصوصاً إذا طلب منهم تقييم أنفسهم ذاتياً، ما يتطلب إرشاد الطلبة لتحمل مسؤولية تعلمهم وتزويدهم بصورة واضحة عن تلك الكفايات التعليمية التعليمية التي يطلب منهم إتقانها.

ويتطلب التنفيذ الفاعل لأساليب التقويم التكويني من المعلم، وقتاً وجهداً وتغييراً لبعض الممارسات الصفية، لتتوافق مع متطلبات تنفيذ أساليبه، فحتى لو امتلك المعلمون المعرفة والمهارات اللازمة لتنفيذ التقويم التكويني، فإنه من دون وجود اتجاه إيجابي مناسب مبني على القناعة حول دور التقويم التكويني في دعم التعليم والتعلم فإن معرفتهم ومهارتهم ستبقى غير فاعلة لا فائدة منها، وبالتالي فإن عليهم أن يدركوا أن التقويم التكويني عملية ذات معنى تعطي معلومات قيمة عن تعلم

الطلبة الحقيقي، وأنه عملية غير منفصلة عن التعلّم ولا يمكن حدوث إحداها بمعزل عن الأخرى، وأن ينظروا للطلبة على أنهم مشاركون في التعلّم وليسوا متلقين للمعرفة فقط.

فوائد التقويم التكويني وأهميته:

تتمثل فوائد التقويم التكويني في الوقفات التقييمية المتعددة التي تمكن المعلمين من تعديل أنشطة التدريس بشكل سريع في أثناء حدوث التعلّم، وفي القناعة بأن الطلبة الذين يتم تقييمهم هم أولئك المستفيدون من التعديل في عملية التدريس، وأن الطلبة يمكن أن يستخدموا هذه النتائج في تعديل تعلمهم وتحسينه.

وللارتقاء بمستوى إتقان الطالب للكفايات التعليمية، يمكن للمعلم استخدام أساليب تقويم فاعلة متعمدة على التقويم التكويني، كأسئلة المناقشة الصفية غير التقليدية التي تسمح بإعطاء فسحة من الوقت لعدّة ثوان قبل البدء بتلقي الإجابات والتي تعد من أحد العوامل المساعدة في تحفيز أكبر عدد ممكن من الطلبة في المشاركة الصفية (OECD, 2005).

وتتجلى أهمية التقويم التكويني في الآتي:

١. مساعدة المعلم على توظيف أساليب تقويم غير تقليدية تسهم في نقل خبرة التعلّم من مادة نظرية إلى مواقف مرتبطة بواقع الحياة اليومية للطالب.
٢. إتاحة الفرصة أمام الطلبة لاستخدام التقييم الذاتي Self-Assessment وتقييم الأقران Peer Assessment من خلال تفعيل استخدام أساليب التعلّم التعاوني والتواصل مع الآخرين.
٣. مراعاة الفروق الفردية وإبراز مواهب الطلبة وإبداعاتهم، ومساعدة الطلبة من ذوي التحصيل المتدني بشكل خاص في زيادة ثقتهم بأنفسهم وتزويدهم بفرص متعددة للتعبير عن أنفسهم وإظهار قدراتهم.
٤. تشجيع الطالب على توظيف معارفه واستخدامها في مواقف حياتية اجتماعية تحتاج إلى تفاعل اجتماعي، أو تواصل مع الآخرين، وتنمية الثقة بالنفس، والتعبير عن الذات.
٥. تحقيق التكامل بين جوانب التعلّم المعرفية والوجدانية والمهارية.

٦. مساعدة المعلمين في الحصول على تغذية راجعة لمتابعة عملية التعليم والتعلم وتفعيل طرائق تحفيز الطلبة إلى التعلم.

خطوات تنفيذ أساليب التقويم التكويني في المواقف التعليمية:

تحقيقاً لأهداف التعلم بإمكان المعلم أن يستخدم الممارسات الآتية لتساعده على تقييم أعمال الطالب اليومية:

١. بدء التدريس بعرض أهداف التعلم على الطلبة، ومناقشتهم فيها بلغة مبسطة وواضحة تراعي مستواهم العمري.

٢. عرض نماذج أعمال أو تكليفات سابقة أو حالة أعدها الطلبة وحققت الشروط المطلوبة لإنجازها.

٣. تزويد الطلبة بتغذية راجعة وصفية مفصلة تتضمن خطوات إجرائية يستطيع الطالب تنفيذها، وتعيينه على تنفيذ المطلوب منه في المرات القادمة.

٤. مساعدة الطلبة على تعلم كيفية صياغة انطباعاتهم في كل مرحلة من مراحل التعلم، إضافة لكيفية كتابة الملاحظات عن أعمال الآخرين.

٥. تركيز تدريب الطلبة على استخدام أسلوب واحد من أساليب التقويم التكويني في الموقف التعليمي الواحد.

٦. تدريب الطلبة على استخدام أسلوب التقييم الذاتي عند مراجعة العمل الذين يقومون بتأديته.

توظيف أساليب القويم التكويني في الخطة التدريسية:

يتطلب التنفيذ الفاعل لأساليب التقويم التكويني في مواقف التعلم الصفية فهماً تاماً لكل أسلوب منها، وتخطيطاً مدروساً لكيفية تنفيذها، والإجراءات المناسبة والأدوات المستخدمة فيها، وربما بمادة التعلم وكيفية رصد أداء الطلبة تبعاً لها.

يبدأ المعلم بتنفيذ أساليب التقويم التكويني بخطة يومية مشتقة من خطة فصلية شاملة، توظف جميع أساليب التقويم التكويني على وحدات المادة خلال الفصل الدراسي. ويراعي المعلم في إعداد

الخطوة الفصلية حاجات الطلبة وقدراتهم، وإمكانيات المدرسة والفترة الزمنية المتاحة لتنفيذ أنشطة التقويم والمتغيرات الأخرى الخاصة بكل موقف تعليمي أو تعليمي.

الوزن النسبي لأساليب التقويم التكويني:

يختلف الوزن النسبي المخصص لكل أسلوب من أساليب التقويم التكويني باختلاف المادة الدراسية، ولا يتأثر باختلاف المستوى الدراسي للمساق الواحد. وتستثنى من ذلك المساقات الإثرائية التي يستخدمها أسلوب المشروعات (الفردية والجماعية) فقط لتقويم أداء الطالب في كل مساق منها.

أساليب التقويم التكويني:

يركز الدليل في عرض أربعة أساليب رئيسية للتقويم التكويني الواردة في نظام التقويم التربوي بمرحلة التعليم الثانوي (توحيد المسارات)، وهي:

١- الملاحظة المنظمة Structured Observation بشقيها:

أ. ملاحظة سلوك الطالب الصفّي Classroom Observation.

ب. ملاحظة الأداء العملي Performance Observation.

٢- التقارير أو المشروعات أو الأوراق البحثية:

أ. كتابة التقارير وعرضها Reports.

ب. إجراء المشروعات وعرضها Projects.

ج. إعداد الأوراق البحثية وعرضها Research Papers.

٣- الاختبارات القصيرة Quizzes:

أ. التحريرية.

ب. الشفوية.

ج. العملية (الأدائية).

٤- ملف أعمال الطالب Portfolio.

ويعتمد في تقييم الأساليب المذكورة أعلاه على سلم التقدير اللفظي Rubric، الذي يعتبر أحد استراتيجيات التقييم التشخيصي في تحديد جوانب القوة والجوانب التي تحتاج إلى تحسين في أداء المتعلم.

ويتضمن الدليل استمارة الرصد التجميعي لأساليب التقييم التكويني الثلاثة (السلوك الصفّي، التقرير أو المشروع، ملف أعمال الطالب).

واستمارة الرصد التجميعي عبارة عن جدول إلكتروني مبرمج يهدف مساعدة المعلم على إجراء جميع العمليات الحسابية والتحويلية والتقريبية لمجموع درجات الطالب.

أولاً: الملاحظة المنظمة Structured Observation:

يقوم هذا لأسلوب على الملاحظة المباشرة لسلوك الطلبة في المواقف التعليمي التعليمي مع تسجيل الملاحظات حوله، والوقوف على أسبابه سواء تلك المرتبطة بالمعلم أم المرتبطة بالطالب نفسه، ومن ثم العمل على تحسين الأداء المتدني وتعزيز الأداء السليم.

وتقسم الملاحظات المنظمة إلى:

أ- ملاحظة السلوك الصفّي Classroom Behavior Observation:

تمثل البيئة الصفية أحد الأماكن التي يظهر فيها الطالب سلوكيات مرتبطة بالتواصل مع الآخرين، وانضباطه الصفّي من خلال الالتزام بالقوانين والأنظمة المعمول بها، إضافة إلى إظهار ما اكتسبه من مستوى معرفي ينعكس من خلال تفاعله ومشاركاته النشطة في البيئة الصفية.

ويعد تفاعل الطالب مع معلمه ومع أقرانه ذا أهمية في عملية التعليم والتعلم، بما ينعكس على مستواه التحصيلي وعلى سلوكياته وحتى اتجاهاته نحو بيئة التعلم. وتمثل الملاحظة المستمرة لسلوك الطالب الصفّي وسيلة لتعرف حاجاته الفردية واتجاهات، بغية تيسير تحقيقه للأهداف التعليمية المرجو بلوغها، كما أنها تسهل مهمة المعلم في رسم الخطط المستقبلية للأنشطة التعليمية.

وينطوي تقويم السلوك الصفّي على صياغة خطة علاجية تقدم على شكل تغذية راجعة للطالب وولي أمره بطريقة موضوعية استناداً لعدة مظاهر سلوكية ومؤشرات ترتبط بأداء الطالب في الصف، بحيث تعزز هذه الخطة مواطن القوة في سلوكه وتعالج مواطن الضعف.

ويصنف السلوك الصفّي للطالب في مظاهر عامة هي:

١- القواعد والأنظمة الصفّية:

تتمثل مؤشرات الانضباط الصفّي في قيام الطالب بسلوكيات تعبر عن التزامه بتوجيهات المعلم وإرشاداته، وقد تكون موجهة إلى طالب واحد أو لمجموعة من الطلبة للقيام بنشاط معين، كأن يقول لأحدهم "اكتب على السبورة"، "لماذا لم تحضر درسك؟" بحيث يعقّبها استجابة أو امتثال من الطالب أو الصف بأكمله. كما تشمل الهدوء في أثناء القيام بنشاط صفّي كحل التمرينات في الدفاتر، أو على السبورة، أو نقل ما هو موجود على السبورة أو القراءة الصامتة أو عرض الأفلام والشرائح والصور والوسائل التعليمية الأخرى. إضافة إلى التزام الطلبة في أثناء التفكير قبل إعطاء الإجابة لحل أسئلة أو تساؤلات وجهها المعلم لهم. إضافة لملاحظة سلوكيات تدل على حوث فوضى وعدم التزام، كان يتحدث الطلبة بعضهم مع بعض دون إذن المعلم، أو عندما يخالف الطالب أوامر المعلم كأن يخرج من دون إذن، أو يتظاهر بأنه لم يسمع التعليمات بخصوص حل الواجب مثلاً. ويمكن ملاحظة سلوكيات أخرى، مثل: تعدي بعض الطلبة على عضهم البعض إما لفظياً أو جسدياً أو أخذ ممتلكات الآخرين وتخريبها.

٢- التعاون مع الزملاء:

تتمثل مؤشرات التعاون مع الزملاء في شكل وطبيعة علاقة الطالب بزملائه واحترامه وتقديره لهم، ومشاركته الفعالة في تنفيذ الأنشطة الجماعية، وتعاونه المثمر معهم للحفاظ على بيئة صفّية إيجابية ومدعمة لعملية التعلم.

٣- السلوك الأكاديمي (الأداء الأكاديمي):

تتمثل مؤشرات السلوك الأكاديمي في قيام الطالب بسلوكيات تعبر عن المشاركة الفاعلة في الأنشطة الصفية، والإجابة عن الأسئلة المفاجئة التي يقصد منها المعلم شد انتباهه إلى الدرس، أو عندما يقوم الطالب للقراءة الجهرية أو تسميع نص، أو بالترديد الجماعي خلف المعلم لآيات من القرآن الكريم، أو لقصيدة شعرية، أو كلمات في اللغة الإنجليزية. كما يلاحظه المعلم مداومة الطالب على إحضار كتبه وأدواته التعليمية، وتوظيفها في الحصص الدراسية، ومداومته على إنجاز الواجبات والتكليفات البيتية التي يكلفه بها، بغرض تحسين تعلمه وتحقيق أهداف مرتبطة بالمادة الدراسية. كما أن مبادرة الطالب بإعطاء معلومات أو طرح أسئلة في أثناء النقاش الصفّي تمثل بعداً مهماً في السوك المرتبط بالموقف الأكاديمي للطالب.

ثانياً: التقارير أو المشروعات أو الأوراق البحثية:

لتنمية مهارات التواصل الكتابي التي يحتاج إليها من أجل إعداد تقارير حول ما يواجهه الطالب في أثناء تعلمه مواقف عديدة تتطلب منه التواصل الكتابي مع الآخرين، وهذه قد تشمل: كتابة موضوعات التعبير، أو الرسائل، أو الملخصات لمادة علمية، أو موضوعات الإذاعة المدرسية، أو رسائل البريد الإلكتروني، مما يتطلب منه امتلاك مهارات متعددة كالتعبير عن الأفكار ووصف الأحداث والمواقف، وتحليل الأسباب، وتلخيص النتائج، وصياغة المفاهيم والحقائق، وعرض أبعاد وتطور قضايا واتجاهات فكرية، أو اجتماعية تاريخية، أو معاصرة تكون في مستوى الطالب. ويمكن للمعلم من خلال استخدامه لأساليب التقويم التكويني إتاحة الفرصة للطالب، ظاهرة بيئية، أو اجتماعية، أو حدث معين في الحياة اليومية، أو زيارة لآحد الأماكن التاريخية، أو الترفيهية، أو قضية علمية، أو تكنولوجية، أو اجتماعية، يتم تناولها في المادة الدراسية، أو استعراض سيرة ذاتية، أو إنجازات لآحد الأعلام التاريخية، والحضارية في وطنه. وفي مراحل عمرية متقدمة، فإن أسلوب التقارير سيمكن المعلم من الاستدلال على قدرة الطالب في سرد الحقائق ووصفها، وعرض الأفكار وتسلسلها، وتحليلها وترتيبها منطقياً، إضافة إلى تدعيم الحجج بأدلة مقنعة، أو مناقشتها نقدياً وموضوعية. يقوم المعلم بتضمين خطته الفصلية لوقفات مراحل إنجاز التقرير من تخطيط، وكتابة

التقرير، وإخراج نهائي له. ويتبع المعلم خطوات عديدة لمساعدة الطالب على إعداد التقارير تتدرج تحت المحاور التالية:

أ- التخطيط للتقرير :

١- يبدأ المعلم باستعراض محتوى المقرر الدراسي، من حيث عناوين الموضوعات وتقديم وصف موجز لها في بداية الفصل الدراسي.

٢- يقترح المعلم قائمة بأسماء موضوعات التقارير تغطي مفردات المقرر، ثم يقوم الطلبة باختيار ما سينفذونه منها وفق ميولهم وقدراتهم، ويتم ذلك بإشراف من المعلم للتأكد من ارتباطها بالكفايات التعليمية التعلمية، وإمكانية تنفيذها خلال الفصل الدراسي ومناسبتها لمستوى الطالب.

٣- تنفذ التقارير بشكل فردي مع مراعاة أن يزود المعلم طلبته بنماذج، أو قوالب توضح أجزاء التقارير بمختلف أنواعها، والتي تتضمن: مقدمة ومضمون وخلاصة، إضافة إلى المصادر التي يمكن الاعتماد عليها في الحصول على المعلومات المطلوبة.

ب- كتابة التقرير :

١- يمكن أن يعدّ الطالب مسودة أولية للتقرير، يطلع عليها المعلم للتأكد من تحقيقها لشروط التقرير، وتقديم تغذية راجعة تصحيحية، أو تعزيزية مبنية على أداء الطالب في التقرير.

٢- يقدم المعلم مقترحات للتغلب على الصعوبات، التي تواجه الطلبة أثناء كتابة التقرير، ويعمل على تصحيح مسار إجراءات التنفيذ إن لزم الأمر.

٣- يقوم الطالب بتوثيق عمله في أثناء الإعداد للتقرير، ويحتفظ به كوثيقة ترفق مع التقرير للمعلم، بحيث أدلة على مستوى تقدم الطالب في أثناء التنفيذ.

ج- الإخراج النهائي وعرض التقرير :

يعد الطلبة تقاريرهم في ضوء الشروط التي زودهم بها المعلم، والقوالب الخاصة بمكونات التقرير، ويقوم المعلم بتحديد جدول زمني للعرض الشفوي لتقرير كل طالب أمام بقية الزملاء بالصف، بحيث يستفاد من العرض الشفوي في شرح الدروس والموضوعات المرتبطة بالمقرر الدراسي.

ثالثاً: الاختبارات القصيرة:

هي عبارة عن مجموعة متنوعة من الأسئلة الشفهية والتحريرية والعملية تغطي كفايات تعليمية فرعية في درس واحد، أو مجموعة من الدروس، بحيث تعطي المعلم صورة عن المعارف والقدرات والمهارات التي اكتسبها الطالب ضمن ذلك المحتوى. ويراعى عند بنائها أن عدد الأسئلة المكونة للاختبار القصير، يمكن الإجابة عنها في مدة لا تتجاوز نصف الحصة الدراسية، حيث أنها تمثل وقفة تقييمية لمحتوى تعليمي معين لم يتم قياسه بأساليب أخرى من أساليب التقييم التكويني.

كما تعد الاختبارات القصيرة وسيلة مهمة لاطلاع الطالب على نواحي القوة والضعف في اكتسابه للمعارف، والمهارات المطلوبة، وبذلك تثير دافعيته نحو مزيد من التحصيل. وتقدم الاختبارات القصيرة تغذية راجعة للمعلم عن أساليب التدريس المستخدمة في الصف وفاعليتها في إيصال الطالب لتحقيق هدف التعلم المنشود.

ويراعي المعلم في تنفيذ أسلوب الاختبارات القصيرة الإجراءات التالية:

- ١- تضمين الخطة التدريسية الفصلية مواعيد ووقات الاختبارات القصيرة (من ٤ إلى ٥ اختبارات)، والتي تغطي موضوعات المحتوى الدراسي على مدار الفصل.
- ٢- تمثيل المستويات المعرفية المختلفة في الأسئلة المعدة بشكل يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
- ٣- إعلام الطلبة بمواعيد إجراء الاختبارات القصيرة، والمحتوى التي ستشمله قبل إجرائها بفترة كافية.
- ٤- تزويد الطلبة بنتائجهم معززة بتغذية راجعة وصفية مبنية على الكفايات المتحققة وفق أدائهم، مصحوبة بخطة علاجية للطلبة الذين لم يتقنوا بعض الكفايات المقاسة من خلال الاختبار.
- ٥- تنسيق بين معلمي المواد الدراسية بعدد الاختبارات القصيرة بحيث ألا تتجاوز في اليوم الواحد عن اختبارين قصيرين.

التغذية الراجعة التعزيزية	التغذية الراجعة التصحيحية
• إعلان أسماء الطلبة المتميزين وجوانب التميز في أداء كلٍّ منهم. • تكليف الطلبة المتميزين بأنشطة إثرائية تعزز تعلّمهم للكفايات وتبرز قدراتهم المتميزة.	• استخدام طريقة تدريس مناسبة تساعد الطلبة في التغلب على الصعوبات التي تعيق إتقانهم للكفايات. • تكليف الطلبة بأنشطة تعليمية تتعلق بالكفايات التي لم تتقن. • استخدام وسائل تعليمية متنوعة تساعد على تعلم الكفايات التي لم تتقن. • إعادة تدريس الكفايات التي لم تتقن بطرائق أخرى تسهل عملية إتقان الطلبة لها. • تكليف الطالب بأنشطة تعليمية يبتية ينجزها تحت إشراف ولي الأمر. • الاستعانة ببعض الطلبة المتميزين لتدريب زملائهم الذين لم يتقنوا بعض الكفايات.

رابعاً: ملف أعمال الطالب:

هو تجميع هادف ومنظم لأعمال الطالب وإنجازاته الخاصة بالمادة الدراسية، خلال فترة زمنية محددة، بغرض توثيق مسيرة تعلمه وتقويم أدائه.

والمقصود بإنجاز الطالب: هو كلّ ما يقوم به من تكليفات، وأعمال تحريرية، وأداءات متنوعة في أثناء الحصة وخارجها، كذلك إنتاجه وإسهاماته في الأنشطة والمشروعات الفردية والجماعية، التي يَكلّف بها في مجالات المادة الدراسية المختلفة، إضافة إلى مبادراته المرتبطة بتطور تعلمه في مجال معين. كما يقوم المعلم بتضمين خطته الفصلية لوقفات متابعة ملف أعمال الطالب.

مكونات ملف أعمال الطالب:

١- الصفحة الأولى: صفحة الغلاف.

٢- الصفحة الثانية: تعريف المتعلم بنفسه: يبدأ الطالب الملف بوضع تقديم يعرف به نفسه، مبرزاً اهتماماته، وكذلك تعريف بمحتويات الملف، بحيث توضع بعد صفحة الغلاف.

مثال: أنا اسمي في الصف في مدرسة, ومن هواياتي أرجو أن تتال إعجابكم الأعمال التي وضعتها في ملفي.

٣- الصفحة الثالثة: فهرس الملف (صفحة المحتويات): يسجل الطالب بالتعاون مع المعلم أو ولي الأمر، مكونات ملفه بنفسه، ويرتبها بما يتناسب مع المكونات الرئيسة التي قد تتضمن:

- مهام التعلم الأساسية: كنتاج الاختبارات والامتحانات ونماذج من الواجبات البيتية التي يتفق عليها المعلم الأول مع معلمي المادة لكل صف في بداية العام الدراسي مع الإشارة إلى تاريخها.
- مهام التعلم الاختيارية: يقترح المعلم مجموعة من التكاليفات يمكن للطلاب اختيار ما يوافق ميوله واهتماماته وقدراته، مع ضرورة توثيق تاريخها.
- أفضل الأعمال التي قام بها الطالب: وتشمل نتائج بعض الأعمال الدورية التحريرية والشفوية، وعينة من إجابات الطالب عن بعض المسائل ضمن المواد المختلفة، وأفضل المبادرات التي قام بتأديتها والتي يكتب الطالب عنها بأسلوبه الخاص بحسب انطباعاته الذاتية خلال حدوث التعلم، ثم يقوم المعلم بتدوين ملاحظاته وتوجيهاته، مع ضرورة توثيق تاريخها. وقد يعلق عليها ولي الأمر أن رغب بذلك.

٤- أخرى: التعليقات على أداء الطالب:

- تعليقات المعلم على المهام والتكاليفات، خصوصاً تلك التي تبين تدرج نمو الكفايات التعليمية، والمهارات العقلية والعملية لدى الطالب.
- تعليق المعلم على تطور الجوانب الوجدانية والمهارية لدى الطالب، وذلك من خلال وضع وصف مختصر لسلوك الطالب والذي يكشف عن اتجاهاته وقيمه خلال تعامله مع زملائه ومعلمه.

٤ - التقويم الختامي أو النهائي:

ويقصد به العملية التقييمية التي يجري القيام بها في نهاية برنامج تعليمي، يكون المفحوص قد أتم متطلباته في الوقت المحدد لإتمامها، والتقويم النهائي هو الذي يحدد درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسية لتعلم مقرر ما.

وترى الباحثة أن وسائل التقويم تتغير بشكل مستمر وذلك تبعاً لنوع التقويم المستخدم، فبينما يعتمد التقويم البنائي على العديد من المصادر مثل: الاختبارات التحريرية المتعددة، والاختبارات الشفوية والواجبات المنزلية وملاحظات المعلم في الفصل، نجد أن التقويم النهائي يركز على الاختبارات النهائية في نهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي مع الاستفادة بجزء من نتائج التقويم البنائي في إصدار حكم على أحقية المتعلم للانتقال لصف أعلى وهذا معمول به في المدارس الحكومية الثانوية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٣).

ثانياً: الدراسات السابقة:

سيتم عرض الدراسات السابقة حسب المحاور الآتية:

المحور الأول: الدراسات التنبؤية:

هدفت دراسة (الأحمد، ١٩٩٢) بيان القدرة التنبؤية لنتائج امتحان شهادة الثانوية العام (المعدل العام، والعلامات الفرعية للثانوية العامة) بنتائج امتحان دبلوم كليات المجتمع (المعدل العام والمعدل التخصصي)، وتكونت عينة الدراسة من ٤٩٢ طالباً وطالبة ممن تقدموا لامتحان دبلوم كليات المجتمع لعام ١٩٨٨ في محافظة أربد. وأشارت نتائجها أن ٣٣٪ من التباين في المعدل العام لدبلوم كليات المجتمع يعزى للمعدل العام في امتحان شهادة الثانوية العامة، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين معدل الثانوية العامة ومعدل امتحان دبلوم كليات المجتمع بلغت (٠.٥٨).

أما في دراسة (عيلبوني، ١٩٩٢) فقد تقصى الباحث فيها العلاقة بين معدل الطالب في امتحان الثانوية العامة، ومعدله التراكمي في الكلية، مع معدله في الامتحان العام لكليات المجتمع، وتألّفت عينة الدراسة من ٦٤٠ طالباً وطالبة ممن تقدموا للامتحان العام لكليات المجتمع لعام ١٩٩٠ في برنامج إعداد المعلمين في محافظة أربد. وأظهرت نتائجها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين معدل امتحان الثانوية العامة، والامتحان العام لكليات المجتمع، إذ بلغ معامل الارتباط بينهما (٠.٣٥)، في حين بلغت قيمة معامل الارتباط بين المعدل التراكمي للطالب في الكلية ومعدله في الامتحان العام لكليات المجتمع (٠.٤٦). كما أجرى النجار (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى التحقق من القيمة التنبؤية لمعايير القبول بجامعة الملك فيصل بالإحساء، وقد تمثلت هذه المعايير بدرجات الشهادة الثانوية، ودرجات الطالب في اختبار القبول المستخدم في الجامعة، وتألّفت عينة الدراسة من ١٤٣٠ طالباً وطالبة، وقد أسفرت نتائجها عن أن درجات اختبار القبول ومجموع الدرجات في الثانوية العامة تعدان أهم متنبئين بالنجاح في الجامعة بصفة عامة، وأن التخصص في الثانوية (علمي، أدبي) قد يؤثر على هذا النجاح.

وفي دراسة (المخلافي، ٢٠٠١) تناول فيها فاعلية معدل الثانوية العامة في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لطلاب كلية التربية بعمران - جامعة صنعاء، تألفت عينتها من ٢٦٠ طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن درجات الطلبة في المرحلة الجامعية للسنوات الأربع، والأقوى في بدء المرحلة الجامعية

للسنوات الأربع، وأن معدل الطالب في الثانوية العامة له قيمة تنبؤية بتحصيله الدراسي الجامعي في السنة الأولى في الدراسات العلمية بصورة أقوى منه في الدراسات الإنسانية.

كما أجرى الرشدان (٢٠٠٢) دراسة هدفت تحديد أنواع الارتباطات القائمة بين معدلات الطلبة التراكمية في الجامعات الأردنية، ومعدلاته في الثانوية العامة، وإلى تحديد القدرة التنبؤية لمعدلات الثانوية العامة بالمعدلات التراكمية، واكتشاف الفروق في هذا المجال بين التخصصات المختلفة، وكذلك الفروق بين الجامعات الحكومية والخاصة. تألفت عينة الدراسة من ٨٠٣٤ طالباً وطالبة من تسع جامعات أردنية حكومية وأهلية. أشارت النتائج إلى تفاوت قيم معاملات الارتباط بين المعدلات التراكمية، ومعدلات الثانوية بمستوى كبير في الكليات المختلفة بين (٠.١٦ و ٠.٢٥)، كما بلغت نسبة التباين في المعدلات التراكمية التي يفسرها التفاوت في معدلات الثانوية بين ٤.٥٪ إلى ١٩.٤٪.

وقام بيتي (Beatty, 2003) بتقصي القدرة التنبؤية لمجموعة متغيرات معرفية، وغير معرفية للتنبؤ بالنجاح الأكاديمي لطلاب كلية مجتمع شملت معدل الثانوية العامة، تكونت عينة الدراسة من ١٧٥ طالباً وطالبة، كشفت النتائج بأن معدل الثانوية العامة ساهم فقط ب ٧٪ من التباين المفسر في معدلات الطلبة التراكمية في الكلية.

وأجرى جردات (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تقييم قدرة معدل الثانوية العامة على التنبؤ بالمعدل التراكمي لخريجي جامعة اليرموك، والتحقق فيما إذا كان توظيف بيانات إضافية عن جنس الطالب، والتفاعل بين المعدل التراكمي والجنس، سيزيد من القدرة التنبؤية بالمعدل التراكمي، تألفت عينة الدراسة من ٢٠٠٠ طالباً وطالبة. أشارت النتائج إلى أن معدل الثانوية العامة عاجز تماماً عن التنبؤ بالنجاح في الجامعة، حتى لو وظفت بيانات إضافية مثل: الجنس، وفرع الثانوية العامة، والتفاعلات بين هذه المتغيرات، ففي أحسن الأحوال أمكن تفسير ٤٪ فقط من تباين المعدلات التراكمية للخريجين من مجموعة المتنبئات التي دخلت المعادلة، كما كشفت النتائج عن وجود حالات تحيز لمعدل الثانوية العامة كمتنبئ بالمعدل التراكمي عند التخرج من الجامعة في ثلاث حالات هي: المجموعة الكلية للدراسة، ومجموع الفرع العلمي، ومجموعة الفرع الأدبي، فقد تحيز سلباً ضد الإناث في حالتين منها، وتحيز سلباً ضد الذكور في حالة واحدة فقط، وبناء عليه أوصت الدراسة بضرورة حساب معادلات انحدار منفصلة لكل من الذكور والإناث.

كما أجرت أمل السيف (٢٠٠٥) دراسة بعنوان "القيمة التنبؤية لمعايير القبول بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن"، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على القدرة التنبؤية لمعايير القبول

المستخدمة في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، والتعرف على الأهمية النسبية لمعايير القبول للتنبؤ بالمعدل التراكمي للسنة التحضيرية. والمقارنة بين كليات الجامعة للتنبؤ بالنجاح الأكاديمي. حيث تم اختيار عينة قسدية مثلت (٩١٦) طالباً تم قبولهم بالجامعة للعام الدراسي (١٤١٨/١٤١٩/١٤٢٠هـ)، وكان أهم ما توصلت له الدراسة أن المتغيرات المستقلة تفسر (٣٨٪) تقريباً من تباين المتغير التابع، حيث أظهر معدل السنة التحضيرية ارتباطاً أعلى بالمعدل التراكمي ويفسر نحو (٣٥٪) من التباين، تليه نسبة الثانوية العامة، وعندما تم استبعاد متغير السنة التحضيرية كانت النتائج كالتالي: حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد (٤٢٪) وتفسر (١٧٪) من تباين المتغير التابع، وتم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتدرج، فكانت قيمة معامل الارتباط عند إدخال متغير الثانوية (٣٨٪) ويفسر نحو (١٥٪) من تباين المتغير التابع. وتميزت درجات السنة التحضيرية بأنها تملك القيمة التنبؤية الأعلى بمعدل الطالب في نهاية السنة الدراسية الأولى، تليها نسبة الثانوية العامة، وأن اختباري القبول اللذين تستخدمهما الجامعة كانت قيمتها التنبؤية منخفضة.

كما قامت فلدمان (Feldman, 2006) بفحص قدرة كل من المعدل التراكمي الجامعي، ودرجات الطلبة على اختبار قدرات للتنبؤ بنجاح الطلبة في اختيار المعالجة المهنية، وهو امتحان يؤهل لمزاولة المهنة، وذلك على عينة من ٢٣٤ طالباً خريج في الفترة (٢٠٠٠-٢٠٠٥)، إذ ظهرت النتائج أن المعدل التراكمي للخريجين ودرجاتهم على اختبار القدرة لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية كمتنبئين بالنجاح الأكاديمي في امتحان مزاوله المهنة.

وأجرى جيلمور (Gilmore, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين النجاح في امتحان مزاوله مهنة التمريض، والمعدل التراكمي للطلاب في مساقات التخصص من جهة، وبعض متنبئات النجاح من جهة أخرى، منها معدل المدرسة الثانوية، وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٣٦ طالباً وطالبة من كليتي مجتمع في ولاية المسيسيبي الأمريكية، أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعدل التراكمي الإجمالي يتنبأ بدلالة إحصائية بالنجاح في امتحان مزاوله مهنة التمريض.

كما أجرى بيسكن (Peskun, 2007) دراسة بعنوان "فاعلية معايير القبول في كليات الطب في التنبؤ بتحديد تصنيف مستوى برامج الامتياز لـ ٤ سنوات لاحقة. حيث بنيت هذه الدراسة على نتيجة دراسة سابقة تفيد بأن معدل التحصيل الأكاديمي في (GPA-MCAT) يرتبط بشكل وثيق بأداء الطالب الأكاديمي في كلية الطب، وتهدف الدراسة إلى دراسة معايير أخرى غير معرفية، مثل (الجنس، كتابة مقالة، مقابلة، ثلاث توصيات من (عضو هيئة تدريس- طالب- عضو مجمع -

السيرة الذاتية)، وتعطى المقاييس غير الأكاديمية ٦٠ درجة. حيث كانت أبرز النتائج أنه توجد علاقة طردية وثيقة بين معدل الطالب التراكمي وبين نتائج تحصيله الأكاديمي في الكلية، وأكثر علاقة هي بين (GPA-MCAT) وبين التحصيل الأكاديمي الجامعي، إضافة إلى أن العوامل غير المعرفية لها تأثير على التحصيل الأكاديمي أيضاً.

وقام الزهراني (٢٠٠٩) بإجراء دراسة تهدف إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الدرجات باستخدام أساليب التقويم المستمر والدرجات باستخدام الاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى الطلاب في الرياضيات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٦١) طالباً في الصف الثالث الابتدائي، و(١٥) معلماً يدرسون الرياضيات للصف الثالث الابتدائي في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاث أدوات هي: سجل التقويم المستمر، واختبار تحصيلي، واستبانة للمعلمين، وكان من أهم نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدرجات باستخدام أساليب التقويم المستمر والدرجات على الاختبار التحصيلي للطلبة، وكانت درجة ممارسة المعلمين لأساليب التقويم المستمر بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الممارسة تعزى لمتغيرات الدراسة وهي المؤهل العلمي والخبرة.

وأجرى ديري (Dery, 2009) دراسة في غانا هدفت إلى الكشف عن أثر التقويم المستمر على تحصيل الطلاب ودرجاتهم النهائية. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦) معلماً تمت زيارتهم في مدارسهم في غانا وملاحظة أسلوب التقويم المستمر باستخدام بطاقة الملاحظة، ومن ثم إجراء مقابلات مع (٨) طلاب ومراجعة السجلات المدرسية. وبعد جمع البيانات وتحليلها بينت الدراسة وجود علاقة ارتباط دالة بين التقويم المستمر ومستوى صدق علامات الطلاب، خاصة أنه يدل على مستواهم الحقيقي، ووجود أثر مهم للتقويم المستمر في تبني المعلم لاستراتيجيات تدريس تتماشى مع الواقع الحالي للطلاب.

وأجرى الحتمي (Al-Hattami, 2012) دراسة بهدف فحص القدرة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة ونتائج القبول الجامعي بالتحصيل الأكاديمي الجامعي في الجامعات اليمنية، إضافة إلى تفحص أثر الجنس ومصدر الشهادة، تألفت عينة الدراسة من (٧٦٤) طالباً وطالبة. كشفت النتائج ضعف القدرة التنبؤية لامتحان الثانوية العامة، إذ لم يستطع تفسير سوى نسبة ضئيلة من التباين الكلي للتحصيل الجامعي، أما في حال إدخال نتائج اختبار القبول الجامعي لمعالة الانحدار فقد زادت نسبة ما يفسره كل من معدل الثانوية العامة ونتائج اختبار القبول الجامعي.

وأجرى أوين (Owen, 2012) دراسة هدفت تفحص القدرة التنبؤية لعدد من المتغيرات الأكاديمية وغير الأكاديمية، منها معدل شهادة الدراسة والثانوية (HSGPA)، والمعدل التراكمي للطلاب في الفصل الأول من السنة الدراسية الأولى، لدى عينة من (٩٨٠٧) طالباً وطالبة من جامعة جنوب داكوتا (South Dakota)، أظهرت النتائج أن معدل الطالب في الفصل الأول، ومعدل الثانوية العامة يعتبران من أقوى وأفضل المنبئات لإنهاء الطالب دراسته الجامعية.

المحور الثاني: دراسات مقارنة:

هدفت دراسة (الحسن، ٢٠٠٣) إلى التعرف على أثر التغذية الراجعة المقدمة بعد أداء الاختبارات الصفية على التحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (١١٤) طالباً من طلاب الصف السابع الأساسي في مدرسة السلام الأساسية موزعين على ثلاث شعب، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار تحصيلي للوحدة، وقد كشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية التي طُبّق عليها التغذية الراجعة (على مستوى المعرفة، ومستوى التطبيق، ومستوى الدرجة الكلية).

وهدف دراسة (هياجنة، ٢٠٠٧) إلى الكشف عن مدى استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجيات التقويم البديل، وأثر برنامج تدريبي في ممارستهم لهذه الاستراتيجيات. تكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلماً ومعلمة يدرسون المرحلة الثانوية في مديرية تربية أربد الأولى في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد بطاقة ملاحظة، وبرنامج تدريبي قائم على الأنشطة التقييمية المتنوعة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مدى ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لاستراتيجيات التقويم البديل، ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة تعزى للخبرة ولصالح فئة الخبرة (١-١٠).

وقام الشبلي (٢٠٠٨) بإجراء دراسة هدفت إلى تعرف درجة إلمام معلمي الرياضيات بمنطقة الباطنة في سلطنة عُمان بمفاهيم وأدوات التقويم التكويني، تكونت عينة الدراسة من (٢٦٩) معلماً ومعلمة لمادة الرياضيات يتوزعون على (٣٥) مدرسة من مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم لمنطقة الباطنة شمال في سلطنة عُمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أداة تقويم مناسبة للغرض من (٤٨) فقرة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة

إحصائياً لدرجة إلمام أفراد عينة الدراسة في مفاهيم وأدوات التقويم التكويني تعزى لمتغير الجنس، ولصالح المعلمات، بينما لم تظهر فروق إحصائية تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي.

وأجرى الغزو (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة عجلون، تكونت عينة الدراسة من (١٦٧) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من مدارس محافظة عجلون الأساسية الدنيا، ولتحقيق هدف الدراسة، تم تطوير استبانة مكونة من (٥٥) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: الاختبارات، وأدوات التقرير الذاتي، وأدوات الملاحظة، وملفات الإنجاز، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة عجلون كانت مرتفعة، ووجود فروق إحصائية في مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لأدوات التقويم تعزى لمتغيري الجنس ولصالح الإناث والخبرة لصالح الخبرة الأكثر، وعدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وأجرى دعبس (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى معرفة معلمي المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء لمفاهيم القياس والتقويم التربوي، تكونت عينة الدراسة من (٤٢٦) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من مدينة صنعاء في اليمن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد مكون من (٦٢) فقرة، لقياس مستوى معرفة معلمين المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء لمفاهيم القياس والتقويم التربوي، وكان من نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمي المرحلة الثانوية لمفاهيم القياس والتقويم التربوي متدني، ولم يصل إلى المستوى المقبول تربوياً والمحدد بنسبة (٨٠٪)، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمين الذكور، وإلى التخصص ولصالح المعلمين ذوي التخصصات العلمية، إلى الخبرة التدريسية ولصالح المعلمين ذوي الخبرة القصيرة، وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعزى للتفاعل بين المتغيرات.

كما أجرى ابوسعدي والراشدي (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في سلطنة عُمان عند تطبيقهم للتقويم التكويني المستمر، تكونت عينة الدراسة من (١١٣) معلماً ومعلمة يدرسون المرحلة الأساسية في محافظة مسقط في عُمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة تكونت من (٣٠) فقرة، كشفت نتائج الدراسة أن المعلمين يواجهون صعوبات عديدة في تطبيقهم للتقويم التكويني المستمر، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى مواجهة المعلمين للصعوبات أثناء تطبيقهم للتقويم التكويني المستمر تعزى للجنس أو المؤهل العلمي.

وأجرى البلادي (٢٠١٠) دراسة تهدف إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق أساليب التقويم المستمر للطلاب في المرحلة الابتدائية، تكونت عينة الدراسة من (٢٥٩) معلماً للرياضيات في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية، و(١٨) مشرفاً تربوياً وهم يمثلون كامل المجتمع، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداة للكشف عن أهم تلك المعوقات. وقد كشفت نتائج الدراسة أن درجة المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر كانت متوسطة، ووجود فروق إحصائية في المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق أساليب التقويم المستمر للطلاب تعزى للوظيفة ولصالح المشرفين في مجال المعلم، ولصالح المعلمين في مجالي الطالب والمقرر الدراسي، وللمؤهل العلمي والدورات التدريبية.

المحور الثالث: أساليب التقويم المتنوعة:

أجرت أبو طالب (١٩٩١) دراسة هدفت إلى معرفة الأساليب التقييمية التي يستخدمها المعلمون. وقد تألفت عينة الدراسة من (٢١٥) معلماً ومعلمة موزعين على المدارس الحكومية والخاصة ومدارس الوكالة، والتابعة لمديرية تربية عمان الكبرى، ومديرية تربية الزرقاء، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين لجمع المعلومات: استبانة مكونة من جزأين، إحداهما: خاصة بأساليب التقويم التي يستخدمها المعلمون لتقويم طلبتهم والأخرى خاصة بالممارسات التقييمية التي يمارسها المعلمون، أما الأداة الثانية فقد كانت عبارة عن قائمة تضمنت مجموعة من معايير الاختبار التحصيلي الجيد، وخلصت الدراسة إلى أن أكثر أساليب التقويم استخداماً لدى المعلمين هي الاختبارات الكتابية ثم حلقات النقاش فالمشاريع الجماعية فالملاحظة، كما أشارت النتائج إلى أن أنواع الأسئلة للاختبارات الكتابية التي يبنها المعلمون هي أسئلة المقال التي تتطلب استجابات قصيرة ثم أسئلة التكميل فالأنواع الأخرى من الأسئلة المقالية.

كما أجرت الدمياطي (١٩٩١) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام أسلوب التقويم المستمر في تحصيل الطالبات، تكونت عينة الدراسة من (٥٤) طالبة من طالبات كلية التربية بالمدينة المنورة فرع جامعة الملك عبد العزيز تخصص علوم اجتماعية في مستوى السنة الثالثة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تكونت من (٢٧) طالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من (٢٧) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار تحصيلي في مادة تدريس العلوم الاجتماعية تكون من (٤٠) سؤالاً من نوع اختيار من متعدد، واختبار من نوع الصواب والخطأ، وقد كشفت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية (التي طُبّق عليها

التقويم المستمر) والضابطة (التي طُبّق عليها التقويم الاعتيادي) على الاختبار التحصيلي البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة (العمرى، ١٩٩٧) التي هدفت إلى تقويم الاختبارات المدرسية التحريرية التي يعدها المعلمون في المدارس الحكومية في الأردن التي تجرى في نهاية كل فصل دراسي، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلماً من المعلمين من مختلف التخصصات والمراحل، في المدارس الحكومية في الأردن، تكونت أداة الدراسة من قائمة معايير ضمت (٧) معايير وزيارة عشر مدارس للاطلاع على واقع تطبيق الاختبارات باستخدام قائمة شطب ضمت (٢٠) معياراً، وإعداد استبانة لمسح واقع الاستخدام ضمت معايير إعداد الاختبار. كشفت نتائج الدراسة خلو الأدب التربوي من نماذج أو قوائم خاصة لتقويم أوراق الاختبارات وتقويم آلية التصحيح وإجراءات تطبيق الاختبار، كما أبرزت الدراسة ضعفاً واضحاً في معرفة المعلمين لمواصفات الاختبار الجيد وكيفية إعداده بمراحله الأربعة، وكشفت الدراسة عن الممارسات الخطأ والمحتملة والمشاكل والصعوبات في كل مرحلة.

وأجرى بدراساوي (Badrasawi, 1997) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأساليب التقييمية التي يستخدمها معلمو اللغة الإنجليزية في تصحيح الأخطاء الشفوية أثناء الحصة الدراسية وداخل الصفوف كممارسات للتقويم المستمر في الغرفة الصفية، تكونت عينة الدراسة من (٤٧) معلماً ومعلمة يدرسون اللغة الإنجليزية للصف التاسع الأساسي في محافظة أربد، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة، وبطاقة ملاحظة، وقد كان من أهم نتائج الدراسة أن المعلمين يفضلون استخدام أسلوب تصحيح الطالب مباشرة بعد الخطأ أكثر من غيره، كما أن بعض الأساليب المستخدمة في التصحيح تؤثر سلباً على تعلم الطلبة.

كما قامت الحادر (١٩٩٨) بإجراء دراسة هدفت إلى تحديد مستويات الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بعدد من المتغيرات الشخصية: جنس المعلم وخبرته ومؤهله الأكاديمي والتربوي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام تصنيف بلوم للمجال المعرفي في تصنيف الأسئلة الشفوية، حيث تم تسجيل حصة صفية لكل معلم من عينة الدراسة، وقد كشفت النتائج أن أسئلة المعلمين الشفوية تركزت في المستوى الأدنى لمستويات بلوم (التذكر)، يليه المستوى الثاني (الفهم)، في حين انخفضت نسبة الأسئلة في المستويات الأخرى وهي مستوى التطبيق، ومستوى التحليل،

ومستوى التركيب، ومستوى التقويم. كما دلت النتائج على عدم وجود فرق دال إحصائياً يُعزى لجنس المعلم، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً تعزى إلى الخبرة والمؤهل العلمي.

وأجرى نصر (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأدوات ووسائل التقويم الشائعة، تكونت عينة الدراسة من (٦٩١) معلماً ومعلمة يدرسون اللغة العربية للمرحلتين الأساسية والثانوية في محافظة إربد في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (١٨) نوعاً من الأساليب والأدوات المقترحة للتقويم، وكان من نتائج الدراسة أن من أكثر الأدوات شيوعاً الاختبارات المقالية، أما أدوات التقويم الأقل استخداماً فكانت الاختبارات المقننة، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والاختبارات الموضوعية، وأسلوب الملاحظة الصفية.

وقام القباطي (١٩٩٨) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن الأساليب والممارسات التقويمية التي يقوم بها المدرسون والمدرسات ومستوى جودة اختباراتهم التحصيلية التي يضعونها لتقويم تحصيل طلبتهم في المدارس الأساسية في مدينة الحديدة في اليمن، فقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المدرسين والمدرسات والموجهين والموجهات في مدينة الحديدة وتألفت عينة الدراسة من مجموعتين الأولى من (١٢٠) مدرساً و(٨٢) مدرسة، والمجموعة الثانية من (٦) موجهين و(١١) موجهة، إضافة إلى عينة الاختبارات التي حصل عليها الباحث حيث بلغ عددها (٤٤) ورقة، وقد تم استخدام أداتين هما: استبانة تهدف إلى قياس مدى انتشار استخدام الأساليب والممارسات من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ومن وجهة نظر الموجهين، والأداة الثانية كانت عبارة عن قائمة من المعايير الواجب توافرها عند كتابة الاختبار الجيد. وقد خلصت الدراسة إلى أن أكثر الأساليب التقويمية انتشاراً هي: الاختبارات المقالية التي تحتوي أسئلة ملء الفراغ، ثم الاختبارات الشفهية. أما أساليب التقويم الأقل انتشاراً فهي الاختبارات المقالية ذات الإجابة الطويلة، تليها المشاريع الفردية ثم المشاريع الجمعية، وبلغ عدد الممارسات التقويمية الأقل انتشاراً (١٣) ممارسة من (٤٥) ممارسة. ولم يتوافر عند كتابة تعليمات الاختبارات بمستوى مقبول سوى معيارين من (٧) معايير مطلوبة، أما في إعداد الاختبارات فلم يتوافر بمستوى مقبول سوى معيارين من (٦) معايير مطلوبة.

وأجرت كل من دانيال وكنج (Daniel & King 1998) دراسة هدفت إلى تحديد معرفة معلمي المرحلة الأساسية والثانوية بالاختبارات التربوية وبمبادئ القياس وفحص تطبيقهم لمختلف مفاهيم القياس والاختبارات التربوية في بيئة التقويم الصفية وتحديد الاختلافات في أساليب التقويم بين معلمي المرحلة الثانوية، تم مسح معرفة (٩٥) معلماً ومعلمة في الاختبارات والقياس التربوي واستخدام

استراتيجيات التقويم في المرحلتين الأساسية والثانوية، وقد تبين بشكل عام عدم كفاية معرفة المعلمين بمفاهيم وأساسيات الاختبارات التربوية، ولكنهم على الرغم من ذلك فقد استخدموا ما يعرفونه ويتقنونه من مهارات في القياس عند تقويم تعلم وتطور طلابهم.

وبهدف تحديد المتغيرات المتنبئة بالنجاح على اختبار مزاوله المهنة في العلوم الصحية (Health science professional licensing exam) - وهو امتحان شبيه بامتحان الشهادة الجامعية المتوسطة- أجرى لام ومكدانيل (Lamm and McDaniel, 2000) دراسة على عينة من (٦٦٧) طالباً من خريجي برنامج التمريض التطبيقي، والذين خضعوا لامتحان مزاوله المهنة خلال الفترة من (١٩٩٢-١٩٩٦)، أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين المعدل التراكمي والمحك (امتحان مزاول المهنة) ($r=0.43$).

وأجرى إيلتون وسميث وسوانسن وتوبنج (Elliton, Smith, Swanson and Topping, 2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن أحد أساليب التقويم المستمر (التكويني) وهو تقويم الأقران المتبادل بين الزميلين في مجال الكتابة الأكاديمية، تكونت عينة الدراسة من (١٢) طالباً من قسم علم النفس في جامعة دندي في سكوتلاند، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تقسيم الطلبة عينة الدراسة إلى قسمين؛ القسم الأول قام بكتابة مجموعة من التقارير الأكاديمية حول موضوعات مختلفة بعلم النفس، وقام القسم الثاني بتصحيح التقارير في ضوء مجموعة من المعايير، كما قام الأساتذة بتصحيح تلك المعايير، وقد أظهرت نتائج الدراسة درجة معينة من التوافق بين تقويم الطلبة وتقويم الأساتذة، مع وجود بعض نقاط الاختلاف بينهم، وقد دلت النتائج أن تصحيح الطلبة لزملائهم له أثر في تحسين العمل الكتابي المستمر.

وهدف دراسة البلوشي (AL- Belushi, 2002) إلى الكشف عن وجهات نظر معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية نحو استخدام أساليب التقويم الحديثة المستخدمة، تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) معلمة من معلمات اللغة الإنجليزية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة تضمنت أساليب التقويم التربوي، وقد كشفت نتائج الدراسة أن وجهات نظر معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية نحو استخدام أساليب التقويم الحديثة المستخدمة تتميز بالكفاءة والفعالية أكثر من الاختبارات التقليدية.

وأجرى كوفمان وجونسون وكاردوز (Kauffman, Johnson, & Kardos, 2002) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تمتع المعلمين أثناء الخدمة (in- service) بمهارات إعداد الاختبارات،

واختار الباحثون لهذه الغاية (٥٠) معلماً في السنة الأولى والثانية في ولاية ماستيتويشس الأمريكية. وقد تم إجراء مقابلات مع المفحوصين (أفراد العينة). وقد كشفت نتائج الدراسة أن المعلمين المتدربين لا يضعون أسئلة تلتقي مع أهداف المنهاج، لذا فقد تمت التوصية بإعادة السياسة المنهجية لتمكين المعلمين من وضع امتحانات تحقق أهداف المنهاج دون الاختصار على نوع معين من مستويات الأهداف التربوية.

أما دراسة (حنّو، ٢٠٠٣) فقد هدفت إلى الكشف عن مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية لبعض أساليب التقويم شائعة الاستخدام، في ضوء بعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من (١١٤) معلماً يدرسون اللغة العربية للمرحلة الأساسية في نابلس، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (٨١) فقرة، وقد كشفت نتائج الدراسة أن أساليب التقويم الأكثر شيوعاً هي الاختبارات الشفهية واختبارات الاستماع، وجاء في الرتبة الأخيرة أسلوب الاختبارات الكتابية، والمقالية والموضوعية، كما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستخدام تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وكذلك تعزى للمؤهل العلمي ولصالح المؤهل العلمي الأعلى.

وقام العصيمي (٢٠٠٣) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن تقويم اللائحة الجديدة لتقويم طلاب الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والتربويين وأولياء الأمور، تكونت عينة الدراسة من (٢٥٧) معلماً و(٣٤) مشرفاً للصفوف المبكرة، و(٣٢٩) من أولياء أمور الطلبة، تم استخدام استبانة كأداة للدراسة، وكان من أهم نتائج الدراسة أنّ اللائحة التقويمية قللت من مستوى القلق والرهبة من الاختبارات، ومعدلات الرسوب، كما كان هناك بعض الغموض في مصطلحات اللائحة.

وأجرى الشديفات (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية منظومة مقترحة من الأسئلة والنشاطات التعليمية في اللغة العربية في تنمية المستويات المعرفية العليا لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وذلك وفق إعداد محتوى (الأسئلة والأنشطة) على مستوى الوحدات حسب مستويات بلوم المعرفية العليا (تحليل، تركيب، تقويم). حيث تكونت العينة من (١٦٠) طالباً وطالبة في أربع شعب من الصف العاشر الأساسي في الأردن من قصبة المفرق موزعة على شعبتين تجريبيتين في كل شعبة (٤٠) طالباً و(٤٠) طالبة ومثلها شعبتين ضابطتين، وأشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية في تفوق طلبة المجموعات التجريبية (ذكور وإناث) يعزى للمنظومة التعليمية المقترحة، وذلك من خلال نمو المستويات العليا الثلاثة.

كما أجرى جوارنه (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى مراعاة الأنشطة والتقويم في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للمعايير التربوية المعاصرة وتطوير وحدات تعليمية تعليمية في ضوء تلك المعايير وقياس مدى فاعليتها في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو مبحث التربية الإسلامية، تكونت عينة الدراسة للأفراد من (٤٩) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، من مديرية التربية والتعليم لمنطقة أربد الثانية موزعين على شعبتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد قائمة المعايير التربوية المعاصرة لكل من الأنشطة والتقويم، واختبار تحصيلي ومقياس اتجاهات، وكشفت نتائج الدراسة أن التقديرات حول مدى توافر معايير الأنشطة والتقويم تراوحت ما بين (متدني جداً - مرتفع جداً)، كما أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الوحدات التعليمية المطورة مقابل المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الوحدات التعليمية كما هي في الكتاب المدرسي.

وأجرى كاظم (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الاتجاه نحو التقويم التكويني لدى الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور وطبيعة الفروق فيه تبعاً لفئة العينة والنوع، تكونت عينة الدراسة من (٣١٦) فرداً موزعين على الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور في سلطنة عُمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس اتجاهات نحو التقويم التكويني موزع على فئات العينة الثلاثة، وقد أشارت النتائج أن الاتجاه نحو التقويم التكويني سالباً لدى جميع أفراد العينة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق إحصائية في الاتجاه نحو التقويم التكويني بين المعلمين والمعلمات، ولصالح المعلمات، وأن جميع أفراد العينة اتفقوا على فاعلية التقويم ولكنهم تفاوتوا في ذلك فقد كان مرتفعاً لدى الطلبة يليهم المعلمين وبعدهم أولياء الأمور.

وأجرى هايفورد (Hayford, 2007) دراسة في غانا هدفت إلى التعرف على تصورات معلمي المرحلة الأساسية ومعلمي المرحلة الثانوية حول قدرة التقويم المستمر في تحسين تحصيل الطلاب متدني التحصيل في المدارس الأساسية والثانوية. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) معلماً ومعلمة يعملون في المدارس الثانوية والأساسية في عاصمة غانا (أكرا). ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبيان خصيصاً لغايات الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التقويم المستمر يمكن المعلمين من تحسين أداء الطلاب متدني التحصيل، ويحقق التقويم المستمر تنوعاً في استراتيجيات التقويم وبالتالي فإن ذلك يفيدهم في تحديد مستوى الطلاب بدقة.

وأجرت إيسيري (Eseri, 2008) دراسة في نيجيريا هدفت التعرف إلى واقع التقويم المستمر في المدارس النيجيرية الحكومية. ولتحقيق هدف الدراسة تم إتباع منهجية نوعية قائمة على تحليل الوثائق، حيث تم تحليل (١٨) وثيقة حكومية تربوية تتعلق بالتقويم، و(١٥٠) نموذج تقويم للمعلمين. وبعد جمع البيانات وتحليلها نوعياً بينت الدراسة ما يلي: يمارس المعلمون التقويم المستمر بدرجة متوسطة، كما أنهم يمارسون التقويم المستمر باستخدام سلالمة التقدير وقوائم الشطب والملاحظة المباشرة، وهناك حاجة كبيرة لتدريب المعلمين على التقويم المستمر باستراتيجيات متنوعة لما له من أثر إيجابي وموثوقية في الغرفة الصفية.

وقام أبو شعيرة واشتيوه وغباري (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى الكشف عن معيقات استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي لدى طلاب الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. تكونت عينة الدراسة من (٣٦٣) مشرفاً تربوياً ومديراً ومعلماً في محافظة الزرقاء في الأردن. وقد تكونت الاستبانة من (٥٠) فقرة موزعة على خمسة محاور أساسية، وكان من نتائج الدراسة أن أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات منظومة التقويم الواقعي هي المعيقات المتعلقة بالإمكانات المادية، وكان آخر المعيقات في الترتيب المعيقات المتعلقة بالمشرف التربوي والإدارة المدرسية.

كما أجرى جارا (Jara, 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات التربويين في مديريات ولاية ماستيتوشس الأمريكية التربوية حول سياسات التقويم المستمر المستخدمة في مدراس هذه المناطق التربوية. تكونت عينة الدراسة من (٨) تربويين تم اختيارهم عشوائياً من هذه المناطق. استخدمت الدراسة المقابلة في عملية جمع البيانات. أشارت النتائج أن اعتماد هذه الأساليب من التقويم تعتمد على: تصورات التربويين في مديريات التربية حول مدى فاعلية هذا النوع من التقويم، وأن تصورات التربويين تعتمد على توفر الوقت الكافي لاستخدام هذا النوع من التقويم.

أجرى بينت (Benntt, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى معرفة المعلمين لمفهوم التقويم المستمر في عدد من المدارس الثانوية والابتدائية في عدد من مديريات التربية والتعليم في ولاية نبراسكا. تكونت عينة الدراسة من (٦٤) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس الابتدائية والثانوية في ولاية نبراسكا في الولايات الأمريكية المتحدة. استخدمت الدراسة المقابلة في عملية جمع البيانات. أشارت النتائج أن المعلمين والمعلمات المشاركين في الدراسة الحالية ليس لديهم تصورات واضحة حول أسلوب التقويم المستمر كإحدى وسائل التقويم التي يمكن استخدامها في المدرسة، وأن هناك ضرورة في تقديم ممارسات تقويمية فاعلة مثل الملاحظة

والحوارات بين المعلم والطالب وكحقائب العمل من اجل زيادة فاعلية المعلمين في هذا النوع من التقويم.

كما أجرى كل من: تابير وريجا وبرندلي ووينتيربتن وفايني وفيشر (Taber, & Riga, Brindley, Winterbotton, Finney & Fisher, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات المعلمين الطلاب حول مفهوم التقويم المستمر. تكونت عينة الدراسة من (٤١٣) معلماً ومعلمة من المعلمين الطلاب تم اختيارهم من عدد برامج إعداد المعلمين في إحدى الجامعات الأمريكية. استخدمت الدراسة الاستبانة والمقابلة في عملية جمع البيانات. أشارت النتائج أن المعلمين والمعلمات والطلاب المشاركين في الدراسة الحالية لديهم اتجاهات إيجابية حول استخدام أساليب التقويم المستمر داخل الغرفة الصفية، وأن المعلمين والمعلمات والطلاب المشاركين في الدراسة يعتقدون أن الملاحظة الصفية هي ما يقصد به من التقويم المستمر. وأن استخدام المعلمين والمعلمات للتقويم المستمر يعتمد على تصورات المعلمين الذاتية حول مدى فاعلية هذا النوع من التقويم.

وأجرى لوبيز وآخرون (Lopez & et, al., 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات المحاضرين الأكاديميين في التعليم العالي حول التقويم المستمر للتعليم العالي. تكونت عينة الدراسة من (٤٨) أكاديمياً ومحاضراً تم اختيارهم من (١٦) جامعة من الجامعات الإسبانية. استخدمت الدراسة المقابلة في عملية جمع البيانات، وأشارت النتائج أن الأكاديميين يعتقدون أن أساليب التقويم المستمر من استراتيجيات التقويم الفاعلة والابتكارية، كما أشاروا إلى ضرورة لإجراء المزيد من الدراسات التي تقيم أثر هذه الاستراتيجية في التقويم على عمليات التقويم بشكل عام.

وأجرت رويز (Ruiz, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام أحد أساليب التقويم المستمر وهو الحوار التدريسي في تقويم تعلم الطلاب داخل الغرفة الصفية. تكونت عينة الدراسة من (١٤) معلماً، و(٢١٦) طالباً إضافة تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس الإسبانية، استخدمت الدراسة الملاحظة والمقابلة في عملية جمع البيانات. أشارت النتائج أن الحوارات التدريسية بين المعلم والطالب أحد أساليب التقويم المستمر الفاعلة الممكن استخدامها داخل الغرفة الصفية. وأن التقويم المستمر غير الرسمي أحد أساليب ونشاطات التدريس الفاعلة التي من الممكن أن يعتمد عليه المعلمون.

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

بالاطلاع على الدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يلي:

١ - المحور الاول:

ركزت معظم الدراسات السابقة على التعرف على أساليب التقويم المتنوعة مثل الاختبارات الكتابية وحلقات النقاش والمشاريع الجماعية والملاحظة، مثل: دراسة (أبو طالب، ١٩٩١)، ودراسة (الدمياطي، ١٩٩١)، ودراسة (نصر، ١٩٩٨)، ودراسة (القباطي، ١٩٩٨)، ودراسة (Daniel & King 1998)، ودراسة (Elliton, Smith, Swanson and Topping, 2000)، ودراسة (AL- Belushi, 2002)، ودراسة (حنّو، ٢٠٠٣)، ودراسة (هياجنة، ٢٠٠٧).

٢ - المحور الثاني:

بينما ركزت بعض دراسات هذا المحور على بيان القدرة التنبؤية لنتائج امتحان شهادة الثانوية العام (المعدل العام، والعلامات الفرعية للثانوية العامة) بنتائج الجامعة، مثل: دراسة (الأحمد، ١٩٩٢)، ودراسة (عيلبوني، ١٩٩٢)، ودراسة (النجار، ٢٠٠١)، ودراسة (المخلافي، ٢٠٠١)، ودراسة (الرشدان، ٢٠٠٢)، ودراسة (Beatty, 2003)، ودراسة (جردات، ٢٠٠٣)، ودراسة (السيف، ٢٠٠٥)، ودراسة (Feldman, 2006)، ودراسة (Gilmore, 2006)، ودراسة (Al-Hattami, 2012).

٣ - المحور الثالث:

كما ركزت البعض الآخر من دراسات هذا المحور على تقويم الاختبارات المدرسية التحريرية التي يعدها المعلمون، مثل: دراسة (العمرى، ١٩٩٧)، ودراسة (الحادر، ١٩٩٨).

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- أدوات الدراسة.
- إجراءات الدراسة
- الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل منهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وشرح للأدوات المستخدمة، والأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في الدراسة الحالية، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي (الارتباطي - الفارقي) من خلال تحليل نتائج الطلبة خلال الأعوام الدراسية ٢٠١٣/٢٠١٤، ٢٠١٤/٢٠١٥، ٢٠١٥/٢٠١٦ في المواد الدراسية الآتية: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات. وجاء اختيار الباحثة لهذا المنهج لأنه أكثر ملاءمةً لأهداف الدراسة الحالية، من حيث اكتشاف الفروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة والعينة:

(أ) مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المنتسبين للتعليم الثانوي من الأعوام الدراسية ٢٠١٣/٢٠١٤، ٢٠١٤/٢٠١٥، ٢٠١٥/٢٠١٦، والبالغ عددهم ٩٨٠٥ طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية بمملكة البحرين، تم اختيارهم بالطريقة التتبعية لنتائجهم خلال الفصول الدراسية لتلك الأعوام.

(ب) عينة الدراسة:

تم سحب عينة تبلغ ما نسبته حوالي ٥٠٪ من إجمالي مجتمع الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٨٦٢ طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية بمملكة البحرين، حيث تم إتباع الطريقة التتبعية لنتائجهم الدراسية خلال الأعوام الدراسية الثلاث التالية من ٢٠١٣/٢٠١٤ إلى العام ٢٠١٥/٢٠١٦، وفيما يلي توصيف لعينة الدراسة.

جدول (١)
توصيف عينة الدراسة

الإجمالي		إناث		ذكور	
العدد	%	العدد	%	العدد	%
٤٨٦٢	١٠٠	٢٨٥٧	٥٨.٨	٢٠٠٥	٤١.٢

ثالثاً: أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على الاختبارات التحصيلية (اختبار المنتصف، الاختبارات النهائية وأعمال السنة) للمواد الدراسية الآتية: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات. وقد اشتملت هذه الاختبارات على أسئلة متنوعة تشمل الأسئلة المقالية والموضوعية، وتم حصر الاختبارات خلال ثلاث سنوات بما يمثل ست فصول دراسية ابتداءً من الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤، والفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٣/٢٠١٤، والفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥، والفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٤/٢٠١٥، كذلك الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦، وختاماً الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦.

صدق الأدوات:

تم الاعتماد على الاختبارات التحصيلية بعد التأكد من ملائمتها، وهي اختبارات مقننة معدة من قبل وزارة التربية والتعليم، حيث يمثل التقويم الداخلي التكويني المستمر الذي يقوم به المعلم على مدار الفصل الدراسي ويخصص له ٣٠٪ من العلامة الكلية للطالب في المادة الدراسية، يتم احتسابها بناءً على الامتحانات والاختبارات الأدائية الصفية من شفوية وتحريية وأنشطة.

ثم التقويم الداخلي للطالب على مستوى الوزارة، حيث يشارك فيه المعلمون الأوائل المختصون بتدريس مادة محددة في المدرسة بالإشراف الكامل لوزارة التربية والتعليم، وذلك عبر تحديد امتحان يؤديه الطالب في منتصف الفصل الدراسي ويخصص له ٢٠٪ من العلامات الكلية للطالب.

والتقويم الخارجي ويخصص له ٥٠٪ من العلامة الكلية للطالب، وتقوم به الوزارة بالتنسيق مع المدارس، وذلك عبر امتحان موحد تشرف عليه لجان دورية للمدارس تولفها الوزارة من خارج

المدرسة، ويشترك في اللجان اختصاصيون وموجهون واختصاصيو المناهج ومدرسون أوائل، حيث يقومون بتقعد المدارس بشكل دوري وتنظيم الامتحانات التجميعية التلخيصية.

ثبات الأدوات:

قامت وزارة التربية والتعليم بالتحقق من ثبات الاختبارات التحصيلية في المواد الثلاث: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات لطلبة المرحلة الثانوية، سواء كانت اختبارات منتصف أو اختبارات نهائية، وذلك من خلال عرضها على عدد من المحكمين المختصين وتم التأكد من اتفاق المحكمين فيما بينهم لهذه الاختبارات.

رابعاً: إجراءات الدراسة:

١. تم الحصول على خطاب تسهيل مهمة من جامعة البحرين، موجهة إلى وزارة التربية والتعليم لطلب بيانات ودرجات الطلبة من إدارة نظم المعلومات.
٢. تم التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة من خلال عرضها على لجنة من المحكمين المتخصصين.
٣. تم تحديد أفراد مجتمع الدراسة الذين ستشملهم الدراسة.
٤. تم استلام البيانات والقيام بتصنيفها وتدقيقها، والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي عن طريق تحويل هذه البيانات الخاصة بدرجات الطلبة في الاختبارات التكوينية واختبارات المنتصف والاختبارات النهائية للأعوام الدراسية ٢٠١٣-٢٠١٤ إلى العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦ لنفس أفراد العينة بشكل متتابع، ومن ثم إدخالها في الحاسوب.
٥. تم تحويل ملف الاكسيل الذي تم استلامه من قبل إدارة نظم المعلومات في وزارة التربية والتعليم بما يتناسب مع حزمة التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج.
٦. تم مناقشة النتائج ووضع التوصيات المناسبة في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اعتمدت الدراسة الحالية على حساب معاملات ارتباط بيرسون للتعرف على دلالة العلاقة الارتباطية بين درجات طلبة المرحلة الثانوية بمملكة البحرين في الاختبارات التكوينية في المواد الأساسية الثلاث: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات. ودرجاتهم في الاختبارات النهائية في تلك المواد.

كما تم حساب تحليل الانحدار المتعدد الخطي للتعرف على نموذج التنبؤ بالنسبة المئوية النهائية من واقع درجات الطلبة في الاختبارات التكوينية والنهائية.

وأيضاً تم حساب اختبار T. Test للتعرف على دلالة الفروق بين الجنسين، وحسب الفصول الدراسية الأول والثاني في المواد الأساسية للاختبارات التكوينية أو النهائية.

كما تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA للتعرف على دلالة الفروق بين المواد الدراسية الثلاث في الاختبارات التكوينية والنهائية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

- نتائج الدراسة.
- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.
- توصيات الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

يتضمن هذا الفصل أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ومناقشتها والتوصيات، وفيما يلي عرض لهذه النتائج.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

"هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات طلبة المرحلة الثانوية بمملكة البحرين في الاختبارات التكوينية في المواد الأساسية الثلاث: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات ودرجاتهم في الاختبارات النهائية في تلك المواد؟"

وللإجابة عن السؤال الأول تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في الاختبارات التكوينية ودرجاتهم في الاختبارات النهائية في المواد الأساسية الثلاث: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والجداول الآتية يوضح ذلك:

أ. العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤:

جدول (٢)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في الاختبارات التكوينية ودرجاتهم في الاختبارات النهائية في المواد الأساسية الثلاث: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات

المادة	أعمال السنة ٣٠٪	اختبارات المنتصف ٢٠٪
اللغة الإنجليزية	**٠.٦٤	**٠.٧٢
الرياضيات	**٠.٧٣	**٠.٧٦
اللغة العربية	**٠.٦٩	**٠.٧٨
الإجمالي	**٠.٦٩	**٠.٧٥

** دال عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج الطلبة في الاختبارات التكوينية (أعمال السنة، واختبارات المنتصف) ونتيجة الاختبارات النهائية للمواد الأساسية الثلاث: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات في العام ٢٠١٣/٢٠١٤ كانت جميعها طردية دالة إحصائياً عند ٠.٠١، حيث تراوحت قيمتها بين ٠.٦٤ - ٠.٧٨، وهذا يدل على دلالة العلاقة الارتباطية الطردية بين الاختبارات التكوينية سواء كانت أعمال السنة أو الاختبارات المنتصف.

ب. العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥:

جدول (٣)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في الاختبارات التكوينية ودرجاتهم في الاختبارات النهائية في المواد الأساسية الثلاث: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات

المادة	أعمال السنة ٣٠٪	اختبارات المنتصف ٢٠٪
اللغة الإنجليزية	**٠.٦٠	**٠.٦٨
الرياضيات	**٠.٦٨	**٠.٧٤
اللغة العربية	**٠.٦٠	**٠.٦٦

المادة	أعمال السنة ٣٠٪	اختبارات المنتصف ٢٠٪
الإجمالي	**٠.٦٣	**٠.٦٩

** دال عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج الطلبة في الاختبارات التكوينية (أعمال السنة، واختبارات المنتصف) ونتيجة الاختبارات النهائية للمواد الأساسية الثلاث: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات في العام ٢٠١٤/٢٠١٥ كانت جميعها طردية دالة إحصائياً عند ٠.٠١، حيث تراوحت قيمتها بين ٠.٦٠ - ٠.٧٤، وهذا يدل على دلالة العلاقة الارتباطية الطردية بين الاختبارات التكوينية سواء كانت أعمال السنة أو الاختبارات المنتصف.

ج. العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦:

جدول (٤)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في الاختبارات التكوينية ودرجاتهم في الاختبارات النهائية في المواد الأساسية الثلاث: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات

المادة	أعمال السنة ٣٠٪	اختبارات المنتصف ٢٠٪
اللغة الإنجليزية	**٠.٤٩	**٠.٧٠
الرياضيات	**٠.٥٧	**٠.٦٩
اللغة العربية	**٠.٦٠	**٠.٧٤
الإجمالي	**٠.٥٣	**٠.٧٣

** دال عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج الطلبة في الاختبارات التكوينية (أعمال السنة، واختبارات المنتصف) ونتيجة الاختبارات النهائية للمواد الأساسية الثلاث: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات في العام ٢٠١٥/٢٠١٦ كانت جميعها طردية دالة إحصائياً عند ٠.٠١، حيث تراوحت قيمتها بين ٠.٤٩ - ٠.٧٤، وهذا يدل على دلالة العلاقة الارتباطية الطردية بين الاختبارات التكوينية سواء كانت أعمال السنة أو الاختبارات المنتصف.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

"هل توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في درجات الطلبة في المواد الأساسية الثلاث للاختبارات التكوينية أو الاختبارات النهائية؟":

وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبار ت t. test للتعرف على دلالة الفروق بين الجنسين والفصلين الدراسين في درجات الطلبة في المواد الأساسية للاختبارات التكوينية والنهائية، والجداول الآتية توضح ذلك:

أ. العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤:

جدول (٥)

نتائج اختبار ت للتعرف على دلالة الفروق بين الجنسين في المواد الأساسية الثلاث للاختبارات التكوينية أو الاختبارات النهائية

المادة	الجنس الاختبار	الذكور		الإناث		قيمة ت	دلالة ت
		ع	م	ع	م		
اللغة الإنجليزية	أعمال السنة	٢٤.٥٦٩	٥.٤٠٢	٢٦.٩٧٦	٣.٢٧٣	١٧.٧١٠-	دالة عند ٠.٠٠١
	اختبارات المنتصف	١٤.٤٣٣	٤.٧٨٥	١٥.٢٢٤	٤.٥٥١	٥.٧٨٢-	دالة عند ٠.٠٠١
	الاختبار النهائي	٣١.٣٥١	١١.٦٠٣	٣٥.٠٣٨	١٠.٨٦٧	١١.١٦٨-	دالة عند ٠.٠٠١
الرياضيات	أعمال السنة	٢٣.٩٠٢	٥.٨٩٦	٢٥.٥٦٨	٤.٨١٧	١٠.٤١٦-	دالة عند ٠.٠٠١
	اختبارات المنتصف	١٢.٦٥٨	٥.٥٤٢	١٣.١٧	٥.١٦٠	-٣.٢٩٥	دالة عند ٠.٠٠١
	الاختبار النهائي	٢٨.٤٢٧	١٥.٤٣٧	٣٠.٦٦٥	١٣.٩٦٤	-٥.١٦٩	دالة عند ٠.٠٠١

المادة	الجنس الاختبار	الذكور		الإناث		قيمة ت	دلالة ت
		م	ع	م	ع		
اللغة العربية	أعمال السنة	٢٥.١٠٨	٤.٨٢٦	٢٦.٦٥١	٢.٩٤٥	-١٢.٧١٩	دالة عند ٠.٠٠١
	اختبارات المنتصف	١٤.٨٢٨	٣.٦٦٢	١٦.١٧٠	٢.٥٧٣	-١٤.١٢٧	دالة عند ٠.٠٠١
	الاختبار النهائي	٢٩.٤١٣	١٠.١٤٦	٣٥.٠٠٤	٨.٠٥٤	-٢٠.٥٣٧	دالة عند ٠.٠٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع نتائج الاختبارات التكوينية (أعمال السنة واختبارات المنتصف) والاختبارات النهائية في كافة المواد الأساسية الثلاث في العام ٢٠١٣/٢٠١٤ كانت لصالح الإناث، حيث كانت قيم ت جميعها دالة إحصائياً عند ٠.٠٠١، وهو ما يدل على أن الإناث أكثر تفوقاً من الذكور في كافة الاختبارات لجميع المواد.

ب. العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥:

جدول (٦)

نتائج اختبارات للتعرف على دلالة الفروق بين الجنسين في المواد الأساسية الثلاث للاختبارات التكوينية أو الاختبارات النهائية

المادة	الجنس الاختبار	الذكور		الإناث		قيمة ت	دلالة ت
		م	ع	م	ع		
اللغة الإنجليزية	أعمال السنة	٢٥.٥٩٤	٤.٤٧٦	٢٦.٩٣٥	٣.٥٠٢	-١٠.٥٣٨	دالة عند ٠.٠٠١
	اختبارات المنتصف	١٦.١٥٠	٣.٦٨٦	١٥.٧٩٩	٣.٩٨٥	٣.٠٢١	دالة عند ٠.٠٠١

المادة	الجنس الاختبار	الذكور		الإناث		قيمة ت	دلالة ت
		ع	م	ع	م		
	الاختبار النهائي	٣١.٣٦١	١١.٨٣٠	٣١.٨٧٠	١١.٦٥٦	١.٤١٦-	غير دالة
الرياضيات	أعمال السنة	٢٥.٦٥٩	٤.٧٧٣	٢٦.٧١٠	٤.١٥١	٧.٧٣٣-	دالة عند ٠.٠٠١
	اختبارات المنتصف	١٣.٨٤٥	٥.٠٧٩	١٤.٢٤٠	٤.٥١٩	٢.٧١٠-	دالة عند ٠.٠٠١
	الاختبار النهائي	٣٢.٠٨٦	١٣.٧٦٧	٣٣.٢٢٣	١٢.٣٣٣	٢.٨٧٢-	دالة عند ٠.٠٠١
	أعمال السنة	٢٥.٤٧١	٤.٣٥٣	٢٦.٦٩٠	٣.٠٨١	١٠.٤٦٢-	دالة عند ٠.٠٠١
اللغة العربية	اختبارات المنتصف	١٥.١١٠	٣.٥٥٥	١٥.٨١٧	٢.٩٢٨	٧.٥٤١-	دالة عند ٠.٠٠١
	الاختبار النهائي	٣١.١٩٢	١١.١٦٩	٣٥.٥٨٧	٨.٦٨١	١٥.٣٨٦-	دالة عند ٠.٠٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع نتائج الاختبارات التكوينية (أعمال السنة واختبارات المنتصف) والاختبارات النهائية في كافة المواد الأساسية الثلاث في العام ٢٠١٥/٢٠١٤ كانت لصالح الإناث، حيث كانت قيم ت جميعها دالة إحصائياً عند مستويي ٠.٠٠١ و ٠.٠٠٠١، ما عدا اختبار المنتصف في اللغة الإنجليزية، كانت النتيجة لصالح الذكور، بينما لم تكن هنالك فروق دالة في الاختبار النهائي في اللغة الإنجليزية فقط.

ج. العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦:

جدول (٧)

نتائج اختبارات للتعرف على دلالة الفروق بين الجنسين في المواد الأساسية الثلاث للاختبارات التكوينية أو الاختبارات النهائية

المادة	الجنس الاختبار	الذكور		الإناث		قيمة ت	دلالة ت
		ع	م	ع	م		
اللغة الإنجليزية	أعمال السنة	٢٦.٦٦٩	٣.٨٧٧	٢٧.٨١٧	٢.٦٠٧	١١.٣٠٦-	دالة عند ٠.٠٠١
	اختبارات المنتصف	١٥.٩٢٥	٣.٧٩٢	١٥.٢٧٤	٤.٠٦٩	٥.٧٣٦	دالة عند ٠.٠٠١
	الاختبار النهائي	٣٣.٠٤٤	١١.٣٧٠	٣٢.٤٣٣	١١.٥٨٤	١.٨٣١	غير دالة
الرياضيات	أعمال السنة	٢٦.١٠٤	٤.٣٦٧	٢٧.٠١٩	٣.٥٦٥	٦.٢٣٤-	دالة عند ٠.٠٠١
	اختبارات المنتصف	١٣.٠٣٣	٤.٩٢٩	١٣.٧٢٨	٤.٣٠٩	٤.١٠٨-	دالة عند ٠.٠٠١
	الاختبار النهائي	٢٤.٦٢٩	١٢.٦٩٢	٢٦.٣٩٥	١١.٤٩٥	٤.٠١٢-	دالة عند ٠.٠٠١
اللغة العربية	أعمال السنة	٢٦.١١٤	٣.٨٩١	٢٧.٦٢٣	٢.٤٦١	١٦.٨٩٧-	دالة عند ٠.٠٠١
	اختبارات المنتصف	١٥.١٥٦	٣.٣٣٥	١٦.٦٢٣	٢.٧٨٨	١٧.٩٩٨-	دالة عند ٠.٠٠١

المادة	الجنس الاختبار	الذكور		الإناث		قيمة ت	دلالة ت
		ع	م	ع	م		
	الاختبار النهائي	٣٢.٤٧٤	٩.٦٥٠	٣٦.٩٤٤	٨.٢١٣	١٨.٨٥١-	دالة عند ٠.٠٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع نتائج الاختبارات التكوينية (أعمال السنة واختبارات المنتصف) والاختبارات النهائية في كافة المواد الأساسية الثلاث في العام ٢٠١٥/٢٠١٦ كانت لصالح الإناث، حيث كانت قيم ت جميعها دالة إحصائياً عند ٠.٠٠١، ماعدا في اختبار المنتصف في مادة اللغة الإنجليزية؛ كانت النتيجة لصالح الذكور، ولم تتضح دلالة الفروق بين الجنسين في الاختبار النهائي في اللغة الإنجليزية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

"هل توجد فروق دالة إحصائية بين المواد الأساسية الثلاث في الاختبارات التكوينية أو الاختبارات النهائية؟"

وللإجابة عن السؤال الثاني تم حساب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف على دلالة الفروق في الاختبارات التكوينية (أعمال السنة واختبارات المنتصف) والاختبارات النهائية بين المواد الأساسية الثلاث، والجدول التالي يوضح ذلك:

أ. العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤:

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الاختبارات التكوينية أو الاختبارات النهائية للمواد الأساسية الثلاث

الاختبار		اللغة الإنجليزية		الرياضيات		اللغة العربية	
ع	م	ع	م	ع	م	ع	م
٢٦.٠١٠	٤.٤١٧	٢٤.٩٠٠	٥.٣٣٩	٢٦.٠٣٠	٣.٨٩٠		

الاختبار		اللغة الإنجليزية		الرياضيات		اللغة العربية	
م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
اختبار المنتصف (٢٠٪)	١٤.٩٠٦	٤.٦٦٢	١٢.٩٦٨	٥.٣٢٢	١٥.٦٣٠	٣.١٢٨	
الاختبار النهائي (٥٠٪)	٣٣.٥٥٨	١١.٣١٢	٢٩.٧٦٧	١٤.٦١٣	٣٢.٧٥٢	٩.٣٦٥	

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين في الاختبارات التكوينية والنهائية بين المواد الأساسية الثلاث

الاختبار	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالة ف
أعمال السنة (٣٠٪)	٤١٠٤.٤٢١	٢	٢٠٥٢.٢١٠	٩٧.٥٠٣	دالة عند ٠.٠٠١
اختبار المنتصف (٢٠٪)	١٨٥٩١.٤٧٥	٢	٩٢٩٥.٧٣٨	٤٦٦.١١٢	دالة عند ٠.٠٠١
الاختبار النهائي (٥٠٪)	٣٩١٣٦.٧٥٤	٢	١٩٥٦٨.٣٧٧	١٣٦.٨١١	دالة عند ٠.٠٠١

وبالنظر في الجدول السابق يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائية بين المواد الأساسية الثلاث في الاختبارات التكوينية والنهائية في العام ٢٠١٣/٢٠١٤، وبحساب اختبار شيفيه للتعرف على المقارنات الثنائية بين أزواج المتوسطات يتبين ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائية (عند ٠.٠٥) بين اللغة الإنجليزية والرياضيات في أعمال السنة، لصالح اللغة الإنجليزية.
- توجد فروق دالة إحصائية (عند ٠.٠٥) بين اللغة العربية والرياضيات في أعمال السنة، لصالح اللغة العربية.
- توجد فروق دالة إحصائية (عند ٠.٠٥) بين اللغة الإنجليزية والرياضيات في اختبار المنتصف، لصالح اللغة الإنجليزية.

- توجد فروق دالة إحصائية (عند ٠.٠٥) بين اللغة الإنجليزية واللغة العربية في اختبار المنتصف، لصالح اللغة العربية.
- توجد فروق دالة إحصائية (عند ٠.٠٥) بين اللغة الإنجليزية والرياضيات في الاختبار النهائي، لصالح اللغة الإنجليزية.
- توجد فروق دالة إحصائية (عند ٠.٠٥) بين اللغة الإنجليزية واللغة العربية في الاختبار النهائي، لصالح اللغة الإنجليزية.
- توجد فروق دالة إحصائية (عند ٠.٠٥) بين الرياضيات واللغة العربية في الاختبار النهائي، لصالح اللغة العربية.

ب. العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥:

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الاختبارات التكوينية أو الاختبارات النهائية للمواد الأساسية الثلاث

الاختبار		اللغة الإنجليزية		الرياضيات		اللغة العربية	
		م	ع	م	ع	م	ع
أعمال السنة (٣٠٪)		٢٦.٤٥٠	٣.٩٣٥	٢٦.٣٠٩	٤.٤٢٨	٢٦.٢٤٨	٣.٦٤١
اختبار المنتصف (٢٠٪)		١٥.٩٢٦	٣.٨٨٣	١٤.٠٨٩	٤.٧٤٤	١٥.٥٦١	٣.١٨٧
الاختبار النهائي (٥٠٪)		٣١.٦٨٦	١١.٧٢٠	٣٢.٧٨٨	١٢.٩١٠	٣٣.٩٩٥	٩.٨٨٤

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين في الاختبارات التكوينية والنهائية بين المواد الأساسية الثلاث

الاختبار	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالة ف
أعمال السنة (٣٠٪)	١٠١.٢٣٠	٢	٥٠.٦١٥	٣.١٤٧	دالة عند ٠.٠٥

الاختبار	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	دلالة ف
اختبار المنتصف (٢٠٪)	٨٩٢٤.٣٣١	٢	٤٤٦٢.١٦٦	٢٨١.٦٥٠	دالة عند ٠.٠٠١
الاختبار النهائي (٥٠٪)	١٢٧٤٠.٧٦٤	٢	٦٣٧٠.٣٨٢	٤٧.٧٦٣	دالة عند ٠.٠٠١

وبالنظر في الجدول السابق يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين المواد الأساسية الثلاث في الاختبارات التكوينية والنهائية في العام ٢٠١٤/٢٠١٥، وبحساب اختبار شيفيه للتعرف على المقارنات الثنائية بين أزواج المتوسطات يتبين ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٠٥) بين اللغة الإنجليزية واللغة العربية في أعمال السنة، لصالح اللغة الإنجليزية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٠٥) بين اللغة الإنجليزية والرياضيات في اختبار المنتصف، لصالح اللغة الإنجليزية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٠٥) بين اللغة الإنجليزية واللغة العربية في اختبار المنتصف، لصالح اللغة الإنجليزية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٠٥) بين اللغة الإنجليزية والرياضيات في الاختبار النهائي، لصالح الرياضيات.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٠٥) بين اللغة الإنجليزية واللغة العربية في الاختبار النهائي، لصالح اللغة العربية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٠٥) بين الرياضيات واللغة العربية في الاختبار النهائي، لصالح اللغة العربية.

ج. العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦:

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الاختبارات التكوينية أو الاختبارات النهائية للمواد الأساسية الثلاث

اللغة العربية		الرياضيات		اللغة الإنجليزية		الاختبار
ع	م	ع	م	ع	م	
٣.١٣٠	٢٧.٠٨٧	٣.٩١٤	٢٦.٦٧١	٣.١٦٤	٢٧.٤١٠	أعمال السنة (٣٠٪)
٣.٠٧٥	١٦.١٠٢	٤.٥٦٦	١٣.٤٦٤	٣.٩٨٥	١٥.٥٠٤	اختبار المنتصف (٢٠٪)
٩.٠٠٧	٣٥.٣٥٧	١١.٩٩٣	٢٥.٧٢٤	١١.٥١١	٣٢.٦٤٩	الاختبار النهائي (٥٠٪)

جدول (١٣)

نتائج تحليل التباين في الاختبارات التكوينية والنهائية بين المواد الأساسية الثلاث

الاختبار	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	دالة ف
أعمال السنة (٣٠٪)	١٠٩٩.٣٩٣	٢	٥٤٩.٦٩٦	٤٩.٥٧٥	دالة عند ٠.٠٠١
اختبار المنتصف (٢٠٪)	١٥٤٨٤.٨٢٩	٢	٧٧٤٢.٤١٥	٥٤٦.٣٤٩	دالة عند ٠.٠٠١
الاختبار النهائي (٥٠٪)	٢٠٣٦٧٩.٤٣٩	٢	١٠١٨٣٩.٧١	٩٠٤.٥٧٨	دالة عند ٠.٠٠١

وبالنظر في الجدول السابق يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائية بين المواد الأساسية الثلاث في الاختبارات التكوينية والنهائية في العام ٢٠١٥/٢٠١٦، وبحساب اختبار شيفيه للتعرف على المقارنات الثنائية بين أزواج المتوسطات يتبين ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة الإنجليزية والرياضيات في أعمال السنة، لصالح اللغة الإنجليزية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة الإنجليزية واللغة العربية في أعمال السنة، لصالح اللغة الإنجليزية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة العربية والرياضيات في أعمال السنة، لصالح اللغة العربية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة الإنجليزية والرياضيات في اختبار المنتصف، لصالح اللغة الإنجليزية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة العربية واللغة الإنجليزية في اختبار المنتصف، لصالح اللغة العربية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة العربية والرياضيات في اختبار المنتصف، لصالح اللغة العربية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة الإنجليزية والرياضيات في الاختبار النهائي، لصالح اللغة الإنجليزية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة العربية واللغة الإنجليزية في الاختبار النهائي، لصالح اللغة العربية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين الرياضيات واللغة العربية في الاختبار النهائي، لصالح اللغة العربية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

"إلى أي حد يمكن التنبؤ بالنسبة المئوية النهائية من واقع درجات الطلبة في الاختبار النهائي وأعمال السنة واختبار المنتصف؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معادلة الانحدار الخطي المتعدد المتدرج stepwise multiple regression لحساب المعادلة الخطية المتدرجة لتحديد القيمة التنبؤية للاختبارات النهائية وأعمال السنة واختبارات المنتصف لمعرفة مدى إمكانية تحسين عملية التنبؤ لإدخال معايير أخرى كعوامل مستقلة في معادلة الانحدار الخطي المتعدد - المتدرج للتنبؤ بالنسبة المئوية النهائية من واقع

درجات الطلبة في الاختبارات النهائية وأعمال السنة واختبارات المنتصف. والجدول التالي يوضح ذلك:

أولاً: العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤:
أ- في مادة اللغة الإنجليزية:

جدول (١٤)

القيمة التنبؤية المستخلصة من معادلة الانحدار الخطي المتعدد المدرج للمتغير التابع (النسبة المئوية النهائية) من خلال النظر إلى المتغيرات المستقلة (الاختبار النهائي وأعمال السنة واختبار المنتصف)

دلالة النسبة الفائية Sig. F	النسبة الفائية F	معامل الانحدار Regression		R ² نسبة التباين المفسر (القيمة التنبؤية)	معامل الارتباط المتعدد Multiple R	المتغيرات المستقلة مرتبة تنازلياً
		متوسط المربعات	مجموع المربعات			
دالة عند ٠,٠٠١	51155.362	1500213.595	1500213.595	0.913	0.955	الاختبار النهائي
دالة عند ٠,٠٠١	84742.361	798894.596	1597789.193	0.059	0.986	أعمال السنة
دالة عند ٠,٠٠١	14001.000	548000.663	1644001.988	0.028	1.000	اختبار المنتصف

ونلاحظ من الجدول السابق أن نسبة التباين المفسر للقيمة التنبؤية للاختبار النهائي في النسبة المئوية النهائية في مادة اللغة الإنجليزية بلغت حوالي ٩١٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لأعمال السنة حوالي ٦٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لاختبار المنتصف حوالي ٣٪.

ب- في مادة الرياضيات:

جدول (١٥)

القيمة التنبؤية المستخلصة من معادلة الانحدار الخطي المتعدد المتدرج للمتغير التابع (النسبة المئوية النهائية) من خلال النظر إلى المتغيرات المستقلة (الاختبار النهائي وأعمال السنة واختبار المنتصف)

المتغيرات المستقلة مرتبة تنازلياً	معامل الارتباط المتعدد Multiple R	R ² نسبة التباين المفسر (القيمة التنبؤية)	معامل الانحدار Regression		النسبة الفائية F	دلالة النسبة الفائية Sig. F
			مجموع المربعات	متوسط المربعات		
الاختبار النهائي	0.967	0.936	2490539.830	2490539.830	71308.593	دالة عند ٠,٠٠١
أعمال السنة	0.990	0.045	2611395.538	1305697.769	127088.17	دالة عند ٠,٠٠١
اختبار المنتصف	1.000	0.019	2661748.175	887249.392	55217.587	دالة عند ٠,٠٠١

ونلاحظ من الجدول السابق أن نسبة التباين المفسر للقيمة التنبؤية للاختبار النهائي في النسبة المئوية النهائية في مادة الرياضيات بلغت حوالي ٩٣.٦٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لأعمال السنة حوالي ٤.٥٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لاختبار المنتصف حوالي ٢٪.

ج. في مادة اللغة العربية:

جدول (١٦)

القيمة التنبؤية المستخلصة من معادلة الانحدار الخطي المتعدد المتدرج للمتغير التابع (النسبة المئوية النهائية) من خلال النظر إلى المتغيرات المستقلة (الاختبار النهائي وأعمال السنة واختبار المنتصف)

دلالة النسبة الفائية Sig. F	النسبة الفائية F	معامل الانحدار Regression		R ² نسبة التباين المفسر (القيمة التنبؤية)	معامل الارتباط المتعدد Multiple R	المتغيرات المستقلة مرتبة تنازلياً
		متوسط المربعات	مجموع المربعات			
دالة عند ٠,٠٠١	55217.587	1012788.069	1012788.069	0.918	0.958	الاختبار النهائي
دالة عند ٠,٠٠١	189163.83	544390.249	1088780.499	0.069	0.994	أعمال السنة
دالة عند ٠,٠٠١	14628.000	367639.836	1102919.508	0.013	1.000	اختبار المنتصف

ونلاحظ من الجدول السابق أن نسبة التباين المفسر للقيمة التنبؤية للاختبار النهائي في النسبة المئوية النهائية في مادة اللغة العربية بلغت حوالي ٩٢٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لأعمال السنة حوالي ٧٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لاختبار المنتصف حوالي ١٪.

ثانياً: العام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥:

أ- في مادة اللغة الإنجليزية:

جدول (١٧)

القيمة التنبؤية المستخلصة من معادلة الانحدار الخطي المتعدد المتدرج للمتغير التابع (النسبة المئوية النهائية) من خلال النظر إلى المتغيرات المستقلة (الاختبار النهائي وأعمال السنة واختبار المنتصف)

المتغيرات المستقلة مرتبة تنازلياً	معامل الارتباط المتعدد Multiple R	R ² نسبة التباين المفسر (القيمة التنبؤية)	معامل الانحدار Regression		النسبة الفائية F	دلالة النسبة الفائية Sig. F
			مجموع المربعات	متوسط المربعات		
الاختبار النهائي	0.960	0.922	1291585.767	1291585.767	54634.347	دالة عند ٠.٠٠١
أعمال السنة	0.988	0.054	1367152.643	683576.322	94469.675	دالة عند ٠.٠٠١
اختبار المنتصف	1.000	0.024	1400474.119	466824.706	-	-

ونلاحظ من الجدول السابق أن نسبة التباين المفسر للقيمة التنبؤية للاختبار النهائي في النسبة المئوية النهائية في مادة اللغة الإنجليزية بلغت حوالي ٩٢٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لأعمال السنة حوالي ٥٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لاختبار المنتصف حوالي ٢٪.

ب- في مادة الرياضيات:

جدول (١٨)

القيمة التنبؤية المستخلصة من معادلة الانحدار الخطي المتعدد المتدرج للمتغير التابع (النسبة المئوية النهائية) من خلال النظر إلى المتغيرات المستقلة (الاختبار النهائي وأعمال السنة واختبار المنتصف)

دلالة النسبة الفائية Sig. F	النسبة الفائية F	معامل الانحدار Regression		R ² نسبة التباين المفسر (القيمة التنبؤية)	معامل الارتباط المتعدد Multiple R	المتغيرات المستقلة مرتبة تنازلياً
		متوسط المربعات	مجموع المربعات			
دالة عند ٠,٠٠١	65927.286	1792339.706	1792339.706	0.933	0.966	الاختبار النهائي
دالة عند ٠,٠٠١	103635.11	939129.981	1878259.960	0.045	0.989	أعمال السنة
-	-	640401.419	1921204.258	0.022	1.000	اختبار المنتصف

ونلاحظ من الجدول السابق أن نسبة التباين المفسر للقيمة التنبؤية للاختبار النهائي في النسبة المئوية النهائية في مادة الرياضيات بلغت حوالي ٩٣٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لأعمال السنة حوالي ٤.٥٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لاختبار المنتصف حوالي ٢٪.

ج- في مادة اللغة العربية:

جدول (١٩)

القيمة التنبؤية المستخلصة من معادلة الانحدار الخطي المتعدد المتدرج للمتغير التابع (النسبة المئوية النهائية) من خلال النظر إلى المتغيرات المستقلة (الاختبار النهائي وأعمال السنة واختبار المنتصف)

دلالة النسبة الفائية Sig. F	النسبة الفائية F	معامل الانحدار Regression		R ² نسبة التباين المفسر (القيمة التنبؤية)	معامل الارتباط المتعدد Multiple R	المتغيرات المستقلة مرتبة تنازلياً
		متوسط المربعات	مجموع المربعات			
دالة عند ٠,٠٠١	44596.087	996211.087	996211.087	0.900	0.949	الاختبار النهائي
دالة عند ٠,٠٠١	146989.42	544176.411	1088352.823	0.083	0.992	أعمال السنة
دالة عند ٠,٠٠١	204925.00	368884.178	1106652.534	0.017	1.000	اختبار المنتصف

ونلاحظ من الجدول السابق أن نسبة التباين المفسر للقيمة التنبؤية للاختبار النهائي في النسبة المئوية النهائية في مادة اللغة العربية بلغت ٩٠٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لأعمال السنة حوالي ٨٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لاختبار المنتصف حوالي ٢٪.

ثالثاً: العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦:

أ- في مادة اللغة الإنجليزية:

جدول (٢٠)

القيمة التنبؤية المستخلصة من معادلة الانحدار الخطي المتعدد المتدرج للمتغير التابع (النسبة المئوية النهائية) من خلال النظر إلى المتغيرات المستقلة (الاختبار النهائي وأعمال السنة واختبار المنتصف)

المتغيرات المستقلة مرتبة تنازلياً	معامل الارتباط المتعدد Multiple R	R ² نسبة التباين المفسر (القيمة التنبؤية)	معامل الانحدار Regression		النسبة الفئوية F	دلالة النسبة الفئوية Sig. F
			مجموع المربعات	متوسط المربعات		
الاختبار النهائي	0.961	0.924	1292323.313	1292323.313	62841.039	دالة عند ٠.٠٠١
أعمال السنة	0.987	0.051	1362602.556	681301.278	98873.530	دالة عند ٠.٠٠١
اختبار المنتصف	1.000	0.025	1398006.631	4666002.210	-	-

ونلاحظ من الجدول السابق أن نسبة التباين المفسر للقيمة التنبؤية للاختبار النهائي في النسبة المئوية النهائية في مادة اللغة الإنجليزية بلغت حوالي ٩٢٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لأعمال السنة حوالي ٥٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لاختبار المنتصف ٢.٥٪.

ب- في مادة الرياضيات:

جدول (٢١)

القيمة التنبؤية المستخلصة من معادلة الانحدار الخطي المتعدد المتدرج للمتغير التابع (النسبة المئوية النهائية) من خلال النظر إلى المتغيرات المستقلة (الاختبار النهائي وأعمال السنة واختبار المنتصف)

المتغيرات المستقلة مرتبة تنازلياً	معامل الارتباط المتعدد Multiple R	R ² نسبة التباين المفسر (القيمة التنبؤية)	معامل الانحدار Regression		النسبة الفائية F	دلالة النسبة الفائية Sig. F
			مجموع المربعات	متوسط المربعات		
الاختبار النهائي	0.953	0.908	990123.866	990123.866	32412.532	دالة عند ٠,٠٠١
أعمال السنة	0.987	0.067	1062638.660	531319.330	62737.691	دالة عند ٠,٠٠٠١
اختبار المنتصف	1.000	0.025	1090442.063	363480.688	-	-

ونلاحظ من الجدول السابق أن نسبة التباين المفسر للقيمة التنبؤية للاختبار النهائي في النسبة المئوية النهائية في مادة الرياضيات بلغت حوالي ٩١٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لأعمال السنة حوالي ٧٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لاختبار المنتصف ٢.٥٪.

ج- في مادة اللغة العربية:

جدول (٢٢)

القيمة التنبؤية المستخلصة من معادلة الانحدار الخطي المتعدد المدرج للمتغير التابع (النسبة المئوية النهائية) من خلال النظر إلى المتغيرات المستقلة (الاختبار النهائي وأعمال السنة واختبار المنتصف)

المتغيرات المستقلة مرتبة تنازلياً	معامل الارتباط المتعدد Multiple R	R ² نسبة التباين المفسر (القيمة التنبؤية)	معامل الانحدار Regression		النسبة الفائية F	دلالة النسبة الفائية Sig. F
			مجموع المربعات	متوسط المربعات		
الاختبار النهائي	0.957	0.916	1125693.428	1125693.428	71512.127	دالة عند ٠,٠٠١
أعمال السنة	0.991	0.066	1206800.406	603400.203	182417.27	دالة عند ٠,٠٠٠١
اختبار المنتصف	1.000	0.018	1228373.890	409457.963	645228.00	دالة عند ٠,٠٠٠١

ونلاحظ من الجدول السابق أن نسبة التباين المفسر للقيمة التنبؤية للاختبار النهائي في النسبة المئوية النهائية في مادة اللغة العربية بلغت حوالي ٩١.٥٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لأعمال السنة حوالي ٦.٥٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لاختبار المنتصف حوالي ٢٪.

الاستنتاجات:

١. بالنسبة للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤: أتضح أن معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج الطلبة في الاختبارات التكوينية (أعمال السنة، واختبارات المنتصف) ونتيجة الاختبارات النهائية للمواد الأساسية الثلاث: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات كانت جميعها طردية دالة إحصائياً عند ٠,٠٠١، حيث تراوحت قيمتها بين ٠.٦٤٢ - ٠.٧٧٧، وهذا يدل على دلالة العلاقة الارتباطية الطردية بين الاختبارات التكوينية سواء كانت أعمال السنة أو الاختبارات المنتصف.

٢. بالنسبة للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥: أتضح أن معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج الطلبة في الاختبارات التكوينية (أعمال السنة، واختبارات المنتصف) ونتيجة الاختبارات النهائية للمواد الأساسية الثلاث: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات كانت جميعها طردية دالة إحصائياً عند ٠.٠٠١، حيث تراوحت قيمتها بين ٠.٦٠٣ - ٠.٧٤٤، وهذا يدل على دلالة العلاقة الارتباطية الطردية بين الاختبارات التكوينية سواء كانت أعمال السنة أو الاختبارات المنتصف.
٣. بالنسبة للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦: أتضح أن معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج الطلبة في الاختبارات التكوينية (أعمال السنة، واختبارات المنتصف) ونتيجة الاختبارات النهائية للمواد الأساسية الثلاث: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات كانت جميعها طردية دالة إحصائياً عند ٠.٠٠١، حيث تراوحت قيمتها بين ٠.٤٨٨ - ٠.٧٣٦، وهذا يدل على دلالة العلاقة الارتباطية الطردية بين الاختبارات التكوينية سواء كانت أعمال السنة أو الاختبارات المنتصف.
٤. بالنسبة للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤: أتضح أن جميع نتائج الاختبارات التكوينية (أعمال السنة واختبارات المنتصف) والاختبارات النهائية في كافة المواد الأساسية الثلاث كانت لصالح الإناث، حيث كانت قيم تجميعها دالة إحصائياً عند ٠.٠٠٠١، وهو ما يدل على أن الإناث أكثر تفوقاً من الذكور في كافة الاختبارات لجميع المواد.
٥. بالنسبة للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥: أتضح أن جميع نتائج الاختبارات التكوينية (أعمال السنة واختبارات المنتصف) والاختبارات النهائية في كافة المواد الأساسية الثلاث كانت لصالح الإناث، حيث كانت قيم تجميعها دالة إحصائياً عند مستويي ٠.٠٠١ و ٠.٠٠٠١، ما عدا اختبار المنتصف في اللغة الإنجليزية، كانت النتيجة لصالح الذكور، بينما لم تكن هنالك فروق دالة في الاختبار النهائي في اللغة الإنجليزية فقط.
٦. بالنسبة للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦: أتضح أن جميع نتائج الاختبارات التكوينية (أعمال السنة واختبارات المنتصف) والاختبارات النهائية في كافة المواد الأساسية الثلاث كانت لصالح الإناث، حيث كانت قيم تجميعها دالة إحصائياً عند ٠.٠٠٠١، ما عدا في اختبار المنتصف في مادة اللغة الإنجليزية؛ كانت النتيجة لصالح الذكور، ولم تتضح دلالة الفروق بين الجنسين في الاختبار النهائي في اللغة الإنجليزية.

٧. بالنسبة للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤: يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين المواد الأساسية الثلاث في الاختبارات التكوينية والنهائية، وبحساب اختبار شيفيه للتعرف على المقارنات الثنائية بين أزواج المتوسطات يتبين ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة الإنجليزية والرياضيات في أعمال السنة، لصالح اللغة الإنجليزية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة العربية والرياضيات في أعمال السنة، لصالح اللغة العربية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة الإنجليزية والرياضيات في اختبار المنتصف، لصالح اللغة الإنجليزية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة الإنجليزية واللغة العربية في اختبار المنتصف، لصالح اللغة العربية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة الإنجليزية والرياضيات في الاختبار النهائي، لصالح اللغة الإنجليزية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة الإنجليزية واللغة العربية في الاختبار النهائي، لصالح اللغة الإنجليزية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين الرياضيات واللغة العربية في الاختبار النهائي، لصالح اللغة العربية.

٨. بالنسبة للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥: يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين المواد الأساسية الثلاث في الاختبارات التكوينية والنهائية، وبحساب اختبار شيفيه للتعرف على المقارنات الثنائية بين أزواج المتوسطات يتبين ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة الإنجليزية واللغة العربية في أعمال السنة، لصالح اللغة الإنجليزية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة الإنجليزية والرياضيات في اختبار المنتصف، لصالح اللغة الإنجليزية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة الإنجليزية واللغة العربية في اختبار المنتصف، لصالح اللغة الإنجليزية.

- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة الإنجليزية والرياضيات في الاختبار النهائي، لصالح الرياضيات.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة الإنجليزية واللغة العربية في الاختبار النهائي، لصالح اللغة العربية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين الرياضيات واللغة العربية في الاختبار النهائي، لصالح اللغة العربية.

٩. بالنسبة للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦: يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين المواد الأساسية الثلاث في الاختبارات التكوينية والنهائية، وبحساب اختبار شيفيه للتعرف على المقارنات الثنائية بين أزواج المتوسطات يتبين ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة الإنجليزية والرياضيات في أعمال السنة، لصالح اللغة الإنجليزية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة الإنجليزية واللغة العربية في أعمال السنة، لصالح اللغة الإنجليزية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة العربية والرياضيات في أعمال السنة، لصالح اللغة العربية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة الإنجليزية والرياضيات في اختبار المنتصف، لصالح اللغة الإنجليزية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة العربية واللغة الإنجليزية في اختبار المنتصف، لصالح اللغة العربية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة العربية والرياضيات في اختبار المنتصف، لصالح اللغة العربية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة الإنجليزية والرياضيات في الاختبار النهائي، لصالح اللغة الإنجليزية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين اللغة العربية واللغة الإنجليزية في الاختبار النهائي، لصالح اللغة العربية.
- توجد فروق دالة إحصائياً (عند ٠.٠٥) بين الرياضيات واللغة العربية في الاختبار النهائي، لصالح اللغة العربية.

١٠. بالنسبة للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤: يتضح أن نسبة التباين المفسر للقيمة التنبؤية للاختبار النهائي في النسبة المئوية النهائية في مادة اللغة الإنجليزية بلغت حوالي ٩١٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لأعمال السنة حوالي ٦٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لاختبار المنتصف حوالي ٣٪. بينما بلغت نسبة التباين المفسر للقيمة التنبؤية للاختبار النهائي في النسبة المئوية النهائية في مادة الرياضيات بلغت حوالي ٩٣.٦٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لأعمال السنة حوالي ٤.٥٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لاختبار المنتصف حوالي ٢٪. وبلغت نسبة التباين المفسر للقيمة التنبؤية للاختبار النهائي في النسبة المئوية النهائية في مادة اللغة العربية بلغت حوالي ٩٢٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لأعمال السنة حوالي ٧٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لاختبار المنتصف حوالي ١٪.

١١. بالنسبة للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥: يتضح أن نسبة التباين المفسر للقيمة التنبؤية للاختبار النهائي في النسبة المئوية النهائية في مادة اللغة الإنجليزية بلغت حوالي ٩٢٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لأعمال السنة حوالي ٥٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لاختبار المنتصف حوالي ٢٪. بينما بلغت نسبة التباين المفسر للقيمة التنبؤية للاختبار النهائي في النسبة المئوية النهائية في مادة الرياضيات بلغت حوالي ٩٣٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لأعمال السنة حوالي ٤.٥٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لاختبار المنتصف حوالي ٢٪. وبلغت نسبة التباين المفسر للقيمة التنبؤية للاختبار النهائي في النسبة المئوية النهائية في مادة اللغة العربية بلغت ٩٠٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لأعمال السنة حوالي ٨٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لاختبار المنتصف حوالي ٢٪.

١٢. بالنسبة للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦: يتضح أن نسبة التباين المفسر للقيمة التنبؤية للاختبار النهائي في النسبة المئوية النهائية في مادة اللغة الإنجليزية بلغت حوالي ٩٢٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لأعمال السنة حوالي ٥٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لاختبار المنتصف ٢.٥٪. بينما بلغت نسبة التباين المفسر للقيمة التنبؤية للاختبار النهائي في النسبة المئوية النهائية في مادة الرياضيات بلغت حوالي ٩١٪، بينما بلغت

القيمة التنبؤية لأعمال السنة حوالي ٧٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية للاختبار المنتصف ٢٠٥٪. وبلغت نسبة التباين المفسر للقيمة التنبؤية للاختبار النهائي في النسبة المئوية النهائية في مادة اللغة العربية بلغت حوالي ٩١.٥٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية لأعمال السنة حوالي ٦.٥٪، بينما بلغت القيمة التنبؤية للاختبار المنتصف حوالي ٢٪.

مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أشارت نتائج السؤال الأول أنه معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج الطلبة في الاختبارات التكوينية (أعمال السنة، واختبارات المنتصف) ونتيجة الاختبارات النهائية للمواد الأساسية الثلاث: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات كانت جميعها طردية دالة إحصائياً عند ٠.٠١، حيث تراوحت قيمتها بين ٠.٤٩ - ٠.٧٨، وهذا يدل على دلالة العلاقة الارتباطية الطردية بين الاختبارات التكوينية سواء كانت أعمال السنة أو الاختبارات المنتصف. وهذه النتيجة تعطي مؤشراً واضحاً على تأثير الاختبارات التكوينية واختبار منتصف الفصل الدراسي على نتيجة الاختبار النهائي ودورها في تحديد مدى نجاح الطالب وتحقيقه درجات أفضل وهناك بعض الدراسات التي اتفقت مع نتائج الدراسة الحالية (النجار، ٢٠٠١)، وكذلك (Bontekoe, 1992) حينما تحدث عن في دراسته عن المعدل التراكمي للطالب أنه بالإمكان التنبؤ بها من خلال اختبارات الاستعدادات (ACT)، والتي من الممكن إسقاطها على دراستنا الحالية.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، في جميع نتائج الاختبارات التكوينية (أعمال السنة واختبارات المنتصف) والاختبارات النهائية كافة المواد الأساسية الثلاث كانت لصالح الإناث، حيث كانت قيم تجميعها دالة إحصائياً عند ٠.٠٠٠١، وهو ما يدل على أن الإناث أكثر تفوقاً من الذكور في كافة الاختبارات لجميع المواد ما عدا في مادة اللغة الإنجليزية في اختبار المنتصف للعامين المتتاليين ٢٠١٤/٢٠١٥ - ٢٠١٥/٢٠١٦، حيث كانت النتيجة لصالح الذكور، بينما لم تكن هنالك فروق دالة في الاختبار النهائي لنفس المادة. وبناء على ذلك يمكن القول أن الإناث في مرحلة التعليم الثانوية أكثر تفوقاً في مستويات التحصيل الدراسي

مقارنه بالذكور. حيث تأكدت هذه النتيجة في كثير من الدراسات السابقة والبحوث التي أجريت خاصة في المجتمعات الخليجية، ويمكن لنا أن نفسر ذلك في ضوء الظروف الاجتماعية والأسرية في المجتمعات العربية التي تفرض قيوداً أكثر على الفتاة لممارسة الحياة الاجتماعية بصورة أوسع خاصة قبل أن تنتهي مرحلة الثانوية العامة مما يتيح لها الوقت والفرصة أكثر للتركيز على التفوق الدراسي وتحقيق ذاتها، لتحقيق فرص أعلى في مجالات الدراسة والابتعاث والعمل مستقبلاً أو في أي مجال من مجالات الحياة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (شريف، ١٩٨٨؛ جامع، ١٩٨٣؛ المزروعى، ١٩٩٦؛ النجار، ٢٠٠١) الذين أكدوا على أن تحصيل الطالبات أفضل من تحصيل الطلاب. وهذا ما تؤكده الباحثة لعدد كبير من الأسباب من وجه نظرها فمثلاً نلاحظ ارتفاع دافعية الإناث نحو الدراسة والتعلم والتحصيل وذلك بسبب رغبتهم في تحقيق الذات، ومن ثم فإن استعدادهن لامتحانات ومتابعة أمورهن الدراسية أكبر وأعلى ويحاولن الاستفادة من جميع الأنشطة والمساعدة التي يتم تقييمها لهن المرتبطة بمحتوى المادة بشكل مستمر خلال فترة دراستهن سواء أثناء تقديم الامتحانات النهائية أو الفصلية أو الإيفاء بالأنشطة والبحوث المطلوبة منهن. خصوصاً في ظل ازدهار وضع المرأة في المجتمع البحريني واتساع فرصة مشاركتها في جميع المجالات بل المنافسة على فرص التعليم العالي والمراكز، كما يلاحظ تشجيع الأسر البحرينية الإناث على التحصيل العلمي، إضافة لذلك فإن التنشئة الاجتماعية للإناث تتميز بالمحافظة أكثر من الذكور في المجتمع البحريني، مما يجعل تركيزها الأكبر على التعليم، كما نلاحظ بشكل واضح أن مدارس الإناث البالغ عددها تسعة عشر مدرسة ثانوية في مملكة البحرين تتميز جميعها بلا استثناء بتوفير كافة الدعم النفسي والإرشادي والقدرة العالية من الكادر الإداري والتعليمي مما يوفر مناخ دراسي أفضل إذ ما تم مقارنتها بمدارس الذكور. إلا أن الدراسة الحالية اختلفت مع نتائج (الدعاسين، ٢٠١٤) فيما يتعلق بتفوق الإناث على سوء كان عند التخرج من الكلية أو كذلك معدلاتهم في الثانوية العامة وبمستوى التحصيل الأكاديمي.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين المواد الأساسية الثلاث في الاختبارات التكوينية والنهائية، حيث لوحظ أنه خلال الأعوام الدراسية الثلاث المتتالية من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤-٢٠١٥/٢٠١٦، فإنه بالنسبة لأعمال السنة أي ما يعادل (٣٠%) فإنها كانت لصالح مادة اللغة الإنجليزية دائماً إذا ما قورن بالمادتين الدراسيتين اللغة العربية ومادة الرياضيات ومن ثم كانت لصالح

اللغة العربية إذ ما قورن بمادة الرياضيات، كذلك بالنسبة لامتحان منتصف الفصل الدراسي (٢٠%) حيث كانت النتائج لصالح مادة اللغة العربية على الأغلب، أما بالنسبة للاختبار النهائي الذي يمثل (٥٠%) ففي العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ كانت النتائج لصالح اللغة الإنجليزية ومن ثم اللغة العربية وفي العام ٢٠١٤/٢٠١٥ كانت النتائج لصالح اللغة العربية ومن ثم مادة الرياضيات وفي العام الذي يليه كانت أيضا لصالح اللغة العربية ومن ثم اللغة الإنجليزية. وتعزو الباحثة النتيجة السابقة لطبيعة مادتي اللغة العربية والإنجليزية الأدبية التي تتيح للطلبة فرص الحصول على التغذية الراجعة والحوار والمناقشة بشكل مستمر من معلم المادة، كما يمكن أن تعزى النتائج السابقة إلى التفاوت في البنية المعرفية للمقررات الدراسية وتفاوتها في درجة الصعوبة وحجمها وتنوع أسئلة الامتحانات المقدمة لهم على سبيل المثال فان درجة الامتحان تقسم لعدة أقسام مثلا جزء من الدرجة للاستماع وجزء للتعبير كما أن جزء للقراءة الخارجية كل ما سبق لا يحتاج أي إعداد مسبق من الطالب بل هي كفايات اكتسبها طيلة فترة دراسته وحياته عكس مادة الرياضيات التي يجبر الطالب أن يجيب على جميع الأسئلة العلمية والدقيقة التي تحتاج لدراسة وتدريبات سابق.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

أشارت نتائج السؤال الرابع إلى ضعف العلاقة بين القيمة التنبؤية لاختبار منتصف الفصل الدراسي في النسبة المئوية النهائية حيث بلغ أعلى قيمة له في مادة اللغة الإنجليزية ومادة الرياضيات ٣% للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ بينما كانت أكبر قيمة تنبؤية لأعمال السنة في النسبة المئوية النهائية حوالي ٨% في مادة اللغة العربية للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥، أما بالنسبة لنسبة التباين المفسر للقيمة التنبؤية للاختبار النهائي في النسبة المئوية النهائية فقط كانت الأكبر والأكثر تأثيراً حيث تراوحت بين ٩١-٩٢% في مادة اللغة الإنجليزية، بينما بلغت نسبة التباين المفسر للقيمة التنبؤية للاختبار النهائي في النسبة المئوية النهائية في مادة الرياضيات تراوحت بين ٩١-٩٣.٦%، وتراوحت نسبة التباين المفسر للقيمة التنبؤية للاختبار النهائي في النسبة المئوية النهائية في مادة اللغة العربية بين ٩٠-٩٢%. والحقيقة أن النتائج السابقة لهذا السؤال عكست ما كان متوقع حيث من الملاحظات الدائمة التي تكون بالميدان والتي يتم مناقشتها باستمرار على صعيد المدرسة أو بشكل عام في وزارة التربية والتعليم هي الأثر الكبير لدرجات أعمال السنة الدراسية ومدى تأثيره على

محصلة الطالب في نهاية الفصل الدراسي للمقرر المعني، خاصة بعد اعتماد وزارة التربية والتعليم نظام المقررات الدراسية ومن ثم الساعات المعتمدة، حيث أتاح هذا النظام للطلاب الحصول على درجات أعلى بسبب الممارسات التربوية (بحوث، مناقشات، تطبيقات،...) التي أسهمت في رفع معدلات الأداء. فالامتحان النهائي للطلاب في المرحلة الثانوية في ظل نظام الدراسة الحالي لا يمثل إلا جزءاً من الدرجة الكلية المستحقة للطلاب وليست الدرجة كلها كما كان معمولاً به في النظام التعليمي السابق في البحرين والذي لازل معمولاً به في بعض الدول العربية. حيث اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (شريف، ١٩٨٨) في دراستها المقارنة لطلبة نظام المقررات والنظام التقليدي العام.

وهنا نحاول أن نفسر النتائج السابقة بأكثر من اتجاه، حيث أن ارتفاع نسبة التباين المفسر للقيمة التنبؤية للاختبار النهائي في النسبة المئوية النهائية يعني تراجع الدور الرئيسي لأعمال السنة التي تعتمد على الممارسات التربوية وتنوع فرص التقويم وتعدد مراتها ومن ثم احتساب أعمال السنة، حيث أن النظام التعليمي الحالي في مدارس مملكة البحرين يعتمد على تنوع عمليات التقويم والاختبارات المستمرة والتكوينية التي تكون بشكل مستمر خلال الفصل الدراسي والهدف الأساسي منها إعطاء فرصة أكبر لجميع الأنماط التعليمية للطلبة لتحقيق التعلم الجيد، أما النتيجة السابقة فإنها قد تدل على عدم وجود أو تنوع الممارسات الجيدة التي كان من المفترض وجودها وتوافرها وقد يكون هذا هو السبب الأساسي الذي اظهر النتيجة السابقة. كما أنه من الممكن أن تكون طريقة بناء الاختبارات النهائية التي يتم إعدادها في إدارة الامتحانات بوزارة التربية والتعليم على أيدي اختصاصي المواد الدراسية، وحيث أن الامتحان يقدم بأفضل الطرق ويعد من الاختبارات المقننة، وكذلك خضوع أوراق الامتحانات للتصحيح ضمن مراكز التصحيح المركزية الخاصة والمحافظة على سرية أوراق الامتحانات وهوية الطالب قد يكون السبب في الدليل على مصداقية أداء الطالب دون إظهار أي تحيز. إضافة إلى أن الامتحان النهائي يشمل المادة العلمية التي يغطيها الامتحان النصفى، كما أن نوعية الأسئلة في كلا الامتحانين موحدة لجميع الطلاب. بالإضافة إلى أن أغلب الدارسين الذين تقدموا للامتحان النهائي هم المجموعة نفسها التي تقدمت للامتحان النصفى. وإذا ما نظرنا لهذه النتيجة من منظور مختلف فإن من الممكن أن تبرز هذه النتيجة بشكل غير مباشر اثر الاختبارات التكوينية سواء أكانت المستمرة خلال الفصل الدراسي أو اختبار منتصف الفصل الدراسي حتى أدت في نهاية المطاف إلى متابعة دراسة المادة العلمية المعطاة بشكل دائم من قبل الطالب، وأن الطالب قد استوفى الدراسة واستطاع أن الوقوف على نقاط القوة والضعف في أدائه الأكاديمي، ومن ثم

يحصل على التغذية الراجعة من قبل معلم المادة بعد كل اختبار أو تطبيق وبالتالي فإن كل المعلومات التي يكتسبها الطالب تصب في أدائه النهائي.

توصيات الدراسة:

١. إعادة النظر في توزيع النسب في الاختبارات التحصيلية التكوينية وأعمال السنة والاختبارات النهائية بما يتناسب مع نتائج الدراسة.

٢. إنشاء بنك للأسئلة يتبع إدارة الامتحانات بوزارة التربية والتعليم تنهياً له الخصائص الجيدة لبنوك الأسئلة، فيستطيع واضع الأسئلة أن يستقي فقراته من واقع أهداف كل مقرر، وبمشاركة أعضاء هيئات التدريس كل حسب اختصاصه.

٣. إعداد مقاييس واختبارات نوعية لجميع المراحل الدراسية لانتقاء الطلبة النخبة، حتى يتم توجيههم للتخصص أو المجال الدراسي المناسب في مرحلة مبكرة، مما يسهم في حسن الاختيار للتخصصات المستقبلية، وإنشاء جيل أو فئة متميزة.

٤. تطوير أداة فاعلة لقياس أداء الطلبة الحقيقي من قبل وزارة التربية والتعليم مختلفة عن الامتحانات الدورية؛ سواء أكانت المنتصف أو امتحان نهاية الفصل الدراسي.

٥. التأكيد على استمرار التوثيق الإلكتروني لدرجات الطلبة وأعمالهم اليومية، ومتابعة السجل المساند من قبل المعلم الأول وقسم التسجيل لرصد درجات الطلبة بكل دقة.

٦. توفير البيئة المناسبة للمعلم مع توفير التدريب الكامل له؛ التي تساعد على إكساب المهارة للطلاب، والتحقق من حصول المعلمين على كافة وثائق التقويم.

٧. الاستفادة من المعدلات التنبؤية لاتخاذ القرارات الإدارية الحقيقية والتربوية للتقليل من الهدر، سواء أكان من الناحية التربوية أو البشرية الناتج عن تكرار الرسوب ف بعض المقررات في المرحلة الثانوية.

٨. إجراء دراسات أخرى للتنبؤ بمدى فاعلية ومدى ارتباط الاختبارات التكوينية بالاختبارات النهائية وتتناول جوانب نفسية وشخصية إضافة إلى الميول المهنية.

٩. إعادة تقويم الأساليب المتبعة في قبول الطلبة أو انتقال الطالب في المستوى الثاني للتخصص الذي يرغب به، سواء أكان علمي أو أدبي أو تجاري بطرق علمية موضوعية،

وتحديد مدى مناسبتها وقدرتها في تحديد قدرات الطالب لاستكمال دراسته الجامعية، وبناء عليه يتم تصميم مقاييس علمية مقننة لقبول الطلبة في تخصصاتهم الفرعية.

١٠. يجب وضع وزن اكبر للمقابلات الشخصية والسجل الدراسي الاكاديمي السابق للطالب سواء في المرحلة الإعدادية أو في المستوى الأول الثانوي للطالب لتحديد توجهات الطلبة الأكاديمية الصحيحة بناءً على ميولهم وقدراتهم، وهذا ما يجب أن يتم بتفعيل دور أقسام الإرشاد الاكاديمي بالمدارس الثانوية.

١١. يجب تفعيل أقسام الإرشاد الاكاديمي في المرحلة الإعدادية لكي تستطيع قياس مدى التطور الأكاديمي للطالب بشكل مستمر، وإرشاده للتخصص المناسب حسب ميوله وقدراته.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو لبد، سبع مجد (١٩٩٦). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، عمان: جمعية أعمال المطابع التعاونية.

الحيلة، محمد محمود ومرعي، توفيق أحمد (١٩٩٩). طرائق التدريس العامة. عمان: دار المسيرة.

الدليمي، إحسان عليوي والمهداوي، عدنان محمود (٢٠٠٢). القياس والتقييم، (ط٢). بغداد: دار الكتب والوثائق.

الدوسري، إبراهيم بن مبارك (٢٠٠١). إطار مرجعي للتقويم التربوي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.

الرجبي، محمد (١٩٩٤). دراسة أسس قبول الطلبة وأدائهم في قسم المحاسبة بالجامعة الأردنية، مجلة أبحاث اليرموك (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)، ١٠ (٤)، ١٢٣-١٥٨.

الزبيد، نادر وعليان، هشام (١٩٩٠). مبادئ القياس والتقويم في التربية. عمان: دار الفكر.

السعدون، عادلة علي ناجي (٢٠٠٠). أثر استراتيجية التقويم التكويني في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد.

الشلبي، إبراهيم مهدي (٢٠٠٨). محاضرات في التقويم التربوي، مكتب التربية العربية لدول الخليج العربي، الرياض.

الصراف، قاسم علي (٢٠٠٦). القياس والتقويم في التربية والتعليم، الكويت: دار الكتاب الحديث.

الصيداوي، أحمد (٢٠٠٤). التقويم التربوي المستقبلي، بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

العبد اللات، سعاد وآخرون (٢٠٠٦). استراتيجيات تدريس المناهج الجديدة المبنية على اقتصاد المعرفة وطرائق تقويمها، عمان: وزارة التربية والتعليم، إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، مديرية التدريب التربوي.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي، القاهرة: دار الفكر العربي. العمري، حسان غازي (١٩٩٧). تقويم الاختبارات المدرسية في ضوء معايير تطوير الاختبارات (تخطيطها، إخراجها، تطبيقها، تصحيحها)، رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة اليرموك.

عودة، أحمد سليمان (٢٠٠٢). القياس والتقويم في العملية التدريسية، الأردن، إربد: دار الأمل. عودة، أحمد سليمان (٢٠١٠). القياس والتقويم في العملية التدريسية، (ط٤). عمان: دار الأمل. فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠٠٠). التقويم التربوي (ط ١). الرياض: دار النشر الدولي.

المخلافي، محمد (٢٠٠١). فعالية معدل الشهادة الثانوية العامة في تنبؤ التحصيل الأكاديمي لطلاب وطالبات كلية التربية بعمران - جامعة صنعاء، مجلة جامعة دمشق، ١٧(٤)، ٢٠٩-٢٣٥.

المطوع، عبد الله والبا، خالد (٢٠٠٠). أساليب التقويم التي يستخدمها معلم المرحلة الثانوية بالبحرين، مملكة البحرين، وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج.

نصر، حمدان علي (١٩٩٨). مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد الثالث عشر، السنة السابعة.

نظام توحيد المسارات الأكاديمية. مملكة البحرين: وزارة التربية والتعليم، إدارة التعليم الثانوي. الورثان، عدنان (٢٠١٠). مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة، مجلة عالم الجودة، ٢. وزارة التربية والتعليم (١٩٩٥). نظام التقويم التربوي لمرحلة التعليم الأساسي، مملكة البحرين.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦). نظام التقويم التربوي في التعليم الثانوي "توحيد المسارات"، مملكة البحرين.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠). نظام التقويم التربوي لمرحلة التعليم الأساسي، مملكة البحرين.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧). دليل الطالب وولي الأمر حول نظام التقويم التربوي في التعليم الثانوي.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣). دليل المعلم لتقويم الأعمال اليومية للطالب في المرحلة الثانوية (نظام توحيد المسارات).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bangert-Drowns, R., Kulik, J. & Kulik, C. (1991). Effects of frequent classroom testing . *The journal of Educational Research*, 85,(2) 89-99.

Benntt, R. (2011). Formative Assessment: A Critical Review, *Assessment and Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.

Gronlund, N. (2000). Measurement and evaluation in teaching.

Joshua, M., Joshua, K. & Kritsonis, W. (2006). Use of student achievement scores as basis for assessing teacher instructional effectiveness, *National Forum of Teacher Education Journal*, 17(3), 224.

Marshal, J. (2005). Formative assessment: Mapping the road to success, white paper prepared for the Princeton review.

National FORUM Journals: A family of scholarly, refereed, peer reviewed, professional journals on the leading edge of academic excellence.

www.nationalforum.com