

مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التقويم المستمر في مدارس مدينة مكة المكرمة

علي عبد الكريم محمد الكساب، موسى بن أحمد الشقفي*

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التقويم المستمر في مدارس مدينة مكة المكرمة، اشتمل مجتمع الدراسة على جميع معلمي مرحلتَي الثانوية والمتوسطة في إدارة التربية والتعليم في مكة المكرمة البالغ عددهم (8757) معلماً ومعلمة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2014/2015م)، اختيرت العينة عشوائياً من مجتمع الدراسة، وتكونت من (150) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانته تكونت من (57) فقرة موزعة على خمسة محاور، وللتحقق من صدق وثبات الأداة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ومعامل كرونباخ ألفا، ولاستخراج نتائج الدراسة تم استخدام التحليلات الإحصائية الآتية: استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت)، واستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية. وقد بينت النتائج وجود فروق وفقاً لمتغير الجنس في محاور الكفايات المهنية، وبناء أدوات التقويم المستمر، والتفاعلات الصفية ولصالح المعلمين الذكور، وعدم وجود فروق وفقاً لمتغير الجنس في محوري كفايات الأسئلة الاختيارية، وكفايات تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة، ووجود فروق في محور الكفايات المهنية وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية ولصالح معلمي المرحلة الثانوية، ووجود فروق في محور كفايات التفاعلات الصفية وفقاً لمتغير عدد دورات المعلمين ولصالح المعلمين الذين لم يخضعوا لدورات تدريبية، مقارنة مع الذين تلقوا أقل من (3 دورات). وأوصت الدراسة ضرورة تدريب المعلمين على توظيف كفايات التقويم المستمر في أثناء الحصص الدراسية.

الكلمات الدالة: كفايات التقويم المستمر، معلمو الدراسات الاجتماعية، مكة المكرمة.

المقدمة

الطالب في المرحلتين الثانوية والمتوسطة، إذا طبق بالشكل الصحيح بما تضمنته من إلغاء نظام الاختبارات الدورية، والنصفية، والنهائية، واستبدال ذلك بأسلوب التقويم المستمر من قبل المعلم لطلابه طوال العام الدراسي، ومتابعته لهم وفق ضوابط جديدة ودقيقة، ومحددة، ويعد التقويم المستمر أحد أنواع التقويم الذي يتم لمواكبة عملية التدريس، والهدف منه تعديل مسار عملية التعليم والتعلم من خلال التغذية الراجعة الفورية، بناء على ما يتم اكتشافه من نواحي قصور، أو ضعف لدى الطلاب، ويتم تجميع نتائج التقويم في مختلف مراحل تنفيذه إضافة إلى ما يتم في نهاية العمل من أجل تحديد المستوى النهائي للطلاب (اللقاني، 1419 هـ).

كما يركز أسلوب التقويم المستمر على استراتيجية التعلم حتى يتمكن التي يتحدث عنها (كامل، 1999م) بأنها تؤدي إلى تحقيق مخرجات تربوية مرغوب فيها بوجه عام كالتحصيل الدراسي. ويشير موات (Mowat, 2007) إلى أن التقويم البنائي أو المستمر هو شكل من أشكال التقويم التي يقصد بها تطوير الموقف، ويتضمن تقويم النماذج والمعالجات أو العمليات، وتقويم النظريات، فضلاً عن تقويم

سعيًا من وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية إلى الارتقاء بأساليب القياس والتقويم التربوي في التعليم العام، وفق أدوات تتحقق فيها الشمولية والموضوعية والصدق والثبات، مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرسومة بكفاءة عالية، وبأقل جهد وزمن ممكن، فقد نصت المادة الخامسة من لائحة تقويم الطالب (1427 هـ) على ضرورة استمرارية عملية التقويم مع شموليته لجميع جوانب العملية التعليمية، بحيث يكون معيار الحكم على مستوى الطالب في المرحلة الابتدائية هو مدى إتقانه للمهارات، والمعارف الأساسية المحددة، ضمن قوائم شاملة لمفردات المنهج فيما يعرف إجرائياً بالتقويم المستمر، بدلاً من التقويم السابق الذي يعتمد على إجراء اختبارات نصفية، ونهائية، ومنح الطالب درجات في ضوءها.

ويعدُّ هذا الأسلوب نقلة نوعية كبيرة في أسلوب تقويم

* كلية العلوم التربوية، الاندوا. تاريخ استلام البحث 2014/3/11، وتاريخ قبوله 2014/4/30.

التقويم المستمر تتأثر في ذاتية المعلم لعدم وجود أدلة تساعد على التطبيق الجيد لهذا النظام، وهو يؤكد على ما توصل إليه (هادي، 1424 هـ) أن أهم عوائق تطبيق التقويم المستمر بالشكل الصحيح عدم وجود معايير محددة ودقيقة لكيفية تطبيقه وعدم التنوع في أساليبه وتأثره في ذاتية المعلم.

مشكلة الدراسة

لا شك أن ظهور العديد من النظريات التربوية الحديثة أدى إلى تغيير كثير من المفاهيم التربوية الذي يرى أن التقويم التربوي أحد هذه المفاهيم التربوية، ويؤدي دوراً فعالاً ومؤثراً في توجيه عمليتي التعليم والتعلم، وحين يكون التقويم جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية، فإن التغيير في عمليات التقويم وأساسياته وتقنياته وأساليبه ووسائله يكون حتمياً، وهذا يتطلب من المعلم دوراً جديداً أكثر شمولية وتكاملاً مبنياً على الفهم العميق لمفهوم التقويم المستمر بكل أبعاده وتبعاته، وامتلاكه لكفايات التعليم والتدريس المناسبة وعليه تكمن مشكلة الدراسة في الكشف عن واقع التقويم المستمر في المرحلة الثانوية والمتوسطة في المدارس التابعة لمدينة مكة المكرمة، والوقوف على الكفايات التي يمتلكها المعلم في مجال التقويم المستمر من خلال تقويم البعد المعرفي، والممارسات الفعلية لهم التي تتم عن طريق إجراء الاختبارات وإعداد الاستبيانات التي تبني وتحكم لقياس ذلك الغرض، وبما أن التقويم المستمر قد تم تطبيقه رسمياً في جميع صفوف المرحلة الثانوية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية في العام الدراسي (2014/2015م)، ونظراً لعدم تبين فاعلية تطبيق هذا النوع بالتقويم والقائم على نظام الاختبارات الشهرية والفصلية، بالإضافة إلى قلة الدراسات -رفق علم الباحثين- التي تكشف عن مدى معرفة فهم التقويم المستمر للمرحلة الثانوية والمتوسطة، لذا ارتأى الباحثان إجراء هذه الدراسة التي تهدف إلى معرفة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التقويم المستمر في مدارس مدينة مكة المكرمة للمرحلة الثانوية والمتوسطة، ولهذا أجابت الدراسة الحالية عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما الكفايات اللازمة للتقويم المستمر في المدارس التابعة لمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في كفايات التقويم المستمر في المدارس التابعة لمدينة مكة المكرمة تعزى لجنس المعلم؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في كفايات التقويم المستمر في

المخرجات التدريسية، وذلك بقصد تنميتها بشكل مستمر ومتتابع، لتضمنها في العملية التعليمية.

كما حظي التقويم المستمر بالاهتمام من قبل الباحثين حيث اهتمت العديد من الدراسات به كدراسة جونسون (Johnson, 2008) بولاية بنسلفانيا التي دعت إلى ضرورة تضمين إجراءات التقويم البنائي والمستمر لتنمية الطلاب، مهنيًا، وزيادة تحصيلهم.

ودراسة ناركشيين (Narishkin, 2008) التي كشفت عن أن برامج إعداد المعلمين لا تلبى احتياجاتهم من التقويم المستمر أو البنائي، لذا فهي لا تغطي المفاهيم الأساسية والخبرات التي يحتاجون إليها بعد ذلك، ولكن أسلوب التقويم المستمر ضمن بنود لائحة تقويم الطالب أنها لم تراعى حاجة المعلم لتدريب فنيًا على أسلوب التقويم المستمر قبل التطبيق.

ويرى الزبيد (1998م) أن مسؤولية مهارات التقويم المستمر تقع على المعلمين يستخدمون يعدون الاختبارات المقننة، ويمتلكون القدرة على تحليلها، والاستفادة من نتائجها وتقديم التغذية الراجعة المناسبة في ضوء هذه النتائج، بالإضافة إلى أن آليات التقويم المستمر تحتاج بعض الكفايات، والمهارات الخاصة التي يتوجب على كل من له صلة بطبيعة عمله بهذا البرنامج أن يمتلكها وتصبح مهارة من مهاراته.

ونتيجة للتغذية الراجعة فإن المعلمين يتخذون قرارات في ضوء عمليات التقويم المستمر داخل الغرفة الصفية لتعديل سير وتصحيح العملية التعليمية نحو النتائج السليمة، فقد أولى المختصون والباحثون التربويون تقويم كفاية المعلم في مجال القياس والتقويم بشكل عام، وكفاية التقويم بشكل مستمر، بشكل خاص، فأجريت العديد من الدراسات التي تهدف إلى الكشف عن مشكلات تطبيق التقويم المستمر وهذا ما أشارت إليه دراسة البحيري (1425 هـ).

وتؤكد أدبيات القياس والتقويم على جودة وفاعلية أسلوب التقويم المستمر في عملية التربية والتعليم، حيث يرى (علام، 2007م) أنه في ظل التقويم البنائي المستمر فإن المعلمين يكونون في وضع أفضل لجمع المعلومات في التغذية الراجعة التي يقدمونها لطلابهم، وعليه يمكن استخدام هذه الطريقة التقويمية الجديدة في حفز تعلم الطلاب، وكذلك قياس نواتج التعلم بدرجة أكثر صدقاً، إلا أن الممارسات الفعلية تناقض هذه المميزات، حيث أظهرت بعض الدراسات والبحوث العلمية، كما أشار الصعيدي (1425 هـ) إلى ضعف ممارسات المعلمين لخطوات التقويم المستمر ذات العلاقة بالتقويم القبلي والتقويم التشخيصي.

وتوصل (الشهري، 1427 هـ) في بحثه إلى أن نتائج

السعودية.

- **المحدد الزمني:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2015/2014م).
- **المحدد الموضوعي (الإجرائي):** اقتصر نتائج الدراسة على صدق وثبات أداة القياس المستخدمة في الدراسة التي قام الباحثان بإعدادها وتطويرها، وتمثلت بإعداد استبانة مكونة من (57) فقرة وموزعة على خمسة محاور في ضوء متغيرات الدراسة كالجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

- **الكفايات:** يعرفها الباحثان إجرائياً بأنها مجمل المهارات والاتجاهات والمعارف التي يمتلكها المعلمون للمرحلتين الثانوية والمتوسطة، وتمثل هذه الأداءات الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف من الأهداف التربوية.
- **التقويم:** يعرفه شوق (1995م) بأنه جميع العمليات المنظمة التي تتفاعل مع عناصر المنهج لتحديد جدواها، وبيان مواقع القوة والضعف فيها، لتطويرها أو مساعدة متخذ القرار للحسم بشأنها.

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها عملية منظمة ينتج عنها معلومات (كمية أو كيفية) عن ظاهرة أو موقف أو سلوك، تفيد في إصدار حكم عن مدى تقدم الطلاب في المرحلة الثانوية والمتوسطة في مستوى تعلمهم.

- **التقويم المستمر:** يعرفه الديب (2000م) بأنه ما يستخدم بهدف متابعة مدى تقدم المتعلمين في أثناء دراستهم، ويرتبط هذا النوع من التقويم بمبادئ التدرج والتغذية الراجعة. ص 36
- ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها عملية يتم فيها تقدير مستوى تعلم الطلاب خلال العام الدراسي وفق أسلوب محدد وضوابط معينة لجمع المعلومات عنها، التي تبين مدى اكتسابها للمعارف والمهارات المحددة في قوائم شاملة لمفردات المنهج.

- **كفايات التقويم المستمر:** يعرفها الباحثان إجرائياً بأنها مجموعة من المعلومات والمعارف والمهارات التي ينبغي أن يتقنها معلمو المواد الدراسية المتنوعة في المرحلتين الثانوية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية.

أولاً: الإطار النظري

يعدُّ التقويم التربوي عملية تُجمع فيها البيانات الكمية والمعلومات بوساطة طرق القياس المختلفة، للتوصل إلى أحكام عن فاعلية العمل التربوي، مستنديين في أحكامنا إلى معايير الفاعلية في مدى تحقق الأهداف التربوية، وحيث إن الأهداف التربوية تشكل المعيار الذي يتم على أساسه التقويم التربوي،

- المدارس التابعة لمدينة مكة المكرمة تعزى للمرحلة التعليمية؟
- السؤال الرابع:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في كفايات التقويم المستمر في المدارس التابعة لمدينة مكة المكرمة تعزى لعدد سنوات الخبرة؟
- السؤال الخامس:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في كفايات التقويم المستمر في المدارس التابعة لمدينة مكة المكرمة تعزى لعدد دورات المعلمين؟

أهداف الدراسة

- تحديد كفايات التقويم المستمر اللازمة لمعلمي المرحلتين التعليميتين الثانوية والمتوسطة.
- التحقق من مدى توافر كفايات التقويم المستمر لدى معلمي المراحل التعليمية في مدينة مكة المكرمة.
- التعرف على وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في كفايات التقويم المستمر.

أهمية الدراسة

- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من الاعتبارات الآتية:
- تناولها تحديد الكفايات اللازمة للتقويم المستمر لمرحلتين التعليميتين الثانوية والمتوسطة مما يتوجب على المعلمين استخدام مختلف أنواع التقويم وأدواته ليحسن عملية التعليم والتعلم ويطورها.
- أهمية تقويم البرامج التربوية بصفة عامة وأساليب التقويم الحديثة بصفة خاصة حيث يقدم تغذية راجعة تساعد في عملية الإصلاح والتطوير.
- تسهم في بناء أداة قياس مقننة لقياس واقع كفايات التقويم المستمر لدى المعلمين والمعلمات في مدينة مكة المكرمة ومعرفة أوجه القصور واقتراح العلاج المناسب.
- تقديم مجموعة من الآليات التدريبية المقترحة المستمدة من نتائج الدراسة الحالية لتنمية كفايات التقويم المستمر لدى المعلمين والمعلمات في مدينة مكة المكرمة التعليمية.

حدود الدراسة

- تحدد نتائج هذه الدراسة بمجموعة من المحددات، وهي:
- **المحدد البشري:** تم تطبيق هذه الدراسة على المعلمين والمعلمات في مرحلي التعليم الثانوية والمتوسطة التابعين لإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة.
- **المحدد المكاني:** تم تطبيق هذه الدراسة على المعلمين والمعلمات في مدينة مكة المكرمة في المملكة العربية

2. تحديد الأهداف التي سنقوم بتحقيقها.
3. صياغة الأهداف صياغة سلوكية، بحيث تكون قابلة للملاحظة المباشرة.
4. تطبيق أداة التقييم التي تؤدي إلى جمع البيانات واستخلاص نتائج دقيقة وصادقة منها.
5. تحديد الأساليب التي ستعالج بها هذه البيانات لاستخلاص النتائج.
6. تحديد الأساس الذي نستخدمه في صنع القرارات والأحكام التي تبنى عليها القرارات (علام، 2002م: ص 67).

أنواع التقييم

- **التقييم التشخيصي (المبدئي):** وهو التقييم الذي يهدف إلى الكشف عن مدى امتلاك الطالب معارف، أو مهارات، أو اتجاهات محددة، مع تحديد أسباب عدم توافرها لأجل إعداد الخطط العلاجية الملائمة، ويتم من خلاله اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل الطالب، ويستخدم هذا النوع من التقييم قبل بدء التعلم أو في بداية العام الدراسي أو لتحديد السلوك المدخلي.

- **التقييم البنائي أو التكويني:** وهذا التقييم يهدف إلى معرفة مدى إتقان الطالب لما درسه، ومساعدة المعلم في تحديد نوعية التحسينات أو التعديلات في مدخلات وخطوات العملية التعليمية التي تسهم في تحقيق الأهداف المرسومة، ويلجأ المعلم لهذا النوع من التقييم خلال عملية التعليم منذ مراحلها الأولى وحتى ما قبل نهايتها، وقد يكون ناتج التقييم أن يلجأ المعلم لإعادة تدريس ما لم يتم إتقانه من قبل الطالب وفقاً للأهداف المرصودة من خلال التغذية الراجعة التي يزود التقييم المعلم بها عن مستوى إنجاز الطلاب.

- **التقييم الختامي أو التجميعي:** وهو التقييم الذي يهدف إلى الكشف عن مدى التقدم الذي تحقق بالنسبة للأهداف الكلية للموقف التعليمي/التعلمي، ويلجأ المعلم لمثل هذا التقييم في نهاية تدريس المقرر الدراسي أو المنهج أو في نهاية عملية التعليم للحكم على فاعليتها والجوانب التي تحتاج إلى تعديل وتطوير فيها (عبد الهادي، 2002م: ص 88).

مفهوم التقييم المستمر

يطلق على التقييم المستمر عدة تسميات في ثنايا الأدب التربوي وهي: التقييم البنائي، والتكويني، والتطويري المرحلي. ويعرف الديب (2000م) التقييم البنائي بأنه هو الذي يستخدم بهدف متابعة مدى تقدم المتعلمين في أثناء دراستهم ويرتبط هذا النوع من التقييم بمبادئ التدعيم والتغذية الراجعة.

فإن هدف التقييم الأساسي يتمثل في تحسين العمل التربوي، وتحسين التعليم بقصد الحصول على نتائج أفضل، وأكثر تحقيقاً لهذه الأهداف. ويلعب التقييم دوراً هاماً في مجال العمل التربوي، فهو يستخدم في تطوير المناهج واختبار المواد التربوية، وفي تطوير وتحسين عملية التدريس والبرامج التعليمية، وفي تقييم أداء المتعلم، والحكم على الكفايات التعليمية للعاملين في ميدان التعليم، وتشخيص صعوبات التعلم، وتقييم فاعلية التعليم وأساليبه وطرائقه. ويتضح مما سبق أنه لا تقويم بدون قياس، ولا قياس بدون أدوات، والتقييم الجيد يستند إلى قياس جيد، والقياس الجيد يتطلب بناء أدوات مختلفة وجيدة تتخذ من الأهداف التربوية منطلقاً أساسياً في بنائها، وبدون ذلك تظل عملية التقييم تقتصر إلى الصدق والموضوعية، وتعجز عن الإسهام في تطوير التعليم (الديب، 2000م: ص 45).

ويعرف القياس (Measurement) بأنه العملية المنهجية المخططة التي تُعنى بالوصف الكمي المحدد لفظياً أو عددياً للصفة المراد قياسها، وتستخدم فيها الاختبارات (Tests) أو الامتحانات (Examinations) وهي الطريقة المنظمة لقياس عينة من السلوك، وأساليب الملاحظة المختلفة والمتعددة التي تساعدنا في الحصول على كميات أكبر من المعلومات كإجراءات ممهدة لعمليات التقييم (باهي والنمر، 2004م: ص 55). أما التقييم (Evaluation) فهو العملية المنهجية المخططة التي تعنى بإصدار الأحكام على الصفة التي جرى قياسها، وتتضمن اتخاذ قرارات معينة بشأنها.

والقياس والتقييم وجهان لعملة واحدة، فالقياس يسبق التقييم وهو موضوعي في حكمه، أما التقييم فهو ذاتي في حكمه وأشمل وأعم، والقياس يتعامل مع الكم ويهتم بتطبيق الأدوات لجمع البيانات لهدف معين، فالقياس هو أن تخبر طالباً بأنه حصل على (90) من (100) في الاختبار، في حين أن التقييم يتعامل مع الكيف ويهتم بفحص للمعلومات التي جمعها القياس، فالتقييم أن تخبر الطالب أن تقديره في الاختبار ممتاز، يتضح مما سبق أن القياس والتقييم مصطلحان مختلفان، حيث يشير كل منهما إلى نوع معين من الإجراءات لكنهما يرتبطان معاً ليخدموا غرضاً واحداً وهو اتخاذ القرارات التربوية أو إصدار أحكام معينة تتعلق بالأهداف المرصودة مسبقاً (الشيخ، 2004م؛ علام، 2007م).

عناصر التقييم الرئيسية: تمر عملية التقييم بالعناصر

الآتية:

1. تحديد الحاجات للتقويم أو الغرض منه في ضوء القرارات المطلوب الوصول إليها.

الختامي في مناهج اللغة في أمريكا بمدارس الثانوية بماليزيا، وتم ذلك من خلال الأدوات الآتية: الحلقات الدراسية، والزيارات الميدانية، وتحسين عملية التقويم الشامل لخطة التقويم بصفة عامة، وكانت من نتائجه إعداد حلقة دراسية لتحديد قنوات الاتصال للقيام بتطوير مناهج اللغة في ضوء التقويم التكويني مع توسيع استخدام هذا النوع من التقويم في ماليزيا، علاوة على تقديم الاستشارات الفنية في مجال جمع البيانات من أجل التحقق من تقويم الموضوع.

كما قام إديجار (Ediger, 2002) بإجراء دراسة للتحقق من استخدام التقويم التكويني المستمر في مناهج القراءة، وأشارت الدراسة إلى وجود مجموعة من الأدوات التي تحقق ذلك مثل: مراقبة المعلمين، وقائمة المهام القرائية التي ينفذها الطلاب وتصنيف الطلاب للجدول، والرسوم الواردة والاستعانة بالبيانات المكتوبة، واختبارات المعلمين والمناقشة في الصفوف، ونماذج التقويم الذاتي، وتم تدريب المعلمين من خلال تقديم بيانات لهم في بداية العام الدراسي حتى يمكن معرفة أساليب التقويم المستمر المتبعة في المنهج القرائي المقرر للطلاب.

وأجرى هادي (1424 هـ) دراسة بعنوان واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية هدف من خلالها إلى الكشف عن مدى مراعاة التقويم المستمر لأهداف تعليم القراءة، والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، والتعرف على الأساليب المستخدمة من قبل المعلمين في التقويم المستمر، والتوصل إلى حلول مناسبة تسهم في الارتقاء بمستوى التقويم المستمر لمهارات القراءة، والمحفوظات حيث كشفت نتائج الدراسة أن التقويم المستمر لم يراعي أهداف تعليم القراءة، والمحفوظات ومنها إجابة الطالب للقراءة الصامتة في نهاية الصفوف العليا، وعدم تدريبهم عليها من بداية الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وكذلك عدم تنمية الميل إلى القراءة لدى الطلاب.

وأجرى الصعيدي (1425 هـ) دراسة للكشف عن الممارسات التدريسية لدى معلمي الصفوف المبكرة في التقويم المستمر وأعد الباحث استبانته، حيث كشفت نتائج الدراسة أن جميع مبادئ التقويم المستمر تمارس من قبل المعلمين ولكن بدرجات متفاوتة وضعف ممارسات المعلمين لخطوات التقويم المستمر وقد أوصى الباحث بضرورة تفعيل دور الإشراف التربوي في مساعدة المعلمين وتوعيتهم بالممارسات الصحيحة للتقويم المستمر.

وهدفت دراسة جونسون (Johnson, 2008) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية إجراءات التقويم المستمر في التنمية المهنية، وزيادة التحصيل الطلاب بولاية بنسلفانيا، وأشارت نتائج التحليل

ويعرّف لافي (1992م) التقويم البنائي الذي يتم في أثناء سير عملية التعلم وذلك عن طريقة الملاحظة المستمرة لنشاط الطلاب من خلال الاختبارات القصيرة من أجل متابعة عملية التعلم، والتأكد أنها تسير في اتجاه تحقيق الأهداف.

ويعرّف سماره والنمر وإبراهيم (1995م) التقويم التكويني بأنه عملية تقييمية منظمة تستخدم في أثناء التدريس وخلال الفصل الدراسي غرضها الوقوف على نقاط الضعف في التدريس ومعالجتها.

ويرى بعض الباحثين أن التقويم التطويري هو التقويم المستمر الذي تدل عليه تسميته ويعرف بأنه عملية مستمرة تحدث في أثناء سير البرنامج لتقويم المادة (المحتوى) والأساليب، ويفضل أن يكون داخلياً كما ينبغي أن يتصف بالمرونة (الشبلي، 1403 هـ؛ الحارثي 1430 هـ). ويرى الباحثان أن عملية التقويم المستمر تتميز بأنها عملية منظمة تحدث باستمرار خلال عملية التعلم، وترتبط بمبادئ التدعيم والتغذية الراجعة، وهدفها تحسين عملية التعلم والتعليم في أثناء عمليات التعليم.

أهمية التقويم المستمر للطلاب

لقد أشارت العديد من الدراسات والمراجع العلمية إلى مزايا متعددة للتقويم تتعلق بالطلاب، فيرى سعادة (2011م) أن التقويم يزود الطلاب بالتغذية الراجعة التي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي أحرزوه أو نقاط الضعف التي ما زالوا يعانون منها، وتوضيح الأهداف الخاصة لهم، لمعرفة ما تعلموه، وتنمية قدراتهم على التفكير الناقد. ويرى القرشي (1420 هـ) أن التقويم المستمر يسهم في تعريف الطلاب بنتائج تعلمهم وإعطائهم فكرة واضحة عن أدائهم خطوة خطوة.

ويؤكد علي (1992م) على أهمية التقويم المستمر في مساعدة الطلاب على انتقال أثر التعلم بتجاوز حدود المعرفة إلى الفهم والتفسير والقدرة على التفكير.

كما يرى سعادة (2000م) أن للتقويم المستمر دوراً في تحديد جوانب الضعف لدى الطلاب للعمل على علاجها وتلافيها في المستقبل.

ثانياً: الدراسات السابقة:

قام الباحثان بتتبع الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة في الأدب التربوي والدراسات السابقة ووجدوا أن موضوع التقويم المستمر حظي باهتمام الباحثين وتبين وجود دراسات حول الموضوع فقد قدم جهني وهانت (Ghani & Hunt, 1991) بحثاً للتحقق من استخدام التقويم التكويني بدلاً من التقويم

المرحلة الثانوية والمتوسطة خلال الفصل الدراسي الأول، حيث تكونت العينة من (100) معلماً و(50) معلمة.

أداة الدراسة

اعد الباحثان استبانته بعنوان "مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التقويم المستمرة في مدارس مدينة مكة المكرمة"، تكونت الأداة من (57) فقرة موزعة على ثلاثة محاور، وهي: المحور الأول: الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقويم المستمر (1-8) ويضم (8) فقرات، المحور الثاني: كفايات بناء أدوات التقويم المستمر (9-18) وتضم (10) فقرات، المحور الثالث: التفاعلات الصفية (19-34) ويضم (16) فقرة، المحور الرابع: كفاية الأسئلة الاختيارية (35-46) ويضم (12) فقرة، المحور الخامس: كفاية تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة (47-57) ويضم (11) فقرة.

صدق الاستبانة: للتحقق من صدق الاستبانة قام الباحثان بعرضها على لجنة من المحكمين، وعددهم (14) محكم من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من تخصصات القياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، والمناهج وطرق التدريس في الجامعات السعودية، حيث تم الأخذ بتوجيهات ومقترحات أعضاء لجنة التحكيم، فقد تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وإسقاط بعضها وتعديل فقرات من الأداة وذلك عندما يجمع سبع محكمين على ذلك.

ثبات الاستبانة: للتحقق من ثبات الاستبانة، قام الباحثان بحساب معاملات الثبات لها، بطريقتين: الأولى طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث قام الباحثان بتطبيقها على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة وعددهم (30) معلماً ومعلمة وذلك بتطبيقها مرتين وبفاصل زمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني وقدره أسبوعان، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين حيث تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (0.86 - 0.93)، وبلغت قيمة معامل الارتباط للاستبانة الكلية (0.90).

أما الطريقة الثانية، فقد استخدم الباحثان فيها معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للتعرف على اتساق الفقرات، فتراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (0.84 - 0.89)، و(0.87) للاستبانة الكلية. وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة.

تصحيح الاستبانة: تم استخدام استبانته خماسية التدرج على شاكلة مقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وتم إعطاء التقديرات الرقمية التالية (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب لتقدير معرفة "

إلى أثر تضمين إجراءات التقويم البنائي المستمر في تنمية الطلاب مهنيًا، وأن هذه الإجراءات قد أدت إلى زيادة التحصيل الدراسي التي تم التحقق منها بتطبيق اختبارات ولاية بنسلفانيا على الطلاب موضع الدراسة.

التعليق على الدراسات السابقة وعلاقتها بالدراسة الحالية:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة توصل الباحثان لعدد من الملاحظات والاستنتاجات منها:

- اتفاق غالبية الدراسات السابقة العربية والأجنبية على أهمية موضوع الدراسة كونها من المواضيع المتجددة في تقويم العملية التعليمية للطلاب والمعلمين والمناهج.
- استفاد الباحثان من المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة كدراسة الصعدي (1425 هـ).
- جاءت بعض الدراسات السابقة أنها مشابهة من حيث المرحلة التي أجريت عليها الدراسة للمرحلة الثانوية والمرحلة المتوسطة كدراسة هادي (1424 هـ).
- جاءت بعض الدراسات لتحقيق من فاعلية الإجراءات المستخدمة في عملية التقويم المستمر كدراسة جونسون (Johnson, 2008).

الطريقة والإجراءات

فيما يلي وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها للتوصل إلى النتائج.

منهجية الدراسة

قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب وطبيعة هذه الدراسة وذلك من خلال توزيع أداة الدراسة على معلمي المرحلة الثانوية والمتوسطة التابعة لإدارة التربية والتعليم في مدينة مكة المكرمة، والقيام بجمعها وتحليل بياناتها أثناء الفصل الدراسي الأول (2014/2015م).

مجتمع الدراسة

شمل مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية والمتوسطة التابعة لإدارة التربية والتعليم في مدينة مكة المكرمة خلال الفصل الدراسي الأول، والبالغ عددهم (4057) معلماً و(4700) معلمة، حسب إحصائيات شؤون الموظفين في الإدارة للعام الدراسي (2014/2015م).

عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية متيسرة من مجتمع الدراسة في

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

- **المتغيرات المستقلة:**

أولاً: جنس معلم (ذكر، أنثى).

ثانياً: المؤهل العلمي: دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا (ماجستير، دكتوراه).

ثالثاً: عدد سنوات الخبرة (من 1-5 سنوات، من 6-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

رابعاً: عدد دورات المعلمين (أقل من 3 دورات، ثلاث دورات تدريبية، لا يوجد دورات).

- المتغيرات التابعة: مدى ممارسة معلمي التربية الاجتماعية لكفايات التقييم المستمر في مدارس مدينة مكة المكرمة والذي يعبر عنه بالمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات ومحاو الاستبانة المعدة لذلك.

المعالجات الإحصائية: استخدم الباحثان الأساليب والمعالجات الإحصائية الآتية:

1. حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات تقديرات المعلمين حسب متغير الجنس.
3. تحليل التباين الأحادي.
4. اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها بعد أن قام الباحثان بجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة؛ وهي استبانة "مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التقييم المستمر في مدارس مدينة مكة المكرمة"، وقام الباحثان بعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الكفايات اللازمة للتقييم المستمر في المدارس التابعة لمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

للإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاو كفايات التقييم المستمرة بالمرحلة الثانوية والمتوسطة في مدارس مدينة مكة المكرمة. وجاءت هذه المحاو كما يلي:

المحور الأول: الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقييم المستمر، ويبين الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المحور.

مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات للتقييم المستمر في مدارس مدينة مكة المكرمة".

إجراءات الدراسة: من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، تم تطبيق مجموعة من الإجراءات التي يمكن تلخيصها بما يلي:

1- تحديد الهدف من الدراسة: حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي التربية الاجتماعية لكفايات اللازمة للتقييم المستمر في المدارس التابعة لمدينة مكة المكرمة.

2- بناء الأداة: قام الباحثان بالاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة، والمقاييس، وأدوات واستبيانات تتعلق بموضوع الدراسة، وقام الباحثان بإعداد قائمة أولية لمعرفة مدى ممارسة معلمي التربية الاجتماعية لكفايات اللازمة للتقييم المستمر في مدارس مدينة مكة المكرمة.

3- تم إعداد الأداة في صورتها الأولية من خلال تحديد الفقرات المناسبة لكل محور من محاور الأداة وهم: تكونت الأداة من (57) فقرة موزعة على خمس محاور.

4- تم عرض الأداة على المحكمين من ذوي الاختصاص لقياس صدقها الظاهري، وتعديل المطلوب من المحكمين حول المحاور والفقرات.

5- الأداة بعد التحكيم: تم إسقاط بعض الفقرات وحذف البعض منها وتعديل بعضها، وتكونت الأداة من (57) فقرة موزعة على خمسة محاور، وهي: المحور الأول: الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقييم المستمر (1-8) ويضم (8) فقرات، المحور الثاني: كفايات بناء أدوات التقييم المستمر (9-18) وتضم (10) فقرات، المحور الثالث: التفاعلات الصفية (19-34) ويضم (16) فقرة، المحور الرابع: كفاية الأسئلة الاختيارية (35-46) ويضم (12) فقرة، المحور الخامس: كفاية تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة (47-57) ويضم (11) فقرة.

5- تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة بهدف تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية للتأكد من صدق البناء والثبات.

6- تم تطبيق الأداة على عينة المعلمين وذلك من خلال إدارة التعليم بالمنطقة عند الذكور والإناث، ونظراً للمواقع الجغرافية للمدارس، وخصوصية الإناث في تطبيق الأداة.

7- تم جمع الاستبانات وتصنيفها، وتقريغ بياناتها وتحليل النتائج باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، وعرض ومناقشة النتائج، واستخلاص النتائج النهائية والتوصيات.

الجدول (1)**الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقييم المستمر**

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة
1	تحديد الغرض من عملية التقييم المستمر.	2.91	1.15	7
2	اختيار أدوات وأساليب التقييم المناسبة لقياس مهارات الطلاب.	2.80	1.22	8
3	شمولها لمستويات المجال المعرفي والمهاري والوجداني.	3.03	1.12	6
4	توظيف مختلف أنواع التقييم التشخيصي والتكويني والختامي.	3.07	1.15	5
5	إعلام الطلاب بمعايير الإتقان قبل تقييم المهارة.	3.10	1.01	4
6	إثراء المبدعين والمتفوقين بكفايات التقييم المستمر.	3.22	0.98	1
7	تعديل استراتيجيات التدريس تبعاً لتوظيف كفايات التقييم.	3.13	1.05	3
8	استخدام ملف الانجاز لحفظ وتوثيق أعمال الطلاب التقييمية.	3.20	1.04	2
-	المجال الكلي	3.06	0.74	-

فيما كانت أقل الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقييم المستمر الفقرة رقم (2) التي نصها "اختيار أدوات وأساليب التقييم المناسبة لقياس مهارات الطلاب"، ويعزى الباحثان هذه النتيجة إلى العديد من المعلمين والمعلمات يفتقرون إلى انتقاء اختيار أدوات وأساليب التقييم التي تقيس مهارات الطلاب في الحصة الدراسية.

المحور الثاني: كفايات بناء أدوات التقييم المستمر: ويبين الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المحور.

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (1) أن أكثر الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقييم المستمر من وجهة نظر المعلمين كانت الفقرة رقم (6) التي نصها "إثراء المبدعين والمتفوقين بكفايات التقييم المستمر"، ويعزى الباحثان ذلك إلى اهتمام المعلمين والمعلمات بفئة الطلاب المبدعين والمتفوقين وانتقاء وطرح الأسئلة التقييمية أثناء الحصة الدراسية، لتناسب ذكائهم كونهم يمتلكون المعرفة المسبقة للمادة التعليمية والسرعة في الإجابة على السؤال المطروح للطلاب من قبل المعلم، وبالتالي

الجدول (2)**الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور كفايات بناء أدوات التقييم المستمر**

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة
9	تحديد مهارات التعليم المراد قياسها.	3.32	1.06	3
10	التحقق من مناسبة أداة أو أسلوب التقييم لمستوى الطلاب.	2.96	1.02	9
11	تحديد معيار الإتقان المطلوب للمهارة.	3.14	0.93	6
12	بناء أدوات وأساليب تقييم محكية المرجع.	3.07	1.12	7
13	التعاون بين الزملاء في نفس التخصص بإعداد أدوات وأساليب التقييم	2.96	1.11	9
14	إشراك الطلاب في تقييم الأقران بينهم.	3.15	1.07	5
15	إشراك أولياء الأمور في عملية التقييم وذلك باطلاعهم على المهارات ومعايير إتقانها.	3.27	1.02	4
16	التحقق من إمكانية تطبيق أدوات وأساليب التقييم.	3.01	0.96	8
17	التنوع في توظيف أدوات وأساليب التقييم بالحكم على مستوى الطلاب	3.37	0.99	1
18	الالتزام بمعايير تصميم أدوات وأساليب التقييم المستخدمة.	3.35	0.97	2
-	المجال الكلي	3.16	0.67	-

مناسبة أداة أو أسلوب التقييم لمستوى الطلاب"، ورقم (13) التي نصها "التعاون بين الزملاء في نفس التخصص بإعداد أدوات وأساليب التقييم". ويعزي الباحثان هذه النتيجة إلى العديد من المعلمين والمعلمات يتحسون في كشف قدراتهم في مجال التقييم أمام الأقران، مما يتصنعون بمعرفتهم بأدوات وأساليب التقييم.

المحور الثالث: كفايات التفاعلات الصفية: ويبين الجدول

(3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المحور.

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (2) أن أكثر كفايات بناء أدوات التقييم المستمر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم كانت الفقرة رقم (17) التي نصها "التنوع في توظيف أدوات وأساليب التقييم بالحكم على مستوى الطلاب"، ويعزي الباحثان هذه النتيجة إلى معرفة المعلمين والمعلمات في توظيف أداة التقييم التي تتناسب وتعليم الطلاب، وإمكانية الإجابة على السؤال بفاعلية. فيما كانت أقل الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقييم المستمر الفقرتان رقم (10) التي نصها "التحقق من

الجدول (3)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور كفايات التفاعلات الصفية

رقم الفقرة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الفقرة	رتبة الفقرة
19	1.05	3.33	يدير البيئة الصفية بما يكفل تطبيق أدوات وأساليب التقييم المستمر	2
20	1.02	3.35	يضبط الوقت في الغرفة الصفية بما يكفل تطبيق أدوات وأساليب التقييم المستمر	1
21	1.06	3.11	يوزع الأسئلة على الطلاب بعدالة	3
22	1.11	2.80	يختار الوقت المناسب لطرح مختلف أنواع الأسئلة حسب سير الحصة	15
23	1.09	2.69	يشجع الطلاب على المشاركة في الإجابات المناسبة	16
24	1.03	2.83	يتيح المجال أمام الطلاب في التفكير في الإجابة على السؤال	13
25	1.11	2.97	يسمح بالإجابات الجماعية والفردية في بعض الأحيان	5
26	0.99	2.83	يقدم للطلاب مفاتيح للإجابة السليمة على الأسئلة	13
27	1.09	2.88	يعزز الإجابات الصحيحة على الأسئلة المطروحة	10
28	1.03	2.94	يطرح أسئلة تثير مختلف أنواع التفكير عند الطلاب	8
29	1.12	2.95	يشجع الطلاب على طرح أسئلة من الدرس	7
30	1.11	3.03	يتجنب لوم وتوبيخ الطلاب عند ارتكاب خطأ في طرح السؤال	4
31	1.03	2.85	يعزز الطلاب عند طرح أسئلة مناسبة حول موضوع الدرس	12
32	1.03	2.97	يساعد الطلاب في صياغة السؤال	5
33	1.12	2.89	يختار الوقت المناسب لتطبيق أداة التقييم المناسبة أثناء الحصة	9
34	1.01	2.87	يوظف سجل التقييم اليومي لمتابعة تحسن تعلم الطلاب	11
-	0.63	2.96	المجال الكلي	-

الطلاب على المشاركة في الإجابات المناسبة"، ويعزي الباحثان هذه النتيجة إلى بعض المعلمين والمعلمات يفتقرون إلى تشجيع الطلاب في المشاركة الإيجابية للحصول على العديد من الإجابات وذلك لخوفهم على انتهاء وقت الحصة الدراسية، أو عدم قدرتهم على ضبط الفصل الدراسي.

المحور الرابع: كفايات الأسئلة الاختيارية: ويبين الجدول

(4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المحور.

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (3) أن أكثر كفايات التفاعلات الصفية من وجهة نظر المعلمين كانت الفقرة رقم (20) التي نصها "يضبط الوقت في الغرفة الصفية بما يكفل تطبيق أدوات وأساليب التقييم المستمر"، ويعزي الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات يمتلكون مهارة ضبط الوقت في الحصة الدراسية، ويحددون الوقت المناسب لطرح السؤال والإجابة عليه من قبل الطلاب، فيما كانت أقل كفايات التفاعلات الصفية الفقرة رقم (23) التي نصها "يشجع

الجدول (4)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور كفايات الأسئلة الاختيارية

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة
35	شمول اختيار أسئلة التقويم على عناصر الدرس كافة.	3.04	1.10	2
36	شمول أسئلة التقويم على الجوانب المعرفية، والمهارية، والانفعالية.	3.16	1.06	1
37	التوازن في انتقاء أسئلة التقويم للقدرات العليا والدنيا.	2.89	0.99	3
38	تحديد مستوى الأداء المطلوب إنجازه (إجرائياً).	1.64	0.56	12
39	يصوغ الأسئلة الصفية صياغة لغوية صحيحة.	2.20	0.65	11
40	يصوغ الأسئلة الصفية صياغة علمية صحيحة.	2.45	1.05	10
41	يوازن بين الأسئلة المفتوحة والأسئلة المقيدة (المغلقة).	2.52	1.07	9
42	يوازن بين الأسئلة البسيطة والأسئلة المركبة.	2.61	1.07	6
43	يصوغ أسئلة تثير التحدي وتحرك الدافعية والحامسة لدى الطلاب.	2.58	1.06	7
44	يصوغ أسئلة تثير مهارات التفكير الإبداعي.	2.69	1.14	4
45	يصوغ أسئلة تثير مهارات التحليل عند الطلاب.	2.64	1.09	5
46	يستخدم أسئلة شفوية تقيس المهارات المناسبة أثناء الحصة.	2.60	1.09	7
-	المجال الكلي	2.58	0.51	-

رقم (38) التي نصها "تحديد مستوى الأداء المطلوب إنجازه (إجرائياً)". ويعزي الباحثان هذه النتيجة إلى ظهور ضعف عند المعلمين والمعلمات بعد انجاز الإجابة على أداة التقويم التي تناسب المهارة إلى تطبيق إجرائي في الحصة الدراسية.

المحور الخامس: كفاية تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة: ويبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذا المحور.

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (4) أن أكثر كفايات الأسئلة الاختيارية من وجهة نظر المعلمين كانت الفقرة رقم (36) التي نصها "شمول أسئلة التقويم على الجوانب المعرفية، والمهارية، والانفعالية"، ويعزي الباحثان هذه النتيجة إلى تمكن المعلمين والمعلمات من انتقاء الأسئلة التكوينية أو الختامية على كافة مستويات المجالات الثلاثة (المعرفية، والمهارية، والانفعالية). فيما كانت أقل كفايات الأسئلة الاختيارية الفقرة

الجدول (5)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور كفاية تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة
47	يمارس الموضوعية في تصحيح أداة التقويم.	2.67	1.09	1
48	يلتزم بمفتاح التصحيح لأداة التقويم المعد لهذا الغرض	2.61	1.13	2
49	يرصد النتائج الخاصة بأداة التقويم رصداً صحيحاً	2.52	1.05	5
50	يحلل نتائج أدوات التقويم تحليلاً موضوعياً	2.38	1.03	7
51	يفسر نتائج أدوات التقويم تفسيراً صحيحاً	2.35	1.02	8
52	يعيد أوراق الاختبار للطلاب بعد تصحيحها لمناقشتها معهم	2.57	1.07	3
53	يشجع الطلاب اكتشاف أخطائهم ليعملوا على تصحيحها.	2.57	1.03	3
54	إعلام أولياء الأمور بنتائج التقويم أبنائهم.	2.47	1.03	6
55	إعانة الطلاب على تأمل نتيجة عملية التقويم من خلال ملفه.	2.35	0.98	8
56	بناء برنامج علاجي للطلاب المقصرين في بعض المهارات.	2.17	1.05	11
57	تصميم أنشطة إثرائية لتدعيم نقاط القوة لدى الطلاب.	2.35	1.10	8
-	المجال الكلي	2.46	0.70	-

تشخيص الطلاب ضعاف التحصيل وإمكانية بناء برنامج علاجي لمثل هذه العينة من الطلاب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في كفايات التقويم المستمر في المدارس التابعة لمدينة مكة المكرمة، تعزى لجنس المعلم؟

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات تقديرات المعلمين حسب متغير الجنس، ولمعرفة أثر متغير جنس المعلم في تحديد كفايات التقويم المستمر، ويبين الجدول (6) هذه النتائج.

الجدول (6)

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين تقديرات المعلمين لكفايات التقويم المستمر حسب متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقويم المستمر	ذكر	100	3.22	0.68	*3.973	0.000
	أنثى	50	2.74	0.75		
كفايات بناء أدوات التقويم المستمر	ذكر	100	3.37	0.54	*5.341	0.000
	أنثى	50	2.75	0.72		
كفايات التفاعلات الصفية	ذكر	100	3.24	0.52	*10.505	0.000
	أنثى	50	2.39	0.43		
كفايات الأسئلة الاختيارية	ذكر	100	2.62	0.49	1.100	0.273
	أنثى	50	2.52	0.54		
كفايات تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة	ذكر	100	2.43	0.78	0.559	0.577
	أنثى	50	2.50	0.50		
المقياس الكلي	ذكر	100	2.97	0.28	*8.745	0.000
	أنثى	50	2.55	0.26		

* (دال على مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$)

بكفائتهم بانتقاء أدوات تتناسب مع المبدعين، والمتفوقين، ويوظفون ملف الانجاز في توثيق أعمال الطلاب، ويسهمون في بناء أدوات تقويم محكية المرجع، ويدربون الطلاب في تقويم زملائهم، ويشركون أولياء الأمور في معرفة مستوى تحصيل أبنائهم بعد إجراء الاختبارات لهم، ويتمتعون بكفاءة عالية عند تصميم أدوات، وأساليب التقويم، بينما ينخفض مستوى الأداء عند المعلمات في ذلك المجال ويظهر أنهن بحاجة إلى دورات، وورشات تدريبية في هذا المجال كانتقاء أداة وأسلوب التقويم، وتدريب الطالبات في كيفية تقويم الأقران، وعند استدعاء ولية الأمر لتوضيح أمر تحصيل ابنتها، فإنها لا تهتم بهذا الجانب. فيما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في تقديرات المعلمين

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (6) وجود فروق في تقديرات المعلمين لكفايات التقويم المستمر حسب متغير الجنس في كل من (محور الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقويم المستمر ومحور كفايات بناء أدوات التقويم المستمر ومحور كفايات التفاعلات الصفية والمقياس الكلي)، لصالح المعلمين الذكور مقارنة بالمعلمات الإناث، ويعزى الباحثان تلك النتيجة إلى أن المعلمين الذكور يمتلكون الكفايات المهنية، وكفايات بناء أدوات التقويم المستمر، أكثر من المعلمات الإناث وذلك لمعرفتهم في هدف عملية التقويم، ومعرفتهم باختيار الأدوات المناسبة لقياس مهارات الطلاب التي تقيس كافة المجالات، ومستوياتها، وتمكنهم من إجراء الاختبارات التشخيصية، والاختبارات الختامية، ويتميزون

وتفسير نتائج الاختبار بموضوعية، ويسعون لتصميم أنشطة اثرائية إلى جانب توظيف أنشطة المقرر، تسهم في رفع تحصيل الطلاب لكافة أطيافهم. وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة الصعيدي (1425هـ)، وتختلف مع نتائج هادي (1424هـ).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في كفايات التقييم المستمر في المدارس التابعة لمدينة مكة المكرمة، تعزى للمرحلة التعليمية؟

يبين الجدول (7) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكفايات التقييم المستمر حسب متغير المرحلة التعليمية.

الجدول (7)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكفايات التقييم المستمر حسب متغير المرحلة التعليمية

المحور	المرحلة التعليمية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقييم المستمر	ابتدائية	40	2.98	0.80
	متوسطة	58	2.89	0.74
	ثانوية	52	3.31	0.63
كفايات بناء أدوات التقييم المستمر	ابتدائية	40	3.10	0.66
	متوسطة	58	3.06	0.73
	ثانوية	52	3.31	0.59
كفايات التفاعلات الصفية	ابتدائية	40	2.92	0.70
	متوسطة	58	2.97	0.69
	ثانوية	52	2.97	0.52
كفايات الأسئلة الاختيارية	ابتدائية	40	2.68	0.45
	متوسطة	58	2.56	0.47
	ثانوية	52	2.55	0.59
كفايات تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة	ابتدائية	40	2.58	0.71
	متوسطة	58	2.45	0.76
	ثانوية	52	2.37	0.61
المقياس الكلي	ابتدائية	40	2.84	0.29
	متوسطة	58	2.79	0.39
	ثانوية	52	2.87	0.31

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (8) وجود فروق في تقديرات المعلمين لكفايات التقييم المستمر حسب متغير المرحلة التعليمية في محور الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقييم المستمر. ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية، ويبين الجدول (9) هذه النتائج.

لكفايات التقييم المستمر حسب متغير الجنس في محوري (كفايات الأسئلة الاختيارية، وكفايات تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة). ويعزى الباحثان تلك النتيجة إلى عدم وجود فروق في متغير الجنس في محوري كفايات الأسئلة الاختيارية، وكفايات تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة، حيث يمتلك المعلمين (ذكور وإناث) القدرة على بناء جدول مواصفات، ويتم ذلك على أساس توزيع الأسئلة في كافة المجالات الثلاثة، ومن كافة الوحدات التعليمية، وعلى كافة المستويات، فهم يمتازون بالقدرة على صياغة وانتقاء الأسئلة، كالأسئلة المركبة، والأسئلة المقالية، والأسئلة ذات الاختيار من متعدد، وصياغة أسئلة تثير مهارات التحليل، ومهارات التفكير الإبداعي، ويتبعون الموضوعية عند وضع مفتاح الإجابة، وعند التصحيح، ويتمكنون من تحليل

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكفايات التقييم المستمر حسب متغير المرحلة التعليمية، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول (8) هذه النتائج.

الجدول (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين تقديرات المعلمين لكفايات التقويم المستمر حسب متغير المرحلة التعليمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) مستوى الدلالة
الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقويم المستمر	بين المجموعات	5.082	2	2.541	4.901*
	داخل المجموعات	76.217	147	.5180	
	الكلية	81.299	149		
كفايات بناء أدوات التقويم المستمر	بين المجموعات	1.905	2	.9530	2.146
	داخل المجموعات	65.275	147	.4440	
	الكلية	67.180	149		
كفايات التفاعلات الصفية	بين المجموعات	06507.0	2	53303.0	.0870
	داخل المجموعات	59.590	147	.4050	
	الكلية	59.661	149		
كفايات الأسئلة الاختيارية	بين المجموعات	.4460	2	.2230	.8640
	داخل المجموعات	37.985	147	.2580	
	الكلية	38.431	149		
كفايات تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة	بين المجموعات	1.033	2	.5160	1.065
	داخل المجموعات	71.285	147	.4850	
	الكلية	72.318	149		
المقياس الكلي	بين المجموعات	.2160	2	.1080	.9330
	داخل المجموعات	17.050	147	.1160	
	الكلية	17.267	149		

* (دال على مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$)

الجدول (9)

نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنة البعدية بين تقديرات المعلمين لكفايات التقويم المستمر حسب متغير المرحلة التعليمية في محور الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقويم المستمر

المرحلة التعليمية	متوسطة	ثانوية
ابتدائية	0.0933	- 0.3236
متوسطة	-	- 0.4169*

* (دال على مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$)

الأهداف للمجالات المعرفية، والمهارية، والوجدانية، ويمتلكون القدرة على توظيف التقويم التشخيصي، والتقويم التكويني، والتقويم الختامي، ويمتلكون المهارة في توظيف الإستراتيجية المناسبة أثناء الحصة الدراسية، ويوظفون ذلك في ملف الانجاز، ونتيجة لالتحاقهم بدورات تدريبية، وورشات تعليمية، وبرامج تعليمية مكنهم في الجانب الأكاديمي والمهني، بينما نجد معلمي المرحلة المتوسطة يكتفون بتحصيلهم الدراسي

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (9) أن الفروق في تقديرات المعلمين لكفايات التقويم المستمر في محور الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقويم المستمر حسب متغير المرحلة التعليمية، جاءت لصالح معلمي المرحلة الثانوية مقارنة بمعلمي المرحلة المتوسطة، ويعزي الباحثان تلك النتيجة إلى أن نظراً لقدرتهم على تحديد المغزى من عملية التقويم، وانتقاء الأدوات المناسبة التي تقيس مهارات الطلاب في مختلف مستويات

معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف عندهم، يمكن معالجتها أثناء الحصص الدراسية. وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة (Ediger, 2002) وتختلف مع نتائج دراسة الصعيدي (1425هـ).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في كفايات التقويم المستمر في المدارس التابعة لمدينة مكة المكرمة، تعزى لعدد سنوات الخبرة؟

يبين الجدول (10) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكفايات التقويم المستمر حسب متغير عدد سنوات الخبرة.

الجدول (10)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكفايات التقويم المستمر حسب متغير عدد سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	عدد سنوات الخبرة	المحور
0.72	3.14	39	(5-1) سنوات	الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقويم المستمر
0.73	3.06	61	(10-6) سنوات	
0.77	3.00	50	أكثر من 10 سنوات	
0.68	3.26	39	(5-1) سنوات	كفايات بناء أدوات التقويم المستمر
0.68	3.16	61	(10-6) سنوات	
0.66	3.08	50	أكثر من 10 سنوات	
0.71	3.01	39	(5-1) سنوات	كفايات التفاعلات الصفية
0.59	3.02	61	(10-6) سنوات	
0.62	2.84	50	أكثر من 10 سنوات	
0.48	2.44	39	(5-1) سنوات	كفايات الأسئلة الاختيارية
0.46	2.62	61	(10-6) سنوات	
0.57	2.65	50	أكثر من 10 سنوات	
0.69	2.25	39	(5-1) سنوات	كفايات تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة
0.67	2.56	61	(10-6) سنوات	
0.71	2.49	50	أكثر من 10 سنوات	
0.31	2.80	39	(5-1) سنوات	المقياس الكلي
0.33	2.88	61	(10-6) سنوات	
0.37	2.80	50	أكثر من 10 سنوات	

الخبرة، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول (11) هذه النتائج.

بالشهادة الجامعية الأولى، دون الالتحاق بدورات تدريبية أو ورشات تعليمية. كما يتضح من النتائج الواردة في الجدول (8) عدم وجود فروق في تقديرات المعلمين لكفايات التقويم المستمر حسب متغير المرحلة التعليمية في المحاور الأربعة الأخرى وفي المقياس الكلي. ويعزي الباحثان ذلك لتلقيهم مساقات دراسية في كليات التربية في الجامعات، تناسب كافة أطراف المعلمين، ولا تغفل خضوعهم أثناء مراحل تدريسهم لورشات تعليمية، ودورات تدريبية على مختلف أنواع التقويم المستخدم، سواء قبل الحصة أو أثناء الحصة، أو بعد الحصة، وتمكنهم من كتابة الأسئلة التقويمية المتنوعة بناء على توزيع جدول المواصفات، ومعرفتهم بالإجابات النموذجية، وتصحيحها وتحليلها وتفسيرها، ووضع الخطط العلاجية التي تمكنهم من

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكفايات التقويم المستمر حسب متغير عدد سنوات

الجدول (11)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين تقديرات المعلمين لكفايات التقييم المستمر حسب متغير عدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقييم المستمر	بين المجموعات	.4200	2	.2100	.3820	.6830
	داخل المجموعات	80.879	147	.5500		
	الكلية	81.299	149			
كفايات بناء أدوات التقييم المستمر	بين المجموعات	.6510	2	.3260	.7200	.4890
	داخل المجموعات	66.529	147	.4530		
	الكلية	67.180	149			
كفايات التفاعلات الصفية	بين المجموعات	1.062	2	.5310	1.332	.2670
	داخل المجموعات	58.599	147	.3990		
	الكلية	59.661	149			
كفايات الأسئلة الاختيارية	بين المجموعات	1.192	2	.5960	2.352	.0990
	داخل المجموعات	37.239	147	.2530		
	الكلية	38.431	149			
كفايات تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة	بين المجموعات	2.333	2	1.166	2.450	.0900
	داخل المجموعات	69.985	147	.4760		
	الكلية	72.318	149			
المقياس الكلي	بين المجموعات	.2150	2	.1080	.9290	.3970
	داخل المجموعات	17.051	147	.1160		
	الكلية	17.267	149			

(Ediger, 2002) وتختلف مع نتائج دراسة الصعيدي (1425هـ).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في كفايات التقييم المستمر في المدارس التابعة لمدينة مكة المكرمة، تعزى لعدد دورات المعلمين؟

يبين الجدول (12) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكفايات التقييم المستمر حسب متغير عدد دورات المعلمين.

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكفايات التقييم المستمر حسب متغير عدد دورات المعلمين، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول (13) هذه النتائج.

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (11) عدم وجود فروق في تقديرات المعلمين لكفايات التقييم المستمر حسب متغير عدد سنوات الخبرة في المحاور الخمسة وفي المقياس الكلي. ويعزي الباحثان تلك النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات يتساوون بالخبرات بغض النظر إلى عدد سنوات العمل في معرفة أدوات وأساليب التقييم المستمر، ويمارسون عملية توظيف الأدوات والأساليب أثناء الحصص الدراسية، وأثناء الاختبارات وذلك عند انتقاء الأسئلة وتوزيعها على الطلاب والإجابة عليها، ويصيغون الاختبارات المقننة وتناسبها مع تحصيل الطلاب وقدراتهم على الإجابة عليها سواء ضعاف التحصيل، أو متوسطي التحصيل، أو المتفوقين والموهوبين، ويحللون النتائج ويفسرونها بكفاءة عالية، ويحددون مواطن الضعف عند الطلاب، ويضعون الخطط العلاجية لمعالجة الضعف عند الطلاب. وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة

الجدول (12)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكفايات التقويم المستمر حسب متغير عدد دورات المعلمين

المحور	عدد دورات المعلمين	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقويم المستمر	أقل من 3 دورات	57	2.97	0.73
	3 دورات فأكثر	61	3.09	0.75
	لا يوجد دورات	32	3.17	0.74
كفايات بناء أدوات التقويم المستمر	أقل من 3 دورات	57	3.08	0.74
	3 دورات فأكثر	61	3.17	0.65
	لا يوجد دورات	32	3.28	0.58
كفايات التفاعلات الصفية	أقل من 3 دورات	57	2.78	0.61
	3 دورات فأكثر	61	2.97	0.65
	لا يوجد دورات	32	3.24	0.55
كفايات الأسئلة الاختيارية	أقل من 3 دورات	57	2.56	0.49
	3 دورات فأكثر	61	2.60	0.48
	لا يوجد دورات	32	2.61	0.61
كفايات تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة	أقل من 3 دورات	57	2.59	0.62
	3 دورات فأكثر	61	2.36	0.70
	لا يوجد دورات	32	2.40	0.81
المقياس الكلي	أقل من 3 دورات	57	2.78	0.31
	3 دورات فأكثر	61	2.82	0.36
	لا يوجد دورات	32	2.94	0.35

الجدول (13)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين تقديرات المعلمين لكفايات التقويم المستمر حسب متغير عدد دورات المعلمين

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقويم المستمر	بين المجموعات	.9100	2	.4550	.8320	.4370
	داخل المجموعات	80.390	147	.5470		
	الكلي	81.299	149			
كفايات بناء أدوات التقويم المستمر	بين المجموعات	.8540	2	.4270	.9460	.3910
	داخل المجموعات	66.326	147	.4510		
	الكلي	67.180	149			
كفايات التفاعلات الصفية	بين المجموعات	4.283	2	2.142	5.685*	.0040
	داخل المجموعات	55.378	147	.3770		
	الكلي	59.661	149			
كفايات الأسئلة الاختيارية	بين المجموعات	18607.0	2	59303.0	.1380	.8710
	داخل المجموعات	38.359	147	.2610		
	الكلي	38.431	149			
كفايات تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة	بين المجموعات	1.757	2	.8780	1.830	.1640
	داخل المجموعات	70.561	147	.4800		
	الكلي	72.318	149			
المقياس الكلي	بين المجموعات	.5710	2	.2860	2.514	.0840
	داخل المجموعات	16.696	147	.1140		
	الكلي	17.267	149			

* (دال على مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$)

التقويم في الحصة الدراسية، ويوقعون اللوم على الطلاب عند التعثر في انتقاء الإجابة الصحيحة. كما يتضح من النتائج الواردة في الجدول (13) عدم وجود فروق في تقديرات المعلمين لكفايات التقويم المستمر حسب متغير عدد دورات المعلمين في المحاور الأربعة الأخرى وفي المقياس الكلي. وجاءت النتائج لصالح المعلمين كافة وذلك لمعرفة أدوات وأساليب التقويم، وانتقائهم لإشكال الاختبارات، وعدالة توزيع الأسئلة على الطلاب، وضبطهم للوقت في الغرفة الصفية، وانتقائهم الوقت المناسب لطرح السؤال، وتقديم المساعدة للطلاب في تقديم مفاتيح الإجابة الصحيحة، وعرضهم لأوراق الاختبارات بعد التصحيح، ومناقشة الطلاب بها، وبناء برامج علاجية للطلاب الضعاف في بعض المهارات. وتتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة (Johnson, 2008)، وتختلف مع نتائج دراسة (Ediger, 2002).

التوصيات

- بعد عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، يوصي الباحثان بالتوصيات الآتية:
- ضرورة عقد الدورات التدريبية والورشات التعليمية لتوظيف أساليب وأدوات التقويم المستمر في الموقف التعليمي أثناء التدريس.
 - ضرورة توظيف زيارات الأقران في نفس التخصص بين المعلمين للوقوف على كيفية توظيف أساليب وأدوات التقويم المستمر.
 - ضرورة توظيف أنواع التقويم التشخيصية والبنائية والختمية أثناء الحصص الدراسية.
 - ضرورة العناية بالمساقات التي تعني بتدريس الطلاب التقويم ضمن خطط كليات التربية لضمان تدريب الطلاب الذين يدرسون المؤهلات التربوية (دبلوم تربوي، ماجستير، ودكتوراه) في المناهج وطرق التدريس.
 - ضرورة تدريب المعلمين والمعلمات على بناء الاختبارات المقننة والهادفة وانتقاء صياغة مناسبة للاختبار.

الحارثي، صلاح ردود، 1430 هـ، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق. مكتبة الملك فهد، ط1، جدة، السعودية.
الديب، فتحي، 2000، التقويم وبناء الاختبارات في التعليم الجامعي. مجلة العلوم التربوية، العدد، 1، ص 122-135.
سعادة، جودت أحمد، 2000، مناهج الدراسات الاجتماعية. دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (13) وجود فروق في تقديرات المعلمين لكفايات التقويم المستمر حسب متغير عدد دورات المعلمين في محور كفايات التفاعلات الصفية. ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية، ويبين الجدول (14) هذه النتائج.

الجدول (14)

نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنة البعدية بين تقديرات المعلمين لكفايات التقويم المستمر حسب متغير عدد دورات المعلمين في محور كفايات التفاعلات الصفية

عدد دورات المعلمين	ثلاث دورات فأكثر	لا يوجد دورات
أقل من 3 دورات	0.1870 -	0.4561 - *
ثلاث دورات فأكثر	-	0.2692 -

* (دال على مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$)

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (14) أن الفروق في تقديرات المعلمين لكفايات التقويم المستمر في محور كفايات التفاعلات الصفية حسب متغير عدد دورات المعلمين كانت لصالح المعلمين الذين لم يأخذوا دورات مقارنة بالمعلمين الذين أخذوا أقل من (3) دورات. ويعزي الباحثان تلك النتيجة إلى أن الفروق في محور كفايات التفاعلات الصفية كانت لصالح المعلمين الذين لم يأخذوا دورات تدريبية، إذ أن هؤلاء المعلمين والذين لم يخضعوا إلى دورات تدريبية مقارنة بالمعلمين الذين خضعوا إلى ثلاث دورات تبين من النتائج أنهم يمتلكون مهارة إدارة الصف بفاعلية، وتمكنهم من تدريس الطلاب وتوظيف أدوات التقويم المستمر من حيث انتقاء السؤال وتوزيعه على الطلاب بعدالة، ويثيرون دافعية وحماسة كافة الطلاب للإجابة على السؤال وهو بدوره ينتقي الإجابة الصحيحة، دون توجيه اللوم والتوبيخ للطلاب الذين أجابوا إجابة خاطئة، وتمكنهم من توظيف سجل التقويم اليومي وذلك لمتابعة أداءات الطلاب أثناء الحصص الدراسية، بينما هناك من المعلمين والذين خضعوا لعدد من الدورات لكنهم يفتقرون إلى توظيف أدوات

المصادر والمراجع

باهي، مصطفى حسين، وفاتن زكريا النمر، 2004، التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية، مبادئ ونظريات وتطبيقات. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر

- سمارة، عزيز وآخرون، 1995، مبادئ القياس والتقويم في التربية. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- البحيري، محمد حامد، ١٤٢٥ هـ، مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض .
- الزويد، نادر، 1998، مبادئ القياس والتقويم في التربية. عمان: دار الفكر.
- الشبلي، إبراهيم مهدي، 1403 هـ، محاضرات في التقويم التربوي. مكتب التربية لدول الخليج العربي، الرياض، السعودية.
- الشهري، بندر سالم، 1427 هـ، واقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- شوق، محمود أحمد، 1995، أساسيات المنهج الدراسي ومهامه. دار عالم الكتب، الرياض، السعودية.
- الشيخ، تاج السر عبد الله وآخرون، 2004، القياس والتقويم التربوي. مكتبة الرشد، الرياض، السعودية.
- الصعدي، عمر بن سالم بن محمد، 1425 هـ، ممارسة معلمي الصفوف المبكرة التقويم المستمر من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- عبد الهادي، نبيل، 2002، المدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي. ط2، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- علام، صلاح الدين محمود، 2002، القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- علام، صلاح الدين محمود، 2007، القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن
- علي، محمد السيد، 1992، فاعلية التقويم البنائي على تحصيل الطلاب القسم الأدبي بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو العلوم وقلقهم للامتحان في سلطنة عمان. مجلة التربية المعاصرة، العدد، 23، ص 220-234.
- القرشي، عبد الفتاح، 1420 هـ، اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب. رسالة الخليج العربي، العدد، 18، ص 67-80.
- كامل، مصطفى محمد، 1999، استخدام إستراتيجية التعلم حتى يتمكن في تدريس مقرر في التقويم التربوي لإكساب الطلاب المعلمين مهارات بناء الاختبارات التحصيلية: دراسة ميدانية، مجلة علم النفس، العدد، 51، ص 146-157 .
- لافي، حسين علي، 1992، التقويم ودوره في العملية التربوية، آفاق تربوية، الدوحة، العدد، 1،
- اللجنة العليا لسياسة التعليم، 1427 هـ، لائحة تقويم الطالب. الأمانة العامة، الرياض.
- اللقائي، أحمد حسين، 1419 هـ، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط2، عالم، الكتب، القاهرة، مصر .
- هادي، سعيد سعد، 1424 هـ، واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة، السعودية.
- Ediger, Marlow, 2002. Formative evaluation in the reading curriculum Educational Resources Information Center (ERIC).
- Chani, Ali Abdul, Hunt; Brian. 1991. National level formative evaluation: some first steps. Educational Resources Information Center (ERIC).
- Johnson, K. A. 2008. The Use of formative evaluation in professional development and student achievement. Unpublished Dussertation, Widener University.
- Mowat, Jonne, 2007. Formative Evaluation of an objectives definition process Unpublished Dissertation, Capella University.
- Narishkin, Amy S. 2008. A Formative evaluation of the beginning teacher assistance program: an andragogical approach. Unpublished Dissertation, University of Missouri-ST. Louis.
- www.asha.com

Practice Extent of Continuous Assessment Competencies by Social Studies Teachers at Schools in the Holy City of Mecca

*Ali A. Al-Kassab and Mousa Al-Shaqifi**

ABSTRACT

The purpose of the present study was to identify the practice extent of continuous assessment competencies by social studies teachers at the schools within the Holy City of Mecca. Population (N=8757) involved all secondary and middle level teachers within Holy Mecca School District during the first semester of the academic year (2014/2015). The randomly selected sample consisted of 150 male and female teachers. To achieve the study objectives, a 57-item questionnaire covering five themes was designed. Validity and reliability were verified using Pearson correlation and Chronbach alpha coefficient. Results were concluded using such statistical analyses as means, standard deviations T-test, ANOVA and Shefffe test for post hoc comparisons. Results demonstrated differences by gender on themes of professional competencies, building continuous assessment tools, and classroom interaction in favor of male teachers, whereas no such differences were found by gender on themes of multiple-choice questions, and competencies required to explain and analyze results and feedback. However, there were differences in professional competencies theme by the school level in favor of secondary teachers, In addition, differences were found on classroom interaction competencies theme by number of training courses attended by teachers in favor of no-training teachers versus those attended less than three training courses. The study recommended training teachers on employing continuous assessment competencies during lesson time.

Keywords: Continuous Assessment Competencies, Social Studies Teachers, Holy City of Mecca

* Faculty of Educational Sciences, UNRWA. Received on 11/3/2014 and Accepted for Publication on 30/4/2014.