الجامعة العربيّة الأمريكيّة
كليّة الدراسات العليا
قسم العلوم التربوية
برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية

دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي: أنموذج مُقترَح في ضوء فلسفة التقويم الأصيل

هيثم صلاح حسن قادري
202113434

أسماء لجنة الإشراف :
أ. د. احمد بطّاح
أ. د. مجدي زامل
أ. د. خولة الشخشير

تمّ تقديم هذه الأطروحة استكمالًا لمتطلّبات درجة الدكتوراه
في برنامج الإدارة التربويّة

فلسطين، شباط/2025

© الجامعة العربيّة الأمريكيّة، جميع حقوق الطبع محفوظة

الجامعة العربيّة الأمريكيّة
كليّة الدراسات العليا
قسم العلوم التربوية
برنامج الدكتوراه في الإدارة التربوية

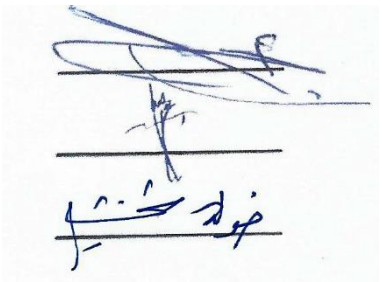
صفحة إجازة الأطروحة

دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي: أنموذج مُقترَح في ضوء فلسفة التقويم الأصيل

هيثم صلاح حسن قادري
202113434

نوقشـــت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 17/ 02 /2025 من لجنة الأطروحة التالية أســـماؤهم وتواقيعهم:

الاسم		التوقيع
1. أ. د احمد بطّاح	المشرف الرئيس	
2. أ. د مجدي زامل	عضو لجنة الأطروحة	
3. أ. د. خولة شخشير	عضو لجنة الأطروحة	



فلسطين، شباط/2025

الإقرار

أقرّ بأنّ هذه الأطروحة هي نسخة أصيلة لانتاجي البحثي، ولم يُقدّم من قبلي لنيل أيّ درجة علمية لدى أي مؤسّسة تعليميّة أخرى، وقد تمّت الإشارة إلى جميع المصادر والمراجع ذات العلاقة التي تمّ استخدامها.

اسم الطالب: هيثم صلاح حسن قادري.

الرقم الجامعي: 202113434

التوقيع:

تاريخ تسليم النسخة النهائيّة من الأطروحة: 2025/03/27م

الإهداء

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

أمّي الحبيبة، والدي العزيز، زوجتي الغالية، وعائلتي الكريمة،

إنّ الكلمات لتعجز عن التعبير عن مدى امتناني وحبّي لكم جميعًا. أبدأ بشكر أمّي الحبيبة، التي رحلت عن هذه الدنيا، ولكن ذكراها الطيبة ما زالت في قلبي وعقلي. أمّي، كان حبّك ورعايتك وتوجيهاتك لي طوال حياتي هما مصدر قوّتي وأملِي. دعواتك التي كانت ترافقني دائمًا قد جعلتني أحقّق الكثير من طموحاتي. رحمكِ الله وأسكنكِ فسيح جناته.

ثمّ أوجّه شكري وامتناني إلى روح والدي العزيز، الذي رغم رحيله، فإنّ صوته وابتسامته لا يزالان في ذاكرتي. كنتَ دائمًا المثل الأعلى لي في الصبر والتفاني والعطاء. فقد زرعت فيَّ قيم العمل والاجتهاد، وكانت توجيهاتك دائمًا بوصلةً لي في مسيرتي. رحمك الله يا أبي، وأسكنك فسيح الجنان.

أمّا زوجتي العزيزة، فأنتِ رفيقة دربي وأم أولادي، وبدونكِ ما كنتُ لأصل إلى ما وصلت إليه اليوم. كنتِ الدعم الأوّل لي في كل خطوة، وسندًا لي في جميع التحدّيات. شكرا لكِ على حبّكِ وصبركِ واهتمامكِ، فأنتِ شريكتي في كلّ نجاح.

وأخيرًا، أوجّه شكري وامتناني إلى عائلتي الغالية، التي كانت ولا تزال مصدر دعمٍ لي. لكلّ فرد فيكم دور كبير في حياتي، ولكم جميعًا أقول: "أنتم نعم السند والأهل." جزاكم الله عني كلّ خير، وأسأل الله أن يرحم من فقدنا، وأن يحفظكم جميعًا من كلّ سوء. وتبقى الكلمات عاجزة للتعبير عن مدى تقديري وحبّي لكم جميعًا.

مع خالص الشكر والتقدير،

هيثم صلاح قادري

الشكر والتقدير

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور أحمد بطّاح

أتقدّم إليكم بخالص الشكر والعرفان على دعمكم المستمرّ والمستفيض طوال فترة إعداد أطروحتي. لقد كانت إرشاداتكم السديدة وتوجيهاتكم القيّمة هما العامل الأساسي في إتمام هذا العمل على أكمل وجه، كما كان لصبركم وتفانيكم في العمل الأثر الكبير في تطوير مهاراتي الأكاديميّة وتعميق معرفتي في هذا المجال.

إنّ توجيهكم كان دائمًا مصدر إلهام لي، حيث قدمتم لي الكثير من الخبرات العلميّة والعمليّة التي لا تقدر بثمن. من خلال إشرافكم، تعلّمت كيف أواجه التحدّيات العلميّة وأطوّر نفسي بشكل مستمرّ.

أشكر لكم وقتكم وجهودكم المبذولة، وأتمنى أن أكون قد وُفّقتُ في تقديم عمل يليق بتوجيهاتكم السامية. لا يسعني إلا أن أكون ممتنًا لكم دائمًا.

كما لا يفوتني في هذا المقام أن أتوجّه بالشكر الجزيل ووافر الامتنان لسعادة الأستاذ الدكتور مجدي زامل والدكتورة الفاضلة خولة الشخشير على مرافقتي بمسيرة البحث وعلى صبرهم وحسن توجيههم، فلهم منّي الشكر الجزيل.

مع خالص تحيّاتي وتقديري،

هيثم صلاح قادري

دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشـــمال في تطوير اســـتراتيجيّات التقويم التربوي: أنموذج مُقترَح في ضوء فلسفة التقويم الأصيل

هيثم صلاح حسن قادري

أسماء لجنة الإشراف

ب.د. احمد بطَّاح

ب.د. مجدي زامل

د. خولة الشخشير

ملخّص

تتناول هذه الدراسة دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي. وتهدف إلى معرفة الفروق في استجابات أفراد العينة وفقًا لمتغيرات الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمّى الوظيفي. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي التطويري، بشقّيهِ الكمّي والنوعي، إذ تكون مجتمع الدراسة (الكمّي) من جميع معلّمي المدارس الثانوية الحكوميّة العربية في منطقة الشمال داخل الخطّ الأخضر والبالغ عددهم (6267) معلمًا ومعلّمة، في حين بلغت عينة الدراسة (451) معلمًا ومعلمة، تمّ اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائيّة، وكان عدد أفراد عيّنة الجانب النوعي من خلال المقابلة، (12) مديرًا تمّ اختيارهم بالطريقة القصديّة نظرًا لخبرتهم الميدانيّة والعمليّة. وقد تمّ استخدام أداتَي الاستبانة والمقابلة لجمع البيانات، وتكوّنت الاستبانة من (7) مجالات، في حين تكوّنت صحيفة المقابلة من (11) سؤالا.

تبيّن من النتائج أنّ مديري المدارس يظهرون دورًا كبيرًا في هذا المجال. حيث كانت أعلى المجالات في دور المديرين هي "توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم" و"تقويم الأداء الصفّي"، حيث حصلت على تقييمات عالية جدًّا. بالإضافة إلى ذلك، تبيّن أنّ المديرين يولون أهميّة كبيرة في متابعة تقويم الأداء الصفّي، وتوفير الأدلّة للمعلّمين وأولياء الأمور، وتنويع استراتيجيّات التقويم لتناسب احتياجات الطلاب.

ومن تحليل المقابلات مع مديري المدارس الحكوميّة والمشرفين التربويين نجدهم يؤكّدون على ضرورة تنمية المهارات الحياتية للطلاب وتنمية مهارات التفكير العليا وتعزيز التقويم الذاتي. أشار

المشاركون إلى أهميّة توجيه المعلمين عبر الدورات التدريبيّة وتنظيم مجموعات العمل، مع متابعة مستمّرة من خلال حضور الحصص الصفيّة وتحليل نتائج الطلبة. في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، كما تمّ التأكيد على ضرورة مواكبة المستجدّات وتفعيل مشاركة المجتمع المدرسي في عمليّة التقويم.

لقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في معظم المجالات بين الذكور والإناث، باستثناء مجال "تقويم الأداء الصفي" الذي كانت الفروق فيه لصالح الإناث. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأفراد الحاصلين على مؤهّل علمي عالٍ وأولئك الحاصلين على بكالوريوس فما دون في مجالي "تقويم الجوانب التعليميّة" و"متابعة المستجدات"، بينما لم تكن هناك فروق في بقيّة المجالات. أمّا بالنسبة لسنوات الخبرة والمسمّى الوظيفي، فلم تُسجل فروق دالة.

النموذج المقترَح في الدراسة يعتمد على فلسفة التقويم الأصيل ويهدف إلى إشراك الطلاب بشكل أكبر في عمليّة التقويم، وتوجيه المعلّمين لتصميم اختبارات تحاكي الحياة الواقعيّة وتعزّز التفكير النقدي.

الكلمات المفتاحية: التقويم التربوي، التقويم الأصيل، دور مدير المدرسة، استراتيجيات التقويم، منطقة الشّمال.

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة

الإقرار ..... أ

الإهداء ..... ب

الشكر والتقدير ..... ج

ملخّص ..... د

قائمة الجداول ..... ط

قائمة الأشكال ..... م

قائمة الملحقات ..... ن

الفصل الأوّل: خلفّية الدراسة ومشكلتها 1

1.1. مقدّمة 1

2.1. مشكلة الدراسة 5

3.1. أهداف الدراسة 7

4.1. أسئلة الدراسة 7

5.1. أهميّة الدراسة 8

1.5.1. الأهميّة النظرّية 8

2.5.1. الأهمية التطبيقيّة 8

6.1. حدود الدراسة 9

7.1. التعريفات المفاهيمية والإجرائيّة 10

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة 12

1.2. الإطار النظري 12

1.1.2. التقويم 12

2.1.2 التقويم الأصيل.....23
2.2. الدارسات السابقة.....37
1.2.2. الدراسات المتعلّقة بالتقويم التربوي.....37
2.2.2. الدراسات المتعلّقة بالتقويم الأصيل.....42
3.2.2. الدراسات المتعلّقة بنماذج التقويم.....49
4.2.2 تعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحاليّة منها.....51
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات.....54
1.3. منهج الدراسة.....54
2.3. مجتمع الدراسة.....54
3.3. عّينة الدراسة.....54
4.3. أداتا الدراسة.....55
1.4.3 الاستبانة.....55
1.1.4.3 صدق استبانة الدراسة.....56
5.3. متغيّرات الدراسة.....62
6.3. إجراءات الدراسة.....62
7.3. المعالجة الإحصائيّة.....64
الفصل الرابع: نتائج الدراسة.....65
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات.....116
أوّلاً: مناقشة نتائج السؤال الأوّل.....116
مناقشة السؤال الثاني.....117
مناقشة نتائج السؤال الثالث.....124
السؤال الرابع.....130
السؤال الخامس.....139

توصيات الدراسة.....143
مقترحات الدراسة.....144
المراجع.....146
الملحقات.....154
Abstract.....170

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(1.3)	توزيع أفراد عيّنة الدراسة حسب متغيّراتها	55
(2.3)	معاملات الارتباط بين الفقرات والمجال الذي تنتمي إليه، وبين الفقرات والدرجة الكليّة	57
(3.3)	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأداة الدراسة	58
(1:4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات دور مديري المدارس الحكومية في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيات التقويم التربوي مرتبة تنازليًّا	65
(2:4)	المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمتوسّطات لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات مجال تقويم الأداء الصفّي مرتبة تنازليًا	66
(3:4)	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمتوسّطات لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات مجال تقويم الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة مرتبة تنازليا	68
(4:4)	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لمتوسطات لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات مجال توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم مرتبة تنازليا	69

(5:4)	المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمتوسّطات لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم مرتّبة تنازليا	71
(6:4)	المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لمتوسطات لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على مجال تطوير الاختبارات المدرسيّة مرتبة تنازليا	72
(7:4)	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمتوسّطات لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على مجال تطوير نُظم التقويم مرتّبة تنازليا	74
(8:4)	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمتوسّطات لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على مجال متابعة المستجدّات في مجال التقويم مرتبة تنازليّا	75
(9:4)	النّسبة المئوية لنتائج الممارسات الفعليّة لمديري المدارس لتطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي لدى المعلّمين خلال المقابلة مرتبة تنازليًا حسب النسبة المئويّة للإجابة	77
(10:4)	النّسبة المئويّة لنتائج كيف يمكن تطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل خلال المقابلة مرتّبة تنازليًا حسب النسبة المئويّة للإجابة	79
(11:4)	النّسبة المئويّة لنتائج كيفيّة توجيه مديري المدارس المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم خلال المقابلة مرتّبة تنازليًا حسب النسبة المئوّية للإجابة	80
(12:4)	النّسبة المئوية لنتائج كيفيّة متابعة مديري المدارس للمعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم خلال المقابلة مرتبة تنازليًا حسب النسبة المئويّة للإجابة	82

(13:4)	النّسبة المئويّة لنتائج كيفيّة تطوير توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل خلال المقابلة مرتبة تنازليًا حسب النسبة المئويّة للإجابة	84
(14:4)	النّسبة المئويّة لنتائج دور مديري المدارس في عمليّة تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم خلال المقابلة مرتبة تنازليًا حسب النسبة المئويّة للإجابة	85
(15:4)	النّسبة المئويّة لنتائج كيفية تطوير تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل خلال المقابلة مرتّبة تنازليًّا حسب النسبة المئويّة للإجابة	88
(16:4)	النّسبة المئويّة لنتائج كيفيّة إسهام مديري المدارس في تطوير الاختبارات المدرسيّة خلال المقابلة مرتبة تنازليًا حسب النسبة المئويّة للإجابة	89
(17:4)	النّسبة المئويّة لنتائج كيفيّة تطوير الاختبارات المدرسيّة في ضوء فلسفة التقويم الأصيل خلال المقابلة مرتبة تنازليًا حسب النسبة المئويّة للإجابة	91
(18:4)	النّسبة المئويّة لنتائج كيفيّة متابعة مديري المدارس المستجدّات في مجال التقويم خلال المقابلة مرتبة تنازليًا حسب النسبة المئويّة للإجابة	92
(19:4)	النّسبة المئوية لنتائج كيفيّة متابعة المستجدّات في مجال التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل خلال المقابلة مرتبة تنازليًا حسب النسبة المئويّة للإجابة	95

(20:4)	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات أفراد عيّنة الدراسة على العلامة الكليّة ومجالات دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي حسب متغيّرات الدراسة	97
(21:4)	نتائج اختبار تحليل التباين المتعدّد (MANOVA) للفروق بين تقديرات أفراد العيّنة على مجالات دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي والعلامة الكليّة تبعًا لاختلاف متغيّرات الدراسة	99

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1.2	نموذج تايلر	16
2.2	نموذج ويلر	17
3.2	نموذج ستيك	18
4.2	نموذج ستافيل بيم	18

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
أ	الاستبانة قبل التحكيم	152
ب	محكّمي الاستبانة	156
ت	الاستبانة بعد التحكيم (النهائيّة)	157
ث	أسئلة المقابلة قبل التحكيم	163
ج	محكّمي أسئلة المقابلة	165
ح	أسئلة المقابلات بعد التحكيم	166
خ	مُحكّمي الانموذج	168
د	كتاب تسهيل المهمّة	169

الفصل الأوّل: خلفّية الدراسة ومشكلتها

1.1. مقدّمة

في ظلّ الانفجار المعرفي المتسارع في هذا العصر، أصبحت جودة التعليم من أهمّ التحديات التي تواجه النُظم التربويّة، التي تسعى لتكون مُخرجاتها على درجة عالية من الجودة، وتقدّم للمجتمع أفرادًا ذوي كفاءة عالية، ومؤهلّين لأخذ زمام المبادرة، والرقيّ بالمجتمع والوصول به إلى مكانة متميّزة بين غيره من المجتمعات المتطوّرة، يتّصف أفراده بالقدرة على الإبداع، ومواكبة التغيرات المتسارعة التي يفرضها التطوّر في كافّة المجالات؛ بالاعتماد على جودة وسائل القياس والتقويم، التي تساعد في اتخاذ قرارات موضوعيّة، بناء على أُسس علميّة، باعتبار التقويم جزءًا من نسيج النظام التعليمي.

ويُعدّ التقويم أحد الأركان الرئيسة للعمليّة التربويّة والتعليميّة، وجزءًا لا يتجزّأ منها، وعنصرًا أساسيًا من عناصر المنهج، والتقويم هو الوسيلة التي يمكن من خلالها تشخيص دقيق للواقع التربوي، وإصدار الأحكام ليس فقط على مدى صلاحيّة المنهج الدراسي أو تحصيل الطالب فحسب، بل على العمليّة التعليميّة ككل (Centoni & Antonello, 2021).

والتقويم هو "عمليّة منظمّة لجمع وتحليل المعلومات، بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية. واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف، وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة وإثرائها" (عودة، 2018، 21). وعرف منسي (2018، 9) التقويم بأنّه "إصدار حُكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة على النحو الذي تحدّده تلك الأهداف، بحيث تحدث تغييرات في سلوك الطلبة، وتعتبر الوظيفة النهائيّة للتقويم هي المساعدة على تسهيل إجراءات تحسين تعلّم الطلبة".

وأصبح للتقويم أهداف جديدة ومتنوّعة، نتيجة التحوّل من المدرسة السلوكيّة التي تؤكّد على أنّ يكون لكلّ درس أهداف عالية التحديد ومصوغة بسلوك قابل للملاحظة والقياس، إلى المدرسة المعرفيّة

التي تركّز على ما يجري بداخل عقل الطالب من عمليّات عقليّة تؤثّر في سلوكه، والاهتمام بعمليّات التفكير، وبشكل خاصّ عمليّات التفكير العليا؛ مثل إصدار الأحكام بدقّة واتّخاذ القرارات، وحلّ المشكلات باعتبارها مهارات عقليّة تمكّن الطالب من التعامل بذكاء مع معطيات عصر المعلوماتيّة والمعرفة، والتقنيّة المتسارعة التطور، فلم يعد التقويم التربوي مقصورًا على قياس التحصيل الدراسي للطلبة في المواد الدراسيّة، بل تجاوز ذلك إلى قياس مقوّمات شخصيّة الطالب بشتّى جوانبها، حيث اتّسعت مجالاته وتنوّعت طرائقه واستراتيجيّاته (دعمس، 2021).

ونظرًا لأنّ استراتيجيّات التقويم التقليديّة تركز على قياس المفاهيم من المستويات الدنيا وإهمال المستويات الأعلى، ولا تساعد الطلبة على التفكير والابتكار، بالإضافة إلى غياب معايير ومواصفات التقويم، يغيب تكافؤ الفرص والعدالة بين الطلبة في نفس المستوى التعليمي، للتفاوت الكبير في مواصفات الامتحانات التي يجتازها هؤلاء الطلبة، لذا كان لزامًا العمل على تحسين عمليّة التقويم التربوي لمواكبة التطوّر في النظام التعليمي (Tawil, Said & Suryansari, 2023).

ولقد شهد العقد الماضي تركيزًا كبيرًا من التربويّين أمثال بلوم (Bloom)، وهينسون وإيلر (Henson & Eller) على أهميّة إعادة النظر في أغراض التقويم التربوي؛ فبعد أن كان التركيز على تقويم التعلم من خلال استخدام التقويم النهائي في نهاية الصفوف الدراسية، أصبح التركيز في معظم جهود إصلاح التقويم على مفهوم التقويم للتعلّم، وهو استخدام التقويم الصفّي لتحسين التعلم، وهذا التحوّل أدّى إلى توجيه انتباه التربويّين إلى أنّ غرض التقويم يجب أن يكون لتحسين التعلّم من خلال جعله عنصرًا أساسيًا في عمليّة التعليم والتعلّم (مهيدات ومحاسنة، 2020).

ومن الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي التقويم الأصيل، الذي حظي باهتمام تزايد في كثير من الدول المتقدّمة خلال العقدَين الماضيَين، وهذا النوع من التقويم يُعدّ تحوّلًا جوهريًّا في الممارسات التقليديّة السائدة في قياس وتقويم أداء الطالب في المراحل التعليميّة المختلفة، وتقوم فكرته على

الناحيّة النظريّة البنائيّة التي تؤكّد على بناء المعرفة لدى الطالب في ضوء إمكاناته العلميّة المتاحة (العبسي، 2019).

ولحداثة مصطلح التقويم الأصيل فقد ظهرت عدّة مسمّيات له: كالتقويم الحقيقي أو التقويم البديل، أو التقويم الواقعي، إلا أنّ التقويم الأصيل من أكثر هذه المفاهيم شيوعًا وعموميّة، ويهدف هذا النوع من التقويم إلى قياس عمليّات التفكير العليا، ويركّز على عمليّات عقليّة مهمّة، يمكن تنميتها في إطار العمل المدرسي، وخارجه، ومتابعة تطوّرها (مهيدات ومحاسنة، 2020).

وأشار علّام (2021) إلى أنّ عمليّات التقويم الأصيل تقوم على أساس تطبيق استراتيجيّات واستراتيجيّات متطوّرة لقياس أداء الطالب بشكل عامّ لما يمتلكه من معارف ومهارات، بحيث لا يركّز فيه على قياس المعارف فقط بطرق تقليديّة عقيمة، بل يتجاوز ذلك إلى اكتساب الطالب خبرات عمليّة واقعيّة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ استراتيجيّات التقويم الأصيل تهتمّ بالنتائج، أي ما ينتج من العمليّة التعليميّة، والتأثير والتغير الذي تحدثه في التحصيل الدراسي للمتعلّمين، ونوعيّة المعارف والعلوم والمهارات التي يتوقّع أن يكتسبوها في كلّ سنة، أو مرحلة دراسيّة، كما تهتمّ كذلك بسلوك الطلبة واتجاهاتهم واستراتيجيّات تفكيرهم، وإتقانهم للحدّ الأدنى من الكفايات المعرفيّة والمهاريّة في نهاية كلّ مرحلة دراسيّة، من خلال برنامج لقياس مدى اكتسابهم لها، ممّا يفرض على المدرسة تركيز جهودها ليحصل الطلبة على تلك الكفايات، لأنّ مستوى أداء المدرسة سيتحدد وفقًا لنتائج هذا التقويم (أبو جلالة، 2019).

ويعكس التقويم الأصيل إنجازات الطلبة ويقيسها في مواقف حقيقية، ويجعلهم ينغمسون في مهمّات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، لكونه أنشطة تعلّم وليس اختبارات سريعة، يمارس فيه الطلبة مهارات التفكير العليا، ويوائمون بين المعارف لبلورة الأحكام، أو لاتّخاذ القرارات، أو لحلّ المشكلات

الحقيقيّة التي يعيشونها، وبذلك تتطوّر لديهم القدرة على التفكير التأملي الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها، ويوثق الصلة بين التعلّم والتعليم، ويساعد على التعلّم مدى الحياة (Mohamed & Lebar, 2017).

وتسعى الإدارة المدرسيّة إلى استثمار الجهود، والطاقات، والإمكانات المتاحة وإعداد وتهيئة الموارد البشريّة كلّ حسب قدراته واستعداداته؛ وذلك لتحقيق الأهداف والخطط المستقبليّة، فنجاح أو فشل العمل المدرسي يرجع إلى حدّ كبير إلى نوعيّة المدير الذي يتولّى قيادة المدرسة وإداراتها (عايش، 2018).

وتختصّ وظيفة مدير المدرسة بإدارة العمليّة التعليميّة التعلّميّة بالمدرسة، وتسهيل جميع متطلباتها التنظيميّة، والتنفيذيّة، والتقويميّة، والتطويريّة، ومتابعتها ودراسة جميع التحدّيات التي تواجه المدرسة في الجوانب الإداريّة، والماليّة، والفنيّة، والعمل على حلّها، والإشراف العامّ على العاملين والطلبة والمرافق المدرسيّة كافّة، ومن مهام مدير المدرسة الإشراف على تطبيق استراتيجيّات التقويم وأدواته في العملية التعليمية التعلميّة، وتحليل نتائج الطلبة، ومساعدتهم على تطوير تحصيلهم الدراسي من خلال الإشراف على إعداد خطط علاجيّة وإثرائيّة بالتعاون مع المركّزين، كذلك يعمل على التخطيط والتنفيذ للمشاريع التي من شأنها أن ترفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة (الوحيدي، 2020).

وفي منطقة الشمال داخل الخط الأخضر تولي وزارة التربية والتعليم اهتمامًا كبيرًا بعملية التقويم التربوي، لأنّ التقويم يُعدّ عنصرًا أساسيًا من عناصر العمليّة التعليميّة التعلّميّة، لذا سعت الوزارة إلى توظيف الاستراتيجيّات الحديثة في تقويم تعلّم الطلبة، حيث ركّزت على تطبيق التقويم الأصيل بدأ من المراحل الابتدائيّة الدنيا وصولًا إلى كافّة المراحل الدراسيّة، ولجميع المواد الدراسيّة، كما قامت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع أقسام التربية في المجالس المحليّة بعقد العديد من الدورات في مجال

استراتيجيّات التقويم الحديثة والتقويم الأصيل، بالإضافة إلى عقد امتحان النجاعة والنّماء؛ وهو امتحان تحصيلي يهدف إلى تقويم أداء الطلبة، ويستخدم نتائج الطلبة في توجيه الجهود المبذولة نحو تحقيق أداء أفضل لتحسين العلية التعليمية (أبو حرب، 2020).

ويفرض التطوّر المستمرّ في طرائق التدريس واستراتيجيّات التقويم أن تعمل المدارس ممثلة بمديريها على مواكبة الاستراتيجيّات الحديثة للتقويم الأكاديمي وأدواته، وربطها بما يحدث فعلاً في واقع حياة الطلبة، بما يسهم في حصولهم على أكبر قدر من المعلومات، وامتلاكهم للمهارات التي تؤهّلهم للالتحاق بسوق العمل، وتطوير قدراتهم الذاتيّة للاستفادة منها وتوظيفها في مواقف إنجاز حقيقيّة، وهذا الأمر يستدعي العمل إعادة النظر في الاستراتيجيّات والأدوات التي يتمّ من خلالها تقويم أداء الطلبة كمدخل ضروري وأساسي من أجل تحقيق الإصلاح التربوي والتعليمي المنشود، لذا فقد برزت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة للتعرّف إلى دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي من وجهة نظر المعلّمين والمركّزين، ووضع أنموذج مُقترح لتنمية دور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل.

2.1. مشكلة الدراسة

في ضوء تطور المناهج الدراسيّة، وعدم مقدرة استراتيجيّات التقويم التقليديّة على مسايرة التقدّم العلمي وثورة المعلومات، كان لزامًا على النظم التعليميّة مراجعة استراتيجيّات التقويم التربوي، ومواكبة الاتجاهات الحديثة في التقويم.

لذا سعت العديد من المؤسّسات التعليميّة إلى إعادة النظر في استراتيجيّات وأدوات التقويم التقليديّة التي توظّفها المدارس للكشف عن مستوى التحصيل العلمي للمتعلّمين، من أجل التأكيد على

الشخصيّة المتكاملة للمتعلّم، وتنمية الذكاءات المتعدّدة، والتأكيد على مبدأ التعلّم للتميّز، والتميّز للجميع.

وأظهرت نتائج العديد من الدراسات السابقة كدراستَي الوحيدي (2020)، والربعي والجيش (2021)؛ أنّ المعلمين في المدارس العربيّة في غزّة بفلسطين ما زالوا يركّزون على استخدام استراتيجيّات التقويم التقليديّة بشكل كبير، وأنّ استخدام استراتيجيّات التقويم الواقعي أدنى من المأمول، وأنّ العبء التدريسي للمعلّم، وازدحام الصفوف بالطلبة، وعدم تفهّم أولياء الأمور لدورهم في استراتيجيّات التقويم الحديثة هي من أكبر التحدّيات التي تواجه المعلّم لاستخدام هذه الاستراتيجيّات.

ومن خلال عمل الباحث في إحدى المدارس الحكومّية في منطقة الشمال، واطّلاعه على واقع عمليّة تقويم أداء الطلبة فيها، فقد لاحظ وجود اختلافات بين المعّلمين في عمليّة تقويم الطلبة، واستخدامهم لاستراتيجيّات التقويم التي تُسهم في الكشف عن قدراتهم ومهاراتهم المختلفة، فالبعض يستخدم الاستراتيجيّات الحديثة للتقويم التربوي، والبعض ما زال يدور في فلك الاختبارات الشفهيّة والتحريريّة التقليديّة، بالإضافة إلى ضعف جهود مديري المدارس في متابعة عمليّة تقويم أداء الطلبة، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة للمعلّمين لتحسين أدائهم في هذا المجال، ومن هنا نبعت فكرة البحث، ولفتت نظر الباحث للإحساس بالمشكلة، للوقوف على دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي في ضوء التطوّر المتسارع في استراتيجيّات التقويم التربوي، وفي ضوء فلسفة التقويم الأصيل، لذا فقد ظهرت الحاجة إلى ضرورة إجراء هذه الدراسة للتعرّف إلى دور مديري المدارس الحكومية في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي من وجهة نظر المعلمين والمديرين، ووضع أنموذج مقترح لتنمية دور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل.

3.1. أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى ما يأتي:

1. التعرّف على دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس.
2. بيان الدور المأمول لمعلّمي ومديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي.
3. تحديد دور متغّيرات (الجِنس، وسنوات الخدمة، والمُسمّى الوظيفي، المؤهّل العلمي) في استجابات أفراد عّينة الدراسة لدور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي.
4. وضع أنموذج مُقترح لتنمية دور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل.
5. تعرف مدى ملاءمة النموذج المقترح للارتقاء بدور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي من وجهة نظر الخبراء والمختصّين.

4.1. أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الحاليّة أن تجيب عن الأسئلة الآتية:

1. ما دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي من وجهة نظر المعلّمين ومديري المدارس؟
2. ما الدور المأمول لمعلمي ومديري المدارس الحكومية في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عيّنة الدراسة لدور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي تبعًا لمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، والمُسمّى الوظيفي، المؤهّل العلمي)؟
4. ما الأنموذج المقترح للارتقاء بدور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي في ضوء نتائج الدراسة وفلسفة التقويم الأصيل؟
5. ما مدى ملاءمة الأنموذج المُقترَح للارتقاء بدور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي من وجهة نظر الخبراء والمختصّين؟

5.1. أهميّة الدراسة

تنبثق أهميّة الدراسة من الآتي:

1.5.1. الأهميّة النظرّية

تكمن أهميّة الدراسة الحاليّة من خلال حاجة المدارس إلى تطبيق استراتيجيّات تقويم أكاديمي حديثة كالتقويم الأصيل تكون بديلة للاستراتيجيّات التقليديّة التي تكاد تقتصر على الاختبارات التحريريّة، وتنمية قدراتهم على مواجهة المشكلات الحياتيّة، واتخاذ القرارات الملائمة لعلاجها؛ وأضافت هذه الدراسة قيمة للأدب التربوي، كما رفدت المكتبة التربوية بمرجعيّة علميّة في مجال التقويم التربوي.

2.5.1. الأهمية التطبيقيّة

وفّرت نتائج الدراسة الحاليّة لمديري المدارس الأُطر النظريّة والفلسفيّة التي يحتاجونها لتبنّي استراتيجيّات متقدّمة للتقويم الأكاديمي المرتكز على تحسين المهارات المتعدّدة للطلبة كالتقويم الأصيل؛ ووفرت نتائج الدراسة الحاليّة المعلومات البحثيّة التي تحتاج إليها الجهات المشرفة على

المدارس الحكومية في منطقة الشمال والمناطق الأخرى من الوطن الفلسطيني، لاتّخاذ القرارات القياديّة الرامية إلى تطوير منظومة التقويم التربوي في المدارس، والارتقاء بمستوى أداء كلّ من الطلبة والمعلّمين.

6.1. حدود الدراسة

حُددت الدراسة بالحدود والمحدّدات الآتية:

- الحدود المكانيّة: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال.
- الحدود الموضوعيّة: التعرف إلى دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي من وجهة نظر المعلّمين والمديرين، ووضع أنموذج مقترح لتنمية دور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل.
- الحدود الزمانيّة: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2024/2023).
- الحدود البشريّة: اقتصرت عيّنة الدراسة على معلّمي ومديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال.
- الحدود المفاهيميّة: اقتصرت الدراسة على مفهوم استراتيجيّات التقويم التربوي، والتقويم الأصيل.
- تحدّدت نتائج الدراسة بتمتّع أداة الدراسة بالصدق والثبات، وموضوعيّة استجابة أفراد عيّنة الدراسة عليها، والذين تمّ اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائيّة، ومصداقيّة التحليل الإحصائي للبيانات، بالإضافة إلى محدّد المنهج المختلط التطويري.

7.1. التعريفات المفاهيمية والإجرائيّة

- **الدور:** هو "الأعمال التي يمارسها الفرد نتيجة لإشغاله منصبًا معيّنًا من أجل إحداث تغيير" (السلماني، 2020). ويُقاس دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي من خلال استجابات أفراد عيّنة الدراسة على الاستبانة التي تمّ إعدادها لأغراض الدراسة.
- **الاستراتيجيّة:** هي "تخطيط منظّم على المدى الطويل يحقّق ميزة للمؤسسات لتلبية احتياجات المجتمع، والوفاء بتوقعات أصحاب المصلحة" (دعمس، 2021، 47).
- **التقويم:** هو "عمليّة مقصودة ومنظّمة تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات عن جوانب العمليّة التعليميّة بهدف تحديد جوانب القوة لتدعيمها وجوانب الضعف لعلاجها" (خليل، 2018، 11).
- **استراتيجيّات التقويم التربوي:** هي "الاستراتيجيّات التي يتمّ من خلالها الكشف عن مستوى ما اكتسبه الطلبة من معارف، ومهارات، وخبرات يمكن لهم الاستفادة منها، وتوظيفها في مواقف حقيقيّة قد تواجههم في حياتهم العمليّة" (Setyawarno & Kurniawati, 2018, 48). وتُعرف إجرائيًا بأنّها الطُرق والأساليب التي يتمّ من خلالها جمع المعلومات والبيانات عن جوانب العملية التعليمية في المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال بهدف تحديد جوانب القوة لتدعيمها وجوانب الضعف لعلاجها، من خلال أداة الدراسة المُعدّة لهذه الغرض.
- **التقويم الأصيل:** هو "التقويم الذي يعكس الأداء ويقيسه في مواقف حقيقية للطالب في ضوء مهمّات ذات قيمة ومعنى في العمليّة التعليميّة" (مهيدات ومحاسنة، 2020، 20). ويُعرّف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنّه شكل من أشكال التقويم يضع طلبة المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في مواقف تعليميّة تتضمّن مهمّات أو أنشطة أو مشكلات مستمدّة من واقع الحياة التي يعيشونها، ثم يتمّ رصد وقياس استجابات هؤلاء الطلبة في هذه المواقف، وفحص أعمالهم ومنتجاتهم، وإصدار

حكم على أدائهم، وتحديد مدى قدرتهم على تطبيق ما اكتسبوه من المقرّر الدراسي من معارف ومهارات، وتقديم تغذية راجعة فورية حول أدائهم.

- **منطقة الشمال:** هي المنطقة الممتدّة من هضبة الجولان إلى منطقة مرج ابن عامر.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

يقدّم هذا الفصل عرضًا للإطار النّظري والدّراسات السّابقة المتعلّقة بموضوع الدّراسة، ففي الجزء الأوّل منه يتمّ عرض متغيّرات الدّراسة الرّئيسة، المتمثّلة في التقويم التربوي، والتقويم الأصيل، أمّا الجزء الثّاني من هذا الفصل، فيتمثّل في عرض الدّراسات السّابقة الّتي لها صلة بالدراسة الحاليّة، إذ وزّعت بحسب متغيّرات الدّراسة، وتضمنّت دراسات عربّية وأخرى أجنبيّة، وفي نهاية الفصل تمّ التّعقيب على الدّراسات السّابقة.

1.2. الإطار النظري

1.1.2. التقويم

1.1.1.2 مفهوم التقويم

يُعرف التقويم بأنّه "عمليّة منهجية تقوم على أسس وإجراءات تستهدف إصدار الحكم بدقّة وموضوعيّة على المدخلات وعمليّات عمليّة تعليم وتعلم الطلبة في المواقف التعليميّة، ومن ثمّ تحديد جوانب القوّة لتدعيمها وجوانب القصور لعلاجها من أجل تحسين مستوى أداء الطلبة وتحقيق الأهداف التعليميّة" (عبد الحميد، 2016، 12). ويُعرَّف التقويم بأنّه "عمليّة تتضمّن عددًا من الأساليب التي تهدف إلى الحُكم على مدى جودة تحصيل الطالب وأدائه، وفقًا لأهداف محدّدة" (أبو علّام، 2017، 20). ويعرّفه أبو علّام (2019، 9) بأنه "العملية التي يتبعها المعلم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق أهدافه مستخدما أساليب وأنواع مختلفة من الأدوات التي يتمّ تحديد نوعها في ضوء الهدف المراد قياسه، كما يتضمّن إصلاح المسار بناء على مجموعة من الأحكام".

ويستخلص الباحث من التعريفات السابقة بأنّ التقويم هو عمليّة تخطيط للحصول على حقائق وبيانات ومعلومات عن مدى اكتساب الطلبة للخبرات التعليميّة، وذلك لإصدار حُكم عليهم من خلال التوصّل إلى تقديرات كميّة وأدلّة كيفيّة تُسهم في اتخاذ القرار الأفضل من أجل التطوير والتحسين.

2.1.1.2 أدوار التقويم في العمليّة التعليميّة

يوجز منسي (2020) أدوار التقويم في العمليّة التدريسيّة فيما يأتي:

1. **الدور القَبلي:** ويهدف لمعرفة استعداد الطالب وتهيئته للدراسة وللبدء في تعلّم خبرة جديدة، وذلك يتطلّب من المعلّم أن يتعرّف على ما لدى الطالب من معارف ومهارات سابقة تتعلّق بالمادة التي سوف يدرسها، وذلك انطلاقًا من أنّ التعلّم عمليّة متواصلة ومتتابعة، والتعلّم السابق أساس للتعلّم اللاحق التالي له.
2. **الدور البنائي:** ويهدف إلى مراقبة ومتابعة عملّية تعلّم الطلبة كأفراد وكمجموعات، ويقدّم هذا التقويم معلومات مستمرّة يستفيد منها المعلّم في تعديل العمليّة التدريسيّة، وبذلك يكون التقويم البنائي عنصرًا هامًّا ومكملاً للعمليّة التدريسيّة لما تقدّمه نتائج هذا التقويم من تغذية راجعة مستمرّة.
3. **الدور الختامي:** ويكون بعد الانتهاء من دراسة وحدة محدّدة أو مقرّر أو فصل دراسي، ويهدف إلى وضع تقديرات رقميّة تمثّل فعاليّة الوحدة أو المقرّر، ومدى تحقيق الطلبة أهداف دراستهم له، وهذا التقويم عادة يقيس جميع الأهداف أو المستويات المتوقّع أن يحققها الطلبة.

3.1.1.2 أهميّة عمليّة التقويم

يُعدّ التقويم ركنًا أساسيًا في العملية التربويّة بصفة عامّة، وفي بناء المناهج بصفة خاصّة، ولم يعدّ التقويم مقصورًا على قياس التحصيل الدراسي فحسب، بل تعدّاه إلى قياس مقوّمات الشخصيّة في جميع جوانبها، وبذلك اتّسعت مجالاته وتعدّدت أساليبه، وأصبح التقويم من أهمّ عوامل الكشف عن المواهب، وتمييز أصحاب الاستعدادات والميول الخاصّة وذوي القدرات والمهارات المميّزة، وأصبح التقويم رُكنا هامّا من أركان التخطيط؛ لأنّه يقوم النتائج والتي يُبني عليها التخطيط، ويساعد كلّ من المعلّم والطالب على معرفة مدى التقدّم نحو بلوغ الأهداف (قليي، 2019).

وبيّن أبو حطب (2017) أنّ أهميّة عمليّة التقويم تتمثّل في العمل على تيسير عمليّة توجيه الطلبة واكتشاف حالات الضعف أو التأخّر الدراسي لديهم مبكرًا، وانتقاء المتفوّقين والموهوبين دراسيًّا وتقديم الدعم والتحفيز اللازم لهم، ومساعدة المعلّم على تحديد المستويات الفعليّة لتحصيل طلبته في المواد الدراسيّة، والتعرّف على أنسب طرق التدريس وأكثرها فعاليّة بالنسبة للطلبة، بالإضافة إلى رصد وتشخيص أسباب التأخّر التعليمي والبطء الدراسي لدى المتأخّرين دراسيًّا، وتصنيف الطلبة إلى مجموعات متجانسة طبقًا لمستوياتهم التحصيليّة واستعداداتهم وقدراتهم العقليّة، وتعرّف أولياء الأمور على المستويات التحصيليّة الفعليّة لأبنائهم وقدراتهم على التعلّم، والاستفادة من نتائج عمليّة التقويم في إعطاء صورة واقعيّة وواضحة لمطوّري ومخطّطي وواضعي المقرّرات الدراسيّة تيّسر لهم تحديد أسس تطوير هذه المقررات في ضوء نتائجها.

4.1.1.2 مبادئ وأسس التقويم الحديث

ذكر علّام (2014) أنّ التقويم الحديث على عدد من الأسس والمبادئ التي يجب مراعاتها عند تطبيقه وتشمل هذه الأسس والمبادئ على أنّ التقويم يستند على إنجازات الطلبة وليس حفظهم

للمعارف واسترجاعها، ممّا يقتضي أن يكون التقويم متعدّدًا في استراتيجيّاته ومتنوعًا في أساليبه وأدواته، وأنّ تنمية المهارات المنشودة للطلبة بهدف مساعدتهم على التعلّم في ضوء محكات أداء مطلوبة، وأن تنمية العمليّات العقليّة ومهارات التقصي والاكتشاف لدى الطلبة يتمّ من خلال انشغالهم بنشاطات تستدعي حلّ المشكلات، وبلورة الأحكام، واتخاذ قرارات تتناسب ومستوى نضجهم.

كما تشمل الأسس والمبادئ مراعاة الفروق الفرديّة بين الطلبة من حيث قدراتهم وأنماط تعليمهم وخبراتهم السابقة، من خلال توفير العديد من أنشطة التقويم لتحديد الإنجاز الذي حقّقه كلّ طالب، وتحقيق مبدأ التعاون بين الطلبة من أجل تهيئة فرص أفضل لتعلّمهم، وتقييم أعمالهم من خلال المعلّم، وتجنّب المقارنات بين الطلبة وجعل التقويم محكي المرجع، واعتبار التقويم وسيلة للتطوير وتحسين أداء الطلبة، وأنّ التقويم عمليّة مستمرّة تتزامن مع عمليّة التعليم والتعلّم، وتصاحبها عند التخطيط والتنفيذ وبعد الانتهاء من الموقف التعليمي، وأن التقويم عمليّة فنيّة تحتاج إلى تدريب المعلّمين على القيام بها، والتقويم عمليّة تتوقّف نتائجها على جودة ودقّة الأدوات والأساليب المستخدمة، وأنّ التقويم عمليّة شموليّة تشمل كافّة الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة (مراد وسليمان، 2017).

5.1.1.2 نماذج التقويم

لكلّ منهج تربوي نموذج معيّن أو فكر مُعيّن يستند عليه، وهذا بدوره يرتبط بالفكر التربوي السائد ويعكسه، وأهميّة نماذج المنهج ليس فقط في التنظير للمنهج وإعداده وتطويره، ولكن هذه النماذج هامّة في استراتيجيّات التدريس، والنموذج هو مجموعة من العلاقات المنطقيّة (نوعيّة أو كميّة) والتي تربط الملامح المناسبة للواقع الذي يتطلّب الاهتمام به (سعادة وإبراهيم، 2018).

والنموذج هو أداة لمساعدة المُنظّر في تحديد الأحداث المرتبطة بظاهرة ما، وتوضيح العلاقات بينها، ويمكن تشكيل أيّة نظريّة بصورة مُحكمة من خلال نموذج معيّن، بدلاً من أن تكون سِمة للأساليب الأدبيّة الأكاديميّة، أو المعرفيّة الجدليّة، والتي تقدّم على درجة معيّنة من الدقّة الرياضيّة والصرامة المنطقيّة (كامل وأمين، 2020).

وأشار عميرة (2018) إلى ارتباط نماذج التقويم بنماذج المنهج، أو أنّه ينبغي النظر إلى نماذج التقويم هذه في إطار نظريّات المنهج، فالتقويم مكوّن أساسي من مكوّنات المنهج، كما أنّ كلّ مكوّنات المنهج أو عناصره يمكن أن تصبح مجالاً للتقويم بما فيها التقويم نفسه.

وسيتم التطرّق إلى أشهَر نماذج التقويم كما يأتي:

1.5.1.1.2. نموذج تايلر Ralph Tyler

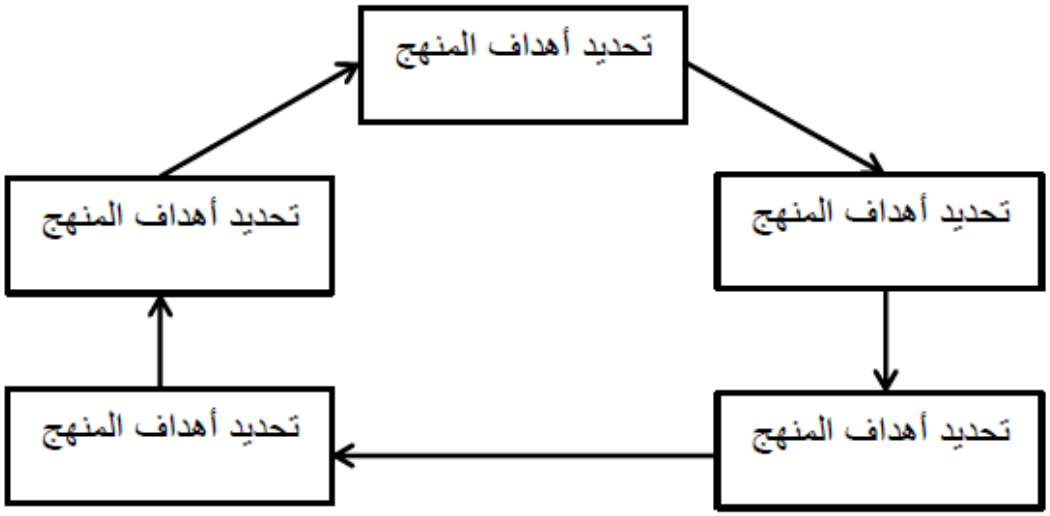
يمثل نموذج تايلر بالشكل الآتي:

شكل (1.2): نموذج تايلر (إعداد الباحث)

يبدأ نموذج تايلر بتحديد أهداف المنهج في ضوء خصائص المتعلّمين واهتماماتهم والحياة المعاصرة، وطبيعة المادّة الدراسيّة، وفلسفة المجتمع وقضاياه وأهدافه، والدراسات في علم النفس، ثم في ضوء تحديد أهداف المنهج يتمّ اختيار خبرات المنهج وتنظيمها، ويراعى ضرورة توافر لاستمرار والتتابع في هذه الخبرات، ثمّ تتمّ عمليّة التقويم لكي يتمّ التأكّد من مدى تحقيق أهداف المنهج، ويؤخَذ على هذا النموذج أنّه خطّي، والمنهج منظومة متكاملة (Tyler, 1952).

2.5.1.1.2. نموذج ويلر Wheeler

أعد ويلر نموذجه في ضوء نموذج تايلر، ويمكن تمثيل هذا النموذج بالشكل الآتي:

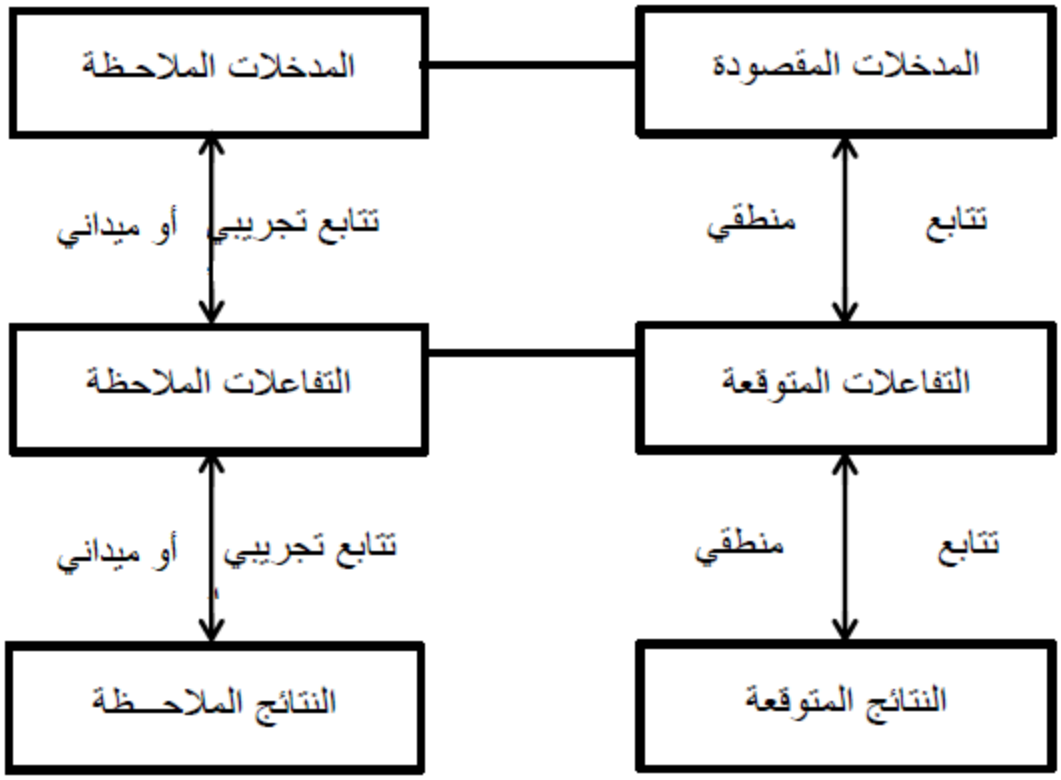


شكل (2.2): نموذج ويلر (إعداد الباحث)

ويبدأ نموذج ويلر بتحديد أهداف المنهج، ثمّ اختيار الخبرات اللازمة لتنفيذ المنهج وتحقيق أهدافه، وبعد ذلك يتمّ اختيار محتوى المنهج، وتنظيم خبرات المنهج ومحتواه بصورة متكاملة، وفي النهاية تُجرى عمليّة التقويم، وفي ضوئها يتمّ التأكّد من مدى تحقيق الأهداف، ويؤكّد هذا النموذج على أهميّة التغذية الراجعة عند تقويم الأهداف، كما قد يُعاد النظر في بقّية مكوّنات المنهج (Wheeler, 1979).

3.5.1.1.2. النموذج الاستجابي Responsive Model

أعد هذا النموذج العالم ستيك (Stake)، ويبين الشكل الآتي هذا النموذج:

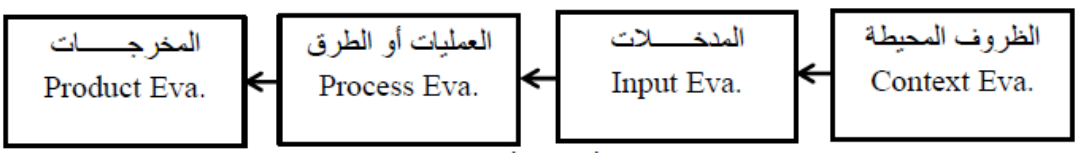


شكل (3.2): نموذج ستيك (إعداد الباحث)

ويقوم هذا النموذج على أساس مقارنة الواقع بما هو متوقّع، سواء في المدخلات أو التفاعلات أو النتائج، فتقارن المدخلات الملاحظة بالمدخلات المقصودة، وتتمّ مقارنة كلّ من العمليات والنتائج المتوقّعة بالعمليّات والنتائج الملاحظة في الواقع، وفي ضوء هذه المقارنة يتمّ الحُكم على البرنامج (Stake, 1967).

4.5.1.1.2. نموذج القرارات المتعدّدة (CIPP) (Context, Input, Process & Product)

أعدَّ هذا النموذج العالم ستافيلبيم (Staffelbeam)، وينقسم إلى أربعة مكوّنات كما يبيّن الشكل الآتي:



شكل (4.2): نموذج ستافيل بيم (إعداد الباحث)

تبدأ المرحلة الأولى من هذا النموذج بدراسة العوامل والظروف المحيطة بالبرنامج التعليمي، والتي تؤثّر بصورة مباشرة أو غير مباشرة في كفاءته أو في مكوناته وتفاعلاتها المختلفة، وفي المرحلة الثانية تخضع مدخلات البرنامج ومكوناته المستخدمة لتحقيق أهدافه لعملية التقويم، ويتم في المرحلة الثالثة تقويم العمليات داخل المنهج مثل: تكنولوجيا التعليم والأنشطة المدرسيّة والمداخل وطرائق التدريس وأداء الإدارة المدرسيّة والإشراف الفنّي، ويتمّ في المرحلة الرابعة والأخيرة تقويم مُخرجات المنهج أو نواتج التعلّم التي حدثت نتيجة له (معرفيّة ومهاريّة ووجدانيّة)، وتعرف إلى أي حدّ نجح المنهج في تحقيق أهدافه، ويرتبط هذا النموذج بأسلوب تحليل النظم System analysis (Stufflebeam, 2003).

ويرى الباحث من عرض النماذج السابقة أنّ هذه النماذج تؤكّد على أنّ التقويم مكوّن أساسي من مكوّنات المنهج، ويمكن اعتبار نماذج التقويم جزءًا من نماذج المنهج، وشموليّة عمليّة التقويم، وأنّها يجب أن تتناول كلّ مكوّنات المنهج، وتتناول كذلك العوامل المؤثّرة في تحقيق المنهج لأهدافه، واستمراريّة تقويم المنهج، وأنها تبدأ مع إعداد المنهج، وتستمرّ أثناء تنفيذه، وفي نهاية تنفيذ المنهج يتمّ التأكّد من تحقيق هذا المنهج لأهدافه، وتؤكّد هذه النماذج – أو غالبيّتها– على أهميّة التغذية الراجعة، وأن يستفاد من نتائج عمليّة التقويم في تحسين وتطوير مكوّنات المنهج، وتحسين تعلّم الطلبة ومخرجات المنهج عامّة.

6.1.1.2 استراتيجّيات التقويم

إنّ تحقيق التعلم النوعي المنشود من خلال إيجاد بُنية تعليميّة نشطة وفعّالة، تُسهم في إكساب الطلبة الخبرات التعليميّة المختلفة، وتعمل على تنمية مهارات التفكير لديهم، عن طريق الاستكشاف

والبحث والتحليل وحلّ المشكلات، وهذا يتطلّب توظيف استراتيجيّات وأدوات تقويم متنوّعة وداعمة للاختبارات التحصيليّة (مراد وسليمان، 2017).

وقد شهدت السنوات الأخيرة ثورة في مفهوم التقويم وأدواته، حيث لم يعد قاصرًا على قياس التحصيل الدراسي للطالب في المناهج الدراسيّة المختلفة عن طريق استخدام استراتيجيّة الورقة والقلم فقط، بل أصبح يعكس إنجازات الطالب ويقيسها في مواقف حقيقيّة، من خلال تركيزه على ما يجرى داخل عقل الطالب من عمليّات عقليّة تؤثّر في سلوكه، كما يهتمّ بعمليّات التفكير العليا مثل: بلورة الأحكام، واتّخاذ القرارات، وحلّ المشكلات باعتبارها مهارات عقليّة تمكن الطالب من التعامل مع معطيات عصر المعلوماتيّة وتفجّر المعرفة، والتقنيّة المتسارعة التطوّر (عبد الحميد، 2016).

وقد صنف أبو علّام وسليمان (2020) استراتيجيّات التقويم إلى ما يأتي:

1. استراتيجيّة الورقة والقلم: وهي التي يتمّ من خلالها تقويم أداء الطلبة في الجوانب المعرفيّة، باستخدام الاختبارات التحصيليّة التحريريّة، بأنواعها الموضوعيّة والمقاليّة، وتشكّل جزءًا هامًّا من برنامج التقويم في المؤسّسات التعليميّة المختلفة.
2. استراتيجيّة التقويم المعتمدة على الأداء: يتمّ من خلالها قيام الطالب بتوضيح تعلّمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حقيقيّة، أي يبرهن قدراته في أداء مهامّ معيّنة مثل: كتابة مقال، أو كتابة قصّة، أو حلّ مشكلة ما، أو إجراء تجربة.
3. استراتيجيّة التقويم بالملاحظة: يتمّ من خلالها قيام المعلّم أو الملاحظ بتوجيه حواسّه المختلفة نحو الطالب لقياس المهامّ الأدائيّة مثل: المهارات والقِيم والسلوك وطرائق التفكير.
4. استراتيجيّة التواصل: وهي تهدف إلى جمع المعلومات عن الطالب من خلال فعاليّات التواصل عن مدى التقدّم الذي حقّقه الطالب، ومستوى تفكيره وأسلوبه في حلّ المشكلات، وذلك عن طريق المقابلات، والأسئلة والأجوبة والمؤتمرات.

5. استراتيجيّة التقويم الذاتي: يتمّ عن طريقها جمع المعلومات من الطلبة أنفسهم حول مستويات أدائهم، أي يقوم الطلبة بإصدار أحكامٍ تتعلّق بأدائهم من خلال أنشطة عقليّة تأمليّة يمارسونها حول محكّات هذا الأداء ومستوياته وقواعد تقديره.

وقد صنف عبد الحميد (2016) استراتيجيّات التقويم إلى ما يأتي:

1. استراتيجّية التقويم المعتمد على الأداء: ويندرج تحتها كلّ من التقويم باستخدام "التقديم، العرض التوضيحي، المحاكاة، المناظرة"
2. استراتيجيّة التقويم بالقلم والورقة.
3. استراتيجيّة الملاحظة: ويمكن تقسيم الملاحظة إلى نوعَين أساسيّين هما:
   - الملاحظة التلقائيّة: تتمثّل بمشاهدة سلوك الطالب وأفعاله في المواقف الحياتيّة الحقيقيّة.
   - الملاحظة المنظّمة: تتمثّل بمشاهدة سلوك الطالب بشكل مخطّط له مسبقًا، آخذين بعين الاعتبار تحديد ظروف الملاحظة (الزمان، المكان، المعايير الخاصّة بكلّ ملاحظة).
4. استراتيجيّة التقويم بالتواصل: وتتضمّن فعاليّات مثل (المؤتمر، المقابلة، الأسئلة والأجوبة).
5. استراتيجيّة مراجعة الذات: وتقوم تلك الاستراتيجيّة على تحويل التعلّم السابق إلى تعلّم جديد، وذلك بتقييم ما تعلّمه الطالب خلال الخبرة السابقة، وتحديد نقاط القوّة والنقاط التي بحاجة إلى تحسين، تحديد ما سيتمّ تعلّمه لاحقا.

ويرى الباحث أنّ استراتيجيّات التقويم السابقة الذِكر تهتمّ بالنتائج، أي ما ينتج من العمليّة التعليميّة، والتأثير والتغّير الذي تُحدثه في التحصيل الدراسي للطلبة، ونوعيّة المعارف والعلوم والمهارات التي يتوقّع أن يكتسبوها، كما تهتمّ كذلك بسلوك الطلبة واتّجاهاتهم وأساليب تفكيرهم، وإتقانهم للحدّ الأدنى من الكفايات المعرفيّة والمهاريّة.

7.1.1.2 متطلّبات تطبيق استراتيجيّات التقويم الحديثة

يُعدّ التقويم من أهمّ البرامج التربوية التي تؤثّر في تشكيل النموذج التربوي والتعليمي، ورفع كفايته وفاعليّته نحو تحقيق التعلّم النوعي المنشود، للخروج من التعليم القائم على التلقين وحفظ المعلومات واسترجاعها، إلى التعلّم النشط الناتج عن الاستكشاف والبحث والتحليل والاستنتاج، وهذا يحتاج إلى تطبيق استراتيجيّات وأدوات تقويم حديثة تُسهم بجانب الاختبارات التحصيليّة في تحسين مستوى أداء الطلبة في جميع الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة (خليل، 2018).

وبناء على ذلك فإنّ تحقيق هذه الغاية يحتاج إلى توافر مجموعة من المتطلّبات الأساسيّة للقيام بتطبيق استراتيجيّات التقويم الحديثة، وهي كما ذكرها علّام (2017) بتحديد نتاجات التعلّم القياسيّة المرغوبة وترتيبها حسب الأهميّة، ومن ثمّ إيجاد مهمّات في شكل نشاطات أو مشاريع أو مشكلات يقوم الطلبة بإنجازها، وتشجيع الطلبة على التعلّم النشط سواء في الأعمال الفرديّة، أو في الأعمال والفعاليّات الجماعيّة، وإحداث التوازن بين التدريس والتقويم، وذلك لأنّ الهدف الأهمّ هو تقويم تعلّم الطالب وليس مجرّد إلقاء الدرس، وتشخيص المعرفة والمهارات السابقة للطلبة من خلال استخدام أساليب وأدوات تقويم متنوّعة مثل: الملاحظة، المقابلة، أسئلة المعلّم والطالب، الاختبارات التشخيصيّة قوائم المراجعة.

كما تشمل المتطلّبات الأساسيّة للقيام بتطبيق استراتيجيّات التقويم الحديثة بأن تكون الاختبارات التحصيليّة جزءًا من استراتيجيّات التقويم التي يمارسها الطلبة دون قلق أو رهبة، وتكون شاملة ومتنوّعة وتقيس مستويات عُليا من القدرات العقليّة، وتحديد وقت إنجاز المهامّ، أو الأداء، وتوفير تغذية راجعة مصحّحة للطلبة تبيّن لهم مدى إجادتهم للأداء، والتركيز على جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، والاستفادة من نتائج التقويم وتوظيفها لمعالجة نقاط الضعف وتدعيم نقاط القوّة، وأن تُبنى استراتيجيّات التقويم على أساس علمي بحيث تتوفّر فيها الموضوعيّة والصدق والثبات، وأن

تكون لدى المعلم القدرة على المفاضلة بين استراتيجيّات التقويم المتاحة، والتي تناسب نتاجات التعلّم المختلفة، والتأكّد من مدى تحقّق نتاجات التعلّم المرغوبة لدى الطلبة (قليبي، 2019).

ويرى الباحث أنّ توفير المتطلّبات الأساسيّة لتطبيق استراتيجيّات التقويم الحديثة يُعدّ أمرًا بالغ الأهمية، كون هذه الاستراتيجيّات تعطي صورة حقيقيّة موثّقة عن أداء وإنجازات الطلبة، ممّا يُسهم بدور أساسي وفعّال في قيام المعلّمين بالكشف عن جوانب القوّة في عمليّة التعليم والتعلّم؛ من أجل تنميتها، وجوانب الضعف؛ من أجل إصلاحها، وذلك بهدف تحسين مستوى أداء الطلبة في المواقف التعليمية المختلفة.

2.1.2 التقويم الأصيل

1.2.1.2 مفهوم التقويم الأصيل

عرّف فتح الله (2018، 37) التقويم الأصيل بأنّه "تقويم متعدّد الأبعاد لمدى متّسع من القدرات والمهارات، ولا يقتصر على التقويم التقليدي، بل يشتمل على استراتيجيّات متنوعة، مثل: ملاحظة أداء المتعلّم، وإجراء مقابلات شخصيّة معه، ومراجعة إنجازاته السابقة". وعرف أبو جلالة (2019، 49) التقويم الأصيل بأنّه "عمليّة يتمّ الحصول من خلالها على المعلومات التي تُستخدم في اتّخاذ القرارات التربوية حول الطلبة، وإعطائهم التغذية الراجعة حول مدى تطورهم وجوانب القوّة والضعف لديهم، وإصدار الحُكم على مدى فعاليّة العمليّة التعليميّة وملاءمة المنهج التعليمي لهم".

كما عرّف العبسي (2019، 18) التقويم الأصيل بأنّه "عمليّة يُطلَب فيها من المتعلّم أداء مهامّ واقعيّة لتطبيق المعارف والمهارات الأساسيّة التي تعلّمها، ويتمّ تقويم أدائه على مقياس وصفي أو كمّي متدرّج وفقا لمستويات محدّدة." وعرّفه الصّرّاف (2020، 22) بأنّه "التقويم في ضوء موضوعيّة الأدوات، ذات مصداقيّة وموثوقيّة، يقيس قدرات التفكير العليا بالنسبة لمواقف حقيقيّة

وواقعيّة، وليس مُجرّد قدرات التفكير الدنيا مثل: تذكر وحفظ وحلّ مسائل ومشكلات روتينيّة مقبولة ومكرّرة.

وعرّف المحاميد والتح (2020، 24) التقويم الأصيل بأنّه "دمج الطلبة في مهامّ ذات مغزى ولها جدارة وذات معنى، وهذه التقييمات تتطلّب مهارات تفكير عليا، وتناسقًا وتآزرًا للمعارف، وتنقل إلى الطلبة معنى القيام بعملهم على نحو جيد، بحيث تظهر المعايير التي يُحكَم على جودته في ضوئها". وعرّفه علّام (2021، 15) بأنّه "عمليّة مستمرّة يشترك فيها الطالب والمعلّم في إصدار أحكام موضوعيّة عن أداء الطالب وتحسّنه، باستخدام مجموعة من الأساليب والاستراتيجيّات مثل مهامّ الأداء وملفّات الإنجاز، والتقارير الكتابيّة وتقويم الأقران وأنشطة التعلّم التعاون والمقابلات والاختبارات".

ويستخلص الباحث من التعريفات السابقة أنّ التقويم الأصيل هو التقويم الذي يركّز على ما يفعله ويقوله الطلبة ويفكّرون ويشعرون به، عند قيامهم بعمليّة التعلّم عن واقعهم الفعلي، في محاولة منهم لتحقيق أهدافهم.

2.2.1.2 أهداف التقويم الأصيل

يهدف التقويم الأصيل إلى تطوير المهارات الحياتيّة الحقيقيّة، وتنمية المهارات العقليّة العليا، وتقويم المشاريع الجماعيّة بصورة مباشرة وحقيقيّة، وتنمية الأفكار والاتجاهات الخلّاقة والجديدة، وتعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي، والتركيز على العمليّات والمنتج في عمليّة التعليم، وتنمية مهارات متعدّدة ضمن مشروع متكامل، وجمع البيانات التي تبيّن درجة تحقيق المتعلّمين لنتاجات التعلّم، بالإضافة إلى تنمية قدرة الطالب على الاستقلاليّة والاعتماد على الذات، وتنمية قدرة الطالب على حلّ المشكلات، وتمكّن الطالب من ربط المعارف المختلفة، ممّا يجعل الطالب مُنتجا في مجتمعه الصغير (أسرته) ثمّ في مجتمعة الكبير (مدرسته) (الدَّوسري، 2021).

وبيّن مهيدات ومحاسنة (2020) إنّ الهدف من التقويم الأصيل الذي يُعدّ تقويمًا واقعيًا للأداء، بأنّه يعكس المستوى الحقيقي لما تعلّمه الطالب، ويُركّز على عمليّات التعلّم، كما يُسهِم في تهيئة الطالب للتعامل مع الحياة، حيث يقوم بناء على إنجاز مهامّ لها معنى، مرتبطة بواقع الحياة، وليس مجرّد اختبار يعتمد على الاختيار من متعدّد، أو اختبار مُقنّن مُعدّ سلفًا، كما يهدف التقويم الأصيل إلى تحسين عمليّة التعلّم، حيث يؤدّي مهامًا حقيقيّة أصليّة، ويوفّر التغذيّة الراجعة التي تساعد الطلبة على مراجعة أدائهم، والوقوف على نقاط ضعفهم وقوّتهم في الأعمال والمهامّ والمشروعات التي ينفذونها، فالغرض من التقويم البديل هو تحسين عمليتَي التعلّم والتعليم، وليس مجرّد الاكتفاء بقياسهما، وهذا هو روح التقويم الفعلي.

3.2.1.2 أهميّة التقويم الأصيل

أشار المحاميد والتح (2020) إلى أنّ أهميّة التقويم الأصيل تبرز في جوانب متعدّدة تشمل تغيير دور الطلبة في عمليّة التقويم ليصبحوا مشاركين نشطين، وتقديم مهامٍ وأعمال ذات قيمة تتحدّى قدرات الطلبة، وتكوين اتجاهات إيجابيّة لدى الطلبة نحو التعلّم والمعلّم، وابتكار أدوار جديدة للمعلّمين، وإعطاء الآباء دورًا أكثر نشاطا في عمليّة التقويم.

وبيّن العبسي (2019) أنّ التقويم الأصيل يسهم في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلّم والمعلّم ونحو أنفسهم أيضًا، ويراعي الفروق الفرديّة بين الطلبة مهما اختلفت أعمارهم، وقدراتهم العقليّة وخلفيّاتهم الثقافيّة والاجتماعيّة، ويُقدّم مهامّا وأعمالا مشوّقة وذات قيمة في الحياة الفعليّة، تتحدّى قُدرات الطلبة؛ لكي يطرحوا أسئلة ويصدروا أحكامًا، ويبحثوا عن إمكانيّات وبدائل، ويُغيّر دور الطلبة في عمليّة التقويم ليصبحوا مشاركين نشطين يمارسون أنشطة تكشف ما يستطيعون عمله، بدلًا من أن تبرز نواحي ضعفهم، ممّا يؤدي إلى إنقاص قلق الاختبار وزيادة تقدير الذات،

ويمنح الآباء دورًا أكثر نشاطًا في عمليّة التقويم، من خلال توفير معلومات هادفة وذات معنى عن مستوى أبنائهم، وتشجّعهم على أن ينظروا إلى ما هو أبعد من تقديرات الاختبار والتقارير في تقويم إنجاز أبنائهم.

ويرى الباحث أنّ التقويم الأصيل يتيح الفرصة أمام الطلبة لتأكيد ما تعلّموه، فهو يركّز على نموّهم وتقدّمهم في العمليّة التعليميّة عبر تحسين أدائهم، فإذا ما أخفق الطالب في أداء المهمة المكلّف بها في الوقت المحدّد، يكون بإمكانه أخذ فرصة لتأكيد مهاراته وقدراته في موقف مختلف ووقت آخر.

4.2.1.2 خصائص التقويم الأصيل

بيّن العبسي (2019) أنّ خصائص التقويم الأصيل تشمل الاعتماد على معايير تربويّة وتوقّعات مرجّوة ونواتج تعليميّة محّددة، واستخدام الطرق الكيفيّة والكميّة في تحليل البيانات وتفسيرها، واستخدام الطالب لمهارات التفكير العليا، والاعتماد على التقويم المباشر للأداء، واستخدام أدوات ووسائل متنوّعة لتقويم أداء الطلبة في مواقف التعلّم المختلفة، بالإضافة إلى الاستمراريّة؛ فهو يسير جنبًا إلى جنب مع عمليّة التدريس وهو مصاحب لكلّ نشاط يقوم به الطالب، والشموليّة؛ فهو يمتدّ إلى أبعد من الجوانب المعرفيّة كالمهارات والقيم والاتجاهات، يصدر حُكما بدقّة وموضوعيّة على مدى تقدّم الطالب.

ويرى الباحث بناءً على ما سبق أنّ التقويم الأصيل يتطلّب جهدًا وفكرًا وتخطيطًا جيّدًا، وأنّ فعاليّة التقويم تزداد عندما يصمّم لتقويم نواتج التعلّم، وعندما تقترن طبيعة ووظيفة التقويم بنواتج التعلّم، وعندما تصمّم وسائل التقويم بحيث تناسب مع خصائص الطلبة.

5.2.1.2 ركائز التقويم الأصيل

ذكر شحادة (2019) أنّ أهمّ ركائز التقويم الأصيل تشمل تقويم عمليّات تفكير الطالب وقدرته على حلّ المشكلات، والتركيز على توظيف المعارف والمعلومات في العالم الواقعي ومواقف حقيقيّة في الحياة اليوميّة، والتركيز على العمليّات وخطوات الحلّ وإجراءاته التي يستخدمها الطالب وليس فقط الناتج النهائي، وإيجابيّة ومشاركة الطالب في عمليّة التقويم على أن يكون مُدركًا لما حقّقه من تقدّم خلال عمليّة التعلّم.

ويرى الباحث بناءً على ما سبق بأنّ التقويم الأصيل يرتكز على الخبرات المباشرة المتصلة بواقع الطالب وحياته اليوميّة، كما يرتكز على الفهم العميق والاستقصاء الدقيق للمواضيع الدراسيّة، مما يرفع من قدرة الطالب على بناء معنى لما يتعلمه، ثمّ تطبيق ما تعلّمه ميدانيّا لحلّ مشكلاته اليوميّة.

6.2.1.2 الأسس والمبادئ التي ينبغي مراعاتها في التقويم الأصيل

أشار أوزان (Ozan, 2019) إلى مجموعة من الأُسس والمبادئ التي ينبغي مراعاتها في التقويم الأصيل، وهي أنّ التقويم الأصيل يهتمّ بجوهر عمليّة التعلّم، ومدى امتلاك الطلبة للمهارات المنشودة بهدف مساعدتهم جميعًا على التعلّم في ضوء محكات أداء محدّدة مسبقًا، ويركّز على مستوى العمليّات العقلّية ومهارات التقّصي والاكتشاف لدى الطلبة بإشغالهم بنشاطات تستدعي حلّ المشكلات وبلورة الأحكام، واتّخاذ قرارات تتناسب ومستوى نضجهم، وذلك يقتضي أن تكون المشكلات والمهامّ واقعيّة، وذات صلة بشؤون الحياة العمليّة اليوميّة، وأنّ إنجازات الطلبة وقدرتهم على توظيف خبراتهم المكتسبة هي مادة التقويم الأصيل وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعها بطريقة آليّة.

والتقويم الأصيل متنوّعٌ في أساليبه وأدواته، ويُراعي الفروق الفرديّة بين الطلبة في قدراتهم وأنماط تعلمهم، ويتطلّب التعاون بين الطلبة أثناء التعلّم، ويتبنّى أسلوب التعلّم في مجموعات متعاونة يعين فيها الطالب القويّ زملاءه الضعاف، بحيث يُهيئ للجميع فرصة أفضل للتعلّم، ويهيئ للمعلّم فرصة تقييم الطلبة ومساعدة ذوي الحالات الخاصة، وهو تقويم واقعي محكي المرجع، يتجنّب المقارنات بين الطلبة والتي تعتمد على معايير الجماعة (الصراف، 2020).

وبين المحاميد والتح (2020) أنّ التقويم الأصيل يستند إلى مجموعة من المبادئ التي يجب على المعلّمين مراعاتها وتوظيفها في العمليّة التدريسيّة، وتشمل أن يكون التقويم الأصيل ملازمًا ومرافقًا لعمليتَي التعليم والتعلّم في جميع المراحل، وأن يراعي الفروق الفرديّة بين الطلبة في قدراتهم وأنماط تعلّمهم وخلفيّاتهم المعرفيّة، وأن يهتمّ بعمليّات التفكير العليا كحلّ المشكلات، واتخاذ القرار، والفهم العميق للمعرفة وتطبيقها، وأن يركّز على إنجازات الطالب وليس على ما يحفظه أو يتذكّره، بالإضافة إلى أن يمارس الطالب مهامّا واقعيّة أقرب لمواقف الحياة الفعليّة، تساعده في بناء المعرفة وتكوينها ذاتيًّا، وأن يركز على الأنشطة الجماعيّة والتعاونيّة في أداء المهامّ المختلفة، وأن يكون التقويم محكّي المرجع، ويبتعد عن المقارنات بين الطلبة والتي تعتمد على معايير أداء الجماعة.

ويرى الباحث أنّ التقويم الأصيل يتطلّب إحداث تغييرات في الممارسات التربويّة، والانتقال من التركيز على الدرجات التي يحصل عليها الطلبة في الاختبارات التحصيليّة، إلى التركيز على جمع أكبر قدر من الأعمال الخاصّة بالطلبة على مدار فترة زمنيّة معيّنة، ومن ثمّ تقييم مستوى التحسّن في الأداء.

7.2.1.2 الإطار العام للتقويم الأصيل

يمرّ التقويم الأصيل، بثلاث مراحل متتابعة هي كما ذكرها كوه ولك (Koh & Luke, 2009) ما يأتي:

- التخطيط للتقويم: يعني ذلك وضع تصور مُسبق لجميع مراحل التقويم الأصيل وترتيباته وآليّة استخدام أدواته.
- تنفيذ التقويم: تستند هذه المرحلة على استخدام أدوات التقويم الأصيل بشكل أساسي بهدف التأكّد من الاختيار المناسب من قِبل المعلّم للأدوات بالطريقة الصحيحة.
- متابعة نتائج التقويم: تمثّل هذه المرحلة متابعة أثر عمليّة التقويم الأصيل ككلّ، ومعالجة نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوّة، وتقويم التغذية الراجعة للتقويم.

ويرى الباحث أنّ التقويم الأصيل لا بدّ أن يبدأ بتحديد الهدف من إجراء التقويم وتحديد النشاط المراد تقويمه، وتحديد آليّة تنفيذ النشاط، وتحديد معايير التصحيح، وتقديم التغذية الراجعة بعد التنفيذ.

8.2.1.2 استراتيجيات وأساليب التقويم الأصيل

ذكر علّام (2021) أنّ استراتيجيّات التقويم الأصيل تشمل ما يأتي:

1. استراتيجيّة التقويم المعتمد على الأداء: تعدّ بمثابة اختبار لقدرات الطلبة على تطبيق مهاراتهم في سياقات واقعيّة مختلفة، بحيث تتطلّب منهم العمل بشكل تعاوني وتطبيق المهارات من أجل حلّ المشكلات.
2. استراتيجية التقويم بالورقة والقلم: وتُعدّ الأكثر شيوعًا في المدارس وتمتاز بسهولتها وفعاليتها في حال اتسمّت بالصدق والثبات والموضوعيّة، وتُعدّ استراتيجيّة مُهمّة في قياس معارف وقدرات ومهارات المتعلّم في مجالات معّينة.

3. استراتيجيّة الملاحظة: وتتضمّن هذه الاستراتيجيّة عمليّة جمع المعلومات عن سلوك الطالب، ووصفه وصفًا لفظيًا بشكل متكرّر على فترات زمنيّة طويلة، وتمتاز بتوفير معلومات دقيقة ومباشرة، وتعمل على تزويد الطلبة بتغذية راجعة.
4. استراتيجيّة التقويم بالتواصل: تقويم هذه الاستراتيجيّة على جمع المعلومات من خلال التواصل لمعرفة مدى التقدّم الذي حقّقه الطالب، وكذلك معرفة طبيعة تفكيره وأسلوبه في حلّ المشكلات، وتشمل هذه الاستراتيجية عدّة أنماط منها: المقابلة – الأسئلة والأجوبة، المؤتمر.
5. استراتيجية التقويم الذاتي: وهي أداة تقويم يتمّ فيها تشجيع الطلبة على تقويم أنفسهم في ضوء معايير محدّدة يضعها المعلم أو الطلبة. وهو قدرة الطالب على الملاحظة والتحليل والحكم على أدائه بالاعتماد على معايير علميّة واضحة، ثمّ وضع الخطط بهدف تطوير الأداء المتبادل بين المعلّم والطالب.
6. استراتيجيّة تقويم الأقران: ويتولّى الطلبة في هذه الاستراتيجيّة تقويم بعضهم بعضًا في جوانب التعلم الوجداني المختلفة (الميول، التقدير، الاتّجاهات، القيم)، من خلال معايشة بعضهم البعض، ومن ثمّ يمكن جمع بيانات عن تلك الجوانب عن الطالب الواحد من خلال تقويم زملائه له.
7. ملف أعمال الطالب أو ملّف الإنجاز: وهو تجميع مركز وهادف لأعمال الطالب، تبيّن جهوده وتقدم تحصيله الدراسي في مجال معيّن في ضوء معايير للحُكم على جودة الأعمال.

9.2.1.2 أدوات التقويم الأصيل

تتعدّد أدوات التقويم الأصيل تبعًا لاختلاف الوظائف التي يراد قياسها وتقويمها، ويمكن ذكر أبرزها كما بينها مهيدات ومحاسنة (2020) على النّحو الآتي:

1. قائمة الرصد (الشطب): وهي قوائم تحتوي على مجموعة من الفقرات التي يضعها المعلّم لقياس سمة ما في سلوك الطالب، ويتم فيها ترتيب قائمة بشكل منطقي بحيث ينطبق عليها أحد الاختياريَن: (نعم/ لا)، (موافق/ غير موافق) حيث تُصاغ الفقرات حول الكفاية التي يراد تقييم أداء المتعلّم بناء عليها.
2. سلالم التقدير: وتقوم سلالم التقدير على تجزئة المهمة إلى مجموعة من المهام أو المهارة الجزئيّة المكوّنة للمهارات المطلوبة بشكل يظهر درجة امتلاك الطلبة لها وفق تدرج رباعي أو خماسي المستويات يوضّح تقييم الطالب لمدى امتلاكه المهارة وفقا لهذا التدرّج.
3. قواعد تقدير الأداء: وهي عبارة عن مقياس ذي مستويات أداء متدرّجة يحدّد للمعلّم والطالب تحديدًا دقيقًا مستويات الأداء المقبولة وغير المقبولة، حيث يتضّمن ذلك صيغًا كيفيّة وكميّة تصف محتوى المهارات وصفًا دقيقًا.
4. سجّل وصّف سير التعلّم: وهو سجّل منظّم يعبّر فيه الطالب بحريّة عن آرائه أو أشياء قرأها أو شاهدها أو مرّ بها في حياته الخاصّة.
5. خرائط المفاهيم: وهي عبارة عن تنظيم مفاهيمي في أشكال ورسومات وربطها بشبكة علاقات، وهي تستند إلى نظرية أوزبل للتعلّم اللفظي المعرفي القائم على المعنى، وهي استراتيجيّة تعليم يتمّ استخدامها كطريقة تقويم.
6. السجّل القصصي: يقدّم السجّل القصصي صورة واضحة عن جوانب النمو الشامل للطالب من خلال وصف مواقف، أو مشاهدات مقصودة، أو عرضيّة تقيس جوانب تعلّم مختلف لدى الطالب وتحسن أداءه سلوكيًّا ومعرفيًّا واجتماعيًّا.

7. المعارض: تتطلّب من الطلبة عرض ما تعلّموه من محتوى ومهارات أساسيّة في الفصل أو أمام الرفاق، وهدفها أن يُظهر الطالب تمكّنه من التحدّيات التي واجهته، والتي تطلّبت تحليله البيني كالمجالات الدراسيّة المختلفة أو تحليله لمجال دراسي معيّن.

ويرى الباحث أنّ الأدوات السابقة يمكن توظيفها في تقويم تعلّم المواد الدراسيّة المختلفة، إضافة إلى الأعمال الكتابيّة التي لا يمكن الاستغناء عنها باعتبارها أداة لقياس الكثير من المعارف التي يجب أن يمتلكها الطالب أثناء دراسته بكافّة المراحل.

10.2.1.2 متطلّبات استخدام التقويم الأصيل

إنّ تطبيق التقويم الأصيل يتطلّب خبرة كافية من المعلّم، وتفاعل من الطلبة، وتهيئة البيئة التعليميّة لتطبيقه في ضوء المنهاج، وفي هذا الجانب أشار آرهن وياني وكواكي وأبيدو وأبوكو (Arhin, Yanney, Kwakye, Abaidoo & Opoku, 2021) إلى بعض متطلّبات استخدام التقويم الأصيل ومنها: أهميّة التدرّج في النمو نحو تطبيق التقويم الأصيل، والصبر على النتائج حتى تتحقّق الأهداف، وتهيئة المعلّمين والمتعلّمين والمدرسة لتطبيق التقويم الأصيل في ضوء أغراض التعلّم، وضع مجموعة من محكّات الأداء للحُكم على مستوى هذا الإنجاز.

كما حدّد أسهان وكنكام وبوردو وباساو وكورنج (Eshun, Kankam, Bordoh, Bassaw & Korang, 2014) مجموعة من المتطلّبات لتنفيذ التقويم الأصيل ومن أهّمها ما يأتي: ربط التقويم بمنظور مستقبلي لتعلّم الطلبة، وربط التقويم بمنظور الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، وإتاحة الفرصة لجميع الأطراف المعيّنة لمعرفة أغراض التقويم الأصيل، وجعل التقويم واضحًا ومفيدًا، ومراعاة توقيت التقويم الأصيل، ومراعاة ضرورة مصاحبة التغيير للفهم والمثابرة والوقت الكافي، وإتاحة

الفرص للتدريب على استخدام أساليب التقويم الأصيل، والتحقّق من نوعيّة التقويم الأصيل، واستخدم التقويم الأصيل في تخطيط العمل المدرسي، المراجعة المستمرّة للتقويم الأصيل.

وبين دعمس (2021) أنّ هناك مجموعة من القواعد التي يجب توافرها عند تطبيق التقويم الأصيل في تقويم تعلّم الطلبة تشمل نشر ثقافة التقويم الأصيل بين الطلبة والمعلّمين وأولياء الأمور قبل البدء في تطبيقه، وأن يتمّ التقويم الأصيل في سياق عمليتَي التعليم والتعلّم، بحيث تبدو مهامّ التقويم الأصيل، وكأنّها مهامّ تعلّم وليس مواقف اختباريّة، وأن تتوافر في مهامّ التقويم عددًا من المحكّات من أهمّها: أن تكون أساسيّة، حقيقيّة، ثريّة، محفّزة، منشّطة للاتصال الإنساني، ملائمة أو معقولة، ومفتوحة النهاية، بالإضافة إلى أن تتعدّد أساليب تقدير أداء الطلبة في إنجاز المهامّ لتشمل إضافة إلى اختبارات الأداء أساليب أخرى مثل: حقائق الإنجاز، ومشروعات الطلبة وغيرها، ويتطلّب التقويم الأصيل بعض أشكال التعاون بين الطلبة مثل: مجموعات التعلّم التعاوني، ويجب تجنّب مقارنة أداء الطالب في إنجاز المهام بأداء زملائه في الصفّ، ويجب أن يشارك الطالب تقييم ذاته في أداء المهامّ، ويجب توافر قاعدة بيانات تسهل تسجيل أداء الطلبة واستدعائها بسرعة عند الضرورة.

ويرى الباحث أنّ استخدام التقويم الأصيل يتطلّب وجود المعلم الكفء المؤهّل والمدرب على استخدام الاستراتيجيّات والأدوات المختلفة للتقويم الأصيل، وهذا يتطلّب إعداده بشكل جيّد داخل كليّات التربية واستمرار التنمية المهنيّة له أثناء الخدمة، لتزوّده بأشكال المعارف والمهارات التي تفرضها المستجدات الحديثة ممّا يحسّن من أدائه داخل الصفّ وخارجه.

11.2.1.2 معوّقات تطبيق التقويم الأصيل

بالرغم من أنّ أهميّة التقويم الأصيل في تحسين أداء الطلبة، إلا أنّ هناك معوقات تعيق تطبيق التقويم الأصيل وتحدّ من فعاليّته، ويمكن ذِكر أبرز هذه المعوّقات كما أوردها الدوسري

(2021) بشعور الطلبة بعدم الارتياح لكونه نوع جديد غير مألوف لديهم، وقلّة تدريب المعلّمين على أدوات التقويم الأصيل، ويحتاج التقويم الأصيل وقتا طويلاً من المعلّم والطالب، وارتفاع التكلفة الاقتصاديّة لتطبيقه، بالإضافة إلى عدم إتقان المعلّم لأدوات واستراتيجيّات التقويم الأصيل يشكّك في موضوعيّة وصدق وثبات أدواته وبالتالي نتائجه، وصعوبة تغطية جميع مهامّ وأداء الطلبة بشكل جيّد نتيجة لكثرة المهامّ وكثرة إعداد الطلبة.

ويرى المحاميد والتح (2020) أنّ أبرز معيقات تطبيق التقويم الأصيل تشمل كراهيّة بعض المعلّمين لترك التقويم التقليدي والانتقال إلى التقويم الأصيل الذي يتّصف بالمخاطر من وجهة نظرهم، وعدم فهم أولياء الأمور لتقويم الأداء الصفّي بسبب عدم كفاية المعلومات التي يحصل عليها عن تقويم الأداء من المدرسة، والمتطلّبات الكثيرة لتطبيق التقويم الأصيل خاصّة التدريسيّة للمعلّم والأمور الماليّة، وصعوبة إدارة الصفّ في ظلّ انشغال المعلّم في تقويم أداء أحد الطلبة الأمر الذي ترتّب عليه احتمال حدوث حالة من الفوضى وغياب النظام نتيجة لذلك.

ويرى الباحث بناءً على ما سبق بأنّ أبرز معوّقات تطبيق التقويم الأصيل تتمثّل في كثرة أعداد الطلبة في غرفة الصفّ، ممّا يقلّل من قدرة المعلّمين على ضبط الصف الدراسي، ويقلّل من قدراتهم على استخدام الطرق والوسائل التعليميّة المناسبة، واستراتيجيّات وأدوات التقويم الأصيل في تقويم أداء الطلبة.

12.2.1.2 الأنموذج المقترَح في ضوء فلسفة التقويم الأصيل

سيتم بناء الأنموذج المقترح لتنمية دور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل من خلال نتائج المقابلات مع مديري ومُشرفي المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال، وسيتضمّن المقترَح ما يأتي: فلسفة الأنموذج المقترَح، ومتطلّباته،

وأهدافه، والمرتكزات التيُ بني عليها، بالإضافة إلى آليّات تنفيذ الأنموذج المقترَح، ومراحل تطبيقه، والجهات المسؤولة عن تطبيقه، كما يشمل ضمانات نجاح تنفيذ الأنموذج المقترَح، وإمكانيّة تطبيقه، والمعوّقات التي قد تواجهه.

13.2.1.2 النظام التعليمي داخل الخط الأخضر

تشرف وزارة التربية والتعليم، قانونًا، على الحضانات والمدارس الابتدائيّة والثانويّة داخل الخطّ الأخضر، سواء كانت حكوميّة أو خاصّة، وبدوره ينقسم التعليم العربي إلى شقّين: شقّ التعليم الحكومي الذي تديره وزارة التربيّة والتعليم مباشرةً (وهو مشترك مع التعليم الحكومي العبري)، وشقّ المدارس الأهليّة التي تتبع غالبًا الكنائس المسيحيّة (معاري، 2013).

ويخضع التعليم داخل الخطّ الأخضر إلى عدد من القوانين، أهمّها: قانون التعليم الإلزامي لسنة 1949 (للأولاد من سنّ 3 إلى 17)؛ وقانون التعليم الحكومي لسنة 1953 (الذي يحّدد أهداف التعليم الحكومي وينظم إدارة ورقابة وزارة التربية والتعليم على المدارس الرسميّة، وتحديد المناهج وتعيين المعلمين)، وقانون الإشراف على المدارس لسنة 1968 (الذي ينظّم شروط ترخيص مؤسّسات التعليم غير الحكوميّة والإشراف عليها)؛ وقانون التعليم الخاصّ لسنة 1988 (الذي ينظّم حقوق الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة)؛ وقانون حقوق الطالب لسنة 2000 (الذي يُمنع، من بين أمور أخرى، العقوبات الجسدية أو المذلّة، أو التمييز بين الطلبة لأسباب سياسيّة أو أثنيّة أو اقتصاديّة اجتماعيّة، أو بسبب أعمال أهاليهم) (أبو عصبة، 2011).

وبيّن معاري (2015) أنّ نحو ربع طلبة المدارس داخل الخطّ الأخضر، البالغ مجموعهم (1.6) مليون طالب، هم من العرب الذين يتلقّون تعليمهم في مدارس تديرها الحكومة الإسرائيليّة، ولكنّها منفصلة عن مدارس الأغلبيّة اليهودّية. وأشار عرار (2018) إلى أنّ الموارد المخصّصة

لقطاع التعليم العربي تقلّ عن تلك التي تمنح للتعليم العبري بنسبة تصل إلى 40% (للطالب الواحد)، حيث تبلغ الفجوة بين العرب واليهود في تمويل التعليم لأبناء الشرائح الدنيا 30% في المرحلة الابتدائيّة، و50% في المرحلة الإعداديّة و75% في المرحلة الثانويّة.

وأشار العمور (2018) إلى أنّ النظام التعليمي داخل الخطّ الأخضر في مراحل تغير دائم؛ بسبب عوامل عديدة، منها: المناهج المدرسيّة، والتحدّيات الاجتماعيّة والفكريّة التي تؤثّر على أداء المعلّمين، والتغيير من وزارة التربية والتعليم نفسها، كما أنّ الإصلاحات في التعليم تأثّرت بعوامل سياسيّة واقتصاديّة وليس من عمليّات داخل الجهاز التعليمي فحسب، وقد أدى عدم الاستقرار السياسي، إلى ضعف الجهاز التعليمي، ونقص الميزانيّات المخصّصة للتعليم، ووجود قصور في التعليم والأداء المدرسي.

وفي المدارس العربيّة داخل الخطّ الأخضر تُعدّ أدوات التقويم الأصيل أحد أبرز الجوانب التي تؤكّد عليها المناهج والسياسات التعليميّة، وتركيزها على التنوّع في استخدام أدوات تقويميّة تعتمد على أداء الطالب، وتكون ملازمة لعمليتَي التعليم والتعلّم في جميع مراحلهما (التمهيديّة، والتكوينيّة، والختاميّة)، وتتلاءم مع الاستراتيجيّات الحديثة القائمة على النشاطات، والعمل التعاوني، والتفكير، وحلّ المشكلات واتخاذ القرارات، بالإضافة إلى الامتحانات التقليديّة المعتمدة على القلم والورقة (معاري، 2013).

وبين العمور (2018) أنّ التطوّر في مناهج المدارس العربية داخل الخطّ الأخضر، والتحوّل نحو مجتمع المعرفة في مجال التعليم والتعلّم؛ جعل من الضرورة إعداد المعلّمين وتطوير مهاراتهم من خلال تدريبهم على استراتيجيّات وأدوات التقويم الأصيل يُعدّ أمرًا مهمًا لمواكبة ومسايرة جهود التطوير، وتحقيقاً لأهداف التعلم النشط المتمحور حول الطالب ودوره في بناء وتوظيف المعرفة.

2.2. الدارسات السابقة

في ضوء الاطلاع على الدراسات والبحوث المتعلّقة بموضوع دور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي، والتقويم الأصيل، وذلك من خلال البحث في الدوريات والملخّصات العلميّة والرسائل والأطاريح الجامعيّة، تبيّن عدم وجود دراسات تطرقت لموضوع الدراسة – في حدود علم الباحث–، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات ذات العلاقة مرتّبة من الأحدث إلى الأقدم في محورَين، يتعلّق المحور الأوّل بالدراسات المتعلّقة بالتقويم التربوي، ويتعلّق المحور الثاني بالدراسات المتعلّقة بالتقويم الأصيل.

1.2.2. الدراسات المتعلّقة بالتقويم التربوي

أجرى مناصرية (2023) دراسة هدفت إلى معرفة مدى آثار أساليب التقويم التربوي في ظلّ الإصلاح الجديد للمنظومة التربويّة للدافعية نحو الإنجاز الدراسي، لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوية، وقد تمّ تطبيق استبانة على عيّنة بلغت (200) طالب وطالبة، في ثلاث مؤسّسات للتعليم الثانوي بولاية قالمة بالجزائر، اختيرت بطريقة طبقيّة عشوائيّة. وأظهرت النتائج أنّ التقويم التشخيصي والتقويم التكويني والتقويم الختامي يساعد على إثارة الدافعيّة نحو الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانويّة.

وهدفت دراسة البجق (2023) إلى معرفة درجة تطبيق المعلّمين لأساليب القياس والتقويم وفقًا لمعايير التقويم التربوي العالميّة من وجهة نظرهم، وتكوّنت عيّنة الدراسة (454) معلمًا ومعلمة في محافظة عمّان بالأردن، ولتحقيق هدف الدراسة تمّ تطبيق استبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أنّ درجة تطبيق أساليب القياس والتقويم وفقًا لمعايير التقويم التربوي العالمية لدى معلّمي محافظة عمّان جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة تطبيق أساليب القياس والتقويم وفقا لمعايير التقويم التربوي العالميّة تُعزى لمتغيّر الجنس ولصالح الإناث

على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعيّة، ووجود فروق تُعزى لمتغيّر الخبرة ولصالح ذوي الخبرة من 6 إلى 10 سنوات وذوي الخبرة من 11 إلى 15 سنة. ووجود فروق تُعزى لمتغيّر الصفوف التي يدرّسها وجاءت الفروق لصالح معلّمي الصفوف الثلاث الأولى والروضة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة تطبيق أساليب القياس والتقويم وفقا لمعايير التقويم التربوي العالميّة تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي.

وهدفت دراسة برغل (2022) إلى تحديد درجة امتلاك معلّمي الرياضيّات بمدينة اللاذقية بسوريا للمعارف الأساسيّة في القياس والتقويم ومهارات عملياتهما، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال اختيار عيّنة من معلّمي الرياضيات بمدينة اللاذقيّة، وبلغ عددها (100) معلم ومعلمة، ثمّ إعداد اختبار تحصيل في المعارف الأساسيّة للقياس والتقويم، وإعداد استبانة لتعرف درجة امتلاك مهارات عمليّات القياس والتقويم لدى أفراد العينة. وأظهرت النتائج أنّ درجة امتلاك المعلّمين للمعارف الأساسيّة للقياس والتقويم التربوي كانت ضعيفة، كما بيّنت نتائج الاستبانة بأنّ تقدير درجة امتلاك المعلّمين لمهارات عمليّات القياس والتقويم كانت متوسّطة، مع وجود مهارات كانت متدنّية وهي: مهارات إعداد جداول المواصفات، واستخدام قوائم الشطب، وتحليل وتفسير نتائج الاختبارات، واستخراج صدقها وثباتها، ولم تظهر النتائج وجود أثرٍ لمتغيرَي الجنس وخبرة المعلمين في تقديراتهم لكلّ من امتلاكهم للمعارف ومهارات عمليّات القياس والتقويم.

وأجرت الخثعمي (2022) دراسة هدفت إلى وضع تصوّر مقترح يمكن أن يسهم في تطوير تقويم تعلم اللغة الإنجليزيّة لطلبة الصف الأوّل المتوسّط بالمملكة العربية السعوديّة. ولتحقيق أهداف الدراسة اتّبعت الباحثة المنهج الوصفي متمثّلا بتحليل المحتوى، وتمثّلت عيّنة الدراسة في مقرّر اللغة الإنجليزيّة للصف الأوّل المتوسط للفصلَين الدراسيّين الأوّل والثاني متمثّلا في دليل المعلّمة. وتمّ إعداد أداة تحليل محتوى لمقّرر اللغة الإنجليزيّة في ضوء استراتيجيّات التقويم الأصيل. وأظهرت

نتائج الدراسة تباين نِسب تضمين استراتيجيّات التقويم الأصيل في مقرّر اللغة الإنجليزيّة للصفّ الأول المتوسّط، كما أظهرت النتائج وجود جوانب قصور في تضمين الفعاليّات التابعة لاستراتيجيّات التقويم الأصيل في مقرّر اللغة الإنجليزيّة للصفّ الأوّل المتوسط؛ حيث جاءت بعض الفعاليّات بنِسَب متدنّية جدّا، والبعض الآخر لم يتمّ التطرّق لها نهائيًا في المقرّر، ووضعت الدراسة تصوّرًا مقترحًا لتضمين استراتيجيّات التقويم الأصيل في مقرّر اللغة الإنجليزيّة للصف الأوّل المتوسّط، وشمل المُقترَح تضمين استراتيجيّات التقويم البديل وما يندرج تحتها من فعاليّات، وما يمكن استخدامه من أدوات في كلّ درس من دروس الوحدة بشكل متوازن، بحيث لم يتمّ إغفال أيّ فعاليّة من فعاليّات استراتيجيّات التقويم البديل، وذلك من أجل تقويم نتاجات التعلّم بشكل شامل بالإضافة إلى استراتيجيّة الورقة والقلم.

وهدفت دراسة مازق وساعد (2022) إلى الكشف عن أهمّ الاحتياجات التدريبيّة في مجال التقويم التربوي لدى معلّمي التعليم المتوسّط بتبنّي المنهج الوصفي الاستكشافي. وقد تكوّنت عّينة الدراسة من معلّمي التعليم المتوسّط في منطقة العالية الشرقيّة–بسكرة بالجزائر والبالغ عددهم (50) معلمًا والذين تمّ اختيارهم عن طريق المسح الشامل، وقد تمّ فحص ذلك بواسطة استبانة جمع البيانات. وأظهرت النتائج أنّ معلمي التعليم المتوسّط في منطقة العالية الشرقيّة يحتاجون إلى تدريب في مجال التقويم التربوي بأبعاده الثلاث (التخطيط، والتنفيذ، وتقرير النتائج) والتي تراوحت نتائجه ما بين الاحتياج الكبير والمتوسّط.

وأجرى حسيب (2020) دراسة نظريّة هدفت إلى الكشف عن تطوير نُظُم القياس والتقويم بالتعليم قبل الجامعي. وتناولت الدراسة التقويم كمدخل لإصلاح التعليم وإسهامه في تطوير كافّة عناصر المنظومة التعليميّة، وقسمّت الدراسة إلى محاور، عرض المحور الأوّل تقويم المتعلّمين. وأوضح المحور الثاني تقويم أداء المهنيّين، وتقويم أداء المعلّمين والأخصائيّين، وتقويم أداء الموجّهين،

وتقويم أداء القيادات التعليميّة. وعرض المحور الثالث تقويم التجارب والمشروعات التعليميّة. وأهتمّ المحور الرابع بتقويم النظام التعليمي، حيث عرض أوّلاً تطوير عمليّات المتابعة والتقويم المؤسّسي، وثانيًا اعتماد الاختبارات القوميّة المقننة، وثالثًا المشاركة في الدراسات التقويميّة الدوليّة. واختتمت الورقة بأهمّ التوصيات، بإنشاء الهيئة الوطنيّة للقياس والتقويم التربوي.

وهدفت دراسة الصعيدي والفار (2020) إلى الكشف عن الممارسات التقويمية لمعلّمي العلوم والرياضيات، وعلاقتها ببعض المتغيّرات، وبناء تصوّر مقترح قائم على الشراكة بين كليّة التربية جامعة الأزهر بنين بالقاهرة بمصر، والمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي لتحسينها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثّلت عيّنة الدراسة الأساسيّة في عيّنة عشوائيّة طبقيّة قدرها (516) من معلّمي ومعلّمات الرياضيات والعلوم بالمرحلة الإعداديّة الأزهريّة، واستخدمت الدراسة استبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج ضعف الممارسات التقويميّة لمعلّمي العلوم والرياضيّات. وعدم وجود فرق دال إحصائيًا في استخدام الممارسات التقويميّة يُعزى لمتغيّرات: الجِنس، والتخصّص. ووجود فرق دال إحصائيًا يُعزى لمتغيّرات: الخبرة التدريسيّة لصالح عدد سنوات الخبرة الأعلى، وكثافة الفصول لصالح الكثافة الأقلّ، ونوع المؤهّل لصالح المؤهّل التربوي، وأشار التصوّر المقترَح إلى ضرورة إضافة مقرّرات للطالب المعلّم ترتبط بالقياس والتقويم، والتقويم الأصيل وأدواته ووسائله، وتوجيه البحوث التربويّة نحو رصد الممارسات التقويميّة للمعلمين، وتقويم الأوراق الامتحانيّة على مستوى المحافظات.

وأجرى السلماني (2020) دراسة هدفت إلى تعرّف دور المعلّمين الأوائل في تطوير كفاءة المعلّمين نحو تقويم أعمال طلبتهم بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تمّ بناء استبانة مكوّنة من (23) فقرة، وبعد التأكّد من دلالات صدقها وثباتها طُبقّت على عيّنة عشوائيّة مُكوّنة من (103) من المعلّمين الأوائل. وأظهرت النتائج أنّ دور المعلّمين الأوائل في تطوير كفاءة المعلمين نحو تقويم أعمال طلبتهم بمحافظة جنوب الباطنة بلغت درجة كبيرة جدًّا، وعدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة حول دور المعلمين الأوائل في تطوير كفاءة المعلّمين نحو تقويم أعمال طلبتهم بمحافظة جنوب الباطنة تُعزى لمتغيرَي: الجِنس وسنوات الخبرة.

وأجرت حسن والحداد وإبراهيم (2019) دراسة نظريّة هدفت إلى التعرّف على واقع التقويم التربوي الشامل بالتعليم قبل الجامعي في مصر، وتطويره في ضوء الخبرة الكنديّة، والذي يعاني من العديد من القصور مثل نقص وعي المجتمع بأهميّة تطبيقه، وضعف التدريبات المقدّمة للمعلّمين والإدارة المدرسيّة والموجّهين، وأنّه يمثّل عبئًا على المعلّم لما يحتاجه من جهد ووقت، وأنّ زيادة عدد الطلبة في الفصل تحدّ من قناعة المعلّم بتطبيقه، بالإضافة إلى قلّة تفهّم ولي الأمر للدور المنوط به، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، وحاولت الدراسة وضع مجموعة من الإجراءات المقترحَة من خلال تناول: الإطار العام للدراسة، والإطار النظري (الأُسس العامّة للتقويم التربوي الشامل)، وخبرة كندا، وخبرة مصر، ومقترحات لتطوير التقويم التربوي الشامل بالتعليم قبل الجامعي في مصر، منها: عقد المؤتمرات والندوات على مستوى الوزارة والمديريّات والإدارات، وتدريب للمعلّمين والموجّهين على تطبيق التقويم التربوي الشامل من خلال وحدات التدريب، والعمل على تطبيق التقويم التربوي الشامل مع التعلّم النشط جنبًا إلى جنب، وتوظيف التكنولوجيا والتقنيّات الحديثة واستخدامها في التقويم التربوي الشامل.

وأجرى العتيبي وزاهر (2019) دراسة هدفت إلى التعرّف على دور مديري المدارس في تفعيل التقويم الشامل من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي التقويم الشامل بمنطقة مكّة المكرّمة في السعوديّة. والتعّرف على معوقات دور مديري المدارس في تفعيل التقويم الشامل، والتعرّف على سبل تطوير دور مديري المدارس في تفعيل التقويم الشامل. واستخدام الباحث المنهج الوصفي الذي يعتمد على الاستبانة كأداة أساسيّة للدراسة، لجمع البيانات الإحصائيّة. وتكوّنت عّينة الدراسة من (50) مشرفًا من مشرفي التقويم الشامل، و(102) مدير من مديري المدارس. وأظهرت النتائج أنّ

دور مديري المدارس في تفعيل التقويم الشامل من وجهة نظر مديري المدارس، ومشرفي التقويم الشامل جاء بدرجة كبيرة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لأثر متغيّر سنوات الخبرة، والإدارة التعليميّة، والمرحلة الدراسية.

2.2.2. الدراسات المتعلّقة بالتقويم الأصيل

هدفت دراسة العتيبي (2023) إلى التعرف على المعوقات التي تواجه معلّمي العلوم بالمرحلتَين الابتدائيّة والمتوسطة بمدينة مكّة المكرّمة عند استخدام استراتيجيّات التقويم الأصيل، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتمثّلت الأداة في استبانة مكوّنة من أربعة محاور. وَطُبّقت على عّينة عشوائيّة طبقيّة مكوّنة من (428) معلمًا للعلوم من المدارس الابتدائيّة والمتوسّطة بمدينة مكّة المكرّمة. وقد أظهرت النتائج أنّ معلّمي العلوم يواجهون معوّقات عالية عند استخدام استراتيجيّات التقويم الأصيل ككلّ. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكليّة لمعوقات استخدام استراتيجيّات التقويم الأصيل تُعزى لاختلاف المرحلة الدراسيّة لصالح معلّمي المرحلة الابتدائيّة. كما وجدت فروق في الدرجة الكليّة تُعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح المعلّمين ذوي الخبرة الأقلّ من عشر سنوات، كذلك وُجِدت فروق في المحاور الفرعيّة الأربعة تُعزى لاختلاف المؤهّل العلمي، لصالح الدراسات العليا. كما وجدت فروق في الدرجة الكليّة تعزى لاختلاف عدد الدورات التدريبية لصالح المعلّمين الذين لم يحصلوا على دورات تدريبيّة.

وأجرى المنتشري (2023) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام استراتيجيّات التقويم الأصيل في مرحلة الصفوف الأوليّة بمدارس محافظة القنفذة بالسعوديّة من وجهة نظر المعلّمين والمشرفين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (305) معلمًا و(6) مشرفًا تربويّا في مرحلة الصفوف الأوليّة بمدارس محافظة القنفذة، تمّ اختيارهم بالطريقة

العشوائيّة واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة ممارسة المعلّمين لاستراتيجيّات التقويم الأصيل في مرحلة الصفوف الأوليّة بمدارس محافظة القنفذة، كانت بدرجة (كبيرة)، بينما بلغت درجة أهميّة استخدام استراتيجيّات التقويم الأصيل في مرحلة الصفوف الأوليّة بمدارس محافظة القنفذة كانت بدرجة (كبيرة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أفراد عيّنة الدراسة تُعزى إلى المؤهّل العلمي وسنوات الخبرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى إلى التخصّص، والدورات في مجال التقويم الأصيل.

وهدفت دراسة المرعي ومرسي والخولي (2023) إلى تعرّف معوقات تطبيق استراتيجيّات التقويم الواقعي من وجهة نظر معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في حمص بسوريا، ولتحقيق هدف البحث تمّ استخدام المنهج الوصفي، وإعداد استبانة لجمع البيانات. وتكوّنت عيّنة الدراسة من (64) معلّما ومعلّمة. وقد أظهرت النتائج أنّ معوّقات تطبيق استراتيجيّات التقويم الواقعي جاءت بدرجة متوسّطة من وجهة نظر المعلّمين، وعدم وجود فروق دالة إحصائيّا بين متوسّطات درجات أفراد عيّنة البحث على فقرات الاستبانة تبعًا لمتغّير المؤهّل العلمي، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسّطات درجات أفراد عّينة البحث على فقرات الاستبانة تبعًا لكلّ من متغيّر سنوات الخبرة والدورات التدريبيّة.

وأجرت الجثعمي (2022) دراسة هدفت إلى تعّرف مدى توافر استراتيجيّات التقويم الأصيل والفعاليّات التابعة لها في مقرّر اللغة الإنجليزيّة للصفّ الأول المتوسّط، ووضع تصوّر مقترح يمكن أن يُسهم في تطوير تقويم تعلّم اللغة الإنجليزيّة لطلبة الصفّ الأوّل المتوسط بالمملكة العربيّة السعوديّة. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي متمثّلا بتحليل المحتوى، وتمثّلت عيّنة الدراسة في مقرّر اللغة الإنجليزيّة للصف الأوّل المتوسط للفصلَين الدراسيّين الأوّل والثاني متمثّلا في دليل المعلّمة. وتمّ إعداد أداة تحليل محتوى لمقرّر اللغة الإنجليزيّة في ضوء استراتيجيّات

التقويم البديل. وخلصت نتائج الدراسة إلى تباين في نِسب تضمين استراتيجيّات التقويم الأصيل في مقرّر اللغة الإنجليزيّة للصفّ الأوّل المتوسّط؛ حيث جاءت استراتيجيّة التقويم المعتمد على الأداء الأعلى بنسبة (43%) واستراتيجيّة مراجعة الذات الأقلّ بنسبة (3%)، كما أظهرت النتائج أيضًا وجود جوانب قصور في تضمين الفعاليّات التابعة لاستراتيجيّات التقويم الأصيل في مقرّر اللغة الإنجليزيّة للصفّ الأوّل المتوسّط.

وأجرت الوحيدي (2020) دراسة هدفت إلى التعرّف إلى دور مديري المدارس الأساسيّة الدنيا بمحافظات غزّة بفلسطين في توفير متطلبات التقويم الأصيل، واقتراح بعض السبل لتطويره، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عيّنة الدراسة من (200) معلّم من معلّمي ومعلّمات المرحلة الأساسيّة الدنيا تمّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة، وتمّ استخدام الاستبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أنّ دور مديري المدارس الأساسيّة الدنيا بمحافظات غزّة في توفير متطلّبات التقويم الأصيل جاء بدرجة كبيرة. كما أظهرت النتائج وجود فروق معنويّة بين متوسّطات تقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس الأساسيّة الدنيا بمحافظات غزّة في توفير متطلّبات التقويم الأصيل تُعزى لمتغيّر سنوات الخدمة لصالح أقلّ من 5 سنوات، ووجود فروق معنويّة تُعزى لمتغيّر الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق معنويّة تُعزى لمتغيّر العمر لصالح أقل من 35 سنة. وعدم وجود فروق معنويّة تُعزى لمتغّير المؤهّل العلمي.

وأجرى الفتيخه (2020) دراسة هدفت إلى تطوير أدوات تقويم تدريس مقرّرات العلوم الشرعيّة بالمرحلة المتوسّطة في ضوء استراتيجيّة التقويم الأصيل لدى طلبة الصف الأوّل المتوسّط في السعوديّة، وللتحقّق من هدف الدراسة قام الباحث بإعداد قائمة بمكوّنات استراتيجيّة الأصيل (الأنماط/ الأدوات)، كما أعدّ الباحث استبانة تُعرّف واقع أدوات تقويم تدريس مقّررات العلوم الشرعيّة بالمرحلة المتوسّطة في ضوء استراتيجيّة التقويم الأصيل، وأعد بطاقة ملاحظة لرصد السلوك التدريسي لمدى

استخدام معلّمي ومعلّمات المواد الشرعيّة لمكوّنات استراتيجيّة التقويم الأصيل في تقويم تدريس طلبتهم، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (35) معلّمًا ومعلّمة من مدارس محافظة سكاكا بمنطقة الجوف. وقد أظهرت النتائج أنّ نمط العرض التوضيحي كان أكثر أنماط التقويم الأصيل استخدامًا، وأنّ أقلّ نمط المعرض، وأظهرت النتائج أنّ أداة سلم التقدير العددي كانت أكثر الأدوات استخدامًا، وأنّ أقلّ أداة استخدامًا كانت السجّل القصصي، وسجل سير التعلّم وملفّ الإنجاز، وطوّرت الدراسة أدوات تقويم تدريس مقرّرات العلوم الشرعيّة.

وهدفت دراسة عبيدات (2020) إلى الكشف عن درجة تطبيق استراتيجيّات التقويم الأصيل في المدارس الأردنيّة، ومعوقات التطبيق، وكيفيّة التغلّب على هذه المعوّقات، ولتحقيق هدف الدراسة تمّ تطبيق بطاقة ملاحظة للتعرّف على درجة تطبيق هذه الاستراتيجيّات، كما تمّ تطبيق استبيان للتعرّف على معوّقات الاستخدام، وكيفيّة التغلّب على هذه المعوّقات، وطبّقت أدوات الدراسة على (60) معلمًا ومعلّمة. وتوصّلت الدراسة إلى أنّ درجة تطبيق استراتيجيّات التقويم الأصيل لدى مجموعة الدراسة كانت منخفضة، وهناك عدّة معوّقات لاستخدام استراتيجيّات التقويم الأصيل من أهمّها: أنّ الزمن المخصّص لتغطية المقرّر غير كافٍ لتنفيذ منظومة التقويم الأصيل، وهناك أساليب عدّة للتغلّب على معوّقات استخدام استراتيجيّات التقويم الأصيل من أهمّها: زيادة عدد الحصص المقرّرة لتدريس المقرّرات.

وأجرت الحردان (2020) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجيّات التقويم الأصيل في تحصيل طالبات الصفّ الثامن الأساسي في مادة اللغة العربيّة في مديرية التربية والتعليم للواء الجيزة بالأردن، ودرجة معرفة المعلّمات بهذه لاستراتيجيّات وتوظيفها داخل الغرفة الصفيّة، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (66) طالبة من الصف الثامن تعرّضت المجموعة التجريبيّة لتطبيق استراتيجيّات التقويم الأصيل ورصد نتائج التقويم باستخدام سلالم التقدير وقوائم الرصد، أمّا المجموعة الضابطة، فتمّ

تقويمهن باستخدام (الاختبارات). وتوصّلت الدراسة إلى عدّة نتائج منها وجود فروق دالة إحصائيًا لمصلحة المجموعة التجريبيّة، والتي تمّ تقويم أداء طالبتها باستخدام استراتيجيّات التقويم الأصيل، وبيّنت النتائج أنّ درجة معرفة معلّمات اللغة العربيّة لمفاهيم واستراتيجيّات، وأدوات التقويم الأصيل متوسّطة.

وهدفت دراسة المشاقبة (2020) إلى معرفة الممارسات التقويميّة لمعلّمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيّات التقويم الأصيل. تكوّن أفراد الدراسة من معلّمي الصفوف الثلاثة الأولى الحكوميّة ومعلماتها في لواء الجامعة في العاصمة عمّان في الأردن، وبلغ عددهم (214) معلمًا ومعلّمة ولتحقيق أهداف الدراسة، تمّ استخدام الاستبانة. وقد أظهرت النتائج أنّ الممارسات التقويميّة لمعلّمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الأصيل جاءت مرتفعة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لأثر كلّ من متغيرَي الجنس والمؤهّل العلمي في مستوى الممارسات التقويميّة لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجّيات التقويم الأصيل.

وهدفت دراسة إبراهيم (2019) إلى تحديد معوقات توظيف استراتيجيّات وأدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر معلّمات الاقتصاد المنزلي في مصر. طبّق البحث على عيّنة قوامها (100) معلمة للاقتصاد المنزلي بمحافظتَي (المنوفيّة، القليوبيّة)، وتمثّلت أدوات البحث في استبانة لجمع البيانات. وأسفرت النتائج عن وجود معوّقات بنسب مرتفعة وكانت أكثر المعوّقات ترتبط بالإدارة المدرسيّة وبيئتها التعليميّة، تليها المعوّقات المرتبطة بالمعلّم ومهارات توظيف استراتيجيّات وأدوات التقويم الواقعي، وجاءت المعوّقات المرتبطة بالطالبات بالمرتبة الأخيرة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين تقديرات عّينة البحث لمعوّقات توظيف استراتيجيّات وأدوات التقويم الواقعي تُعزى لمتغيّر المرحلة التعليميّة.

وهدفت دراسة لام (Lam, 2019) إلى الكشف عن درجة توظيف معلمي اللغات الأجنبيّة في هونج كونج للتقويم البديل. وتمّ استخدام المنهج الوصفي، من خلال تطبيق العديد من الأدوات كالاستبانات، والمكالمات الهاتفيّة، والمقابلات والملاحظات الصفّيّة على عيّنة قوامها (66) معلمًا. وأظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة من الوعي لدى أفراد عيّنة الدراسة بأهميّة توظيف التقويم البديل في تعليم اللغات الأجنبيّة، كما أظهرت النتائج تنوع أساليب التقويم البديل التي يستخدمها أفراد العيّنة من أجل تقييم تعلّم الطلبة.

وأجرى الراضي والبصري وابن زين الدين (2019) دراسة هدفت إلى تحديد مدى تفعيل التقويم الأصيل في المرحلة الأساسيّة في المملكة الأردنيّة الهاشميّة، ومن أجل تحقيق هذا الهدف تمّ تصميم استبانة للمعلّمين، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (343) معلّمًا ومعلّمة، وكشفت نتائج الدراسة أنّ محاور المقياس لها دور إيجابي في تنمية اتجاهاتهم نحو التقويم الأصيل بدرجة متوسّطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة تفعيل المعلّمين لاستراتيجيّات التقويم الأصيل تُعزى لمتغيّر الجنس ولصالح الإناث، ولمتغّير التخصّص ولصالح التخصص العلّمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تبعًا لمتغيرَي المؤهّل العلمي، والدورات التدريبيّة.

وأجرى نوقرهاني وبراسيتيو واسوري (Nugrahani, Prasetyo & Iswari, 2018) دراسة هدفت إلى تطوير أدوات للتحقّق من صلاحيّة أساليب التقويم الأصيل (خرائط المفاهيم، التقويم الذاتي، التقويم المعتمد على الأداء) في تدريس مادة الأحياء لدى طلاب المعهد المهني بنيجيريا من حيث الصدق والثبات والفعالية وقابليتها للتطبيق. وقد استخدمت الدراسة المنهج البحثي التطويري، وأظهرت نتائجها تمتّع الفعاليات الثلاث بالصدق والثبات والفعاليّة وإمكانيّة وسهولة تطبيقها واستخدامها وقلّة تكاليف إعدادها، كما أكدّت النتائج على فاعليّة التقويم باستخدام خرائط المفاهيم في قياس الجوانب

المعرفيّة لدى الطلبة، وفاعليّة التقويم الذاتي في قياس اتجاهات الطلبة نحو العلوم، وفاعليّة التقويم المعتمد على الأداء في قياس مهارات الطلبة العلميّة.

وأجرت البردان وعطيّة والدمرداش (2018) دراسة هدفت إلى تطوير أدوات تقويم تعليم اللغة العربيّة بالمرحلة الإعداديّة في مصر في ضوء استراتيجيّة التقويم القائم على الأداء، وللتحقّق من هدف البحث قامت الباحثة بإعداد قائمة بمكوّنات استراتيجيّة التقويم القائم على الأداء (الأنماط/الأدوات)، كما أعدّت الباحثة استبانة تُعرّف واقع أدوات تقويم تعليم اللغة العربيّة بالمرحلة الإعداديّة في ضوء استراتيجيّة التقويم القائم على الأداء، وأعدّت بطاقة ملاحظة لرصد السلوك التدريسي لمدى استخدام معلّمي ومعلّمات اللغة العربيّة لمكوّنات استراتيجيّة التقويم القائم على الأداء في تقويم تعليم طلبتهم، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (100) معلّم من مدارس محافظة بوسعيد. وقد أظهرت النتائج أنّ نمط العرض التوضيحي كان أكثر أنماط التقويم القائم على الأداء استخداما، وأنّ أقلّ نمط المعرض، وأظهرت النتائج أنّ أداة سُلّم التقدير العددي كانت أكثر الأدوات استخداما، وأنّ أقلّ أداة استخداما كانت السجّل القصصي وسجّل سير التعلّم وملفّ الإنجاز، وخلصت الدراسة إلى إعداد دليل لتطوير أدوات تقويم تعليم اللغة العربيّة بالمرحلة الإعداديّة في مصر في ضوء استراتيجيّة التقويم القائم على الأداء.

وهدفت دراسة ياسمين وأوزتورك (Yasemin & Ozturk, 2014) إلى تحديد آثار استراتيجيّات التقويم الأصيل على التحصيل الدراسي في الرياضيّات، واستمرار التعلّم، وإدراك الكفاءة الذاتيّة وموقفها. واستخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي كنموذج بحث كمّي. وتألّفت مجموعة الدراسة من أربع مجموعات من طلبة الصف الخامس من المدارس الابتدائيّة الحكوميّة في تشاناكالي بتركيا، ولجمع البيانات تمّ استخدام الاستبانة ونتائج تحصيل الطلبة. وأظهرت النتائج أنّ استراتيجيّات التقويم

الأصيل زادت بشكل إيجابي في التحصيل الدراسي للرياضيّات للصفّ الخامس الابتدائي ومستويات الكفاءة الذاتيّة ومواقفهم واستمرارهم في التعلّم مقارنةً بطُرق التقييم والتقويم التقليديّة.

وأجرى أرسفين وآخرون (Arseven et al., 2014) دراسة هدفت إلى تقصّي مدى استخدام المعلميّن لاستراتيجيّات التقويم البديل والتقييم في مادة الرياضيّات في تركيّا. وتكوّنت العيّنة من معلّمين ذكور فقط بلغ عددهم (30) معلّمًا تمّت مقابلاتهم لأخذ آرائهم حول ما هدفت إليه الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ المنهج التقليدي للتقويم ما زال سائدًا رغم بناء مناهج الرياضيّات بالنظريّة البنائيّة، كما أظهرت أنّ المعلّمين يركّزون في تقويمهم على استراتيجيّة الورقة والقلم (الاختبارات).

3.2.2. الدراسات المتعلّقة بنماذج التقويم

هدفت دراسة البراشدي والوهيبي (2024) إلى تقويم وحدة الهالوجينات وتدرّج خصائص المجموعة في مادة الكيمياء من وجهة نظر المعلّمين وفق نموذج ستيك، وتمّ الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي من خلال الاستبيان الذي وزّع على المعلّمين من مختلف محافظات سلطنة عُمان، حيث بلغت عيّنة الدراسة (120) فردًا. وأظهرت النتائج أنّ معظم المعلّمين يجهّزون أدوات العرض والسبورة التفاعليّة قبل بدء الحصص الدراسيّة، ولديهم القدرة في طرح أسئلة عصف ذهني قبل البدء في تنفيذ الحصص الدراسيّة، وأنّ موضوعات الوحدة تتناسب مع عدد الحصص المخصّصة لها، ومعظم المعلّمين يستخدمون التكنولوجيا الحديثة في تدريس مواضيع هذه الوحدة، ويقدّم المعلّمون تقويما ختاميّا بعد الانتهاء من تدريس موضوعات الوحدة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسّطات الحسابيّة للدرجات التقويميّة لموضوعات وحدة الهالوجينات وتدرج خصائص المجموعة حسب متغيّر الجنس، لصالح الذكور، بينما لم توجد فروق ذات دلالة

إحصائيّة بين المتوسطات الحسابيّة للدرجات التقويميّة لموضوعات وحدة الهالوجينات وتدرج خصائص المجموعة من وجهة نظر المعلّمين وفق نموذج ستيك تعزى لمتغّير عدد سنوات الخدمة.

وأجرت الحوشان (2020) دراسة هدفت إلى تقويم تجربة التعليم عن بُعد في ضوء جائحة كورونا باستخدام نموذج القرارات المتعدّدة (Context , Input, Process & Product) (CIPP) لستافيل بيم، وذلك من خلال تقويم السياق، والمدخلات، والعمليّات والمخرجات لتجربة التعليم عن بُعد من وجهة نظر طلاب وطالبات مرحلة البكالوريوس في الجامعات السعوديّة. ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وقد تمّ تطبيقها على عيّنة عشوائيّة بسيطة مكوّنة من (502) طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة. وتوصّلت الدراسة إلى أنّ محور المدخلات كان أعلاها تحقيقا بدرجة عالية، يليه المخرجات بدرجة متوسّطة، والعمليّات بدرجة متوسّطة، وتقويم السياق بدرجة متوسّطة.

وقامت الجبر والحربي (2020) بإجراء دراسة هدفت إلى تقويم النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربيّة السعوديّة في ضوء نموذج القرارات المتعدّدة (Context, Input, Process & Product) (CIPP) لستافيل بيم، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وتمّ اختيار عّينة عشوائيّة، بلغ عددها (525) من المعلّمين والمعلّمات، والمشرفين والمشرفات، والقيادة المدرسيّة، والطلبة وأولياء الأمور، موزعين على (7) مناطق إداريّة في المملكة العربيّة السعوديّة، ولجمع البيانات تمّ تحليل وثائق وتقارير، بالإضافة إلى إعداد استبانة. وأظهرت النتائج توفّر أدلّة لبرنامج النظام الفصلي للتعليم الثانوي، توضح فلسفة البرنامج وأهدافه وآليّات تنفيذه، كما جاءت استجابة أفراد العيّنة على عبارات محاور الاستبانة (الاستراتيجيّات المستخدمة في تحقيق برنامج النظام الفصلي، معوّقات تطبيق النظام الفصلي، فلسفة النظام الفصلي وأهدافه وآليّات تنفيذه، العلاقة بين المواصفات الإجرائيّة لبرنامج النظام الفصلي ونواتجه الفعليّة) بمستوى عالٍ.

4.2.2 تعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحاليّة منها

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع دور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي، يُلاحظ عدم وجود دراسات تطرّقت لهذا الموضوع في الوطن العربي – في حدود علم الباحث–، ومن خلال الاطلاع على الدراسات ذات العلاقة فإنّ هذه الدراسات اختلفت باختلاف الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، واختلاف البيئات التي تمّت فيها، فمن هذه الدراسات ما سعى إلى تعرف واقع التقويم التربوي والممارسات التقويميّة للمعّلمين كدراسات حسن والحداد وإبراهيم (2019)، وبرغل (2022)، والبجق (2023). وهدفت دراستَي العُتيبي وزاهر (2019)، والسلماني (2020) إلى تعرف دور مديري المدارس والمعلّمين الأوائل في تطوير كفاءة المعلّمين في عمليّة التقويم وتفعيله. وهدفت دراستَي حسيب (2020)، والخثعمي (2022) إلى الكشف عن تطوير نُظُم القياس والتقويم في المدارس ووضع تصوّرات مقترحة يمكن أن يسهم في هذا التطوير. وهدفت دراسة مازق وساعد (2022) إلى الكشف عن أهمّ الاحتياجات التدريبيّة في مجال التقويم التربوي لدى المعلّمين. وهدفت دراسة مناصرية (2023) إلى معرفة مدى آثار أساليب التقويم التربوي في ظلّ الإصلاح الجديد للمنظومة التربويّة للدافعيّة نحو الإنجاز الدراسي.

ومن الدراسات ما سعى إلى الكشف عن واقع تطبيق استراتيجيّات التقويم الأصيل في المدارس كدراسات المنتشري (2023)، وعبيدات (2020)، المشاقبة (2020)، والراضي وآخرون (2019)، ولام (Lam, 2019). وهدفت بعض الدراسات إلى تطوير أدوات التقويم في ضوء استراتيجية التقويم الأصيل كدراسات أجرى نوقرهاني وآخرون (Nugrahani et al., 2018)، والبردان وآخرون (2018)، والفتيخه (2020)، وارسفين وآخرون (Arseven et al., 2014). وهدفت دراسة الوحيدي (2020) إلى التعرف إلى دور مديري المدارس في توفير متطلّبات التقويم الأصيل. كما هدفت دراسة الجثعمي

(2022) إلى تعرف مدى توافر استراتيجيّات التقويم الأصيل والفعاليّات التابعة لها في المقرّرات الدراسيّة.

ومن الدراسات ما هدف إلى تعرف وتحديد معوقات توظيف استراتيجيّات وأدوات التقويم الواقعي كدراسات إبراهيم (2019)، والعُتيبي (2023)، والمرعي وآخرون (2023). وهدفت دراستَي ياسمين وأوزتورك (Yasemin & Ozturk, 2014)، والحردان (2020) إلى معرفة أثر استراتيجيّات التقويم الأصيل في التحصيل الدراسي للطلبة.

وهدفت دراسات الحوشان (2020)، والجبر والحربي (2020)، والبراشدي والوهيبي (2024) إلى تقويم برامج وأنظمة ووحدات تعليميّة باستخدام نماذج التقويم. أمّا الدراسة الحاليّة فتهدف إلى التعرّف إلى دور مديري المدارس الحكومية في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي من وجهة نظر المعلّمين والمديرين، ووضع أنموذج مقترح لتنمية دور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل.

ويتشابه المنهج المستخدَم في الدراسة الحاليّة، وهو المنهج الوصفي التحليلي التطويري، مع أغلب الدراسات السابقة، كما تتشابه أداة الدراسة الحالية والمتمثّلة في الاستبانة مع غالبية الدراسات السابقة، وتختلف باستخدامها المقابلة كأداة إضافيّة للحصول على مقترحات من قبل مديري المدارس والمعلّمين لوضع الأنموذج المقترح لتطوير استراتيجيّات التقويم التربوي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل.

وتمّت الاستفادة من الدارسات السابقة، وتحديد المحاور الرئيسيّة للدراسة، وفي إعداد أداة الدراسة الحاليّة، والاستفادة من النتائج التي توصّلت لها الدارسات السابقة في مناقشة نتائج الدراسة الحاليّة، ومقارنة نتائج الدراسة الحاليّة مع نتائج الدراسات السابقة، والاستفادة من مقترحات وتوصيات هذه الدراسات السابقة.

وتتميّز الدارسة الحاليّة عن نظيراتها من الدراسات السابقة، في أنّها الدراسة الأولى–في حدود علم الباحث–التي أُجريت في الوطن العربي للتعرّف على دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي من وجهة نظر المعلّمين والمديرين، ووضع أنموذج مقترح لتنمية دور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل.

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفًا للطريقة والإجراءات التي اتّبعها الباحث لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تضمّن وصفًا لمجتمع الدراسة وعيّنتها، وأداة الدراسة وطرق التحقق من صدقها وثباتها، ومتغيّرات الدراسة، والمعالجات الإحصائيّة التي استخدمت في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

1.3. منهج الدراسة

تمّ استخدام المنهج المختلط (الكمّي والنوعي) التطويري الذي يتناسب وطبيعة الدراسة، وذلك لوصف وتحليل وتفسير نتائج استجابات عيّنة الدراس، واقتراح أنموذج لتنمية دور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل.

2.3. مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومُركزي المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2024/2023)، والبالغ عددهم (4467) فردًا، حسب إحصائيّات وزارة التربية والتعليم.

3.3. عّينة الدراسة

لتطبيق الاستبانة تمّ اختيار عيّنة طبقيّة عشوائيّة من معلّمي ومُركزي المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال بلغت (451) فردًا، بنسبة (10.1%) من مجتمع الدراسة، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2024/2023). والجدول (1) يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّرات الدراسة.

جدول (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيّراتها

المتغيّرات	المستويات	العدد	النسبة المئويّة%
الجنس	ذكر	166	%36.8
	أنثى	285	%63.2
المؤهّل العلمي	بكالوريوس فما دون	107	%23.7
	دراسات عليا	344	%76.3
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	34	%7.5
	من 5 سنوات إلى أقلّ من 10 سنوات	59	%13.1
	10 سنوات فأكثر	358	%79.4
المُسمّى الوظيفي	معلّم	306	% 67.9
	معلّم نائب	19	% 4.2
	مُركّز موضوع	98	%21.7
	مُركّز تربوي	28	%6.2
	المجموع	451	% 100

وللمقابلة تمّ اختيار (10) مديرين ومُشرفين من المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال بالطريقة الغرضيّة الهادفة، حيث تمّ اختيار المديرين والمُشرفين قصديًّا ممّن يمتلكون الخبرة الوفيرة في سلك التعليم داخل البلاد، وذوي الخبرة في مجال التقويم التربوي.

4.3. أداتا الدراسة

1.4.3 الاستبانة

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلّقة بمشكلة الدراسة، كدراسات (العمري والعمري، 2012؛ والعتيبي، 2018؛ والهلالي، 2018؛ وحسيب، 2020) تمّ تطوير استبانة لقياس

دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي من وجهة نظر المعلّمين والمركّزين.

حيث تكوّنت الاستبانة بصورتها النهائيّة من (47) فقرة، على النحو الآتي:

1. **مجال تقويم الأداء الصفّي:** وتضمّن خمس فقرات.
2. **مجال تقويم الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة:** وتضمّن خمس فقرات.
3. **مجال توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم:** وتضمّن ثماني فقرات.
4. **مجال تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم:** وتضمّن سبع فقرات.
5. **مجال تطوير الاختبارات المدرسيّة:** وتضمّن سبع فقرات.
6. **مجال تطوير نظم التقويم:** وتضمّن ثماني فقرات.
7. **مجال متابعة المستجدّات في مجال التقويم:** وتضمّن سبع فقرات.

وقد تمّ استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وعلى النحو الآتي: (كبيرة جدّا، وكبيرة، ومتوسّطة، وقليلة، وقليلة جداً) للإجابة عن تلك الفقرات.

1.1.4.3 صدق استبانة الدراسة

جرى اعتماد نوعَين من الصدق وهما:

1. صدق المحتوى:

عرضت الاستبانة بصورتها الأوليّة والمكوّنة من (42) فقرة (ملحق أ)، على عدد من المحكّمين وعددهم (12) محكّمًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينيّة والأردنيّة ووزارة التربية والتعليم الأردنيّة (ملحق ب)، وتمّ الطلب منهم الحُكم على درجة جودة فقرات الاستبانة، والدقّة اللغوية، وسلامة الصياغة اللغويّة، وملاءمة الفقرات للمجالات التي اندرجت تحتها، واعتمد الباحث

نسبة اتفاق (0.70) كمعيار لقبول الفقرة، وبناء على هذا المعيار وفقًا لآراء المحكّمين جرى تعديل الصياغة اللغويّة لبعض الفقرات، وتقسيم عدد من الفقرات المركّبة، لتصبح الاستبانة بصورتها النهائيّة مكوّنة من (47) فقرة موزّعة على سبعة مجالات (ملحق ت).

2. صدق البناء

وللتحقّق من صدق البناء جرى تطبيق الاستبانة على عيّنة استطلاعيّة بلغت (29) فردًا من مجتمع الدراسة ومن خارج عيّنتها من أجل التعرّف على مدى صدق الاتساق الداخلي للأداة ومدى إسهام الفقرات المكوّنة لها، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ بين الفقرات والمجال الذي تنتمي اليه، وبين الفقرة والدرجة الكليّة للمحور، والجدول (2.3) يوضح ذلك.

جدول (2.3) معاملات الارتباط بين الفقرات والمجال الذي تنتمي إليه، وبين الفقرات والدرجة الكليّة

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.84	0.49	17	0.47	0.43	33	0.83	0.84
2	0.86	0.57	18	0.44	0.45	34	0.84	0.76
3	0.74	0.71	19	0.86	0.79	35	0.73	0.64
4	0.79	0.64	20	0.58	0.54	36	0.57	0.45
5	0.71	0.41	21	0.77	0.75	37	0.59	0.44
6	0.71	0.49	22	0.61	0.49	38	0.56	0.54
7	0.57	0.45	23	0.86	0.83	39	0.80	0.77
8	0.66	0.45	24	0.67	0.67	40	0.74	0.82
9	0.84	0.57	25	0.77	0.74	41	0.84	0.89
10	0.83	0.59	26	0.69	0.79	42	0.66	0.69
11	0.89	0.72	27	0.71	0.77	43	0.86	0.78

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
12	0.69	0.68	28	0.50	0.38	44	0.87	0.87
13	0.80	0.74	29	0.39	0.36	45	0.67	0.87
14	0.72	0.81	30	0.61	0.45	46	0.75	0.60
15	0.77	0.85	31	0.80	0.87	47	0.84	0.61
16	0.56	0.59	32	0.85	0.76			

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).لا**دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (2.3) أنّ معاملات الارتباط لمجال الرؤية الاستراتيجيّة مع المجال تراوحت بين (0.71–0.86)، أمّا مع الأداة ككلّ فقد تراوحت بين (0.41–0.71)، ولمجال المبادرة مع المجال فقد تراوحت بين (0.57–0.84)، أمّا مع الأداة ككلّ فقد تراوحت بين (0.45–0.59)، كما تراوحت معاملات الارتباط لمجال الإبداع مع المجال بين (0.44–0.89)، أمّا مع الأداة ككل فقد تراوحت بين (0.43–0.85)، ولمجال المخاطرة المحسوبة مع المجال بين (0.58–0.86)، أمّا مع الأداة ككلّ فقد تراوحت بين (0.49–0.83)، ولمجال الإدارة الصفيّة مع المجال فقد تراوحت بين (0.39–0.85)، أما مع الأداة ككل فقد تراوحت بين (0.36–0.87)، كما تراوحت معاملات الارتباط لمجال المتابعة والتقييم مع المجال بين (0.57–0.84)، أمّا مع الأداة ككلّ فقد تراوحت بين (0.44–0.84)، ولمجال العدالة التوزيعيّة مع المجال فقد تراوحت بين (0.66–0.87)، أمّا مع الأداة ككل فقد تراوحت بين (0.60–0.89)، وتجدر الإشارة إلى أنّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيّا (عودة، 2010).

2.1.4.3 ثبات استبانة الدراسة

للتأكّد من ثبات أداة الدراسة، جرىَ حساب معامل الاتساق الداخلي لفقرات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach–Alpha)، والذي يقيس مدى الاتّساق الداخلي لفقرات استبانة الدراسة، حيث جرى تطبيق أداة الدراسة على مجموعة من خارج عيّنة الدراسة مكوّنة من (29) فردًا للتأكّد من ثباتها، ويبين الجدول (3.3) معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا لفقرات أداة الدراسة.

جدول (3.3) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأداة الدراسة

المجالات	معامل كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
تقويم الأداء الصفّي	0.83	5
تقويم الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة	0.79	5
توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم	0.86	8
تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم	0.76	7
تطوير الاختبارات المدرسيّة	0.77	7
تطوير نُظم التقويم	0.85	8
متابعة المستجدّات في مجال التقويم	0.82	7
الأداة ككلّ	0.71	47

يبين الجدول (3.3) قيم معامل كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات على مجالات أداة الدراسة بين (0.76– 0.86)، وتعتبر هذه القيم على الأداة قيمًا جيدة لأغراض الدراسة الحاليّة، في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة.

3.1.4.3 تصحيح أدوات الدراسة

تمّ استخدام مقياس ليكرت (Likert) ذي التدريج الخماسي لاستجابات عيّنة الدارسة، وتمّ تقدير درجات أدوات الدراسة بحيث تُعطى العبارات (كبيرة جدًّا، وكبيرة، ومتوسّط، وقليلة، وقليلة جدًّا) الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي. وتمّ استخدام المعيار التالي للحكم على المتوسّطات الحسابيّة وفقا للمعادلة:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{طول الفترة}}{\text{عدد الفئات}}$$

$$= 5/(1-5)$$

$$= 0.80$$

أوّلا: (1- 1.80) دور قليل جدًّا.

ثانيا: (1.81- 2.60) دور قليل.

ثالثا: (2.61- 3.40) دور متوّسط.

رابعا: (3.41- 4.20) دور كبير.

خامسا: (4.21- 5.00) دور كبير جدًّا.

2.4.3 المقابلة

تمّ إعداد صحيفة مقابلة مع مديري ومشرفي المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال للتعرّف إلى وجهة نظرهم في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل (ملحق ث)، وتمّ إجراء المقابلات الشخصيّة شبه المفتوحة مع عيّنة من مديري ومشرفي المدارس الحكوميّة بالطريقة الغرضيّة الهادفة، وحرصًا على صدق المقابلة تمّ طرح سؤال المقابلة بطريقة موضوعيّة، مع ترك

المجال للمستجيب لإبداء رأيه بكلّ حريّة، بالإضافة إلى تسجيل مجريات المقابلة صوتيًا، وذلك لضمان أخذ المعلومة بدقّة دون فقد جزء منها، وإمكانيّة الرجوع إليها أكثر من مرّة.

1.2.4.3. مصداقيّة وموثوقيّة المقابلة

للتحقّق من المصداقيّة والموثوقيّة في هذه الدراسة، تمّ توظيف الاستراتيجيّات التالية: التشاور مع خبراء بعد إعداد أسئلة المقابلة حيث تمّ عرضها على عدد من المحكّمين وعددهم (12) محكّمًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينيّة والأردنيّة ووزارة التربية والتعليم الأردنيّة (ملحق ج)، وتمّ الطلب منهم الحُكم على درجة جودة أسئلة المقابلة، والدقّة اللغويّة، وسلامة الصياغة اللغويّة، وملاءمة الأسئلة لأهداف الدراسة، ووفقًا لآراء المحكّمين جرى تعديل الصياغة اللغويّة لبعض الأسئلة، وعمل المراجعات الضروريّة، كما تمّ التطبيق الاستطلاعي لأسئلة المقابلة قبل جمع البيانات فعليًا، وجمع البيانات بتعمّق باستخدام أسئلة المقابلة، ومراجعات الزملاء من خلال فحص كلّ من البيانات وتفسيرها مع مجموعة مختارة من المشاركين، والتعمّق بشكل كافٍ في البيانات من خلال قضاء وقت كافٍ في كلّ مقابلة، وكذلك الحرص على تطبيق عمليّة متكرّرة لتشفير وتكويد البيانات، والنسخ الحرفي المفصّل للمقابلات، وأخذ الملاحظات الشخصيّة للباحث، وإجراء مناقشات مفاهيميّة مع باحث آخر لديه خبرة في البحوث الكيفيّة.

2.2.4.3. تحليل نتائج المقابلة

تمّ تحليل نتائج المقابلات من خلال استخدام طريقة التحليل الاستقرائي للبيانات، وذلك من خلال أربع خطوات رئيسة، وهي: تنظيم البيانات، ودراسة البيانات المجمّعة والتمعّن فيها، وتصنيف البيانات، ثمّ توليفها وتركيبها بما يخدم التوصل لآراء أفراد عيّنة المقابلة.

5.3. متغيّرات الدراسة

1.5.3 المتغيّر المستقلّ

واقع دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي.

2.5.3 المتغيّرات التصنيفيّة (الوسيطة)

- الجنس: وله فئتان (ذكور، وإناث).
- المؤهّل العلمي: وله مستويان (بكالوريوس فما دون، دراسات عليا).
- سنوات الخدمة: ولها ثلاثة مستويات (أقلّ من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).
- المُسمّى الوظيفي: وله أربع فئات (معلّم، ومعلّم نائب، ومُركّز موضوع، ومُركّز تربوي).

3.5.3 المتغيّر التابع

تقديرات أفراد عيّنة الدراسة لدور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي.

6.3. إجراءات الدراسة

تمّ إجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- تطوير أداة الدراسة وتحكيمها.
- التحقّق من معاملي الصدق والثبات لأداة الدراسة.

- التنسيق مع وزارة التربية والتعليم بعد أخذ كتاب تسهيل مهمة من الجامعة العربيّة الأمريكيّة من أجل تطبيق الدراسة.
- تحديد عيّنة الدراسة والعّينة الاستطلاعيّة.
- توزيع استبانة الدراسة على أفراد مجتمع الدراسة من معلّمي ومركّزي المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال، حيث جرى توزيع رابط للأدوات إلكترونيًا من خلال جوجل درايف (Google Drive)، على مجتمع الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائيّة، وحصل الباحث على (451) استجابة على الاستبانة، وبناءً على ذلك وبعد عمليّة تدقيق الاستجابات، تمثّل الاستجابات الصالحة للتحليل ما نسبة (100%) من إجمالي الاستجابات التي حصل عليها.
- ترميز البيانات وإدخالها في الحاسوب، ومعالجتها إحصائيّا باستخدام برنامج الرزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS).
- إجراء مقابلات مع مديري ومشرفي المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال استغرقت كلّ مقابلة (45) دقيقة تقريبًا، للتعرّف على وجهة نظرهم في تطوير استراتيجيات التقويم التربوي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل.
- عرض النتائج والتعليق عليها ومقارنتها بالدراسات السابقة.
- وضع الأنموذج المقترح لتنمية دور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل.
- عرض النتائج والتوصيات.

7.3. المعالجة الإحصائيّة

- للإجابة عن السؤال الأول تمّ استخدام المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة حول تقديرات عيّنة الدراسة لدور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي.
- للإجابة عن السؤال الثالث تمّ استخدام اختبار تحليل التباين المتعدّد (MANOVA) لمتغيّرات الدراسة، واختبار شيفيه ('Scheffe) للمقارنات البُعديّة، واختبار t-test، لدور متغيّرات (الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة، والمُسمّى الوظيفي) على دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي
- للإجابة عن السؤالَين الثاني والرابع تمّ استخدام التحليل النوعي.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضا النتائج التي تمثّل استجابات عيّنة الدراسة على فقرات أداة الدراسة، وذلك بعد تطبيق إجراءات الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائيّة التي جمعت، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة حيث هدفت إلى تعرّف دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي، وذلك عن طريق الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

نتائج السؤال الأوّل: "**ما دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي من وجهة نظر معلّمي ومركّزي المدارس؟**"

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على مجالات دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (4: 1).

جدول (4: 1): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمتوسّطات لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على مجالات دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي مرتّبة تنازليّا.

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسّط الحسابي*	الانحراف المعياري	دور بدرجة
1	3	توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم	4.31	0.50	كبيرة جدًا
2	1	تقويم الأداء الصفّي	34.2	45.0	كبيرة جدًا
3	2	تقويم الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة	4.12	.570	كبيرة
4	4	تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم	4.03	.490	كبيرة
5	5	تطوير الاختبارات المدرسيّة	3.95	.520	كبيرة
6	7	متابعة المستجدّات في مجال التقويم	3.81	.550	كبيرة
7	6	تطوير نظم التقويم	3.69	4.60	كبيرة
مجالات دور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي ككلّ			4.03	0.47	كبيرة

* الدرجة العظمى من (5)

يبيّن الجدول (4: 1) أنّ "مجال توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم" قد احتلّ المرتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.31) وانحراف معياريّ (0.50) وبدرجة كبيرة جدًّا، وجاء "مجال تقويم الأداء الصفّي" في المرتبة الثانية بمتوسّط حسابي (4.23) وانحراف معياريّ (0.54) وبدرجة كبيرة جدًّا، وجاء "مجال تطوير نُظم التقويم" في المرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (3.69) وانحراف معياري (0.64) وبدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسّط الحسابي لتقديرات أفراد العينة لدور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي ككلّ (4.03) بانحراف معياريّ (0.47)، وبدرجة كبيرة.

كما تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على مجالات دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأوّل: تقويم الأداء الصفّي

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة لدور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجّيات التقويم التربوي على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضّحة في الجدول (4: 2).

جدول (4: 2) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمتوسطات لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات مجال تقويم الأداء الصفّي مرتبة تنازليًّ

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابي*	الانحراف المعياري	دور بدرجة
1	2	يُنظم زيارات صفيّة متبادلة بين المعلّمين لتبادل الخبرة في مجال تقويم الأداء الصفّي.	44.3	9.70	كبيرة جدًا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابي*	الانحراف المعياري	دور بدرجة
2	1	يُوجه المعلّمين للتنويع في استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي بما يتناسب مع الفروق الفرديّة للتلاميذ.	4.33	7.60	كبيرة جدًا
3	5	يُوفر الأدلّة والشواهد لأولياء الأمور حول نقاط القوّة ونقاط الضعف المتعلّقة بأداء أبنائهم.	04.3	2.70	كبيرة جدًا
4	3	يحرص على مساعدة المعلّمين في تطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفي.	4.09	.700	كبيرة
5	4	يُشجع المعلّمين على استخدام أسلوب التقويم الذاتي للتلاميذ.	24.0	7.70	كبيرة
المجال ككلّ			**34.2**	**45.0**	**كبيرة جدًّا**

*الدرجة العظمى من (5)

يبيّن الجدول (4: 2) أنّ الفقرة رقم (2) والتي نصّت على عبارة "يُنظم زيارات صفيّة متبادلة بين المعلمين لتبادل الخبرة في مجال تقويم الأداء الصفّي" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.34) وانحراف معياري (0.79)، وبدرجة كبيرة جدًّا، وجاءت الفقرة رقم (1) والتي كان نصّها "يُوجه المعلّمين للتنويع في استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي بما يتناسب مع الفروق الفرديّة للتلاميذ" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.33) وانحراف معياري (0.67)، وبدرجة كبيرة جدًّا، بينما احتلّت الفقرة رقم (4) والتي نصّت على "يُشجّع المعلمين على استخدام أسلوب التقويم الذاتي للتلاميذ" المرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.02) وانحراف معياري (0.77)، وبدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسّط الحسابي لتقديرات أفراد العيّنة على فقرات هذا المجال ككلّ (4.23) وانحراف معياري (0.54)، وبدرجة كبيرة جدًا.

المجال الثاني: تقويم الجوانب المعرفيّة والوجدانيّة

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة لدور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحّة في الجدول (4: 3).

جدول (4: 3): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمتوسّطات لتقديرات أفراد عّينة الدراسة على فقرات مجال تقويم الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة مرتبة تنازليّا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	دور بدرجة
1	6	يحثّ المعلّمين على تناول الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة وعدم الاقتصار على الجوانب المعرفيّة في تقويم الطلبة.	34.2	1.80	كبيرة جدا
2	10	يُوفّر مجموعة كبيرة من الأدوات المناسبة لقياس الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة لدى الطلبة.	64.1	2.70	كبيرة
3	7	يُبين للمعلّمين المستويات المعياريّة والمؤشرات الدالّة عليها للجوانب المعرفية والمهاريّة والوجدانيّة.	4.08	.680	كبيرة
4	9	يُوضح للمعلّمين كيفيّة التعبير عن الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة المطلوب تحقيقها بمؤشّرات أداء قابلة للقياس.	44.0	77.0	كبيرة
5	8	يُوضح للمعلّمين كيفيّة تحليل الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة المطلوب تحقيقها.	54.0	.800	كبيرة
		المجال ككل	4.12	.570	كبيرة

* الدرجة العظمى من (5)

يبيّن الجدول (4: 3) أنّ الفقرة (6) والتي نصّت على "يحثّ المعلّمين على تناول الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة وعدم الاقتصار على الجوانب المعرفيّة في تقويم الطلبة" قد احتلت

المرتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.23) وانحراف معياري (0.81) وبدرجة كبيرة جدًّا، وجاءت الفقرة (10) والتي كان نصّها "يُوفّر مجموعة كبيرة من الأدوات المناسبة لقياس الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة لدى الطلبة" بالمرتبة الثانية بمتوسّط حسابي (4.16) وانحراف معياري (0.72) وبدرجة كبيرة، بينما احتلّت الفقرة (8) والتي نصّت على "يُوضّح للمعلّمين كيفيّة تحليل الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة المطلوب تحقيقها" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.05) وانحراف معياري (0.80) وبدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العيّنة على فقرات هذا المجال ككلّ (4.12) وانحراف معياري (0.57)، وبدرجة كبيرة.

المجال الثالث: توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة لدور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضّحة في الجدول(4: 4).

جدول (4: 4): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمتوسّطات لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات مجال توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم مرتبة تنازليّا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابي*	الانحراف المعياريّ	دور بدرجة
1	15	يعتمد على الأدلّة والبراهين من أجل متابعة المعلّمين واستمرارّيتهم في تقويم الأداء الصفّي.	74.4	.590	كبيرة جدًا
2	18	يُتابع توثيق المعلّمين لنتائج تقويم مختلف الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة للتلاميذ بصدق وشمول.	64.4	5.60	كبيرة جدًا
3	13	يُنبّه المعلّمين إلى ضرورة ربط عمليّة التقويم بأهداف المادّة التعليميّة.	54.3	.630	كبيرة جدًا
4	14	يُتابع تنظيم المعلّمين لأعمالهم ووثائقهم المتعلّقة بتقويم التلاميذ.	4.30	7.40	كبيرة جدًا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابي*	الانحراف المعياريّ	دور بدرجة
5	11	يُوجّه المعلّمين إلى استخدام الوسائل التكنولوجيّة في تقويم التلاميذ.	74.2	.470	كبيرة جدًا
6	17	يتبنّى الملاحظات القيّمة التي يقدّمها المعلّمون حول تقويم التلاميذ.	4.23	.670	كبيرة جدًا
6	12	يُحفّز المعلّمين على ابتكار استراتيجيّات وأدوات تساعد في تقويم الأداء الصفّي بدقّة وموضوعيّة.	4.23	.690	كبيرة جدًا
8	16	يُشرك المعلّمين في نقد نماذج استراتيجيّات وأدوات التقويم.	4.21	4.60	كبيرة جدًا
المجال ككل			4.31	0.50	كبيرة جدًا

* الدرجة العظمى من (5)

يبيّن الجدول (4: 4) أنّ الفقرة (15) والتي نصّت على "يعتمد على الأدلّة والبراهين من أجل متابعة المعلّمين واستمرارّيتهم في تقويم الأداء الصفّي" قد احتلّت المرتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.47) وانحراف معياري (0.59) وبدرجة كبيرة جدًّا، وجاءت الفقرة (18) والتي كان نصّها "يُتابع توثيق المعلّمين لنتائج تقويم مختلف الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة للتلاميذ بصدق وشمول" بالمرتبة الثانية بمتوسّط حسابي (4.46) وانحراف معياري (0.65) وبدرجة كبيرة جدًّا، بينما احتلّت الفقرة (16) والتي نصّت على "يُشرك المعلّمين في نقد نماذج استراتيجيّات وأدوات التقويم" المرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.21) وانحراف معياري (0.64) وبدرجة كبيرة جدًّا، وقد بلغ المتوسّط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككلّ (4.31) وانحراف معياري (0.50)، وبدرجة كبيرة جدًّا.

المجال الرابع: تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة لدور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضّحة في الجدول (4: 5).

جدول (4: 5): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمتوسّطات لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات مجال تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم مرتبة تنازليّا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	دور بدرجة
1	25	يُنظم وُرش عمل تتعلّق باستراتيجيّات التقويم التربوي الحديثة.	4.28	0.61	كبيرة جدًا
2	22	يُنسّق مع المُشرفين التربوّيين (المشرفين) لعقد دورات تدريبيّة للمعلّمين في مجال استراتيجيّات التقويم التربوي.	4.09	0.70	كبيرة
3	23	يُحفّز المعلمين على الالتحاق بالدورات التدريبيّة لتطوير مهارات تقويم الطلبة لديهم.	4.07	0.77	كبيرة
4	19	يحثّ المعلّمين ذوي الخبرة على تقديم العون للمعلّمين الجُدد في ما يحتاجونه بعمليّة تقويم التلاميذ.	4.05	0.77	كبيرة
4	21	يعقد حلقات نقاش بين المعلّمين داخل المدرسة حول استراتيجيّات التقويم التربوي من أجل تبادل الخبرات التربويّة فيما بينهم.	4.05	0.75	كبيرة
6	20	يُوظف خبرته في مساعدة المعلّمين لتطوير مهاراتهم في مجال تقويم التلاميذ.	4.01	0.78	كبيرة
7	24	يُحفّز المعلّمين على الالتحاق بالبرامج الأكاديميّة لتطوير مهارات تقويم الطلبة لديهم.	3.67	0.78	كبيرة
المجال ككلّ			**4.03**	**.490**	**كبيرة**

* الدرجة العظمى من (5)

يبيّن الجدول (4: 5) أنّ الفقرة (25) والتي نصّت على "يُنظم وُرش عمل تتعلّق باستراتيجيّات التقويم التربوي الحديثة" قد احتلّت المرتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.28) وانحراف معياري (0.61) وبدرجة كبيرة جدًّا، وجاءت الفقرة (22) والتي كان نصّها "يُنسّق مع المُشرفين التربوّيين (المشرفين) لعقد دورات تدريبيّة للمعلّمين في مجال استراتيجيّات التقويم التربوي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.70) وبدرجة كبيرة، بينما احتلّت الفقرة (24) والتي نصّت على "يُحفّز المعلّمين على الالتحاق بالبرامج الأكاديميّة لتطوير مهارات تقويم الطلبة لديهم" المرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (3.67) وانحراف معياريّ (0.78) وبدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسّط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككلّ (4.03) وانحراف معياريّ (0.49)، وبدرجة كبيرة.

المجال الخامس: تطوير الاختبارات المدرسيّة

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة لدور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضّحة في الجدول (4: 6).

جدول (4: 6): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمتوسطات لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على مجال تطوير الاختبارات المدرسيّة مرتّبة تنازليّا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	دور بدرجة
1	26	يُشجّع المعلّمين على تحليل محتوى الكتب المدرسيّة من أجل بناء جداول مواصفات الاختبارات.	4.18	5.60	كبيرة
2	29	يُشجّع المعلّمين على تنمية مهاراتهم في مجال القياس والتقويم.	4.02	6.70	كبيرة
3	32	يُشجّع المعلّمين على الاستفادة من تحليل نتائج الاختبارات في تطوير أدائهم التدريسيّ.	3.96	9.70	كبيرة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	دور بدرجة
4	27	يُوجّه المعلّمين إلى أُسس بناء جداول مواصفات الاختبار بطريقة سليمة.	3.95	.820	كبيرة
4	28	يُوجه المعلّمين إلى كيفيّة استخدام الأساليب المناسبة لبناء الاختبار الجيد.	3.95	1.80	كبيرة
6	31	يُساعد المعلّمين في كيفيّة تحليل نتائج الاختبارات.	3.91	5.70	كبيرة
7	30	يبحث مع المعلّمين كيفيّة تطوير الاختبارات.	3.65	3.80	كبيرة
		المجال ككل	**3.95**	**.520**	**كبيرة**

* الدرجة العظمى من (5)

يبيّن الجدول (4: 6) أنّ الفقرة (26) والتي نصّت على "يُشجّع المعلّمين على تحليل محتوى الكتب المدرسيّة من أجل بناء جداول مواصفات الاختبارات" قد احتلّت المرتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.18) وانحراف معياري (0.65) وبدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة (29) والتي كان نصّها "يُشجّع المعلّمين على تنمية مهاراتهم في مجال القياس والتقويم" بالمرتبة الثانية بمتوسّط حسابي (4.02) وانحراف معياري (0.76) وبدرجة كبيرة، بينما احتلت الفقرة (30) والتي نصّت على "يبحث مع المعلّمين كيفيّة تطوير الاختبارات" المرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (3.65) وانحراف معياري (0.83) وبدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسّط الحسابي لتقديرات أفراد العيّنة على فقرات هذا المجال ككلّ (3.95) وانحراف معياري (0.52)، وبدرجة كبيرة.

المجال السادس: تطوير نُظُم التقويم

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة لدور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيات التقويم التربوي على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضّحة في الجدول (4: 7).

جدول (4: 7): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمتوسّطات لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على مجال تطوير نظم التقويم مرتبة تنازليّا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	دور بدرجة
1	38	يتّخذ الإجراءات الكفيلة بضبط سير عمليّات تقويم الطلبة.	3.89	2.70	كبيرة
2	39	يهتمّ بنشر ثقافة التقويم الأصيل في الميدان التربوي.	33.8	.680	كبيرة
3	36	يُشجّع المعلّمين على استخدام التقويم الأصيل الذي يقوم على أنشطة وإنجازات التلاميذ في مواقفهم الحياتيّة.	83.7	.540	كبيرة
4	37	يتّخذ الضمانات الكفيلة بسير عمليّات تقويم الطلبة حسب القواعد.	3.73	0.72	كبيرة
5	40	يعتمد نتائج تقويم التلاميذ كوسيلة من وسائل تقويم المعلّمين.	63.6	.550	كبيرة
6	35	يعتمد على أساليب متعدّدة لقياس المستويات الحقيقة للتلاميذ، ولا يقتصر على الاختبارات التحريريّة.	3.58	.880	كبيرة
7	33	يحثّ المعلّمين على تطبيق مبدأ التقويم التراكمي، والنظر إلى كلّ مرحلة تعليميّة باعتبارها وحدة واحدة لا تتجزأ.	33.5	.660	كبيرة
8	34	يُسهِم في وضع معايير لجودة استراتيجيّات التقويم التربوي.	3.51	.790	كبيرة
		المجال ككل	**3.69**	**4.60**	**كبيرة**

*** الدرجة العظمى من (5)**

يبيّن الجدول (4: 7) أنّ الفقرة (38) والتي نصّت على "يتّخذ الإجراءات الكفيلة بضبط سير عمليّات تقويم الطلبة" قد احتلّت المرتبة الأولى بمتوسّط حسابي (3.89) وانحراف معياريّ (0.72)

وبدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة (39) والتي كان نصّها "يهتمّ بنشر ثقافة التقويم الأصيل في الميدان التربوي" بالمرتبة الثانية بمتوسّط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.68) وبدرجة كبيرة، بينما احتلت الفقرة (34) والتي نصّت على "يُسهِم في وضع معايير لجودة استراتيجيّات التقويم التربوي" المرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (3.51) وانحراف معياري (0.79) وبدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسّط الحسابي لتقديرات أفراد العيّنة على فقرات هذا المجال ككلّ (3.69) وانحراف معياري (0.64)، وبدرجة كبيرة.

المجال السابع: متابعة المستجدّات في مجال التقويم

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة لدور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضّحة في الجدول (4: 8).

جدول (4: 8): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمتوسّطات لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على مجال متابعة المستجدّات في مجال التقويم مرتبة تنازليّا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابي*	الانحراف المعياريّ	دور بدرجة
1	44	يُزوّد المعلّمين بنماذج حديثة لاستراتيجيّات التقويم التربوي.	34.0	7.60	كبيرة
2	41	يُشجّع المعلّمين على متابعة مُستجدّات استراتيجيّات تقويم التلاميذ.	73.9	8.60	كبيرة
3	43	يُوجه المعلّمين إلى الاستفادة من البحوث والدراسات التي تُنشَر في المؤتمرات والندوات حول استراتيجيّات التقويم التربوي.	3.82	5.70	كبيرة
4	46	يُشرك المعلّمين في اجتماعات لمناقشة القضايا التي تُسهم في تطوير استراتيجيات التقويم التربوي.	3.75	70.0	كبيرة
4	42	يحثّ المعلّمين على إجراء البحوث بهدف تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي.	3.75	6.70	كبيرة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابي*	الانحراف المعياريّ	دور بدرجة
6	45	يستضيف المختصّين من خارج المدرسة للتحدّث عن المستجدّات في استراتيجيّات التقويم التربوي.	23.7	8.70	كبيرة
7	47	يُشرك أولياء الأمور في اجتماعات لمناقشة القضايا التي تُسهِم في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي.	93.4	30.7	كبيرة
		المجال ككلّ	**3.81**	**.550**	**كبيرة**

* الدرجة العظمى من (5)

يبيّن الجدول (4: 8) أنّ الفقرة (44) والتي نصّت على "يُزوّد المعلّمين بنماذج حديثة لاستراتيجيّات التقويم التربوي" قد احتلّت المرتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.03) وانحراف معياري (0.67) وبدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة (41) والتي كان نصّها "يُشجّع المعلّمين على متابعة مُستجدّات استراتيجيّات تقويم التلاميذ" بالمرتبة الثانية بمتوسّط حسابي (3.97) وانحراف معياري (0.68) وبدرجة كبيرة، بينما احتلّت الفقرة (47) والتي نصّت على "يُشرك أولياء الأمور في اجتماعات لمناقشة القضايا التي تسهم في تطوير استراتيجيات التقويم التربوي" المرتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (3.49) وانحراف معياريّ (0.73) وبدرجة كبيرة، وقد بلغ المتوسّط الحسابي لتقديرات أفراد العّينة على فقرات هذا المجال ككلّ (3.81) وانحراف معياري (0.55)، وبدرجة كبيرة.

للإجابة عن السؤال الثاني (ما الدور المأمول لمعلّمي ومديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي) تمّ تحليل مضمون المقابلات التي تمّ إجراؤها مع (11) مديرا من مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال داخل الخطّ الأخضر، بالإضافة إلى (6) من المشرفين التربويين. وقد تمّ اعتماد مضمون الفقرة كوحدة للتحليل، وقد جاءت أراء عيّنة

المقابلة لسبل الارتقاء بدور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي في ضوء نتائج الدراسة وفلسفة التقويم الأصيل على النحو الآتي:

السؤال الأوّل: ما الممارسات الفعليّة لمديري المدارس لتطوير استراتيجيات تقويم الأداء الصفي لدى المعلمين؟

يبين الجدول (4: 9) النّتائج الكيفية المتعلقة بالممارسات الفعلية لمديري المدارس لتطوير استراتيجيات تقويم الأداء الصفي لدى المعلمين، الّتي حصل عليها الباحث من خلال المقابلة كما يأتي:

الجدول (4: 9): النّسبة المئوية لنتائج الممارسات الفعلية لمديري المدارس لتطوير استراتيجيات تقويم الأداء الصفي لدى المعلمين خلال المقابلة مرتبة تنازليًا حسب النسبة المئوية للإجابة

الرقم	الآراء	النسبة المئوية
1	الدورات التدريبية وورش العمل.	**%67**
2	التوجيه والتغذية الراجعة.	**%44**
3	توفير أدوات التقويم.	**%33**
4	تبادل الزيارات بين المعلّمين.	**%33**

أظهرت آراء عّينة المقابلة للكيفية المتعلقة بالممارسات الفعليّة لمديري المدارس لتطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي لدى المعلّمين، أنّ الدورات التدريبيّة وورش العمل في هذه المجال يُعدّ من الممارسات الفعليّة لمديري المدارس لتطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي لدى المعلّمين، وقد جاء على لسان (67%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عيّنة المقابلة:

"توجيه المعلمين للاستكمالات في موضوع التقويم".

"على مدير المدرسة تغذية طاقمه بالاستكمالات والإرشادات وإشراكهم برؤيته المدرسيّة واستراتيجيّاته، لكي لا يبقى أحد خارج السِّرب ممّا يضّر بالعمليّة التعليميّة والتربويّة"

وأظهرت آراء عيّنة المقابلة للكيفيّة المتعلّقة بالممارسات الفعليّة لمديري المدارس لتطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي لدى المعلّمين، أنّ التوجيه والتغذية الراجعة تُعَد من الممارسات الفعليّة لمديري المدارس لتطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي لدى المعلمين، وقد جاء على لسان (44%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عيّنة المقابلة:

" تقديم تغذيّة راجعة بنّاءة للمعّلمين من قِبل المدير، ويأتي ذلك بعد تحليل خطط الدروس التي شوهدت".

"من المهمّ بالنسبة لي التغذية المرتّدة، وتعزيز المهارات".

وأظهرت آراء عيّنة المقابلة للكيفيّة المتعلّقة بالممارسات الفعليّة لمديري المدارس لتطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي لدى المعلّمين، أنّ توفير أدوات التقويم يُعدّ من الممارسات الفعليّة لمديري المدارس لتطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي لدى المعلّمين، وقد جاء على لسان (33%) من أفراد عّينة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عّينة المقابلة:

" إثراء المعلّمين بكافّة أدوات التقييم، ويتمّ ذلك وِفق منظومة محدّدة". "توفير مجموعة متنوعة من أدوات التقييم للمعلّمين، مثل نماذج الملاحظة، وقوائم التحقّق، والمحافظ".

كما أظهرت آراء عيّنة المقابلة للكيفيّة المتعلّقة بالممارسات الفعليّة لمديري المدارس لتطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي لدى المعلّمين، أنّ تبادل الزيارات بين المعلّمين تُعدّ من الممارسات الفعليّة لمديري المدارس لتطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي لدى المعلّمين، وقد جاء على لسان (33%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عّينة المقابلة:

"التعلّم من الزملاء من خلال تبادل الزيارات على مستوى طاقم الموضوع". " تشكيل مجموعات عمل من المعلّمين لمناقشة وتبادل الخبرات حول التقييم".

السؤال الثاني: كيف يمكن تطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل؟

يبين الجدول (4: 10) النّتائج الكيفيّة المتعلّقة بكيفيّة تطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، الّتي حصل عليها الباحث من خلال المقابلة كما يأتي:

الجدول (4: 10): النّسبة المئويّة لنتائج كيف يمكن تطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل خلال المقابلة مرتبة تنازليًّا حسب النسبة المئويّة للإجابة

الرقم	الآراء	النسبة المئويّة
1	تنمية المهارات الحياتيّة عند الطلبة.	%60
2	تنمية مهارات التفكير العليا عند الطلبة.	%30
3	تعزيز التقويم الذاتي عند الطلبة.	%30
4	إشراك الطلبة في عمليّة التقويم.	%30

أظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفية تطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، أنّ تنمية المهارات الحياتيّة عند الطلبة تُعدّ من السُبل المناسبة لتطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، وقد جاء على لسان (60%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

"إكساب مهارات تعدّ معلّمًا وطالبًا متمكّنًا من المهارات الحياتيّة واستعمال كلّ مهارة في الوضعيّة الصحيحة". "إعطاء مهامّ وربطها مع الحياة اليوميّة".

وأظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة تطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، أنّ تنمية مهارات التفكير العليا عند الطلبة تُعدّ من الُسبل المناسبة لتطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، وقد جاء على لسان (30%) من أفراد عّينة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

"التركيز على مهارات التفكير من الدرجة العليا". "التركيز على المهارات والقدرات العليا كالتفكير النقدي والإبداعي، وتصميم مهامّ تطلب من الطالب تحليل المعلومات، وتقييمها، وبناء أفكار جديدة"

وأظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة تطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، أنّ تعزيز التقويم الذاتي عند الطلبة تُعدّ من السُبل المناسبة لتطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، وقد جاء على لسان (30%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

"إعطاء نسبة تقارب 60% يستطيع الطالب من خلالها تقييم نفسه من خلال توجيهه لإكساب مهارات وأدوات تصنع منه متعلّم مستقلّ". "تشجيع الطلاب على تقييم أدائهم بأنفسهم".

كما أظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة تطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، أنّ إشراك الطلبة في عمليّة التقويم تُعدّ من السبل المناسبة لتطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، وقد جاء على لسان (30%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة: "برأيي مهمّ مشاركة الطلاب في عمليّة التقويم". " إشراك الطلاب في تحديد معايير الأداء التي سيتمّ تقييمهم بناءً عليها".

السؤال الثالث: كيف يُوجّه مديرو المدارس المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم؟

يبيّن الجدول (4: 11) النّتائج الكيفيّة المتعلّقة بكيفيّة توجيه مديري المدارس المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم الّتي حصل عليها الباحث من خلال المقابلة كما يأتي:

الجدول (4: 11) النّسبة المئويّة لنتائج كيفيّة توجيه مديري المدارس المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم خلال المقابلة مرتّبة تنازليًا حسب النسبة المئويّة للإجابة

الرقم	الآراء	النّسبة المئويّة
1	الدورات التدريبيّة.	%56
2	مجموعات العمل.	%33
3	مركّز التقويم في المدرسة.	%33
4	الجلسات الفرديّة.	%33

أظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة توجيه مديرو المدارس المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم، أنّ الدورات التدريبيّة تُعدّ من السبل المناسبة لتوجيه مديري المدارس المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم، وقد جاء على لسان (56%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة: "توجيه المعلّمين للمشاركة في الاستكمالات بخصوص التقويم". "تنظيم ورشات عمل للمعلّمين مع أساليب التقويم الحديثة".

وأظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة توجيه مديري المدارس المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم، أنّ مجموعات العمل تُعدّ من السُبل المناسبة لتوجيه مديري المدارس المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم، وقد جاء على لسان (33%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة: "إنشاء طاقم عمل للتقويم بين الطواقم المختلفة". "تشكيل مجموعات عمل من المعلّمين لمناقشة وتبادل الخبرات حول التقويم"

وأظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة توجيه مديري المدارس المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم، أنّ مركز التقويم في المدرسة يُعدّ من السبل المناسبة لتوجيه مديري المدارس المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم، وقد جاء على لسان (33%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

"الاستعانة بأهل الاختصاص مثل: معلّم متخصّص في المدرسة ما يُعرف بمركز التقويم". "وضع مركّز ومسؤول ومهنيّ يتابع عمليّة التقويم".

كما أظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة توجيه مديري المدارس المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم، أنّ الجلسات الفرديّة تُعدّ من السُبل المناسبة لتوجيه مديري المدارس المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم، وقد جاء على لسان (33%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

"جلسات فرديّة لكلّ معلّم في مجال التقويم". "جلسات فرديّة مع المعلّمين حول أهميّة التقويم، وتقديم التغذية الراجعة الإيجابيّة حول ممارساتهم".

السؤال الرابع: كيف يُتابع مديرو المدارس المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم؟

يبين الجدول (4: 12) النّتائج الكيفيّة المتعلّقة بكيفيّة متابعة مديري المدارس للمعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم، الّتي حصل عليها الباحث من خلال المقابلة كما يأتي:

الجدول (4: 12): النّسبة المئويّة لنتائج كيفيّة متابعة مديري المدارس للمعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم خلال المقابلة مرتّبة تنازليًا حسب النسبة المئويّة للإجابة

الرقم	الآراء	النسبة المئويّة
1	جلسات فرديّة وجماعيّة مع المعلّمين.	%55
2	تحليل نتائج الطلبة.	%46
3	حضور حصص صفّية.	%27
4	عقد اجتماعات دوريّة.	%27

أظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة متابعة مديري المدارس المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم، أنّ جلسات فرديّة وجماعيّة مع المعلّمين تُعدّ من طُرق متابعة مديري المدارس المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم، والذي جاء على لسان (55%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

"جلسات مع المعلّمين والطلاب وجلسات الطواقم الأسبوعيّة". "جلسات ثابتة مع كلّ طاقم ومركّز".

وأظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة متابعة مديري المدارس المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم، أنّ تحليل نتائج الطلبة تُعدّ من طرق متابعة مديري المدارس المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم، والذي جاء على لسان (46%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

"تحليل نتائج الطلاب لاستخدام المعطيات للاستفادة منها لبناء خطط عمل". "تحليل المعطيات والنتائج للمهارات والاطّلاع على مستجدّات الخطط العلاجيّة وخطّة الإشفاء المتعلّقة بالمشاكل والصعوبات والعُسر التعليمي لدى شرائح الطلاب".

وأظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة متابعة مديري المدارس المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم، أنّ حضور حصص صفّيّة تُعدّ من طرق متابعة مديري المدارس المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم، والذي جاء على لسان (27%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة: "بناء جدول مشاهدات للمعلّمين". "زيارات الصفّيّة المفاجئة وغير المفاجئة للصفوف لملاحظة كيفيّة تطبيق المعلّمين لاستراتيجيّات التقويم".

كما أظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة متابعة مديري المدارس المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم، أنّ عقد اجتماعات دوريّة تُعدّ من طرق متابعة مديري المدارس المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم، والذي جاء على لسان (27%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة: "عقد اجتماعات دوريّة لتبادل الخبرات والدروس المستفادة في مجال التقويم. على مستوى مركزي المواضيع وعلى مستوى الطاقم عامّة". "إجراء اجتماعات بحضور المسؤول عن التقويم والتواصل مع المركّزين".

السؤال الخامس: كيف يمكن تطوير توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل؟

يُبيّن الجدول (4: 13) النّتائج الكيفيّة المتعلّقة بكيفيّة تطوير توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، الّتي حصل عليها الباحث من خلال المقابلة كما يأتي:

الجدول (4: 13): النّسبة المئوية لنتائج كيفية تطوير توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل خلال المقابلة مرتّبة تنازليًّا حسب النسبة المئويّة للإجابة

الرقم	الآراء	النسبة المئويّة
1	البرامج التدريبيّة في التقويم الأصيل.	%40
2	حضور الحصص الصفيّة.	%30
3	مواكبة المستجدات في مجال التقويم الأصيل.	%30
4	مشاركة عناصر المجتمع المدرسي في عمليّة التقويم.	%30

أظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة تطوير توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، أنّ البرامج التدريبية في التقويم الأصيل تُعدّ من سبل تطوير توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، والتي جاءت على لسان (40%) من أفراد عّينة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

"التوجيه والتطوير والمتابعة من خلال دروات استكمال". "تنظيم ورش عمل حول فلسفة التقويم الأصيل وأدواته المختلفة".

وأظهرت آراء عّينة المقابلة لكيفيّة تطوير توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، أنّ حضور الحصص الصفّيّة تُعدّ من سبل تطوير توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، والتي جاءت على لسان (30%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عّينة المقابلة:

"إجراء مشاهدات للمعلّمين الذين يحضرون الدورات المتعلّقة بالتقويم الأصيل". "تشجيع المعلّمين على زيارة صفوف زملائهم لمشاهدة ممارساتهم في مجال التقويم".

وأظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة تطوير توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، أنّ مواكبة المستجدات في مجال التقويم الأصيل تُعدّ من سبل تطوير توجيه

ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، والتي جاءت على لسان (30%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عيّنة المقابلة:

"مواكبة التغييرات والتحديثات والمستجدّات في كلّ المستويات". "تزويد المعلّم بالآليّات المطلوبة المواكبة للعصر".

كما أظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة تطوير توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، أنّ مشاركة عناصر المجتمع المدرسي في عمليّة التقويم لأصيل تُعدّ من سبل تطوير توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، والتي جاءت على لسان (30%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

" فتح باب النقاش مع الشركاء معّلمين وأهالي أو طلاب، يجعل العمليّة أكثر شموليّة". "بناء شراكة قويّة بين المدير والمعلم".

السؤال السادس: ما دور مديري المدارس في عمليّة تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم؟

يبيّن الجدول (4: 14) النّتائج الكيفيّة المتعلّقة بدور مديري المدارس في عمليّة تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم الّتي حصل عليها الباحث من خلال المقابلة كما يأتي:

الجدول (4: 14): النّسبة المئويّة لنتائج دور مديري المدارس في عمليّة تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم خلال المقابلة مرتبة تنازليًّا حسب النسبة المئويّة للإجابة

الرقم	الآراء	النسبة المئوية
1	توجيه المعلمين لحضور الدورات التدريبيّة في مجال التقويم وتوعيتهم بأهميّتها.	%78
2	تنظيم الدورات التدريبيّة في مجال التقويم.	%56
3	ممارسة المدير دوره كمشرف مقيّم.	%33
4	توفير الدعم اللوجستي للدورات التدريبيّة.	%33

أظهرت آراء عينة المقابلة لدور مديري المدارس في عملية تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم، أنّ توجيه المعلّمين لحضور الدورات التدريبيّة في مجال التقويم وتوعيتهم بأهميّتها يُعدّ من أدوار مديري المدارس في عملية تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم، والتي جاءت على لسان (78%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

"مهمّ جدًّا توجيه المعلّمين لأماكن الاستكمال المناسبة لهم". "يجب أن يتّخذ المدير دوره في توعية طاقم المعلّمين بمركزيّة التقويم وتوجيههم للاستكمالات المتعلّقة بالتقويم"

وأظهرت آراء عيّنة المقابلة لدور مديري المدارس في عمليّة تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم، أنّ تنظيم الدورات التدريبيّة في مجال التقويم يُعدّ من أدوار مديري المدارس في عمليّة تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم، والتي جاءت على لسان (56%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عيّنة المقابلة:

" تحضير ورشات عمل ولقاءات مع الطاقم حول موضوع التقييم ". " تصميم برنامج تدريبي شامل يغطي الجوانب النظريّة والعملية للتقويم، ويأخذ في الاعتبار احتياجات المعلّمين المختلفة".

وأظهرت آراء عيّنة المقابلة لدور مديري المدارس في عمليّة تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم، أنّ ممارسة المدير دوره كمشرف مقيّم يُعدّ من أدوار مديري المدارس في عمليّة تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم، والتي جاءت على لسان (33%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عيّنة المقابلة:

"للمديرين دور كبير بتدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم ومنها: مساعدة المعلّم بكيفيّة إعداد الاختبارات، التنويع للاختبارات وطرق التقويم، كيفية بناء مئشار للتقويم، كيفيّة تحليل النتائج وبناء مردود للنتائج". "لا ننسى، للمدير (أنا شخصّيا) القدرة على تعليم المعلّمين وإكسابهم المعرفة بمجال التقويم وأدواته واستراتيجيّاته".

كما أظهرت آراء عيّنة المقابلة لدور مديري المدارس في عمليّة تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم، أنّ توفير الدعم اللوجستي للدورات التدريبيّة يُعدّ من أدوار مديري المدارس في عملية تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم، والتي جاءت على لسان (33%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

"مهمّ جدًّا وضع ميزانيّة اللازمة للدورات التدريبيّة وورش العمل". "توفير الموارد اللازمة لتدريب المعلّمين، مثل الكتب والمواد التدريبيّة، وتخصيص الوقت والجهد اللازمين لتنفيذ برامج التدريب".

السؤال السابع: كيف يمكن تطوير تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل؟

يبيّن الجدول (4: 15) النّتائج الكيفيّة المتعلّقة بكيفيّة تطوير تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، الّتي حصل عليها الباحث من خلال المقابلة كما يأتي:

الجدول (4: 15): النّسبة المئويّة لنتائج كيفيّة تطوير تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل خلال المقابلة مرتّبة تنازليًا حسب النسبة المئويّة للإجابة

الرقم	الآراء	النسبة المئويّة
1	تصميم برامج تدريبية تركز على تطبيق فلسفة التقويم الأصيل.	%50
2	مشاركة الخبرات في مجال التقويم الأصيل.	%30
3	الدعم الفنّي من قبل قسم التفتيش والإرشاد.	%30
4	تعزيز التقييم المستمرّ.	%30

أظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة تطوير تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، أنّ تصميم برامج تدريبيّة تركّز على تطبيق فلسفة التقويم الأصيل يُعدّ من سُبل تطوير تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، والتي جاءت على لسان (50%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عّينة المقابلة:

" تدريب المعلّمين على المبدأ الأساسي للتقويم الأصيل وإعطاء مهامّ وربطها بالحياة اليوميّة من خلال ربط التقويم بأهداف التعّلم". " تنظيم ورش عمل تفاعليّة تتيح للمعلّمين فرصة تطبيق استراتيجيّات التقويم الأصيل بشكل عمليّ"

وأظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة تطوير تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، أنّ مشاركة الخبرات في مجال التقويم الأصيل يُعدّ من سُبل تطوير تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، والتي جاءت على لسان (30%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

" المشاركة الفعّالة للمعلّمين من خلال خبراتهم في التقويم الأصيل". "تشجيع المعلّمين على مشاركة تجاربهم وخبراتهم في تطبيق استراتيجيّات التقويم".

وأظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة تطوير تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، أنّ الدعم الفني من قبل قسم التفتيش والإرشاد يُعدّ من سُبل تطوير تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، والتي جاءت على لسان (30%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

"الاستعانة بقسم التفتيش والإرشاد". "اللقاءات مع مركّزة التقييم والإرشاد من قبل وزارة المعارف".

كما أظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة تطوير تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، أنّ تعزيز التقييم المستمرّ يُعدّ من سُبل تطوير تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، والتي جاءت على لسان (30%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

" التقويم المستمرّ للتغيير في المفهوم وفي المقصود وفي الأداء وصولاً إلى التقويم كنمط حياتي ومهارة أساسيّة لدى المعلّم". "التقييم المستمر من خلال استبيانات الرأي لتقييم مدى استفادة المعلّمين من برامج التدريب، وملاحظة أداء المعلّمين في تطبيق استراتيجيّات التقويم في الفصول الدراسيّة، وتقديم تغذية راجعة مستمرّة للمعلّمين حول أدائهم".

السؤال الثامن: كيف يُسهم مديرو المدارس في تطوير الاختبارات المدرسيّة؟

يبيّن الجدول (4: 16) النّتائج الكيفيّة المتعلّقة بكيفيّة كيف إسهام مديري المدارس في تطوير الاختبارات المدرسيّة، الّتي حصل عليها الباحث من خلال المقابلة كما يأتي:

الجدول (4: 16): النّسبة المئوية لنتائج كيفيّة إسهام مديري المدارس في تطوير الاختبارات المدرسيّة خلال المقابلة مرتّبة تنازليًّا حسب النسبة المئويّة للإجابة

الرقم	الآراء	النسبة المئويّة
1	التعاون مع المركزين التربويّين في عملية تطوير الاختبارات.	%60
2	اللقاءات المستمرة مع المعلمين لتطوير الاختبارات.	%50

3	تحديد معايير بناء الاختبارات.	%30
4	بناء الخطط لتطوير الاختبارات.	%30

أظهرت آراء عينة المقابلة لكيفيّة مساهمة مديرو المدارس في تطوير الاختبارات المدرسيّة، أن التعاون مع المركّزين التربويّين في عملية تطوير الاختبارات يُعدّ من طرق مساهمة مديري المدارس في تطوير الاختبارات المدرسيّة، وقد جاء على لسان (60%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

" التفكير المشترك مع مركّزي المواضيع ومع معلّمي المواضيع". "عقد اجتماعات حول الاختبارات مع المركّزين وبناء خطّة في كيفيّة تطوير الاختبار".

وأظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة مساهمة مديري المدارس في تطوير الاختبارات المدرسيّة، أنّ اللقاءات المستمرّة مع المعلّمين لتطوير الاختبارات يُعدّ من طرق مساهمة مديرو المدارس في تطوير الاختبارات المدرسيّة، وقد جاء على لسان (50%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة:

"متابعة أصحاب الوظائف ومرافقتهم المهنيّة من خلال لقاءات إرشاد حسب حاجاتهم وإتاحة الفرصة للتجربة وللتعلّم منها". إجراء جلسات لبناء الاحتياجات وهذا يكوّن برنامج واضح قبل إجراء اختبارات مدرسية".

وأظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة مساهمة مديري المدارس في تطوير الاختبارات المدرسيّة، أنّ تحديد معايير بناء الاختبارات يُعدّ من طرق مساهمة مديري المدارس في تطوير الاختبارات المدرسيّة، وقد جاء على لسان (30%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عينة المقابلة: "على مدير المدرسة بناء معايير ثابتة تضمّ بداخلها كلّ المواضيع وتُلزم الجميع بهدف الظهور بمظهر عادل ومتساوٍ، وبعد ذلك يتمّ إعطاء الجميع هذه المعايير لتقييم الطلاب". "تحديد معايير واضحة

للاختبارات الجيدة، مثل الصدق والثبات والموضوعيّة، والتأكّد من أنّ جميع الاختبارات تلبي هذه المعايير".

كما أظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة مساهمة مديري المدارس في تطوير الاختبارات المدرسيّة، أنّ بناء الخطط لتطوير الاختبارات يُعدّ من طرق مساهمة مديري المدارس في تطوير الاختبارات المدرسيّة، وقد جاء على لسان (30%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

"بناء خطّة لكيفيّة تطوير الاختبار". "بناء خطط لتقييم التعلّم وتوجيهه، وتوضيح كيف يمكن للاختبارات أن تسهم في تحسين مخرجات التعليم".

السؤال التاسع: كيف يمكن تطوير الاختبارات المدرسيّة في ضوء فلسفة التقويم الأصيل؟

يبين الجدول (4: 17) النّتائج الكيفيّة المتعلّقة بكيفيّة تطوير الاختبارات المدرسيّة في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، الّتي حصل عليها الباحث من خلال المقابلة كما يأتي:

الجدول (17:4): النّسبة المئوية لنتائج كيفيّة تطوير الاختبارات المدرسيّة في ضوء فلسفة التقويم الأصيل خلال المقابلة مرتّبة تنازليًّا حسب النسبة المئويّة للإجابة

الرقم	الآراء	النسبة المئويّة
1	تصميم اختبارات للمهامّ الواقعيّة.	%80
2	تعزيز التقييم الذاتي.	%60
3	التركيز على الأسئلة المفتوحة.	%60
4	استخدام أدوات تقييم معياريّة.	%40

أظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة تطوير الاختبارات المدرسيّة في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، أنّ تصميم اختبارات للمهامّ الواقعيّة يُعدّ من الطُرق المناسبة لتطوير الاختبارات المدرسيّة في ضوء

فلسفة التقويم الأصيل، وقد جاءت على لسان (80%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض أراء عينة المقابلة:

"تطوير الاختبارات من خلال التركيز على قياس المهارات الحقيقية للطلاب". "تصميم اختبارات تحاكي المهام الواقعية التي قد يواجهها الطلاب في دراساتهم المستقبلية أو وظائفهم المهنية".

وأظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة تطوير الاختبارات المدرسيّة في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، أنّ تعزيز التقييم الذاتي يُعدّ من الطرق المناسبة لتطوير الاختبارات المدرسيّة في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، وقد جاءت على لسان (60%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

"توفير فرص للتقييم الذاتي وتقييم الأقران". "تشجيع الطلاب على التفكير في تعلمهم وتقييم عملهم ذاتيًا وهذا يعزّز الوعي الذاتي والمعرفة ما وراء المعرفيّة".

وأظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة تطوير الاختبارات المدرسيّة في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، أنّ التركيز على الأسئلة المفتوحة يُعدّ من الطرق المناسبة لتطوير الاختبارات المدرسيّة في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، وقد جاءت على لسان (60%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

"استخدام أسئلة مفتوحة بدلا من أسئلة الاختيار من متعدّد". "استخدم أسئلة مفتوحة تتطلّب من الطلاب تحليل المعلومات وتلخيصها وتقييمها".

كما أظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة تطوير الاختبارات المدرسيّة في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، أنّ استخدام أدوات تقييم معياريّة يُعدّ من الطُرق المناسبة لتطوير الاختبارات المدرسيّة في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، وقد جاءت على لسان (40%) من أفراد عّينة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

"استخدام أدوات تقويم واضحة المعايير". "تطوير أدوات تقويم تحدّد بوضوح معايير النجاح في التقييمات. وهذا يساعد الطلاب على فهم ما هو متوقّع منهم ويقدّم ملاحظات واضحة".

السؤال العاشر: كيف يُتابع مديري المدارس المستجدّات في مجال التقويم؟

يبيّن الجدول (4: 18) النّتائج الكيفيّة المتعلّقة بكيفيّة متابعة مديري المدارس المستجدّات في مجال التقويم، الّتي حصل عليها الباحث من خلال المقابلة كما يأتي:

الجدول (4: 18): النّسبة المئويّة لنتائج كيفيّة متابعة مديري المدارس المستجدّات في مجال التقويم خلال المقابلة مرتبة تنازليًّا حسب النسبة المئويّة للإجابة

الرقم	الآراء	النسبة المئويّة
1	وزارة المعارف والمشرفين وقسم التقويم والإرشاد.	%50
2	الدورات التدريبيّة والندوات.	%40
3	مركز التقويم في المدرسة.	%40
4	الأبحاث والدراسات والأنترنتّ.	%30

أظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة متابعة مديري المدارس المستجدّات في مجال التقويم، أنّ ذلك يتمّ من خلال وزارة المعارف والمشرفين وقسم التقويم والإرشاد، وقد جاء على لسان (50%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

"من خلال التفتيش أو مجموعات التّعلم التابعة لقسم التقويم والإرشاد المنبثقة عن الوزارة". "متابعة تعليمات الوزارة بهذا الموضوع ومناقشة الموضوع مع الطاقم المدرسي لكلّ التجديدات".

وأظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة متابعة مديري المدارس المستجدّات في مجال التقويم، أنّ ذلك يتمّ من خلال الدورات التدريبيّة والندوات، وقد جاء على لسان (40%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

"الاشتراك في برامج تطوير المهارات التي تقدّمها المؤسّسات التعليميّة والجامعات حول أحدث الأساليب والتقنيات في مجال التقويم". "حضور المؤتمرات والندوات المحليّة والدوليّة التي تتناول موضوعات التقويم والقياس والتقويم البديل".

وأظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة متابعة مديري المدارس المستجدّات في مجال التقويم، أنّ ذلك يتم من خلال مركز التقويم في المدرسة، وقد جاء على لسان (40%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

"من خلال مركّزة التقويم في المدرسة". "عن طريق جلسات متابعة ومناقشة كلّ المعطيات بهذا المجال مع كلّ من مركزة التقويم بالمدرسة، ومركّزي المدرسة، وطواقم المواضيع/ المركّزين مع معلّمي الطواقم".

كما أظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة متابعة مديري المدارس المستجدّات في مجال التقويم، أنّ ذلك يتمّ من خلال الأبحاث والدراسات والإنترنتّ، وقد جاء على لسان (30%) من أفراد عينة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

"البحث في الإنترنتّ عن المواقع الإلكترونيّة والمؤسّسات المتخصّصة التي تقدّم معلومات موثوقة حول التقويم". "قراءة الكتب والمقالات العلميّة التي تنشر في مجلات التربية والتعليم حول أحدث الأبحاث والدراسات في مجال التقويم".

السؤال الحادي عشر: كيف يمكن متابعة المستجدّات في مجال التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل؟

يبين الجدول (4: 19) النّتائج الكيفيّة المتعلّقة بكيفيّة متابعة المستجدّات في مجال التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، الّتي حصل عليها الباحث من خلال المقابلة كما يأتي:

الجدول (4: 19): النّسبة المئويّة لنتائج كيفيّة متابعة المستجدّات في مجال التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل خلال المقابلة مرتّبة تنازليًّا حسب النسبة المئويّة للإجابة

الرقم	الآراء	النسبة المئويّة
1	الدراسات والأبحاث في مجال التقويم الأصيل.	%83
2	مركز التقويم في المدرسة.	%67
3	شبكات تبادل الخبرات.	%50
4	ورش العمل والدورات التدريبيّة في مجال التقويم الأصيل.	%33

أظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة متابعة المستجدّات في مجال التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، أنّ ذلك يتمّ من خلال الدراسات والأبحاث في مجال التقويم الأصيل، وقد جاء على لسان (83%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

"الاطلاع على الدراسات والتقارير التي تصدرها المؤسّسات البحثيّة المتخصّصة في مجال التربية والتعليم". "متابعة المجلّات العلميّة التي تنشر أبحاثًا ودراسات حول التقويم البديل والتقويم الأصيل".

وأظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة متابعة المستجدّات في مجال التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، أنّ ذلك يتمّ من خلال مركز التقويم في المدرسة، وقد جاء على لسان (67%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

"بإمكان مدير المدرسة الاستعانة بالمركّزين وخاصّة مركزة التقويم لمتابعة المستجدات". "الأمر مقرون بمتابعة مدير المدرسة للمستجدات بمساعدة مركز التقويم ليتمّ تذويت المستجدات إداريًا وبين طاقم الهيئة التدريسيّة".

وأظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة متابعة المستجدّات في مجال التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، أنّ ذلك يتمّ من خلال شبكات تبادل الخبرات، وقد جاء على لسان (50%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

"التواصل مع الخبراء والباحثين في مجال التقويم لتبادل الخبرات والمعرفة". "المشاركة في المنتديات والمجموعات النقاشيّة التي تجمع المعلّمين والباحثين المهتمّين بالتقويم".

كما أظهرت آراء عيّنة المقابلة لكيفيّة متابعة المستجدّات في مجال التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، أنّ ذلك يتم من خلال ورش العمل والدورات التدريبيّة في مجال التقويم الأصيل، وقد جاء على لسان (33%) من أفراد عيّنة المقابلة، وفيما يلي بعض آراء عيّنة المقابلة:

"الاشتراك في مؤتمرات، الاشتراك في مجلّات تختصّ بالموضوع". "المشاركة في الندوات والمؤتمرات التي تناقش موضوعات التقويم البديل والتقييم الشامل".

نتائج السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عيّنة الدراسة لدور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي تبعًا لمتغيرات (الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخدمة، والمُسمّى الوظيفي)؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد العيّنة على مجالات دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي، تبعا لاختلاف متغّير الجنس (ذكور، وإناث)، ومتغيّر المؤهّل العلمي (بكالوريوس فما دون، ودراسات عليا)، ومتغيّر سنوات الخبرة (أقلّ من 5 سنوات، من 5 – أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، ومتغيّر المُسمّى الوظيفي (معلّم، معلّم نائب، مُركّز موضوع، مُركّز تربوي)، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (4: 20).

جدول (4: 20): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات أفراد عيّنة الدراسة على العلامة الكليّة ومجالات دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي حسب متغّيرات الدراسة.

المتغيّر	المستويات	المجال	تقويم الأداء الصفّي	تقويم الجوانب التعليميّة	توجيه ومتابعة المعلّمين	تدريب المعلّمين	تطوير الاختبارات المدرسيّة	تطوير نُظم التقويم	متابعة المستجدّات	العلامة الكليّة
الجنس	ذكور	المتوسّط الحسابي	4.12	4.30	4.24	4.13	3.90	4.06	4.02	4.12
		الانحراف المعياريّ	0.53	0.51	0.48	0.53	0.59	.490	45.0	70.4
	إناث	المتوسّط الحسابي	4.22	4.28	4.10	4.14	3.79	3.84	3.69	3.99
		الانحراف المعياريّ	0.64	0.53	0.55	0.49	0.56	.570	.580	50.4
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	المتوسّط الحسابي	4.00	4.31	4.02	4.00	3.82	3.93	3.87	4.00
		الانحراف المعياري	0.49	0.53	0.53	0.58	0.56	3.50	.530	70.4
	دراسات عليا	المتوسّط الحسابي	4.37	4.47	4.32	4.41	4.22	4.17	4.01	4.27
		الانحراف المعياري	0.69	0.59	0.48	0.44	0.43	7.60	.540	80.3
سنوات الخبرة	أقلّ من 5 سنوات	المتوسّط الحسابي	4.11	4.31	4.08	4.05	3.78	4.04	3.91	4.04
		الانحراف المعياري	0.49	0.53	0.65	0.59	0.63	15.0	.570	0.48
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	المتوسّط الحسابي	4.01	4.30	4.11	4.12	3.71	3.91	3.76	4.00
		الانحراف المعياري	0.59	0.52	0.43	0.47	0.58	.580	60.0	0.50
	10 سنوات فأكثر	المتوسط الحسابي	4.04	4.32	4.20	4.17	3.92	3.95	3.90	4.07
		الانحراف المعياري	0.51	0.52	0.56	0.51	0.51	.490	.500	70.4
المُسمّى الوظيفي	معلّم	المتوسّط الحسابي	4.19	4.12	3.90	4.03	4.04	3.69	3.99	004.
		الانحراف المعياري	45.0	.480	8.50	6.60	.690	.660	21.50	2.40
	معلّم نائب	المتوسط الحسابي	4.03	4.00	3.66	4.12	4.02	3.63	3.96	23.9

المتغيّر	المستويات	المجال	تقويم الأداء الصفّي	تقويم الجوانب التعليميّة	توجيه ومتابعة المعلّمين	تدريب المعلّمين	تطوير الاختبارات المدرسيّة	تطوير نُظم التقويم	متابعة المستجدّات	العلامة الكليّة
		الانحراف المعياري	8.50	.510	.610	5.40	.480	2.60	.450	9.40
	مُركّز موضوع	المتوسط الحسابي	94.0	4.05	3.77	54.0	4.09	3.89	4.06	4.01
		الانحراف المعياري	.550	.500	2.60	6.50	9.40	.560	3.40	6.40
	مُركّز تربوي	المتوسط الحسابي	4.25	4.18	73.9	4.16	3.77	3.87	3.69	3.99
		الانحراف المعياري	0.50	7.40	6.50	7.30	40.7	.680	67.0	0.50

يلاحظ من الجدول (4: 20) وجود فروق ظاهريّة بين متوسّطات درجات أفراد عيّنة الدراسة على العلامة الكليّة للأداة، والمجالات الأربعة لدور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي، وفق متغيّرات الدراسة (الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة، والمُسمّى الوظيفي)، وللكشف عن دلالة هذه الفروق في المتوسّطات الحسابيّة، تمّ استخدام تحليل التباين متعدّد المتغيرات (MANOVA) باستخدام اختبار "ولكس لمبدا" (Wilk's Lambda) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). ويبيّن الجدول (4: 21) نتائج اختبار ولكس لمبدا ونتائج تحليل التباين متعدد المتغيّرات.

جدول (4: 21): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدّد (MANOVA) للفروق بين تقديرات أفراد العيّنة على مجالات دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي والعلامة الكليّة تبعًا لاختلاف متغيّرات الدراسة

المتغيّرات	المجالات	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربعات	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس قيمة هوتلنغ =0.067 ح=0.057	تقويم الأداء الصفّي	1.127	1	1.127	4.277	.041*0
	تقويم الجوانب التعليميّة	.3720	1	.3720	1.262	.2640
	توجيه ومتابعة المعلّمين	.3840	1	.3840	1.255	.2640
	تدريب المعلّمين	.3730	1	.3730	1.491	.2230
	تطوير الاختبارات المدرسيّة	1.108	1	1.108	3.169	.0780
	تطوير نُظم التقويم	0.063	1	0.063	0.243	0.629
	متابعة المستجدّات	0.145	1	0.145	0.484	0.486
	العلامة الكليّة	.5190	1	.5190	3.386	.0670
المؤهّل العلمي قيمة ولكس=0.391 ح=0.054	تقويم الأداء الصفّي	.4150	1	.4150	1.579	.2130
	تقويم الجوانب التعليميّة	1.033	1	1.033	5.595	0.020*
	توجيه ومتابعة المعلّمين	.1760	1	.1760	.5750	.4500
	تدريب المعلّمين	.1290	1	.1290	.5170	.4740
	تطوير الاختبارات المدرسيّة	.2440	1	.2440	.7140	.4000
	تطوير نظم التقويم	0.853	1	0.853	3.304	0.073
	متابعة المستجدّات	1.447	1	1.447	5.246	0.024*
	العلامة الكلية	0.616	1	0.616	5.098	0.026*
سنوات الخبرة قيمة ولكس =0.567 ح=0.167	تقويم الأداء الصفّي	7.250	2	9.120	.4850	9.610
	تقويم الجوانب التعليميّة	8.520	2	.2640	9.890	.4100
	توجيه ومتابعة المعلّمين	.1040	2	.0520	.1710	7.840
	تدريب المعلّمين	4.090	2	7.040	2.190	.8210
	تطوير الاختبارات المدرسيّة	1.556	2	.7780	2.226	3.110
	تطوير نظم التقويم	50.27	2	0.138	80.53	0.585
	متابعة المستجدّات	1.234	2	0.617	2.092	50.12
	العلامة الكلية	.5770	2	.2890	.4690	7.620
المُسمّى الوظيفي قيمة ولكس =0.466	تقويم الأداء الصفّي	70.13	3	0.046	40.77	30.38
	تقويم الجوانب التعليميّة	0.038	3	0.013	10.13	0.711
	توجيه ومتابعة المعلّمين	50.13	3	0.045	0.500	20.48
	تدريب المعلّمين	.1540	3	.0520	.8180	.3680

ح=0.046	تطوير الاختبارات المدرسيّة	70.29	3	0.099	61.07	0.303
	تطوير نظم التقويم	0.021	3	0.007	0.038	70.96
	متابعة المستجدّات	60.15	3	0.052	0.420	0.658
	العلامة الكليّة	0.135	3	0.045	80.60	80.54
الخطأ	تقويم الأداء الصفّي	732.69	454	073.0		
	تقويم الجوانب التعليميّة	36.495	454	082.0		
	توجيه ومتابعة المعلّمين	137.76	454	085.0		
	تدريب المعلّمين	31.061	454	.0700		
	تطوير الاختبارات المدرسيّة	943.33	454	.0970		
	تطوير نظم التقويم	32.047	454	0.072		
	متابعة المستجدّات	736.59	454	0.082		
	العلامة الكليّة	35.715	454	.0800		
الكلي	تقويم الأداء الصفّي	2043.087	450			
	تقويم الجوانب التعليميّة	2372.583	450			
	توجيه ومتابعة المعلّمين	2195.528	450			
	تدريب المعلّمين	2158.918	450			
	تطوير الاختبارات المدرسيّة	1891.583	450			
	تطوير نظم التقويم	2236.754	450			
	متابعة المستجدّات	1939.690	450			
	العلامة الكلية	577.9211	450			

* ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($0.05 \geq \alpha$)

يبيّن الجدول (4: 21):

- عدم وجود فروق دالّة إحصائيّا عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسّطات تقديرات أفراد العيّنة على مجالات دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي والعلامة الكليّة تُعزى لمتغيّر الجنس، ما عدا مجال تقويم الأداء الصفّي، حيث كانت الفروق لصالح الإناث.
- وجود فروق دالّة إحصائيّا عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسّطات تقديرات أفراد العيّنة على مجالي تقويم الجوانب التعليميّة (المعرفيّة والمهاريّة)، ومتابعة المستجدّات في مجال التقويم من مجالات دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال

في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي والعلامة الكليّة تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي، حيث كانت الفروق لصالح الدراسات العليا. في حين لم توجد فروق دالّة إحصائيّا عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد العّينة على بقية مجالات دور مديري المدارس الحكومية في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي والعلامة الكليّة تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيّا عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد العيّنة على جميع مجالات دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي والعلامة الكليّة تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيّا عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقديرات أفراد العيّنة على جميع مجالات دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي والعلامة الكليّة تُعزى لمتغيّر المُسمّى الوظيفي.

نتائج السؤال الرابع: "ما الأنموذج المقترح للارتقاء بدور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي في ضوء نتائج الدراسة وفلسفة التقويم الأصيل؟"

عنوان الأنموذج المقترَح: أنموذج مقترح لتنمية دور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي.

انطلاقًا من النتائج التي تمّ التوصل إليها في الدراسة الحاليّة، من قبل الباحث اعتمادًا على الأدب النظري والدراسات السابقة، وفي ضوء الاتجاهات الحديثة في مجال الإدارة ونظرًا لأهمية إحداث التّغيير والتطوير اللازم فيما يخصّ الإدارة والتعليم، وأيضًا تمّ تحكيمه من قبل 8 من الأساتذة المختصّين في الإدارة التربويّة، تمّ وضع هذا الأنموذج الذي يساعد على تطبيق مبادئ واستراتيجيّات

التقويم التربوي، الذي بدوره سيساعد المديرين على إعداد معلّم قادر على إدارة عمليّات التقويم الخاصّة بطلبته.

فلسفة الأنموذج المقترَح

يستند هذا الأنموذج في فكرته إلى فلسفة التقويم الأصيل، حيث بدأت الفكرة سنة 1988 بالمطالبة باعتماد نظام تقويم صادق يُقدّم المعلومات عن المهامّ المميّزة ذات القيمة التي ينجح أو يُخفق فيها المتعلّم، المهامّ ذات المعنى الأصيل (Archebald & Newmann, in Burke, 2009) حيث تُعطي "شالاواي" (Shalaway, 1998) مثالًا عن التقويم المنشود وهو تقويم أداء مَهمّة ذات معنى تسمح للمعلّم بقياس فهم المتعلّم لبعض المفاهيم أو العمليّات مثل: تجربة علميّة، تقرير شفهي، نماذج أعمال من الملفّ التعلّمي، بحيث تُصبح مَهمّة التقويم تجربة تعلّم يُدعى المتعلّم فيها إلى تطبيق ما يعرفه في وضعيّات من الحياة الواقعيّة، إنّها طريقة تسمح للمعلّمين والمتعلّمين بالتركيز على مهارات حلّ المسائل والتفكير، وتعطي للمعلّم دور الملاحظ الذي يسمح بتسجيل معلومات منهجيّة عن كيفيّة فهم المتعلّمين، ويعكس التقويم الأصيل التعلّم الحقيقي للمتعلّمين ويُعطيهم تغذية راجعة من المعلّمين والأقران، ويسمح لهم باتّخاذ القرارات، وبرهنة نقاط قوّتهم ونجاحاتهم، ويُشجّعهم على البناء على ما يعرفونه، إنّه جزء من عمليّة التعلّم، فعندما يبني المتعلّمون الملفّات التعلّميّة يُخطّطون للمعروضات، ويُصمّمون الأداءات، ويكتبون المجلّات، ويخلقون المشاريع، ويقومون بالتجارب... إنّهم يتعلّمون في الوقت عينه.

وقد تنوّعت مُسمّيات هذا التقويم من تقويم واقعي أو حقيقي أو أصيل أو بديل، ليتم فيما بعد اعتماد مصطلح التقويم الأصيل، وتمّ استبعاد مُسمّى التقويم البديل لأنّه ليس بديلًا بمعنى أنّه يُلغي الأنواع الأخرى، وإنّما هو مُكمّلٌ للاختبارات التحصيليّة (المقاليّة والموضوعيّة).

فلسفة التقويم الأصيل تستهدف إشراك الطلبة في تحديد الأهداف ومعايير التقييم، وأداء مهمّات معيّنة لتطوير الأفكار في سياق مهني واقعي، والانخراط في حوار مستمرّ مع الآخرين كالأقران والمدرّبين وشركاء المجتمع لغرض التقويم التكويني المستمرّ.

1- أهداف الأنموذج المقترح

يهدف هذا الأنموذج إلى تحقيق ما يلي:

- محاولة تغيير دور المتعلّمين التقليدي في عمليّة التقويم، من دور سلبي غير مُحبّب لعمليّات الاختبار إلى دور إيجابي يجعل منهم نشيطين يمارسون أنشطة تكشف ما يستطيعون عمله بدلًا من إبراز نواحي الضعف لديهم إنّما تعزيز لنقاط القوّة وتطويرها.
- تقديم إرشادات وتعليمات تساعد المعلّم على وضع اختبارات تعليميّة تتحدّى قدرات المتعلّم، من خلال جعلهم قادرين على طرح الأسئلة وإصدار الأحكام والبحث عن الإمكانيات والبدائل.
- مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.
- الإسهام في تطوير وتعديل السمات الشخصيّة لدى المعلّمين في عمليّة التقويم، وتكوين اتجاهات إيجابيّة نحو عمليّة التقويم.
- ابتكار أدوار جديدة للمعلّم، وتحويله من مجرد مُلقّن ومصمّم لاختبار تقليدي هدفه فقط قياس تحصيل المتعلّم، إلى دور إيجابيّ نشط يكون بمثابة المساعد للمتعلّمين على تحمل مسؤوليّة تعلّمهم.
- منح أولياء الأمور أدوارًا إيجابيّة في عمليّة التقويم، وذلك عبر تزويدهم بالمعلومات الهادفة بالنسبة لمستويات أبنائهم التعليميّة، وبيان أهميّة التعليم دون النظر إلى الشهادات والاختبارات والتقارير الدوريّة.

- زيادة الوعي لدى المديرين بقدراتهم الذاتيّة وتمكينهم من توظيفها بشكل فعّال بحيث يكون قادرين على تحسين الأداء العامّ للمدرسة.
- المساهمة في تعزيز التنمية الاقتصاديّة والاجتماعيّة في المجتمع، كونه يُوجه المديرين نحو التجديد في جميع المجالات الخاصّة بالإدارة والتقويم الأصيل.
- الإسهام في تطوير وتعديل السمات الشخصيّة لدى المدراء الخاصّة بعمليّات التقويم، وتوجيهها نحو الإبداع والابتكار والقدرة على التحمّل والثقة بالنفس.

2- أسس الأنموذج المقترَح

الأسس الفكريّة: وينبثق هذا الأساس من المفاهيم النظريّة التي وردت في الدراسة المتعلّقة بممارسة المعلّم لاستراتيجيّات التقويم الأصيل، وبيان أهميّة تطبيق تلك الاستراتيجيّات في تحسين تحصيل المتعلّمين وجعل عمليّة التعليم عمليّة إيجابيّة ذات كفاءة وفاعليّة عالية، بالإضافة إلى توضيح أهمّ متطلّبات تطبيق استراتيجيّات التقويم الأصيل في التعليم.

الأسس التربويّة: يرتكز هذا الأنموذج على ممارسة معلّمي المدارس لمهارات واستراتيجيات التقويم التربوي وكيفيّة استغلال تلك الاستراتيجيّات في تنمية المعارف والاتجاهات والمهارات الخاصّة بالمتعلّمين من أجل الخروج من التعليم القائم على التلقين وحفظ المعلومات واسترجاعها، إلى التعلّم النشط الناتج عن الاستكشاف والبحث والتحليل والاستنتاج.

أسس العلاقات الاجتماعيّة: يرتكز هذا الأنموذج على مجتمع المدرسة، بما فيها من كادر تعليميّ وكادر إداري، بحيث يُعزّز العلاقات الاجتماعيّة بين المديرين والمعلّمين والمتعلّمين من خلال توسيع شبكة العلاقات الاجتماعيّة بينهم وتسهيل قنوات الاتصال بينهما أيضًا، وتطبيق استراتيجيّات تقويم حديثة وأصيلة.

الأسس الإدارية التنظيميّة: تتمثّل بالأمور الإداريّة المتعلّقة بتقييم وزارة التعليم لمهارات واتجاهات المعلّم الجيد المُتّبع لأسس استراتيجيّات التقويم التربوي الحديثة، وذلك عبر عمليّات الرصد والتقييم لأدائهم بصورة دوريّة ومستمرّة ومعرفة مدى التزامه بالمبادئ والأنظمة والقوانين التي تنصّ عليها الوزارة.

الأسس التكنولوجيّة: تتمثل بمدى قدرة المدير والمعلّمين على استخدام أبرز التقنيّات التكنولوجيّة في عمليّة تطبيقه لاستراتيجيّات التقويم التربوي الأصيل، تلك الوسائل التي تُسهّل من عمله وتساعده على تحقيق أهدافه من عمليّة التقويم والوصول لأفضل مستوى تعليمي/تحصيلي لدى المتعلّمين ممكن بأقلّ جهد وكلفة وأكثر كفاءة وفاعليّة ممكنة.

3- مقوّمات الأنموذج المقترَح

المقوّمات البشريّة: ويتمثّل بممثّلين عن وزارة التربية التعليم، وممثلين عن مديريّة التربية في كلّ منطقة المسؤولين عن وضع الخطط والاستراتيجيّات التربويّة والتعليميّة، بالإضافة إلى الموظّفين في المديريّات والمدارس المسؤولين عن تطبيق الخطط والاستراتيجيّات التربويّة، جميع تلك المقوّمات البشريّة مسؤولة عن نجاح أو فشل الأنموذج المقترّح، بالإضافة إلى المديرين والمعلّمين المسؤولين عن تطبيق تلك الاستراتيجيّات على المتعلّمين والتأكّد من فعاليتها.

المقوّمات الماديّة: تتمثّل بكلّ الموارد والأدوات والأجهزة الحديثة والوسائل التكنولوجيّة، بالإضافة إلى الدورات التدريبيّة وورش العمل التي تُسهم في إكساب المعلّمين مهارات واستراتيجيّات التقويم التربوي الحديث، عدا عن ضرورة توافر أدوات التقييم الحديثة مع أهميّة توفير وسائل التوجيه والإرشاد للمعلّمين بصورة مستمرّة.

المقومات التنظيميّة: تتمثل بالتسهيلات الإداريّة التي تقدّمها وزارة التعليم للمدارس والمديرين للمعلّمين من أجل السماح لهم بتطبيق مهارات واستراتيجيّات التقويم التربوي الحديث.

المقومات الثقافيّة: ترتكز تلك المقومّات الثقافيّة على مدى القدرة على تشجيع وتحفيز المعلّمين على أهميّة استخدام استراتيجيّات التقويم التربوي الحديث في تحسين تحصيل متعلّميهم وتكوين اتجاهات إيجابيّة لديهم، عبر بثّ أهميّة ذلك في القنوات الاجتماعيّة التي تسمح للمجتمع المحيط بهم تقبّل تلك السياسات والتعاون على تطبيقها والوصول إلى النتائج المرجوّة منها.

المقومات التكنولوجيّة (المقوّمات الماديّة): تتمثّل بالقدرة على توفير كلّ ما يلزم من المعلّمين من وسائل وتقنيّات حديثة تساعدهم على تنفيذ المطلوب منهم بفاعليّة كفاءة عالية، بما فيها من وسائط سمعيّة وبصريّة وورش عمل ودورات تدريبيّة على مستوى المنطقة التعليميّة بكاملها.

مقوّمات العلاقات الاجتماعيّة: ويُقصد بها شبكة العلاقات التي توضّح إجراءات العمل بين عناصر عمليّة التعليم المختلفة، وتعبّر عن مدى ارتباطهم ببعضهم البعض وفق تسلسل معيّن.

4- منطلقات الأنموذج المقترَح

شكّلت نتائج الدراسة وتوصياتها والأدبيّات النظريّة والدراسات السابقة نقطة انطلاق لبناء هذا الأنموذج في كلّ مرحلة من مراحله، حيث يُقدّم هذا الأنموذج مقترحات لأهميّة ممارسة معلّمي المدارس لاستراتيجيّات التقويم التربوي وفق فلسفة التقويم الأصيل، وأهميّة تلك الاستراتيجيات في تحسين أداء المتعلّم التعليمي ممّا يساهم في تحسين التحصيل لديهم، وتكون الأنموذج من عدّة منطلقات:

- ما توصّلت إليه الدراسة من توصيات ونتائج مرتبطة بدور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي.
- أهمية تغيير اتجاهات مديري المدارس حول أهميّة استخدام استراتيجيّات التقويم التربوي من أجل تحسين واقع التعليم وتكوين اتجاهات إيجابيّة نحوها.

- الاهتمام بالاحتياجات التدريبيّة للمديرين كنقطة انطلاق لتحسين مهاراتهم في اتباع أسس التقويم التربوي وفق فلسفة التقويم الأصيل، وذلك عبر القيام بعقد الدورات والورش التدريبيّة التي تساعدهم على بلورة مفاهيم تلك الاستراتيجيّات وتساعدهم على تطبيقها بالطريقة المثلى.
- التأكيد على أهميّة الالتزام بمبادئ العمل كفريق واحد، والتعاون من أجل إنجاح استراتيجيّات التقويم التربوي.
- الاهتمام بإكساب المديرين لعناصر التقويم التربوي من تخطيط وتنظيم ومتابعة مستمرّة.
- تفعيل شبكة العلاقات الاجتماعيّة بين المديرين والمعلّمين في المدرسة الواحدة، من أجل زيادة كفاءتهم في العمل والعمل على تنفيذ استراتيجيّات التقويم التربوي بفاعليّة وكفاءة عالية من أجل الاستماع لآرائهم وخططهم المستقبليّة فيما يخصّ التعليم والتقويم.
- تهيئة المناخ المناسب في المدارس بين كلّ من المديرين والمعلّمين التي تساعد على تطبيق لمبادئ واستراتيجيّات التقويم التربوي وفق فلسفة التقويم الأصيل.

5- متطلّبات الأنموذج المقترَح

- التخطيط الجيّد: لتحقيق متطلّبات تطبيق استراتيجيّات التقويم التربوي وفق مبادئ التقويم الأصيل في المدارس، وذلك عبر توفير كلّ ما يلزم من وسائل وتقنيّات وتسهيلات إداريّة.
- إقناع القيادات التربويّة ذات العلاقة بأهميّة تطبيق استراتيجيّات التقويم التربوي وفق مبادئ التقويم الأصيل، نظرا لأهميّتها في تحسين التحصيل الدراسي للمتعلّمين وكونها قادرة على تحقيق أفضل النتائج فيما يخصّ عمليّة التعليم وتحسين المخرجات المرجوّة من المدارس.
- نشر الوعي بأهميّة دور القيادات التربويّة في تقديم التسهيلات الإداريّة اللازمة لتطبيق تطبيق استراتيجيّات التقويم التربوي وفق مبادئ التقويم الأصيل في المدارس، تلك التسهيلات التي ستساهم في سهولة، ومرونة تقبّل المعلمين لكلّ ما يُقدمه المديرين فيما يخصّ التقويم التربوي.

- قيام القيادات التربويّة العليا باستحداث السياسات والأنظمة الداعمة لتنظيم علاقة المديرين بالمعلّمين في توجيه أدوارهم في ظلّ تطبيق مبادئ التقويم التربوي.
- حرص القيادات التربويّة العليا على استقطاب طاقات إداريّة وتعليميّة متميّزة تُسهم بتقبّل سياسة تطبيق استراتيجيّات التقويم التربوي في التعليم.
- وضع معايير مهنيّة لتحديد الكفايات والمهارات المطلوبة من المديرين والمعلّمين في إنجاز استراتيجيّات التقويم التربوي.
- توفير برامج تدريبيّة لتأهيل المعلّمين وتطوير أدائهم في العمل على تطبيق مبادئ استراتيجيّات التقويم التربوي.
- توفير الدعم المادي لتطبيق الأنموذج المقترَح، وتدريب المعلّمين على تطبيقه، وتكليف لجان من وزارة التعليم للعمل على متابعته وتقويمه.
- التحفيز المعنوي: هو عمليّة دعم الأفراد معنويًّا أو نفسيًّا لتحفيزهم على تحقيق أهدافهم أو تحسين أدائهم وسلوكهم. يركّز هذا النوع من التحفيز على تعزيز المشاعر الإيجابيّة، بناء الثقة بالنفس، وزيادة الحافز الداخلي للفرد للعمل أو الإنجاز، بدلاً من الاعتماد فقط على الحوافز الماديّة.

6- خصائص الأنموذج المقترَح

تتمثّل أبرز خصائص الأنموذج المقترَح:

- يتّسم الأنموذج المقترَح بالمرونة من خلال إمكانيّة تطبيقه بالزمان والمكان والموقف الذي يُناسب كلّ معلّم.
- يتّسم الأنموذج بالأصالة من خلال الأفكار الجديدة التي يُقدّمها فيما يخصّ استراتيجيّات التقويم التربوي.
- يتّسم بقلّة تكاليف تطبيقه كونه يعتمد على وسائل توفّرها المدرسة.

- الأنموذج يقوم على مبدأ وضع المعلّم المناسب في المكان المناسب.
- يوفّر الأنموذج إمكانيّة إقامة الدورات التدريبيّة وورش العمل التي يحتاجها المعلّم من أجل تطوير مهاراته فيما يخصّ استراتيجيّات التقويم التربوي.
- يساعد الأنموذج المقترَح على تحسين التحصيل لدى المتعلّمين من خلال وضع استراتيجيّة خاصّة تساعدهم على تطبيق استراتيجيّات التقويم التربوي وفق مبادئ التقويم الأصيل الحديثة.

7- استراتيجيّات التقويم الأصيل الخاصّة بالأنموذج المقترَح

استراتيجيّة التقويم المعتمد على الأداء

تتيح هذه الاستراتيجيّة توظيف مهارات الطلبة في مواقف حياتيّة حقيقيّة أو مواقف تحاكي الواقع، لتحديد درجة فهمه وتطبيقه الواعي للمعارف والمهارات في ضوء النواتج التعليميّة المراد إنجازها، وتساعد تلك الاستراتيجيّة الطلبة على توظيف معارفهم ومهاراتهم في أداء مهامّ حقيقيّة في مواقف حياتيّة تعرض عليه، ويندرج ضمن تلك الاستراتيجيّة فعاليّات عديدة منها: المشروع – التقديم – لعب الأدوار – الحديث – المناظرة.

استراتيجيّة تقويم الأقران

هي استراتيجيّة تقوم على إيجابيّة الطلبة من خلال تفعيل عمليّات التواصل الاجتماعي فيما بينهم، وما يكتسبونه من مهارات خلال عمليّة التواصل، ويأخذ تقويم الأقران عدّة صور منها: تقويم فرد لأداء فرد آخر – تقويم مجموعات الأداء لأداء الأفراد أو العكس.

استراتيجيّة الملاحظة

هي عمليّة يُشاهد فيها أداء الطلبة من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وأدائه وأخلاقه وقيمه، وطريقة تفكيره وتدوين سلوك الطلبة، بهدف التعرّف على اهتماماتهم وميولهم واتجاهاتهم وتفاعلهم مع بعضهم البعض، وهي على نوعَين: الملاحظة التلقائيّة:

وتتمّ عن طريق مشاهدة سلوك الطلبة ومهاراتهم في مواقف حقيقيّة. والملاحظة المنظّمة: وتتمّ بشكل مخطّط له مسبقا مع الأخذ بعين الاعتبار تحديد ظروف الملاحظة الزمانيّة والمكانيّة والمعايير الخاّصة بكلّ ملاحظة.

استراتيجيّة مراجعة الذات

هي من الاستراتيجيّات التي تعطي الطلبة فرصة لتطوير المهارات المعرفيّة، والتفكير الناقد ومهارات حلّ المشكلات، وتشخيص نقاط القوّة والضعف وتحديد الحاجات والاتجاهات وتحليلها والحكم على أدائهم في ضوء معايير واضحة ومحدّدة، وتعمل هذه الاستراتيجيّة على تعزيز قدرة الطلبة على تحمّل مسؤوليّة تعلّمهم وتعزّز ثقتهم بأنفسهم، وتتكامل مع الاستراتيجيّات الأخرى كالتقويم الخاصّ بالأقران وتقويم المعلّم، ومن فعاليّاتها يوميّات المتعلّم – ملف الإنجاز – تقويم الذات.

8- مبررات الأنموذج المقترَح

تمّ بناء هذا الأنموذج استنادا إلى النتائج التي توصلّت إليها الدراسة بعد تطبيق الأدوات والقيام بالمعالجات الإحصائيّة المناسبة، وتتلخّص مبرّرات هذا الأنموذج بما يلي:

- تحسين تحصيل المتعلّمين في مدارسهم، فالتقويم التربوي الأصيل بما فيه من مهارات تساعد على الإبداع والابتكار، وبالتالي تطوّر من أداء المتعلّمين وتكون لديهم اتجاهات إيجابيّة نحو عمليّة التقويم.
- يكمن جوهر استراتيجيّات التقويم التربوي وفق فلسفة التقويم الأصيل في تحمل المعلّم لنتائج عمليّة التقويم وكافّة القرارات التي سيتمّ اتخاذها فيما بعد من أجلها، لذا تتلخّص أهميّة ذلك الأنموذج بإعداد معلّم قادر على مواجهة التحدّيات والمشكلات التي تنتج عن العمل التعليمي وكيفيّة إدارة ذلك بإبداع.

- اختيار الأشخاص المناسبين من أجل العمل على تطبيق هذا الأنموذج، وتحقيق أهدافه بأفضل مستوى ممكن.
- توفير الإجراءات والتسهيلات المناسبة للأفراد التي تساعدهم على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يخصّ التقويم التربوي.

9- آليّات تنفيذ الأنموذج المقترَح

التسويق لفكرة الأنموذج: بعد جمع المقترحات لممارسة استراتيجيّات التقويم التربوي وفق فلسفة التقويم الأصيل من خلال تنظيم المقوّمات البشريّة والماديّة والثقافيّة والتكنولوجيّة، بعدها يتمّ تقديم بعض المقترحات للجهات الرسميّة للبدء بالتنفيذ وفق خطّة رسميّة من وزارة التعليم، ومن ثمّ يتمّ عقد بعض الاجتماعات الخاصّة اللازمة لتنظيم بعض الدورات التدريبيّة وورش العمل المساعدة.

رفع المقترَح لوزارة التربية التعليم: تلك الأخيرة تقوم برسم خطّة التنفيذ مراعية تضمين كافّة المقوّمات التي تمّ تقديمها في خطّة الأنموذج. انتظار قرار وزارة التربية والتعليم فيما يخصّ قبول أو رفض تنفيذ هذا المقترَح، أو اقتراح أنموذج بديل يكون مناسبا للإمكانيّات والاحتياجات المتوافرة في الحدود الزمانيّة والمكانيّة الخاصّة بالمنطقة التعليميّة.

البدء بتطبيق الأنموذج المقترَح بعد وصول الموافقة على تنفيذه من قبل وزارة التعليم، مراعيا استخدام الوسائل والأدوات المناسبة للتطبيق، بحيث تكون تلك الوسائل على تحقيق مبادئ استراتيجيّات التقويم التربوي بكفاءة وفاعليّة عالية. بعد التطبيق تكون هناك رحلة تقييميّة لعمليّة التنفيذ التي قام بها المعلّمون، لمعرفة أثر ذلك الأنموذج وفاعليته في تحسين التحصيل والأداء التعليمي للمتعلّمين في المدارس، وقد يتمّ التقييم باستخدام أدوات مناسبة كالاستبانات، المقابلات الخاّصة، ورش العمل.

تبدأ عمليّة المتابعة بعد الانتهاء من عمليّة التقييم، وقد يتمّ اتخاذ قرار بمتابعة التنفيذ وتفادي الأخطاء التي تمّ الوقوع فيها في البداية، وتحسين الأداء للوصول لمبادئ الإتقان والكفاية اللازمة، وقد يتمّ وضع خطط مستقبليّة لاستراتيجيّات التقويم التربوي لمناطق تعليميّة خارج القطاع التعليمي الذي تمّ تطبيق الأنموذج فيه.

10- معوّقات الأنموذج المقترح

يُتوّقع أن تواجه عمليّة تنفيذ المقترَح ما يلي من المعوّقات:

- قلّة الإمكانيّات الماديّة والماليّة.
- قلّة تقبّل سياسات تطبيق استراتيجيّات حديثة في التقويم من قبل بعض المعلّمين.
- عدم توافر التجهيزات الماديّة والتكنولوجيّة اللازمة لتطبيق الأنموذج.
- الوقت الطويل الذي تأخذه الموافقات الإداريّة اللازمة لتطبيق الأنموذج.
- عدم توافر الوقت الكافي لتنفيذ مبادئ واستراتيجيّات التقويم التربوي الحديث.
- ندرة المعلّمين المؤهلّين والمدرّبين على تطبيق تلك الاستراتيجيّات على النظم التعليميّة الحديثة.
- صعوبة عقد الدورات التدريبيّة وورش العمل الخاصّة بإكساب المعلّمين كلّ ما هو جديد في عالم التعليم والتعلّم.

11- مقترحات للتغلّب على المعوّقات

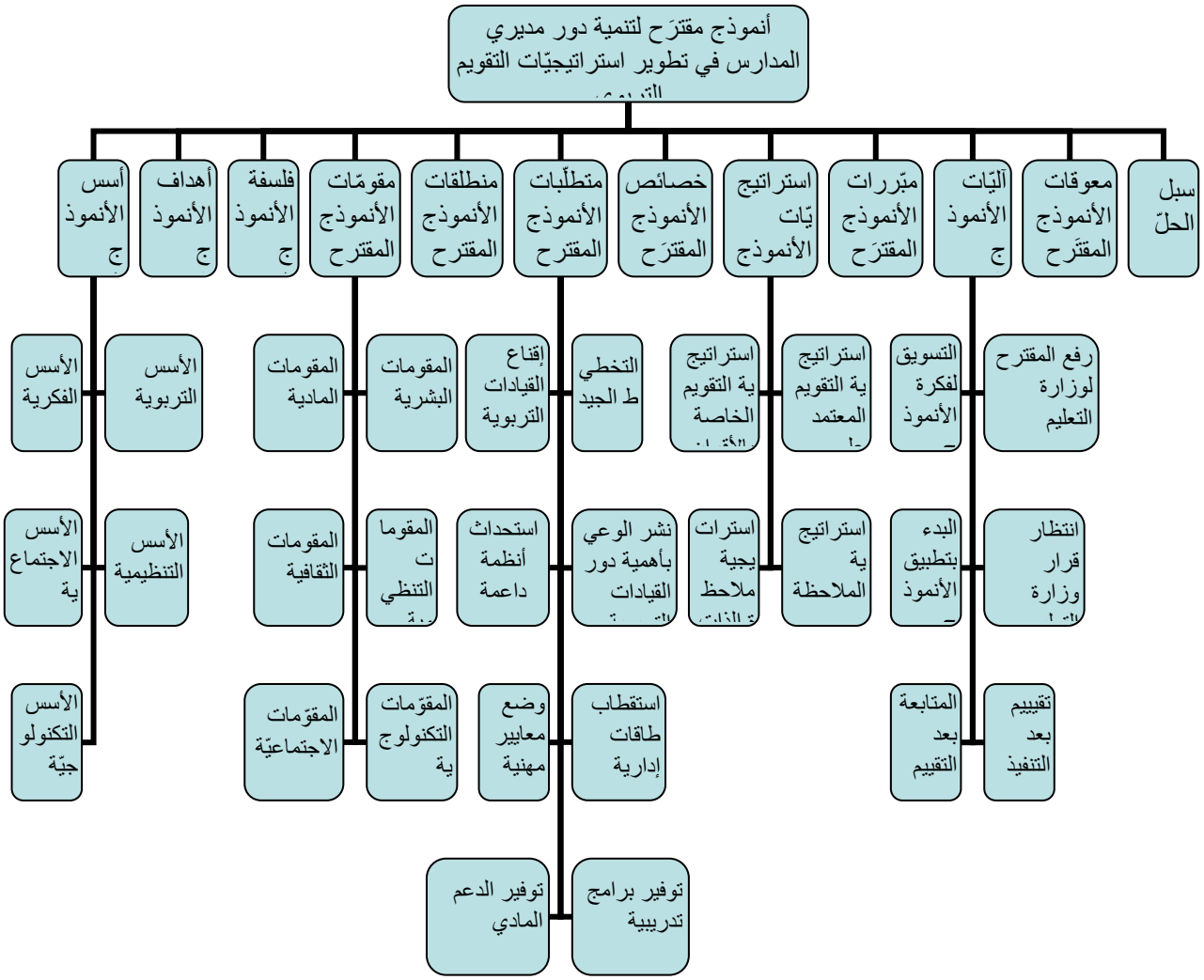
بعض من السُبل للوقاية والتخفيف من حدّ تأثير المعوقات تتمثّل فيما يلي:

- تنمية وعي القيادات بأهميّة استراتيجيّات التقويم التربوي وفق فسلفة التقويم الأصيل كاستراتيجيّة تقويميّة حديثة تُسهم في تحسين التحصيل لدى المتعلّمين، وذلك من أجل تكوين ثقافية تنظيميّة راسخة في أذهانهم لأهميّة التغيير والتطوير في التعليم.

- وضع خطّة تدريبيّة دوريّة هدفها عقد الدورات وورش العمل المجانيّة للمعلّمين لإكسابهم كلّ ما هو جديد في عالم التقويم الناجح والفعّال.
- تبنّي استراتيجيذة شاملة لإعداد كادر تعليمي قادر على ممارسة مهارات التقويم التربوي الحديث واستراتيجيّاتها، بشكل يُسهم في تحقيق الأهداف المرجوّة منها.
- تفعيل نظم الحوافز الماديّة والمعنويّة أو المكافآت والترقيات.
- إنشاء مراكز متخصّصة قادرة على تزويد المعلّمين كافّة الوسائل والتقنيّات اللازمة لتطبيق استراتيجيّات التقويم التربوي دون عوائق.

مخطّط الأنموذج المقترَح

"أنموذج مقترَح لتنمية دور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي"



للإجابة على السؤال الخامس (ما مدى ملاءمة الأنموذج المقترَح للارتقاء بدور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي من وجهة نظر الخبراء والمختصّين). تمّ عرض الأنموذج المقترَح على مجموعة من أساتذة الجامعات المختصّين في الإدارة التربويّة وعددهم ثمانية، وقد اعتمدت توجيهاتهم التي تلخّصت فيما يلي:

- إضافة مكوّنات وعناصر الأنموذج المقترَح.
- تقييم ومتابعة إنجاح الأنموذج.
- إثراء فلسفة الأنموذج المقترَح بحيث يرتكز على فلسفة التقويم الأصيل.
- تضمين الأنموذج برسم يوضح مكوّنات، استراتيجيّات التقويم التربوي، أنواع التقويم التربوي وتقديم شرح موجز.
- عمل وتصميم شكل لتوضيح الأنموذج.
- تصحيح تعابير لغويّة لتوضيح الشرح.
- التشديد على دور مديري المدارس في أهداف النموذج.
- إضافة خطوة للوصول إلى عمليّات التقويم الذاتي حسب متطلّبات اعتماديّة المدارس.
- يفضل ترقيم البنود الفرعيّة لكلّ مجال.
- نشر ثقافة التحفيز المادي والتحفيز المعنوي والتوسّع في خصائص الأنموذج المقترَح.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمّن هذا الفصل مناقشة النتائج التي تمّ التوصل إليها في ضوء أسئلة الدراسة، وأهمّ التوصيات وفقاً للنتائج.

أوّلاً: مناقشة نتائج السؤال الأوّل: ما دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي من وجهة نظر معلّمي ومركّزي المدارس؟

بيّنت النتائج بأنّ المتوسّط الحسابي لأفراد عيّنة الدراسة على الأداة، قد جاءت بدرجة كبيرة على الأداة ككلّ بمجالاتها الستّة (توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم، تقويم الأداء الصفّي، تقويم الجوانب المعرفيّة والمهاريّة – تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم – تطوير الاختبارات المدرسيّة – متابعة المستجدّات في مجال التقويم – تطوير نظم التقويم)

وقد اتّفقت تلك النتائج مع برغل (2022) بحيث شدّد على أهميّة الجهود التي يبذلها المديرون في تطوير استراتيجيّات التقويم من خلال التوجيه المستمرّ، تدريب المعلّمين، ومتابعة المستجدّات، ممّا يساهم في تحقيق أداء مرتفع في جميع المجالات الستّة. وأوضح البجق (2023) أنّ الدور الشامل الذي يقوم به المديرون يغطّي جميع الجوانب المتعلّقة بالتقويم التربوي، ويظهر ذلك في مستوى الأداء المرتفع في كافّة المجالات التي تناولتها الدراسة.

واختلفت مع دراسة البراشدي والوهيبي (2024) أوضحا أنّ التركيز غالبًا ما يكون على مجالات محدّدة مثل تطوير الاختبارات المدرسيّة ومتابعة المستجدّات، بينما المجالات الأخرى قد لا تحظى بالاهتمام الكافي، ممّا يجعل الأداء غير متوازن بين المجالات الستّة. وكذلك الجبر والحربي (2020) بحيث ذكرا أنّ الجهود التي يبذلها المديرون تتركّز بشكل أكبر على الجوانب الإجرائيّة مثل تقويم الأداء الصفّي، بينما قد تتراجع الجهود في مجالات مثل تطوير نظم التقويم أو التدريب المستمرّ.

ويعزو الباحث تلك النتيجة لمجموعة من العوامل تتمثّل فيما يلي: وجود قدرة لدى مديري المدارس الثانويّة على تنظيم الزيارات الصفّيّة المتبادلة بشكل دوري بين المعلّمين من أجل تبادل الخبرة فيما بينهم، وأيضا نجد بأنّ المديرين كان لديهم آليّة خاصّة من أجل توجيه المعلّمين للتنويع في استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي بما يلائم الفروق الفرديّة للمتعلّمين، وفيما يخصّ تقييم الجوانب المعرفيّة والوجدانيّة نجد بأنّ المديرين كانوا يحثّون المعلّمين على تناول الجوانب المعرفيّة والمهاريّة وعدم إغفالها أو الاقتصار على الجانب المعرفي للمتعلّم، بالإضافة إلى توفير مجموعة من الأدوات المناسبة للتقويم لقياس تلك الجوانب لدى المتعلّمين، مع توضيح كيفيّة قياس تلك الجوانب وآلية التحقّق من فاعليّتها للمعلّمين.

فيما نجد بأنّ مديري المدارس في عمليّة متابعة المعلّمين يعتمدون بشكل كامل على الأدلّة والبراهين المتضمّنة تقارير يوميّة وجولات تفقديّة دوريّة يوميّة وشهريّة على صفوف المعلّمين حتّى يتمّ متابعة عملهم، ويوثّق المديرون تلك المتابعات بسجلات دوريّة، بالإضافة إلى تحفيز المعلّمين على ابتكار استراتيجيّات وأدوات تساعد في تقويم الأداء الصفّي بدقّة وموضوعيّة، ونجد أيضا بأنّ المديرين قاموا بتزويد المعلّمين بنماذج حديثة من استراتيجيّات التقويم التربوي مع التشجيع على متابعة تلك المستجدات وإشراك المعلّمين في الاجتماعات لمناقشة القضايا التي تُسهم في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي.

مناقشة السؤال الثاني (ما الدور المأمول لمعلّمي ومديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي):

مناقشة السؤال الأوّل: ما الممارسات الفعليّة لمديري المدارس لتطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي لدى المعلّمين؟

الممارسات الفعليّة لمديري المدارس لتطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي لدى المعلّمين

للإجابة على السؤال كان رأي غالبيّة مديري المدارس فيما يتعلّق بالممارسات الفعليّة فيما يخصّ تطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي لدى المعلّمين، بأنّ أبرز ما يُسهم في تطوير تلك الاستراتيجيّات هو الدورات التدريبيّة ووُرش العمل (67%) وأيضا نجد بأنّه كان لديهم توجّه نحو توجيه المعلّمين للاستكمالات في موضوع التقويم، وكان المدير لديه توجّه نحو تغذية طاقمه بالاستكمالات والإرشادات وإشراكهم برؤيته المدرسيّة واستراتيجيّاته لكي لا يبقى أحد خارج السرب دون الوصول إلى مستوى تعليمي فعّال من خلال استراتيجيّات تقويميّة حديثة.

ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أنّ أغلب المديرين كان هدفهم من تطوير تلك الاستراتيجيّات هو إثراء خبرات المعلّمين بأدوات التقويم الحديثة وفق منظومة تربويّة محدّدة، والعمل على تفعيل نظام الزيارات الصفيّة بين المعلّمين من أجل توسيع تبادل الخبرات فيما بينهم.

مناقشة السؤال الثاني: كيف يمكن تطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل؟

للإجابة على السؤال وجد الباحث أنّ غالبيّة الآراء (60%) كانت مرتبطة بأنّ تنمية المهارات الحياتية تعدّ من السبل المناسبة من أجل تطوير استراتيجيّات التقويم الصفّي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، بالإضافة إلى أهميّة تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلّمين كالتفكير النقدي والإبداعي ومن خلال تصميم مهامّ تتطلّب منهم تحليل المعلومات وتقييمها وبناء أفكار جديدة.

ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أنّ فلسفة التقويم الأصيل تركز على تطوير الطلاب، ليس فقط في الجوانب الأكاديميّة، بل في المهارات الحياتيّة الضروريّة لمواجهة تحّديات الحياة اليوميّة. من خلال تفاعل الطلاب مع تقويم يرتبط بمواقف حياتيّة عمليّة، يتمكّنون من اكتساب مهارات مثل: التفكير النقدي، التواصل، وحلّ المشكلات. لذلك، كان هذا المحور هو الأهمّ بين الآراء حيث يُعتَبر

التدريب على المهارات الحياتيّة أمرًا حيويًّا في تحضير الطلاب للعالم الواقعي بعيدًا عن الأساليب التقليديّة التي تركز فقط على المواد الدراسيّة.

مناقشة السؤال الثالث: كيف يوجّه مديرو المدارس المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم؟

للإجابة على السؤال وجد الباحث أنّ الآراء (56%) تمحورت حول دور الدورات التدريبيّة كسبيل لتطوير عمليّة التقويم وإكساب المعلّمين المهارات المطلوبة منهم فيما يخصّ التقويم التربوي واستراتيجيّاته الحديثة، وأيضا عبر مجموعات العمل التي يتمّ خلالها تبادل الآراء والخبرات ومناقشتها لأجل تطوير استراتيجيّات التقويم، وأيضا سعى البعض لإحداث مركز تقويمي خاصّ بكلّ مدرسة هدفه تزويد المعلّمين بأهمّ استراتيجيّات التقويم الحديثة.

ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أنّ مديري المدارس يعتمدون على مجموعة متنوعة من الأساليب لتوجيه المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم. أولّاً، يشكّل التدريب المهني المستمرّ، مثل: الدورات التدريبيّة، الأسلوب الأبرز والأكثر استخدامًا لتزويد المعلمين بالمهارات اللازمة. بالإضافة إلى ذلك، يتمّ دعم المعلّمين من خلال مجموعات العمل، مراكز التقويم في المدرسة، والجلسات الفرديّة التي تتيح توجيهًا مباشرًا يركّز على احتياجات المعلّمين الفرديّة. هذه الأساليب المتعدّدة تُساهم في تحسين جودة التقويم وضمان فعاليّته في العمليّة التعليميّة.

تلك الاستراتيجيّات تُسهم بشكل فعّال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل لدى المعلّمين، كونها تعتمد بشكل أساسي على تطوير مهاراتهم وصقلها وتزويدهم بالخبرات العمليّة فيما يخصّ عمليّة التقويم.

مناقشة السؤال الرابع: كيف يُتابع مديرو المدارس المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم؟

للإجابة على السؤال وجد الباحث أنّ الجلسات الفرديّة والجماعيّة مع المعلّمين كانت من طرق متابعة مديري المدارس المعلّمين في عمليّة التقويم (55%)، بالإضافة إلى حضور الحصص الصفّيّة لبعض المعلّمين بشكل دوريّ أو شهريّ، من أجل تقييم أدائهم التدريسيّ وتوجيههم وتزويدهم بالملاحظات المهمّة، وأيضا تحليل نتائج الطلبة كانت أحد طرق متابعة مديري المدارس للمعلّمين في عمليّة التقويم.

ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أنّ الجلسات الفرديّة والجماعيّة من أبرز الأساليب التي يعتمدها المديرون لمتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم. هذه الجلسات توفّر فرصًا للمديرين لمراجعة تقدّم المعلّمين في تطبيق استراتيجيّات التقويم، وتقديم ملاحظات بنّاءة على أدائهم. كما تتيح للمعلّمين فرصة لمناقشة التحدّيات التي يواجهونها في عمليّة التقويم، وتبادل الأفكار والخبرات مع زملائهم. من خلال هذه الجلسات، يتمكّن المديرون من متابعة فعاليّة تقنيات التقويم ومدى تطبيقها بشكل دقيق.

مناقشة السؤال الخامس: كيف يمكن تطوير توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل؟

للإجابة على السؤال وجد الباحث أنّ سُبل التطوير (40%) كانت من خلال البرامج التدريبيّة في التقويم الأصيل والتي تُعدّ من سُبل تطوير توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، وأيضا من خلال مشاركة عناصر المجتمع المدرسي في عمليّة التقويم ممّا يسهّل من عمليّة مشاركة الخبرات وتبادلها فيما بين المعلّمين، وأيضا من خلال حضور بعض الحصص الصفّيّة للمعلّمين.

ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أنّ تلك الاستراتيجيّات بما فيها من برامج ودورات تدريبيّة وورش عمل تُسهم بشكل فعّال في بلورة فكرة استراتيجيّات التقويم الحديث لدى المعلّمين من خلال تزويدهم بأهمّ الأدوات والوسائل اللازمة لتلك العمليّة، ممّا يجعل عمليّة التقويم وتطويرها وفق استراتيجيّات حديثة تجري بصورة فاعلة وتحقّق النتائج المطلوبة منها.

مناقشة السؤال السادس: ما دور مديري المدارس في عمليّة تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم؟

للإجابة على السؤال وجد الباحث أنّ توجيه المعلّمين لحضور الدورات التدريبيّة في مجال التقويم (78%) وتوعيتهم بأهميّتها كان من أدوار مديري المدارس في عمليّة تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم، وأيضا من خلال تنظيم الدورات التدريبيّة في مجال التقويم، وتوفير الدعم اللوجستي للدورات التدريبيّة، ممارسة المدير دوره كمشرف مُقيّم.

ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أنّه يشكّل توجيه المعلّمين لحضور الدورات التدريبيّة وتوعيتهم بأهميّة هذه الدورات جزءًا أساسيًّا من دور المديرين في تطوير مهارات التقويم لدى المعلمين. المديرون يعملون على تشجيع المعلمين على المشاركة في التدريب المستمر في مجال التقويم، ممّا يعزّز من قدرتهم على استخدام أساليب تقويم فعّالة ومتنوعة. من خلال توعية المعلّمين بأهميّة هذه الدورات، يسهم المدير في رفع الوعي بأهميّة تطوير مهارات التقويم.

مناقشة السؤال السابع: ما دور مديري المدارس في عمليّة تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم؟

للإجابة على السؤال وجد الباحث أنّ المديرين كان لهم دور واضح في عمليّة تدريب المعلّمين (50%) على استراتيجيّات التقويم من خلال تصميم برامج تدريبيّة تركّز على تطبيق فلسفة التقويم الأصيل ومشاركة الخبرات في مجال التقويم الأصيل، وأيضا من خلال تعزيز التقييم المستمرّ للمعلّمين

من أجل تشجيعهم وتحفيزهم على الاستمراريّة بالإضافة إلى وجود إشراف فنّي من قِبل قسم التفتيش والإرشاد.

ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أنّه يعدّ تصميم برامج تدريبيّة متخصّصة تركّز على تطبيق فلسفة التقويم الأصيل من أهمّ الأساليب لتطوير تدريب المعلّمين. فلسفة التقويم الأصيل تقوم على مبادئ تشمل التقييم الشامل والمستمرّ، وتحديد الأداء بناءً على المعايير المتكاملة (مثل: المعرفيّة والوجدانيّة). إذا كانت البرامج التدريبيّة مصمّمة وفقًا لهذه الفلسفة، فإنّها ستمكّن المعلّمين من تطبيق استراتيجيّات تقويم تواكب هذه المبادئ، مثل استخدام التقويم التكويني وتقديم ملاحظات بنّاءة تهدف إلى تحسين أداء الطلاب بشكل مستمّر.

مناقشة السؤال الثامن: كيف يُسهم مديرو المدارس في تطوير الاختبارات المدرسيّة؟

للإجابة على السؤال وجد الباحث أنّ دور مديري المدارس في تطوير الاختبارات المدرسيّة كان من خلال التعاون مع المركّزين التربويّين في عمليّة تطوير الاختبارات(60%)، واللقاءات المستمرّة مع المعلّمين لتطوير الاختبارات، بالإضافة لتحديد معايير بناء الاختبارات.

ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أنّ تلك الطرائق التي يتّبعها المديرون تُسهم في تعزيز تطوير الاختبارات المدرسيّة لدى المعلّمين، من خلال إكسابهم المهارات اللازمة لعمليّة التقويم وجعلهم أكثر احتكاكاً بعمليّة بناء الاختبارات المدرسيّة.

مناقشة السؤال التاسع: كيف يمكن تطوير الاختبارات المدرسيّة في ضوء فلسفة التقويم الأصيل؟

للإجابة على السؤال يرى الباحث أنّ من طرائق مساهمة المديرين في تطوير الاختبارات المدرسيّة في ضوء فلسفة التقويم الأصيل (80%) تصميم اختبارات للمهامّ الواقعيّة من أجل قياس المهارات الحياتيّة لدى المتعلّمين، وأيضا من خلال اللقاءات المستمرّة مع المعلّمين لتطوير

الاختبارات، بالإضافة إلى التركيز على الأسئلة المفتوحة كونها تنمّي مهارات المناقشة لدى المتعلّم، وأخيرا من خلال استخدام أدوات تقييم معياريّة كونها تقيس تحقّق الأهداف بدقّة.

قد يعتبر المديرون ما يقومون به من تطوير للاختبارات المدرسيّة جزءا من تطوير الاختبارات المدرسيّة في ضوء فلسفة التقويم الأصيل لأنّ هذه الفلسفة تركّز على قياس المهارات والمعارف الحقيقيّة للطلاب من خلال مواقف حياتيّة واقعية. فالمديرون، عند تطويرهم للاختبارات، يحرصون على أن تعكس هذه الاختبارات تطبيقات عمليّة لمهارات التفكير النقدي والإبداع والتحليل، ممّا يجعلها أدوات لتعزيز التعلّم بدلاً من الاقتصار على قياسه فقط. كما أنّهم يسعون لجعل الاختبارات وسيلة لتحفيز التعلّم المستمرّ وخلق بيئة تعليميّة ترتبط بالحياة الواقعيّة، مع التأكيد على تكامل التقييم مع التعليم. وبذلك، يصبح دور المدير في هذا الإطار مركزيّا في توجيه العمليّة التعليميّة نحو تحقيق أهداف التقويم الأصيل وتطوير استراتيجيّات التعليم بما يواكب المستجدّات التربويّة.

مناقشة السؤال العاشر: كيف يُتابع مديري المدارس المستجدّات في مجال التقويم؟

للإجابة على السؤال نرى أنّ المديرين يتابعون المستجدّات في عمليّة التقويم (50%) من خلال مركز التقويم في المدرسة، وأيضا من خلال الأبحاث والدراسات والإنترنتّ ممّا يسهم بالحصول على معلومات حديثة فيما يخصّ التقويم ومن خلال شبكات تبادل الخبرات والندوات التعليميّة والدورات التدريبية، تلك الأمور تسهم بشكل فعّال في جعل المديرين على اطّلاع بشكل دائم على كلّ ما هو حديث في عالم التقويم.

قد تُعتبر الأبحاث والدراسات التي يقوم بها المديرون، وكذلك ما يقومون به من خلال مركز التقويم، متابعة للمستجدات في مجال التقويم لأنّ هذه الأبحاث تمكّن المديرين من مواكبة أحدث النظريات والأساليب التربويّة، ممّا يضمن تطوير الممارسات التقييميّة لتتلاءم مع التغيرات التربويّة العالميّة. كما تُسهم هذه الأبحاث في تحليل نقاط القوّة والضعف في أنظمة التقويم الحاليّة، وتقديم

توصيات مستنيرة لتحسين الأداء التعليمي. ومن خلال متابعة المستجدات، يطبّق المديرون أساليب حديثة مثل التقويم الأصيل وتقويم الأداء، ويوجّهون فرق العمل لتبنّي أفضل الممارسات التربويّة. بالإضافة إلى ذلك، تساعد متابعة المستجدات في إدخال تقنيّات جديدة مثل: المنصات الرقميّة والاختبارات التكيفيّة، ممّا يجعل التقييم أكثر كفاءة وملاءمة. ومن خلال هذه الجهود، يُسهم المديرون في بناء المعرفة التربويّة، وتعزيز تبادل الخبرات، وضمان جودة التعليم والتعلّم في المدرسة.

مناقشة السؤال الحادي عشر: كيف يمكن متابعة المستجدّات في مجال التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل؟

رأى المديرون أنّ متابعة تلك المستجدّات كان من خلال الدراسات والأبحاث (83%) في مجال التقويم الأصيل والندوات والدورات التدريبيّة ووش العمل على مستوى المنطقة التعليميّة بشكل كامل. **ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أنّ** سعي المديرين لعقد وُرَش العمل والدورات التدريبيّة للمعلّمين كان من أجل تدريبهم على استراتيجيّات التقويم الحديثة، وسعيهم بشكل دائم لتوظيف خبرتهم في مساعدة المعلّمين لتطوير مهاراتهم في مجال تقويم المتعلّمين، وهذا ما جعل عمليّة التطوير الخاصّة باستراتيجيّات التقويم تتمّ بصورة جّيدة وعادلة لدى جميع المعلّمين.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات أفراد عيّنة الدراسة لدور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي تبعا لمتغيّرات (الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخدمة، والمُسمّى الوظيفي)؟

من أجل الإجابة على السؤال، تمّ وضع مجموعة من الفرضيّات الصفريّة ومن ثمّ التحقّق منها:

الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق بين متوسّطات أفراد عيّنة الدراسة لدور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي تُعزى لمتغيّر الجنس.

بيّنت النتائج التي تمّ التوصل إليها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيّا عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسّطات تقديرات المعلّمين لدور مديري المدارس الحكوميّة في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي، فيما عدا مجال تقويم الأداء الصفّي حيث كانت الفروق لصالح الإناث.

اتّفقت تلك النتيجة مع دراسة الصعيدي والفار(2020) أشارا إلى أنّ دور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم غالبًا ما يكون شاملاً ولا يتأثّر بالعوامل الديموغرافيّة مثل: النوع الاجتماعي، باستثناء المجالات التي تتطلّب مهارات ترتبط بالأساليب التربويّة المباشرة، مثل تقويم الأداء الصفّي، حيث تميل النساء إلى الاهتمام أكثر بهذه الجوانب, وإبراهيم (2019) أكّد أنّ الفروق بين الجنسَين تظهر بشكل واضح في الجوانب المرتبطة بالأداء الصفّي، حيث أنّ الإناث غالبًا ما يركزنَ على تحسين الأداء الصفّي واستراتيجيّاته مقارنة بالذكور. والسلماني (2020) أوضح أنّ الإناث يتميزنَ بتوجه أكبر نحو تقويم الأداء الصفّي، بينما تكون بقيّة المجالات متقاربة بين الذكور والإناث في تقديراتهم لدور المديرين.

واختلفت مع دراسة البجق (2023) الذي أشار إلى أنّ مجال تقويم الأداء الصفّي يخضع لآليّات وإرشادات محدّدة من قبل المديرين، ممّا يقلّل الفروق الناتجة عن النوع الاجتماعي في تقديرات العاملين, وكذلك المشاقبة (2020) ذكر أنّ النوع الاجتماعي لا يؤثّر على تقييم العاملين لدور المديرين في تطوير استراتيجيّات التقويم، بما في ذلك مجال تقويم الأداء الصفّي.

ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أنّ تقديرات المعلّمين على أداة الدراسة كانت مرتفعة لدى كلّ من الذكور والإناث على حدّ سواء في المجالات الخمسة، عدا مجال تقويم الأداء الصفّي، ومن العوامل التي تُعزّز ذلك: كان لدى المعلّمين الرؤية الواضحة بأنّ المديرين كان لديهم القدرة على تشجيع المعلّمين على استخدام أسلوب التقويم الآتي مع المتعلّمين والحرص بشكل دائم على تطوير استراتيجيّات التقويم الخاصّة بهم، بالإضافة إلى توجيه المعلّمين نحو تنويع استراتيجيّات التقويم الأداء

الصفّي بما يناسب الفروق الفرديّة بالنسبة للمتعلّمين، ونجد أيضا بأنّ المديرين حرصوا على تنظيم ورش العمل المتعلّقة باستراتيجيّات التقويم التربوي الحديث والعمل على التنسيق مع المشرفين التربويّين من أجل عقد الدورات التدريبيّة للمعلّمين في مجال استراتيجيّات التقويم التربويّ، وأيضا حرص المديرين على تشجيع المعلّمين على تحليل محتوى الكتب المدرسيّة، من أجل بناء جداول المواصفات الخاصّة بالاختبارات وتشجيع المعلّمين على الاستفادة من تحليل نتائج اختباراتهم في تطوير أدائهم التدريسي، تلك العوامل ساعدت المعلّمين على تكوين رؤية واضحة عن الآليّة التي يتبعها المديرون في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي في المدرسة لديهم، في حين نجد بأنّه كانت ثمّة فروق في مجال تقويم الأداء لصالح الإناث، ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أنّ المعلّمات الإناث كانت لديهنَ القدرة على ضبط أساليب التقويم وتنوّع تلك الأساليب مع الطلبة ممّا يساعدهن على تحسين مستواهنّ التحصيلي، وجعل مقدرتهنّ على استخدام استراتيجيّات التقويم الحديثة أفضل من غيرهم.

ويرى الباحث أنّه من الممكن أن تكون المعلّمات الإناث أكثر قدرة على ضبط أساليب التقييم بسبب اهتمامهن بالعوامل العاطفيّة والاجتماعيّة للطلاب، ممّا يساعدهن على بناء علاقات جيّدة، وفهم احتياجاتهم بشكل أعمق. كما أنّ المعلمات قد يتمتّعن بمهارات تواصل فعّالة تتيح لهنّ تقديم تقييمات واضحة ودقيقة، مع مراعاة الفروق الفرديّة بين الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، قد تُظهر المعلّمات اهتمامًا أكبر بالعدالة والموضوعيّة في التقييم، مع التركيز على تنظيم العمل وإدارة المعايير بشكل دقيق.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق بين متوسّطات أفراد عّينة الدراسة لدور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي تُعزى لمتغير المؤهّل العلمي.

بيّنت النتائج التي تمّ التوصل إليها إلى وجود فروق دالة إحصائيّا عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسّطات تقديرات المعلّمين لدور مديري المدارس الحكوميّة في تطوير استراتيجيّات التقويم

التربوي في المجالات الخاصّة بتقويم الجوانب المعرفيّة لدى المتعلّمين ومتابعة المستجدات في مجال التقويم تُعزى لمتغيّر المؤهل العلمّي (بكالوريوس وما فوق – ماجستير فأعلى) لصالح الماجستير فأعلى، في حين لم يكن هناك فروق في المجالات الأخرى.

اتّفقت تلك النتيجة مع دراسة الصعيدي والفار (2020) اللذان أشارا إلى أنّ المؤهّل العلمي يؤثّر على تقييم المعلّمين لدور مديري المدارس، حيث يتمتّع الحاصلون على مؤهّلات علميّة أعلى (ماجستير فأعلى) بفهم أعمق للجوانب المعرفيّة والمستجدات في التقويم، ما يجعل تقديراتهم أكثر تميّزًا, وكذلك ابراهيم (2019) الذي أكّد أنّ المعلّمين ذوي المؤهّلات العليا أكثر قدرة على تقييم استراتيجيّات التقويم، خاصّة في الجوانب المعرفيّة ومتابعة المستجدات، بسبب خبراتهم الأكاديميّة المتقدّمة.

واختلفت مع دراسة برغل (2022) الذي اعتبر أنّ المؤهّلات العلميّة ليست عاملًا حاسمًا في تقدير دور المديرين في تطوير استراتيجيّات التقويم، حيث أنّ الجهود الإداريّة موجهة للجميع بالتساوي. وكذلك مازق وساعد (2022) اللذان شدّدا على أنّ سياسات التقويم التربوي الحديثة تركز على تعزيز الفهم والاستجابة للجميع، ممّا يقلّل من الفروقات بناءً على المؤهّل العلمي.

ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أنّ المديرين في المدارس كانوا يحثّون المعلّمين ذوي المؤهّل العلمي الأعلى على إجراء البحوث والدراسات فيما يخصّ تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي، بالإضافة إلى حثّهم على نشر تلك البحوث في المؤتمرات ومن خلال والندوات الخاصّة باستراتيجيّات التقويم التربوي، ونجد أيضا بأنّه كان لديهم حرص على جعل المعلّمين من ذوي الشهادات الأدنى يركّزون على أهميّة تناول الجوانب المعرفيّة الثلاثة لدى المتعلّم في عمليّة التقويم مع توفير الأدوات المناسبة لقياس تلك الجوانب، وتدريبهم على كيفيّة تحليل تلك الجوانب وقياس فاعليتها، عدا عن سعي المديرين من أجل عقد ورش العمل والدورات التدريبيّة للمعلّمين من أجل تدريبهم على

استراتيجيّات التقويم الحديثة، وسعيهم بشكل دائم لتوظيف خبرتهم في مساعدة المعلّمين لتطوير مهاراتهم في مجال تقويم المتعلّمين، وهذا ما جعل عملية التطوير الخاصّة باستراتيجيّات التقويم تتمّ بصورة جيّدة وعادلة لدى جميع المعلّمين.

الفرضيّة الثالثة: لا توجد فروق بين متوسّطات أفراد عيّنة الدراسة لدور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

بيّنت النتائج التي تمّ التوصل إليها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيّا عند مستوى الدلالة (0.05) في تقديرات المعلّمين لدور مديري المدارس الحكوميّة في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة (أقلّ من 5 سنوات – 5 سنوات إلى أقلّ من 10 سنوات – 10سنوات فأكثر).

اتّفقت تلك النتيجة مع دراسة البراشدي والوهيبي (2024) اللذان أشارا إلى أنّ دور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم لا يتأثر بمتغيّرات شخصيّة مثل: سنوات الخبرة، حيث ينصبّ التركيز على التدريب والتوجيه للجميع ومع دراسة الجبر والحربي (2020) اللذان أكّدا أنّ إدراك دور المديرين في تطوير استراتيجيّات التقويم كان متشابهًا بين المعلّمين بغضّ النظر عن سنوات خبرتهم.

بينما عارض الدراسة الصعيدي والفار (2020) اللذان بيّنا أنّ سنوات الخبرة قد تؤثّر على استجابات المعلّمين، حيث يميل المعلّمون ذوو الخبرات المتقدّمة إلى تقييم أدوار المديرين بشكل أكثر نقديّة، وإبراهيم (2019) الذي أشار إلى أنّ الفروق في سنوات الخبرة تؤثّر على تصوّرات المعلّمين لدور المديرين، حيث يتمتّع المعلّمون ذوو الخبرة بفهم أعمق لاستراتيجيّات التقويم.

ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أنّ مديري المدارس كان لديهم توجّه كافٍ من أجل نشر ثقافة التقويم الأصيل بين المعلّمين والعمل على تطبيق استراتيجيّاته ضمن الصفوف التعليميّة، بغضّ النظر عن خبراتهم بالإضافة إلى تشجيع المعلّمين على استخدام التقويم الأصيل الذي يكون قادرا

على تقويم أنشطة وإنجازات المتعلّمين في مواقفهم الحياتيّة، وعدم الاقتصار على الاختبارات التحريريّة التقليديّة، وكان لدى المديرين توجّه من أجل تشجيع المعلّمين ذوي الخبرات المتقدّمة والدنيا على تحليل محتوى الكتب المدرسيّة من أجل بناء جدول مواصفات للاختبارات وتحليل نتائج الاختبارات والاعتماد عليها في تطوير أدائهم التدريسي، ويوجّه هؤلاء المعلّمين إلى كيفيّة استخدام الأساليب المناسبة لبناء الاختبار الجيد، ممّا جعل عمليّة التقويم وتطوير وفق استراتيجيّات حديثة تجري بصورة فاعلة وتحقّق النتائج المطلوبة منها.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق بين متوسّطات أفراد عيّنة الدراسة لدور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي تُعزى لمتغيّر المُسمّى الوظيفي.

بيّنت النتائج التي تمّ التوصّل إليها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيّا عند مستوى الدلالة (0.05) في تقديرات المعلّمين لدور مديري المدارس الحكوميّة في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي تُعزى لمتغيّر المُسمّى الوظيفي (معلّم – معلّم نائب – مركّز موضوع – مركّز تربوي).

اتفقت تلك النتيجة مع دراسة (البجق، 2023) بوجود استقرار في تقديرات العاملين لدور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم بغضّ النظر عن المُسمّى الوظيفي. أشار إلى أنّ جهود المديرين تهدف إلى خلق انسجام بين جميع أعضاء الهيئة التدريسيّة، بحيث تُوجّه السياسات والإجراءات نحو تحقيق أهداف عامّة تشمل الجميع، سواء كانوا معلّمين أو مشرفين. ودراسة (السلماني، 2020) الذي أوضح أنّ مديري المدارس يركزون على تطبيق استراتيجيّات تقويم تربوي شاملة تستهدف جميع الفئات الوظيفيّة بالتساوي، ممّا يقلّل من الفروق الناتجة عن اختلاف المُسمّيات الوظيفيّة. كما شدّد على أهميّة توفير بيئة عمل تعاونيّة تساعد الجميع على المشاركة في تحقيق الأهداف التعليميّة دون تمييز وظيفي. واختلفت مع دراسة (إبراهيم، 2019) الذي أشار إلى أنّ الفروق في المُسمّيات الوظيفيّة تؤثّر على تصوّرات العاملين لدور المديرين، حيث قد يميل المشرفون

إلى تقييم دور المديرين بشكل مختلف عن المعلّمين بسبب اختلاف أدوارهم، والمشاقبة (2020) أشار إلى أنّ المشرفين قد يركّزون على الجوانب الاستراتيجيّة لدور المديرين، في حين أنّ المعلّمين يميلون إلى التركيز على التطبيق المباشر في الصفوف الدراسيّة، ممّا يؤدي إلى فروق دالة.

ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أنّ جميع أفراد عيّنة الدراسة وبغضّ النظر عن مُسمّياتهم الوظيفية كان لديهم رؤية واضحة عن الدور الإيجابي للمديرين من ناحية اتخاذ الإجراءات الكفيلة لضبط سير عمليات تقويم الطلبة والعمل على نشر الثقافة الخاصّة بالتقويم الأصيل في الميدان التربوي، وكان لديهم دور واضح في عقد ورشات العمل والدورات التدريبيّة من أجل تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم الحديثة وحثّ المعلّمين ذوي الخبرة على مساعدة المعلّمين الجدد فيما يحتاجونه بعمليّة تقويم المتعلّمين والعمل على تبادل الخبرات التربويّة فيما بينهم ممّا يجعل عمليّة التقويم تتمّ بصورة فعّالة.

السؤال الرابع: مناقشة النتائج المتعلّق بما الأنموذج المُقترَح للارتقاء بدور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي في ضوء نتائج الدراسة وفلسفة التقويم الأصيل.

عنوان الأنموذج المقترَح: أنموذج مقترَح لتنمية دور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل

تمّ التوصل إلى الأنموذج المقترَح بناءً على نتائج الدراسة الحاليّة، حيث تمّ تحليل دور مديري المدارس في تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم التربوي، واعتماد الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال. كما تمّ تحكيم الأنموذج من قبل 8 من أساتذة الإدارة التربويّة للتأكّد من ملاءمته وفاعلّيته. يعتمد الأنموذج على فلسفة التقويم الأصيل التي تركز على تقديم تقويم حقيقي يعكس الأداء الفعلي للطلاب في سياقات الحياة الواقعيّة أو محاكاتها، ممّا يساهم في تحسين فعاليّة التعليم والتقويم.

أسس الأنموذج المقترَح ترتكز على عدّة جوانب رئيسيّة. أوّلاً: الأسس الفكريّة التي تعتمد على المبادئ التي تمّ استنتاجها من الأدبيّات النظريّة، والتي أكّدت على أهميّة استراتيجيّات التقويم الأصيل في تحسين تحصيل الطلاب وجعل عمليّة التعليم أكثر فعاليّة. ثانيا: الأسس التربويّة التي تعتمد على تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم التربوي الحديثة التي تساهم في تطوير المهارات والمعرفة لدى الطلاب. ثالثا: الأسس الاجتماعيّة والإداريّة التي تهدف إلى تحسين العلاقات بين المديرين والمعلّمين، ممّا يسهم في التعاون المثمر وتبادل المعرفة حول استراتيجيّات التقويم. وأخيرا، الأسس التكنولوجيّة التي تضمن استخدام الأدوات والتقنيّات الحديثة في تطبيق استراتيجيّات التقويم وزيادة فعاليّتها.

يترتّب على تطبيق الأنموذج المقترَح تأثيرات إيجابيّة متعدّدة. من أبرز هذه التأثيرات هو تغيير دور المعلّمين والطلاب في عمليّة التقويم، حيث يتحوّل الطلاب من مستهلكين للتقويم إلى مشاركين نشطين في العمليّة. كما يساهم الأنموذج في تحسين أداء المعلّمين من خلال الدعم المستمرّ والتدريب، ممّا يعزّز من إبداعهم وابتكارهم في تطبيق استراتيجيّات التقويم التربوي. بالإضافة إلى ذلك، يسهم الأنموذج في تحسين مخرجات التعليم من خلال التركيز على التقويم الذي يقيس الأداء الفعلي للطلاب.

أمّا الفائدة الرئيسيّة للأنموذج فتتمثّل في تحسين تحصيل الطلاب من خلال تطبيق استراتيجيّات تقويم تركز على المهارات والأداء الحقيقي. كما يساعد في تطوير مهارات المعلّمين عبر تقديم التدريب المستمرّ، ويعّزز التعاون بين المعلّمين والمديرين، ويمنح أولياء الأمور دورًا أكبر في متابعة تحصيل أبنائهم من خلال اطلاعهم على تقارير دوريّة وشاملة حول تقدّم الطلاب.

إجمالًا، يمثّل الأنموذج المقترَح تحوّلًا جوهريًّا في كيفيّة التعامل مع استراتيجيّات التقويم التربوي، حيث يتيح بيئة تعليميّة تشجّع على التعاون المستمّر بين جميع الأطراف المعنيّة، ويشجّع على استخدام التقنيّات الحديثة في التقويم لتحقيق أفضل النتائج التعليميّة.

1- فلسفة الأنموذج المقترَح

إنّ وجود فلسفة واضحة ومؤطّرة لأيّ نموذج تربوي، مثل النموذج المقترَح لتنمية دور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي، يُعدّ أمرًا جوهريًّا لنجاح هذا النموذج وفعاليّته. فالفلسفة تقدّم إطارًا فكريًّا يوجه الأهداف والإجراءات، ممّا يساهم في تحقيق التوازن بين النظريّة والتطبيق. كما أنّ الفلسفة تساعد في تحديد قيم وأولويّات النموذج، مثل: العدالة والشفافية في التقويم، ممّا ينعكس إيجابًا على ممارسات التقويم داخل المدرسة.

علاوة على ذلك، تسهم الفلسفة في تحفيز الالتزام والمشاركة من جميع الأطراف المعنيّة، سواء أكانوا مديرين أو معلّمين أو طلاب، حيث توفّر لهم رؤية مشتركة تنسجم مع أهداف النموذج. إنّ فلسفة النموذج تجعل من الممكن تحقيق التناغم بين مختلف جوانب العمليّة التعليميّة، من إدارة مدرسيّة وتطوير للمعلّمين، ممّا يعزّز من فعاليّة استراتيجيّات التقييم ويجعلها أكثر تماسكًا وملاءمة لاحتياجات الطلاب.

من خلال فلسفة مدروسة، يمكن للنموذج أن يتكيّف مع التغّيرات المستقبليّة في التعليم، ويشجّع على الابتكار والإبداع في استراتيجيّات التقييم، ممّا يعزّز من استجابة النظام التعليمي للتحدّيات الجديدة. أخيرًا، فإنّ الفلسفة تضمن استمراريّة تحسين وتطوير استراتيجيّات التقويم، ممّا يدعم البيئة التعليميّة ويحقّق التقدّم المستدام في العمليّة التربويّة.

الاعتماد على تلك الفلسفة في تبنّي استراتيجيّات التقويم الأصيل يساهم في تحسين المستوى التحصيلي للطلبة، ليس من الجانب المعرفي فقط، بل يتناول الجانب الوجداني والمهاري، وهذا الأمر

قد تغفله الاستراتيجيّات التقويميّة الأخرى، فالطلبة هُنا باتوا جزءا من العمليّة التعليميّة التعلّميّة لديهم القدرة على اتخاذ القرار في عمليّة تعلّمهم.

2- أهداف الأنموذج المقترَح

يرى الباحث هُنا بأنّ تلك الأهداف بدورها ستساعد على تحقيق رؤى ومبادئ فلسفة التقويم الأصيل، كونها أهدافً إجرائيّة وليست مجرّد أهداف نظريّة غير قابلة للتحقيق، أو التنفيذ مّما يساهم في تحقيق الفاعليّة المرجوّة منها.

في إطار تعزيز دور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي، يُعتبر تحسين فعاليّة التقويم التربوي الهدف الأساسي الذي يؤثّر بشكل مباشر في تطوير السمات الشخصيّة لدى المعّلمين. فدور المدير لا يقتصر على الإشراف الإداري فحسب، بل يتعدّاه إلى اتخاذ قرارات استراتيجيّة تؤثّر في تحسين جودة العمليّة التعليميّة بشكل شامل. ويعتبر هذا الهدف محوريًّا لأنّ تحسين التقويم التربوي يساعد المديرين في فهم وتقييم الأداء التعليمي للطلاب بشكل أكثر دقّة وموضوعيّة. من خلال هذا التحسين، يمكن للمديرين تقديم رؤى قيمة للمعلّمين بشأن كيفيّة تعديل استراتيجيّات التدريس وتطوير البرامج التعليميّة بما يتناسب مع احتياجات الطلاب.

علاوة على ذلك، يمكن للمديرين استخدام استراتيجيّات التقويم الفعّالة لتوجيه السياسات التربويّة داخل المدرسة، واتخاذ قرارات مبنيّة على بيانات دقيقة. هذا لا يعزّز فقط قدرة المديرين على تحسين بيئة التعلّم، بل يُسهم أيضًا في تمكين المعلّمين والطلاب من الوصول إلى مستويات تعليميّة أعلى، بما يتوافق مع متطلّبات العصر الحديث. ومن خلال دورهم في تحسين استراتيجيّات التقويم، يساهم المديرون في بناء بيئة تعليميّة مرنة ومستدامة، تعزّز المشاركة المجتمعيّة وتواكب التطوّرات التعليميّة العالميّة.

3- أسس الأنموذج المقترَح

يجد الباحث هُنا بأنّ تلك الأسس تتبنّى أمورا نوعيّة من حيث الأفكار والتوجّهات التربويّة التي تركّز على مهارات المعلّم وكيفيّة تطويرها بشكل مستمّر من خلال الدورات التدريبيّة وتزويدهم بكلّ ما هو جديد فيما يخصّ الاستراتيجيّات التقويميّة الحديثة، بالإضافة إلى عدم إغفال الجانب التقني، وهو أمر ضروري من أجل مسايرة التقدم التقني في العالم اليوم، ونلاحظ وجود تركيز على الجانب الاجتماعي من خلال تقبّل المحيط الاجتماعي لتلك الاستراتيجيّات وتجنّب النقد السلبي.

ويرى الباحث أنّ تعزيز القيادة التربويّة الفعّالة لمديري المدارس هو أهمّ الأسس في الأنموذج بحيث أنّه يُعتبر دور المديرين أساسيًّا في تحسين استراتيجيّات التقويم التربوي، لأنّهم يمتلكون القدرة على توجيه وتنسيق الجهود التعليميّة داخل المدرسة، وغنيٌ عن القول إنّ المدير القويّ هو الذي يعمل على تطوير بيئة تعليميّة تشجّع على استخدام أساليب تقويم حديثة وفعّالة، ممّا يساهم في تحسين نتائج التعلّم للطلاب. من خلال القيادة المؤثّرة، يمكن للمديرين أن يضمنوا أنّ استراتيجيّات التقويم تتماشى مع أهداف المدرسة وتؤدّي إلى تحسين مستمرّ في الأداء التربوي.

5- مقوّمات الأنموذج المقترَح

يجد الباحث هُنا بأنّ تلك المقوّمات تُسهم بشكل فعّال في تحقيق رؤى الباحث نحو تبنّي استراتيجيّات التقويم الحديث وفق فلسفة التقويم الأصيل، حيث سعى نحو شموليّة المقوّمات وإمكانيّة توافرها وتنفيذها ضمن الكفاءات والإمكانيّات التي توفّرها الوزارة، وبشكل يساعد المعلّمين لاستخدام استراتيجيّات التقويم الحديث دون صعوبات كثيرة تحول دون تطبيق تلك الاستراتيجيّات.

ويكون أساس ذلك هو استخدام البيانات والمعلومات الدقيقة في اتخاذ القرارات التربويّة. عندما يمتلك مديرو المدارس القدرة على جمع وتحليل بيانات دقيقة عن الأداء التربوي للطلاب، يمكنهم من اتخاذ قرارات تربويّة مدروسة تؤثّر إيجابيًا في تحسين استراتيجيّات التقويم. البيانات تساعد في تحديد

مجالات القوّة والضعف لدى الطلاب، وتتيح للمديرين اتخاذ الإجراءات المناسبة لتعزيز نقاط القوّة ومعالجة نقاط الضعف. هذا المقوّم يعزّز قدرة المديرين على تحسين البيئة التعليميّة بشكل مستمرّ وفقًا للأداء الفعلي للطلاب.

7- منطلقات الأنموذج المقترَح

تشكّل تلك المنطلقات قواعد راسخة نحو الانطلاق بشكل فعّال من أجل تبنّي مبادئ فلسفة التقويم الأصيل التي تسعى إلى تطبيق استراتيجيّات تقويم حديثة تأخذ بعين الاعتبار جهد ووقت وكفاءة المتعلم ومستواه المعرفي دون إغفال الجانب الوجداني والمهاري في شخصيّته، فتسعى تلك الاستراتيجيّات لتحقيق نمو متكامل وشامل في شخصيّة المتعلّم، مع ضرورة الاهتمام بالبيئة المحيطة به ممّا يساعد على تحقيق تلك الأهداف بكفاءة وفاعليّة عالية.

ويرى الباحث أنّ المنطلق التربوي القائم على القيادة التربويّة الفعّالة لمديري المدارس هو أهمّ المنطلقات، وذلك لأنّ المدير هو المحور الأساسي للتغيير والتحسين: فالقيادة التربويّة الفعّالة تشكّل الأساس الذي يتمّ من خلاله تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي. المدير هو المسؤول الأوّل عن تحديد الاتجاهات التربويّة داخل المدرسة، وهو الذي يحدّد كيفية تطبيق استراتيجيّات التقويم. دون قيادة تربويّة قويّة، تصبح عمليّة تطوير التقويم التربوي غير موجّهة ويفقد العديد من الفرص للتحسين المستمرّ.

المدير يقود التغيير الثقافي والتعليمي: من خلال القيادة الفعّالة، يستطيع المدير تحفيز المعلّمين على تبنّي أساليب تقويم مبتكرة، وكذلك توجيه الفريق نحو استخدام أدوات التقويم بطرق تتّسم بالدقة والمرونة. المدير القادر على قيادة هذه التغيرات الثقافيّة والتعليميّة يكون أكثر قدرة على تحسين استراتيجيّات التقويم بشكل مستدام.

التأثير المباشر على البيئة المدرسيّة: المديرون لا يقتصر دورهم على التخطيط، بل يمتدّ إلى إلهام وتحفيز المعلّمين والطلاب على اعتماد استراتيجيّات التقويم بطرق تساهم في تحسين النتائج التعليميّة. القيادة الفعّالة تؤثّر بشكل مباشر في المناخ التربوي، ممّا يعزز التفاعل الإيجابي ويشجّع جميع الأطراف المعنيّة على المشاركة في تحسين العمليّة التعليميّة.

التنسيق بين جميع الأطراف المعنيّة: المدير هو الشخص الذي ينسّق بين المعلّمين، الطلاب، وأولياء الأمور لضمان أنّ تقويم الطلاب يتمّ بشكل شفاف وفعّال. هذه التنسيق يتطلّب مهارات قياديّة عالية ليكون التقويم جزءًا من عمليّة تربوية تشاركيّة ومتكاملة، وهو ما يعزّز فاعليّة استراتيجيّات التقويم في المدرسة.

8- متطلّبات الأنموذج المقترَح

يجد الباحث هُنا تلك الخطوات تشكّل منظومة متكاملة بحيث يبيّن تنفيذ أيّ خطوة لا يمكن أن تتمّ دون تحقيق الخطوة السابقة، فيمكن تمثيلها على شكل هرمي بدءاً من خطوة التخطيط انتهاءً بخطوة الدعم المالي والمادي الذي يعتَبر عنصراً هامّا من خلاله يمكن توفير كافّة المستلزمات التي تساعد على التنفيذ دون عوائق.

ويرى الباحث أنّ أهمّ متطلب لتطبيق النموذج بنجاح هو التدريب المهني المستمرّ للمديرين والمعّلمين وبالتالي فإنّ قيام القيادات العليا في استقطاب طاقات إداريّة متميزة يمكن من خلاله تحقيق جميع أهداف النموذج. والمديرون هم العنصر المحوري في تطبيق النموذج، ومن خلال التدريب المهني المستمّر، يمكنهم تطوير مهاراتهم القياديّة والفنيّة اللازمة لتوجيه المعلّمين وإدارة استراتيجيّات التقويم. المدير القادر على اتخاذ قرارات مبنيّة على البيانات، وتقديم الدعم المناسب للمعلّمين، سيكون أكثر قدرة على تحسين استراتيجيّات التقويم.

تحسين مهارات المعلّمين في التقويم: المعلّمون هم الأكثر تفاعلًا مع الطلاب، ولديهم دور أساسي في تنفيذ استراتيجيّات التقويم. من خلال تدريبهم على الأساليب الحديثة للتقويم التربوي (مثل: التقويم التكويني، التقويم الرقمي، وغيرها)، يمكنهم تحسين فهمهم للتقويم واستخدام أدواته بشكل فعّال، ممّا يؤدّي إلى تحسين جودة التعليم.

توفير الكفاءات اللازمة لتطبيق التكنولوجيا: مع تطوّر الأدوات التكنولوجيّة في مجال التعليم، فإنّ التدريب المستمّر للمديرين والمعلّمين على استخدام هذه الأدوات في التقويم التربوي أمر بالغ الأهميّة. حيث يساهم التدريب في فهم كيفيّة استخدام الأنظمة الرقميّة لجمع وتحليل البيانات، ممّا يساهم في اتخاذ قرارات تربويّة مدروسة ودقيقة.

تعزيز قدرة الجميع على التكيف مع التغيّرات: بيئة التعليم دائمًا في تطوّر، والتدريب المهني المستمرّ يساعد المديرين والمعلّمين على التكيف مع التغيرات في استراتيجيّات التقويم أو أساليب التدريس. هذا التكيف يعزّز من استدامة فعاليّة النموذج.

تحفيز الجميع على المشاركة الفعّالة في العمليّة التربويّة: التدريب لا يقتصر على المعلّمين والمديرين فقط، بل يمكن أن يشمل أيضًا أولياء الأمور والمجتمع المحلّي في بعض الحالات، ممّا يعزّز من التعاون والتفاعل بين كافّة أطراف العمليّة التعليميّة.

9- آليّات الأنموذج المقترَح

من بين الآليّات التي تمّ ذكرها، يرى الباحث أنّ أهمّ آليّة هي البدء في تطبيق المقترّح لأنّ تطبيق الفكرة عمليًّا هو الاختبار الحقيقي لنجاح النموذج، بينما تسويق الفكرة ورفع المقترَح للوزارة مهمّان للقبول الرسمي والتمويل، فإنّ التطبيق الفعلي في المدارس، هو الذي يحدّد ما إذا كان النموذج سيؤتي ثماره بالفعل. لا يمكن الحُكم على فعاليّة النموذج إلّا من خلال النتائج العمليّة التي سيُظهرها أثناء التطبيق.

التطبيق الفعلي يتيح للمديرين الفرصة لتطوير مهاراتهم القياديّة وتعلّم كيفيّة تنفيذ استراتيجيّات التقويم التربوي بشكل فعّال. التدريب المستمرّ خلال هذه المرحلة يضمن أنّ المديرين سيكونون قادرين على قيادة التحسينات في استراتيجيّات التقويم بشكل يتماشى مع الاحتياجات الفعليّة للطلاب والمعلّمين.

قد تكون بعض الاستراتيجيّات المقترحَة غير قابلة للتطبيق في بعض المدارس بسبب الفروق السياقية (مثل: عدد الطلاب، الموارد المتاحَة، أو الثقافة المدرسيّة). من خلال التطبيق، يمكن اختبار مدى مرونة النموذج وتعديله وفقًا للظروف الواقعيّة.

الغاية النهائيّة من تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي هي تحسين نتائج الطلاب. لا يمكن تقييم نجاح النموذج إلا من خلال التأثير الذي يحدثه على أداء الطلاب وتحقيق أهدافهم التعليميّة. بتطبيق النموذج في المدارس، يمكن متابعة نتائج التقويم وتأثيره على تعلّم الطلاب. ومن خلال بدء التطبيق الفعلي، ستظهر التحدّيات والعوائق التي قد تواجه المديرين والمعلّمين أثناء تنفيذ استراتيجيّات التقويم. يمكن معالجة هذه التحدّيات في وقت مبكر من خلال التغذية الراجعة المستمرّة، ممّا يُسهم في تحسين النموذج بشكل مستمرّ.

10- معوّقات الأنموذج المقترَح

أصعب المعوّقات حسب رأي الباحث هو عدم تقبّل سياسات حديثة في التقويم ومقاومة التغيير من قبل المديرين والمعلّمين. وذلك لأسباب عديدة منها:

التمسّك بالطرق التقليديّة: المعلّمون والمديرون قد يظلّون متمسّكين بالأساليب القديمة التي اعتادوا عليها، خاصّة إذا كانت تؤتي نتائج جيّدة بالنسبة لهم. الانتقال إلى استراتيجيّات تقويم تربوي جديدة يتطلّب تغييرًا جذريًا في طريقة التفكير والعمل، وهو أمر قد يثير القلق أو التردّد لديهم.

الخوف من الفشل: قد يشعر البعض منهم بالخوف من الفشل، أو القلق من عدم القدرة على التكيف مع الأساليب الجديدة. فهم قد يظنّون أنّ التقويم الجديد قد يتطلّب مهارات أو أدوات لا يمتلكونها، ما قد يؤدّي إلى رفض غير معلن للتغيير.

العادات الراسخة: العادات التعليميّة الراسخة في العمل التربوي تشكل عقبة قويّة أمام التغيير. قد يكون المعلّمون والمديرون، قد اعتادوا على أساليب تقويم ثابتة منذ سنوات، وأيّ تغيير في هذه الاستراتيجيّات قد يواجه مقاومة غير واعية أو عدم استجابة للمبادرات الجديدة.

الافتقار إلى الحوافز الواضحة: في بعض الأحيان، قد لا يكون هناك تحفيز كافٍ للمديرين والمعلّمين لتبنّي هذه التغييرات. إذا لم يروا فائدة واضحة أو تحسّنًا ملحوظًا في الأداء بعد تنفيذ النموذج، فقد يعتقدون أنّ التغيير ليس ضروريًا أو مفيدًا بما يكفي.

التأثير: مقاومة التغيير تؤدّي إلى التقاعس في تطبيق النموذج المقترَح أو حتى رفض كامل له. من دون التعاون الكامل من المديرين والمعلّمين، يصبح من الصعب تنفيذ الاستراتيجيّات بنجاح أو تحقيق الأهداف المرجوّة في تحسين التقويم التربوي.

التغيير في هذا السياق ليس مجرّد تغيير في الأدوات أو التقنيّات، بل يتطلّب تحوّلًا في الثقافة التربويّة نفسها، ممّا يجعل معالجته أكثر تعقيدًا.

السؤال الخامس: ما مدى ملاءمة الأنموذج المقترَح للارتقاء بدور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي من وجهة نظر الخبراء والمختصّين؟

من أجل الإجابة على السؤال تمّ عرض الأنموذج على مجموعة من الخبراء والمتخصّصين في المجال، من أجل إبداء وجهات النظر والتأكّد من ملاءمة الأنموذج لما هو مبني عليه بحيث الأهداف المطلوبة منه بكفاءة وفاعليّة عالية. أفاد الباحث من توجيهات الخبراء والمختصّين في بناء

الأنموذج المقترح لتنمية دور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي، من خلال تحسين الجوانب المختلفة للنموذج وجعله أكثر شموليّة وفاعليّة.

تمّ إضافة مكوّنات وعناصر جديدة للأنموذج ممّا ساعد في توسيع نطاقه ليشمل جميع جوانب التقويم التربوي ويضمن تطبيقه في بيئات مدرسيّة متنوعة. ثانيًا، تمّ تعزيز آليّة التقييم والمتابعة لضمان استدامة النجاح، وضبط الأداء بشكل مستمرّ، مع تحديد مؤشّرات واضحة لقياس فاعليّة الاستراتيجيّات.

من جهة أخرى، تمّ إثراء فلسفة الأنموذج لتتوافق مع فلسفة التقويم الأصيل، ممّا جعل الأنموذج يعكس مبادئ العدالة والشفافيّة في التقويم. تمّ أيضًا إضافة رسومات توضيحيّة وشكل يوضّح مكوّنات واستراتيجيّات التقويم التربوي ممّا يسهل فهم الأنموذج وتطبيقه بشكل مرن وواضح.

كما تمّ التركيز على دور مديري المدارس في تحقيق أهداف الأنموذج، مع التأكيد على ضرورة تضمين التحفيز المادي والمعنوي كجزء أساسي من استراتيجيّات التطبيق. بالإضافة إلى ذلك، تمّ إضافة خطوات لتطبيق التقويم الذاتي وفقًا لمتطلّبات اعتماديّة المدارس، ممّا يعزّز من استدامة التحسين المستمرّ في الأداء التربوي.

بناءً على هذه التوجيهات، أصبح الأنموذج أكثر ملاءمة للواقع التعليمي، ويسهم في تحقيق تحوّل إيجابي في استراتيجيّات التقويم التربوي من خلال إضفاء طابع منظّم وشامل على تطبيقه.

رأي الخبراء في أسلوب بناء الأنموذج المقترَح لتنمية دور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي كان إيجابيًا بشكل عامّ، حيث أبدوا دعمًا كبيرًا للفكرة وأكّدوا على ملاءمة الأسلوب المستخدم في بناء الأنموذج. فقد تمّ بناء الأنموذج بطريقة منهجيّة وعلميّة، حيث تضمّن تحديدًا دقيقًا للأهداف وتركيزًا على دور مديري المدارس في تحقيق التغيير الفعّال في استراتيجيّات

التقويم. كما أشاد الخبراء بإدراج التقويم الأصيل كمحور أساسي في الأنموذج، وهو ما يتماشى مع الممارسات الحديثة في التعليم ويعزّز من العدالة والشفافيّة في التقييم.

بالرغم من هذه الإشادة، فقد قدّم الخبراء بعض التوجيهات التي قد تساهم في تحسين الأنموذج وزيادة فعاليّته. من أبرز هذه التوجيهات كانت إثراء الفلسفة التي يرتكز عليها النموذج وتوسيع مكوناته لتشمل جوانب إضافيّة تدعم التنفيذ الفعلي، كما اقترحوا إضافة رسومات توضيحيّة للمساعدة في تبسيط فهم الأنموذج، بالإضافة إلى تصحيح بعض التعابير اللغويّة لتوضيح الشرح بشكل أكبر.

أمّا بالنسبة لإمكانيّة تطبيق الأنموذج في الواقع التربوي، فقد أشار الخبراء إلى أنّه قابل للتنفيذ شريطة توفير التدريب المستمرّ للمديرين والمعلّمين على استراتيجيّات التقويم المقرّرة في الأنموذج، إلى جانب الدعم المؤسّسي من وزارة التربية والتعليم. كما أكّدوا على أهميّة نشر ثقافة التحفيز المادي والمعنوي بين المعلّمين والمديرين لضمان التزامهم بتطبيق الأنموذج.

بناءً على هذه الآراء والتوجيهات، يمكن القول إنّ الأنموذج يمتلك إمكانيّة كبيرة للنجاح في تحسين استراتيجيّات التقويم التربوي في المدارس، بشرط أن يتمّ تطبيقه بعناية مع توفير الظروف المناسبة لتدريب جميع الأطراف المعنيّة.

وقد اتّسقت آراء الخبراء مع الأدبيّات ذات الصلة في مجال التقويم الأصيل. فقد أكّد الخبراء في ملاحظاتهم على أهميّة تضمين التقويم الأصيل كأساس في الأنموذج المقترح، وهو ما يتوافق مع الأدبيّات برغل (2022) أشار إلى أنّ التقويم الأصيل يركّز على قياس قدرة الطلاب على تطبيق المفاهيم في مواقف واقعيّة، بعيدًا عن الاختبارات التقليديّة ومازق وساعد (2022) شدّدا على أهميّة تقويم الفهم العميق والقدرة على تطبيق المعرفة في سياقات عمليّة بدلاً من التقييم القائم على الذاكرة والعُتيبي وزاهر (2019) أكّدا على أنّ التقويم الأصيل يجب أن يتجاوز اختبارات الحفظ والتركيز على القياس الفعلي للقدرة على تطبيق المفاهيم، التي تشير إلى ضرورة الانتقال من التقويم التقليدي

إلى التقويم الأصيل الذي يركّز على التحصيل الفعلي للمعرفة وقدرة الطالب على التطبيق العملي للمفاهيم.

في الأدبيّات لبراشدي والوهيبي (2024) تناولا أهميّة التقويم الأصيل في تعزيز التعلّم المستمرّ والتفكير النقدي في بيئات تعليميّة تركز على التطبيق الواقعي والجبر والحربي (2020) أشارا إلى أنّ التقويم الأصيل يدعم التفكير النقدي وحلّ المشكلات، مع التركيز على تحفيز المعلّمين لتحسين الأداء, وكذلك الصعيدي والفار (2020) شدّدا على أهميّة الجودة والفعاليّة في عمليّات التقويم لتحقيق التعلّم العميق والمستمرّ وافق الخبراء في أنّ التقويم الأصيل يعتبر موجّهًا نحو التعلّم المستمرّ وتقييم القدرة على التفكير النقدي وحلّ المشكلات، بدلًا من الاعتماد فقط على الاختبارات التقليديّة. وهذه الفكرة تتماشى تمامًا مع ملاحظات الخبراء الذين شّددوا على ضرورة التركيز على الجودة والفعاليّة في التقويم، مع دمج التحفيز المادي والمعنوي من أجل تعزيز الالتزام لدى المعلّمين والمديرين في تطبيق استراتيجيّات التقويم.

علاوة على ذلك، تمّ التأكيد في الأدبيّات برغل (2022) ركّز على أهميّة أن يكون التقويم عملية شاملة ومستمرّة، تشمل تقنيّات مثل: التقويم الذاتي لتحسين مهارات الطلاب، ومازق وساعد (2022) شدّدا على أنّ التقويم المستمرّ هو عنصر أساسي لتحسين جودة التعلّم، مع تضمين التقويم الذاتي كأداة لتعزيز المسؤوليّة الفرديّة. والعتيبي وزاهر (2019) أكّدا أنّ التقويم الذاتي خطوة محوريّة في تحسين الأداء الأكاديمي وضمان التحسين المستمرّ للطلاب على ضرورة أن يكون التقويم جزءًا من عمليّة التعلم ويجب أن يشمل التقويم الذاتي والتقويم المستمرّ، وهذه المبادئ كانت متوافقة مع توجيهات الخبراء الذين أشاروا إلى ضرورة تضمين التقويم الذاتي كخطوة إضافيّة في الأنموذج، بما يضمن التقييم المستمرّ والتحسين الدائم.

وبناءً على هذه النقاط، يمكن القول إنّ آراء الخبراء تتماشى تمامًا مع الأدبيّات المعروفة في مجال التقويم الأصيل، ممّا يعّزز من قوّة الأنموذج المقترَح ومدى توافقه مع المفاهيم الحديثة في التقويم التربوي.

توصيات الدراسة

بناءً على موضوع الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

- تبنّي وزارة التربية والتعليم للأنموذج المقترَح.
- تعميق فهم فلسفة التقويم الأصيل لدى مديري المدارس: يجب تنظيم برامج تدريبّية، وورش عمل لمديري المدارس لتمكينهم من فهم فلسفة التقويم الأصيل بشكل شامل، بما في ذلك مبادئه وأهدافه وكيفيّة تطبيقه في الممارسات اليوميّة للتقويم. الفهم الجيّد للفلسفة يعزّز من قدرة المديرين على قيادة فرقهم نحو تطبيق استراتيجيّات تقويم أصيلة وفعّالة.
- تطوير استراتيجيّات تقويم مرنة وواقعيّة: ينبغي على مديري المدارس تطوير استراتيجيّات تقويم تربوي تتّسم بالمرونة والقدرة على التكيف مع احتياجات الطلاب المختلفة، مع الحفاظ على تطبيق فلسفة التقويم الأصيل التي تركز على التقويم المستمرّ والتحصيل الفعلي للمعرفة، بدلًا من الاعتماد على التقييمات التقليديّة التي قد لا تعكس مستوى الأداء الفعلي.
- إدماج التقويم الذاتي في الثقافة المدرسية: يُعدّ التقويم الذاتي أحد الأسس الهامّة في فلسفة التقويم الأصيل، ولذلك يجب على مديري المدارس تعزيز ثقافة التقويم الذاتي بين المعلّمين والطلاب على حدّ سواء. ذلك من خلال تشجيع التقييم الذاتي المستمرّ والمراجعة الذاتية للأداء لتحقيق تحسن مستدام في عمليّة التعلّم.

- توفير الدعم المادي والتقني: يحتاج مديرو المدارس إلى توفير البيئة الداعمة التي تشمل الأدوات التقنيّة والماديّة اللازمة لتطبيق استراتيجيّات التقويم الأصيل. دعم الوزارة للمدارس بالأدوات التعليميّة الحديثة وتقنيّات التقييم المستمرّ سيساعد في تسهيل عمليّة تطبيق هذه الاستراتيجيّات.
- نشر ثقافة التحفيز والتقدير: من الضروري أن يعمل مديرو المدارس على نشر ثقافة التحفيز والتقدير لدى المعلمين والطلاب على حدّ سواء. التحفيز يمكن أن يكون معنويًّا أو ماديًّا، وله دور كبير في تحفيز المشاركين على الالتزام بتطبيق استراتيجيّات التقويم الأصيل وتحقيق أهداف العملية التعليميّة.
- إدراج استراتيجيّات التقويم في الخطط المدرسيّة: يجب دمج استراتيجيّات التقويم الأصيل في الخطط التعليميّة المدرسيّة على جميع المستويات (الإدارة، والتدريس، والتقويم)، بحيث تصبح جزءًا أساسيًّا من العمليّة التعليميّة وليست عنصرًا منفصلًا أو ثانويًا.

وبذلك، يمكن تعزيز دور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي بما يتماشى مع فلسفة التقويم الأصيل، ممّا يسهم في تحسين جودة التعليم وزيادة فعاليّة التقويم.

مقترحات الدراسة

بناءً على موضوع الدراسة التي تدور حول دور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل، يمكن اقتراح عدّة دراسات مستقبليّة مرتبطة بتوسيع الفهم وتطوير التطبيقات المختلفة في هذا المجال. هذه بعض الدراسات التي يمكن اقتراحها:

- دراسة تأثير التدريب المستمرّ لمديري المدارس على تطبيق استراتيجيّات التقويم الأصيل:

دراسة استكشافيّة أو تجريبيّة لفحص تأثير البرامج التدريبية الموجّهة لمديري المدارس على قدرتهم في تطبيق فلسفة التقويم الأصيل. يمكن أن تركز هذه الدراسة على أساليب التدريب، مدي الاستفادة منها، وكيفيّة التأثير على تحسن استراتيجيّات التقويم في المدارس.

- دراسة مقارنة بين المدارس التي تطبّق فلسفة التقويم الأصيل من جهة، والمدارس التي تستخدم أساليب تقويم تقليديّة من جهة أخرى. تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الفرق في نتائج التحصيل الدراسي، والتحسينات في جودة التعليم، وفهم تأثير التقويم الأصيل على أداء الطلاب والمعلمين.
- دراسة تبحث في كيفيّة دمج التكنولوجيا في استراتيجيات التقويم الأصيل، بما في ذلك استخدام المنصات الرقميّة، والبرمجيّات التعليميّة، والأدوات الإلكترونيّة، لتوفير أدوات تقويم متنوّعة وداعمة. يمكن دراسة مدى تأثير هذه الأدوات في تحسين عمليّة التقويم وتعزيز مشاركة الطلاب.
- دراسة استكشافيّة حول معوقات تطبيق فلسفة التقويم الأصيل في المدارس تبحث في المعوّقات والتحدّيات التي تواجه مديري المدارس والمعلّمين عند تطبيق فلسفة التقويم الأصيل. يمكن أن تتضمّن هذه الدراسة عوامل ثقافيّة، اجتماعيّة، أو حتّى تنظيميّة، وكيفيّة التغلّب عليها.

المراجع

إبراهيم، سماح. (2019). معوّقات توظيف استراتيجيّات وأدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر معلّمات الاقتصاد المنزلي. مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، 19(2)، 295 – 338.

أبو جلالة، صبحي. (2019). اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي. الكويت: مكتبة الفلاح.

أبو حرب، سعيد. (2020). درجة معرفة وممارسة معلمي الصف الأول الأساسي في المدارس الحكومية بمحافظات غزة لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي. مجلة جامعة الإسراء للعلوم الإنسانية، 8، 211 – 245.

أبو حطب، فؤاد. (2017). التقويم النفسي والتربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.

أبو عصبة، خالد. (2011). التربية والتعليم والبحث العلمي. في كميل منصور (تحرير) "إسرائيل: دليل عام". بيروت: مؤسّسة الدراسات الفلسطينيّة.

أبو علّام، رجاء وسليمان، أمين. (2020). القياس والتقويم في العلوم الإنسانية: أسسه وأدواته وتطبيقاته. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

أبو علّام، رجاء. (2019). تقويم التعلم. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

البجق، معتزّ. (2023). درجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس والتقويم وفقا لمعايير التقويم التربوي العالمية من وجهة نظرهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 31(4)، 318 – 340.

البراشدي، يوسف والوهيبي، إبراهيم. (2024). تقويم وحدة الهالوجينات وتدرّج خصائص المجموعة في مادة الكيمياء للصف العاشر بسلطنة عُمان "من وجهة نظر المعلّمين وفق نموذج ستيك". مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 90، 142 – 167.

البردان، منى وعطية، محمد والدمرداش، نعمت. (2018). تطوير أدوات تقويم تعليم اللغة العربية بالمرحلة الاعدادية في مصر في ضوء استراتيجية التقويم القائم على الأداء. مجلة كلية التربية في جامعة بورسعيد، 24، 868 – 900.

برغل، سومر. (2022). درجة امتلاك مدرسي الرياضيات بمدينة اللاذقية للمعارف الأساسية في القياس والتقويم التربوي ومهارات عملياتهما. مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية، 44(36)، 47 – 82.

الجبر، لولوه والحربى، مُنى. (2020). تقويم النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء نموذج القرارات المتعددة "CIPP". مجلة بحوث التربية النوعية، 58، 81 – 115.

الحردان، أمل. (2020). أثر استراتيجيّات التقويم الواقعي في تحصيل طالبات التعليم الأساسي في مادة اللغة العربية في الأردن. مجلة دراسات بجامعة عمار ثليجي بالأغواط، 85، 85–107.

حسن، أميرة والحداد، شيماء وإبراهيم، فيصل. (2019). تطوير التقويم التربوي الشامل بالتعليم قبل الجامعي في مصر في ضوء الخبرة الكندية. مجلة كلية التربية في جامعة كفر الشيخ، 19(1)، 203–228.

حسيب، حسيب. (2020). تطوير نظم القياس والتقويم بالتعليم قبل الجامعي: رؤى مقترحة. المجلة العربية للقياس والتقويم، 1(2)، 63–82.

الحوشان، أمل. (2020). تقويم تجربة التعليم عن بعد في ضوء جائحة كورونا باستخدام نموذج القرارات المتعددة "CIPP": دراسة ميدانية على طلبة الجامعات السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(44)، 61–81.

الخثعمي، فوزية. (2022). تصور مقترح لتضمين استراتيجيات التقويم البديل في مقرر اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 142، 231–264.

خليل، محمد. (2018). التقويم التربوي بين الواقع والمأمول. المدينة المُنوَّرة: مكتبة الشقري.

دعمس، مصطفى. (2021). استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته. عمّان: دار غيداء للنشر.

الدوسري، راشد (2021). القياس والتقويم التربوي الحديث. عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الراضي، محمد والبصري، حسن وابن زين الدين، نور. (2019). مدى تفعيل استراتيجيّات التقويم الواقعي بمرحلة التعليم الأساسيّة في المملكة الأردنيّة الهاشميّة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث –العلوم الإنسانية، 33(11)، 1779–1808.

الربعي، عائد والجيش، سماح. (2021). درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في المدارس الحكومية في محافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29(4)، 197–221.

سعادة، جودة وإبراهيم، عبدالله. (2018). المنهج المدرسي. عمّان: دار الفكر.

السلماني، مرهون. (2020). دور المعلمين الأوائل في تطوير كفاءة المعلمين نحو تقويم أعمال طلبتهم في محافظة جنوب الباطنة بسلطنة عُمان. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، 61، 211–225.

شحادة، نُعمان (2019). التعلم والتقويم الأكاديمي. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الصرّاف، قاسم (2020). القياس والتقويم في التربية والتعليم. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

الصعيدي، على والفار، شادي. (2020). تصور مقترح قائم على الشراكة بين كلية التربية والمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي لتحسين الممارسات التقويمية لمعلمي العلوم والرياضيات. أبحاث المؤتمر الدولي السادس: الشراكة المجتمعية وتطوير التعليم –دراسات وتجارب، 392 – 448.

عايش، أحمد. (2018). إدارة المدرسة: نظرياتها وتطبيقاتها التربوية. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، جابر. (2016). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس. القاهرة: دار الفكر العربي.

العبسي، محمد. (2019). التقويم الواقعي في العملية التدريسية. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبيدات، عمر. (2020). درجة تطبيق استراتيجيّات التقويم الواقعي ومعوّقاته في المدارس الأردنيّة. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 10(1)، 190 – 212.

العتيبى، أحمد وزاهر، ضياء الدين. (2019). دور مديري المدارس في تفعيل التقويم الشامل من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي التقويم الشامل بمنطقة مكّة المكرمة. مستقبل التربية العربية، 26(121)، 652 – 656.

العتيبي، مخلد. (2023). معوقات استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل في تدريس العلوم الطبيعية من وجهة نظر معلمي العلوم بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمدينة مكة المكرمة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(7)، 94 – 112.

عرار، خالد. (2018). السياسات التربويّة الإسرائيليّة وحال التعليم العربي في إسرائيل. مجلّة الدراسات الفلسطينية، 115، 1-14.

علّام، صلاح الدين. (2014). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين. (2017). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين. (2021). التقويم التربوي البديل، أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته. القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر

العمور، يونس. (2018). درجة فاعليّة خطّة الإصلاح التعليمي في وزارة التربية والتعليم داخل الخطّ الأخضر وعلاقتها بتحسين الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عميرة، إبراهيم (2018). المنهج وعناصره. القاهرة: دار المعارف.

عودة، أحمد. (2018). القياس والتقويم. عمّان: دار الأمل للنشر والتوريع.

فتح الله، مندور (2018). التقويم التربوي. الرياض: دار النشر الدولي.
الفتيخه، عبد الكريم. (2020). تطوير أدوات تقويم تدريس مقررات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء استراتيجية التقويم القائم على الأداء. مجلة كلية التربية في جامعة بورسعيد، 31، 379 – 414.
قليي، رشدي (2019). التقويم وتطوير الأهداف التعليمية، التقديم كمدخل لتطوير التعليم. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربويّة والتنمية.
كامل، رشدي وأمين، زينب (2020). مقدمة في تخطيط البرامج التعليميّة. القاهرة: دار الهدى للنشر والتوزيع.
مازق، فاطمة الزهراء وساعد، صباح. (2022). الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم التربوي لدى أساتذة التعليم المتوسط: دراسة ميدانية بمتوسطات العالية الشرقية بسكرة. مجلة المقدمة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، 7(1)، 803 – 826.
المحاميد، خالد، والتح، أحمد (2020). استراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة (نماذج تطبيقية). عمّان: دائرة المكتبة الوطنيّة.
مراد، صلاح الدين وسليمان، أمين. (2017). الاختبار والمقاييس في العلوم النفسية والتربوي وخطوات إعدادها وخصائصها. القاهرة، الكويت، والجزائر: دار الكتاب الحديث.
المرعي، رزان ومرسي، منال والخولي، زياد. (2023). معوّقات تطبيق استراتيجيّات التقويم الواقعي من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص. مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية، 45(20)، 53 – 108.
المشاقبة، فرحان. (2020). الممارسات التقويميّة لمعلّمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيّات التقويم الحقيقي. مجّلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(6)، 725 – 743.
معاري، محمود. (2013). مناهج التعليم العربي في إسرائيل: دراسات نقدية في مناهج اللغة العربية والتاريخ والجغرافيا والمدنيات. الناصرة: لجنة متابعة قضايا التعليم العربي والمجلس التربوي العربي.
معاري، محمود. (2015). مناهج التعليم العربي في إسرائيل – الجزء الثاني: دراسات نقديّة في مناهج وكتب تدريس اللغة العبرية واللغة الإنكليزية وعلم الاجتماع والتربية اللامنهجّية. الناصرة: لجنة متابعة قضايا التعليم العربي والمجلس التربوي العربي.
مناصرية، محمّد. (2023). مدى إثارة أساليب التقويم التربوي في ظلّ إصلاح المنظومة التربويّة للدافعيّة نحو الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ الطور الثانوي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 9(1)، 474 – 502.

المنتشري، جاري. (2023). واقع استخدام استراتيجيّات التقويم البديل في مرحلة الصفوف الأوليّة بمدارس محافظة القنفذة من وجهة نظر المعلّمين والمشرفين. المجلّة العربيّة للعلوم التربويّة والنفسيّة، 34، 79 – 126.

منسي، محمّد (2020). التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء، الإسكندريّة: دار المعارف الجامعيّة.

منسي، محمود. (2018). التقويم التربوي. الإسكندريّة: دار المعرفة.

مهيدات، عبد الحكيم ومحاسنة، إبراهيم. (2020). التقويم الواقعي. عمّان: دار جرير.

الوحيدي، مي. (2020). دور مديري المدارس الأساسّية الدنيا بمحافظة غزة في توفير متطّلبات التقويم الواقعي وسبل تطويره. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، فلسطين.

المراجع الإنجليزيّة

Arhin, D., Yanney, E.G., Kwakye, K., Abaidoo, A. & Opoku, W. (2021). teachers' perceptions and practices of authentic (Performance-Based) assessment at the basic school level in Ghana. International Journal of Advanced Research, 9, 617-624.

Arseven, I., Arseven, A. & Kontas, H. (2014). An alternative assessment and evaluation approach in mathematics education. Unpublished master thesis, Adiyaman University, Adiyaman, Turkey.

Centoni, M. & Antonello, M. (2021). Students' evaluation of academic courses: An exploratory analysis to an Italian case study. Studies in Educational Evaluation, 70, 1-18.

Eshun, I., Kankam, B., Bordoh, A., Bassaw, T. & Korang, F. (2014) Authentic assessment practices of social studies in the senior high schools in Ghana. American Journal of Social Sciences, 2, 166-172.

Koh, K. & Luke, A. (2009) Authentic and conventional assessment in singapore schools: sn empirical study of teacher sssignments and student work. Assessment in Education: Principles, Policy Practice, 16, 291-318.

Lam, R. (2019). Teacher assessment literacy: Surveying knowledge, conceptions and practices of classroom-based writing assessment in Hong Kong. System, 81, 78-89.

Mohamed, R. & Lebar, O. (2017). Authentic assessment in assessing higher order thinking skills. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 7(2), 466-476.

Nugrahani, R., Prasetyo, A. & Iswari, R. (2018). Authentic assessment of fungi for vocational school student: Concept map, self assessment and performance test. Journal of Innovative Science Education, 7(1), 10–24.

Ozan, C. (2019) Authentic assessment increased academic achievement and atti- G. Asante DOI: 10.4236/oalib.1110123 14 Open Access Library Journal tude towards the Educational Measurement of Prospective Teachers. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 8, 299-312.

Setyawarno, D. & Kurniawati, A. (2018). Implementation of authentic assessment in science learning at Indonesian schools. Journal of Science Education Research, 2(2), 47-55.

Stake, R. (1967). The countenance of educational evaluation. Teachers College Record, 68(7), 1-15.

Stufflebeam, D. (2003). The CIPP model for evaluation. In D. Stufflebeam & T. Kellaghan (Eds.), The international handbook of educational evaluation (Chapter 2). Kluwer Academic Publishers.

Tawil, M., Said, M. & Suryansari, K. (2023). Authentic assessment development science to assess student competency. International Journal of Education and Practice, 11. 194-206.

Tyler, R. (1952). General Statement on Evaluation. Journal of Educational Research, 35, 492-501.

Wheeler, D. (1979). Curriculum Process. Hodder and Stoughton Ltd.

Yasemin A. & Ozturk, T. (2014). The effects of alternative assessment and evaluation methods on academic achievement, persistence of learning, self–efficacy Perception and attitudes. Journal of Theory and Practice in Education, 10(4), 1022-1046.

الملحقات

الملحق (أ): الاستبانة قبل التحكيم

أخي الزميل / أختي الزميلة المحترم/ المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " **دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي: أنموذج مقترح في ضوء فلسفة التقويم الأصيل**"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في تخصّص الإدارة التربويّة في الجامعة العربيّة الأمريكيّة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير هذه الاستبانة. والباحث إذ يضع بين أيديكم هذه الأدوات؛ فإنه يرجو قراءة كل فقراتها بعناية تامة، والإجابة عليها بوضع إشارة (/) في المكان الذي يعبر عن الرأي الشخصي بدقة وموضوعية.

مؤكدًا أن جميع الإجابات سوف تعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لغايات البحث العلمي فقط.

شاكرًا ومقدرًا حسن تعاونكم

الباحث: هيثم قادري

المعلومات الديموغرافية

1- النوع الاجتماعي: ☐ ذكر ☐ أنثى

2- المؤهّل العلمي: ☐ بكالوريوس فما دون ☐ دراسات عليا

3- الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر

4- المُسمّى الوظيفي: ☐ معلّم ☐ معلّم نائب ☐ مُركّز موضوع ☐ مُركّز تربوي

المجالات المتعلّقة بدور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي

الرقم	نصّ الفقرة	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوّسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًّا
يقوم مدير المدرسة ب:						
المجال الأوّل: تقويم الأداء الصفّي						
1	يُوجه المعلمين للتنويع في استراتيجيّات تقويم الأداء الصفي بما يتناسب مع الفروق الفرديّة للتلاميذ.					
2	يُنظم زيارات صفيّة متبادلة بين المعلمين لتبادل الخبرة في مجال تقويم الأداء الصفّي.					
3	يحرص على مساعدة المعلّمين في تطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفي.					
4	يُشجع المعلمين على استخدام أسلوب التقويم الذاتي للتلاميذ.					
5	يُوفر الأدلّة والشواهد لأولياء الأمور حول نقاط القوّة ونقاط الضعف المتعلّقة بأداء أبنائهم.					
المجال الثاني: تقويم الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة						
6	يحثّ المعلّمين على تناول الجوانب المعرفية والمهاريّة والوجدانيّة وعدم الاقتصار على الجوانب المعرفيّة في تقويم الطلبة.					
7	يُبين للمعلّمين المستويات المعياريّة والمؤشرات الدالّة عليها للجوانب المعرفية والمهاريّة والوجدانيّة.					
8	يُوضح للمعلّمين كيفيّة تحليل الجوانب المعرفية والمهاريّة والوجدانيّة المطلوب تحقيقها.					
9	يُوضح للمعلّمين كيفيّة التعبير عن الجوانب المعرفية والمهاريّة والوجدانيّة المطلوب تحقيقها بمؤشّرات أداء قابلة للقياس.					
10	يُوفر مجموعة كبيرة من الأدوات المناسبة لقياس الجوانب المعرفية والمهاريّة والوجدانيّة لدى الطلبة.					
المجال الثالث: توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم						
11	يُوجّه المعلمين إلى استخدام الوسائل التكنولوجيّة في تقويم التلاميذ.					
12	يُحفّز المعلّمين على ابتكار استراتيجيّات وأدوات تساعد في تقويم الأداء الصفّي بدقّة وموضوعيّة.					

13	يُنبّه المعلّمين إلى ضرورة ربط عمليّة التقويم بأهداف المادّة التعليميّة.					
14	يُتابع تنظيم المعلّمين لأعمالهم ووثائقهم المتعلّقة بتقويم التلاميذ.					
15	يعتمد على الأدلّة والبراهين من أجل متابعة المعلّمين واستمرارّيتهم في تقويم الأداء الصفّي.					
16	يُشرك المعلّمين في نقد نماذج استراتيجيّات وأدوات التقويم.					
17	يتبنّى الملاحظات القيّمة التي يقدّمها المعلّمون حول تقويم التلاميذ.					
18	يُتابع توثيق المعلّمين لنتائج تقويم مختلف الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة للتلاميذ بصدق وشمول.					
المجال الرابع: تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم						
19	يحثّ المعلمين ذوي الخبرة على تقديم العون للمعلّمين الجُدد في ما يحتاجونه بعمليّة تقويم التلاميذ.					
20	يُوظف خبرته في مساعدة المعلّمين لتطوير مهاراتهم في مجال تقويم التلاميذ.					
21	يعقد حلقات نقاش بين المعلّمين داخل المدرسة حول استراتيجيّات التقويم التربوي من أجل تبادل الخبرات التربويّة فيما بينهم.					
22	يُنسّق مع المُشرفين التربوّيين (المشرفين) لعقد دورات تدريبيّة للمعلّمين في مجال استراتيجيّات التقويم التربوي.					
23	يُحفّز المعلمين على الالتحاق بالدورات التدريبيّة لتطوير مهارات تقويم الطلبة لديهم.					
24	يُحفّز المعلمين على الالتحاق بالبرامج الأكاديميّة لتطوير مهارات تقويم الطلبة لديهم.					
25	يُنظم وُرش عمل تتعلق باستراتيجيّات التقويم التربوي الحديثة.					
المجال الخامس: تطوير الاختبارات المدرسيّة						
26	يُشجّع المعلّمين على تحليل محتوى الكتب المدرسيّة من أجل بناء جداول مواصفات الاختبارات.					
27	يُوجّه المعلّمين إلى أُسس بناء جداول مواصفات الاختبار بطريقة سليمة.					
28	يُوجه المعلّمين إلى كيفيّة استخدام الأساليب المناسبة لبناء الاختبار الجيد.					
29	يُشجّع المعلّمين على تنمية مهاراتهم في مجال القياس والتقويم.					
30	يبحث مع المعلّمين كيفيّة تطوير الاختبارات.					

31	يُساعد المعلّمين في كيفيّة تحليل نتائج الاختبارات.					
32	يُشجّع المعلّمين على الاستفادة من تحليل نتائج الاختبارات في تطوير أدائهم التدريسيّ.					
المجال السادس: تطوير نظم التقويم						
33	يحثّ المعلّمين على تطبيق مبدأ التقويم التراكمي، والنظر إلى كلّ مرحلة تعليميّة باعتبارها وحدة واحدة لا تتجزأ.					
34	يُسهِم في وضع معايير لجودة استراتيجيّات التقويم التربوي.					
35	يعتمد على أساليب متعدّدة لقياس المستويات الحقيقة للتلاميذ، ولا يقتصر على الاختبارات التحريريّة.					
36	يُشجّع المعلّمين على استخدام التقويم الأصيل الذي يقوم على أنشطة وإنجازات التلاميذ في مواقفهم الحياتيّة.					
37	يتّخذ الضمانات الكفيلة بسير عمليّات تقويم الطلبة حسب القواعد.					
38	يتّخذ الإجراءات الكفيلة بضبط سير عمليّات تقويم الطلبة.					
39	يهتمّ بنشر ثقافة التقويم الأصيل في الميدان التربوي.					
40	يعتمد نتائج تقويم التلاميذ كوسيلة من وسائل تقويم المعلّمين.					
المجال السابع: متابعة المستجدّات في مجال التقويم						
41	يُشجّع المعلّمين على متابعة مُستجدّات استراتيجيّات تقويم التلاميذ.					
42	يحثّ المعلمين على إجراء البحوث بهدف تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي.					
43	يُوجه المعلمين إلى الاستفادة من البحوث والدراسات التي تُنشَر في المؤتمرات والندوات حول استراتيجيّات التقويم التربوي.					
44	يُزوّد المعلّمين بنماذج حديثة لاستراتيجيّات التقويم التربوي.					
45	يستضيف المختصّين من خارج المدرسة للتحدّث عن المستجدّات في استراتيجيّات التقويم التربوي.					
46	يُشرك المعلمين في اجتماعات لمناقشة القضايا التي تسهم في تطوير استراتيجيات التقويم التربوي.					
47	يُشرك أولياء الأمور في اجتماعات لمناقشة القضايا التي تسهم في تطوير استراتيجيات التقويم التربوي.					

ملحق (ب): محكمي الاستبانة

	تفاصيل المحكمين			
الرقم	**اسم المحكم**	**مكان العمل**	**الرتبة**	**التخصص**
1	حابس سعد موسى الزيون	جامعة نزوى سلطنة عُمان	استاذ	القياس والتقويم
2	خالد أبو عصبة	الجامعة العربية الامريكية	أستاذ دكتور	علم الاجتماع التربوي
3	محمود أبو سمرة	جامعة القدس	أستاذ دكتور	إدارة تربوية
4	خالد نظمي عبد الفتّاح	جامعة القدس المفتوحة	أستاذ دكتور	إدارة تربويّة
5	محمد عمران	الجامعة العربية الامريكية	أستاذ مشارك	إدارة تربويّة
6	علي جبران	جامعة اليرموك	استاذ	إدارة تربويّة
7	خالد أحمد سِنداوي	كليّة القاسمي والعربية في حيفا	استاذ	لغة عربية وتربية
8	باسم علي حوامدة	جامعة مؤتة	استاذ	إدارة تربويّة
9	عرفات رافع أبو الفول	وزارة التربية والتعليم الاردنيّة	دكتور	المناهج والتدريس
10	منيرة الشرمان	جامعة اليرموك	أستاذ دكتور	إدارة تربوية
11	سامي عبد الرازق عدوان	الجامعة العربية الأمريكيّة	أستاذ مشارك	إدارة تربويّة
12	نايل سالم فلاح الرشايدة	جامعة مؤتة	استاذ	إدارة تربويّة

ملحق (ت): الاستبانة بعد التحكيم (النهائّية)

الاسم	
مكان العمل	
الرتبة	
التخصص	

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "**دور مديري المدارس الحكوميّة في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي: أنموذج مُقترح في ضوء فلسفة التقويم الأصيل**"، استكمالا لمتطلّبات الحصول على درجة الدكتوراة في تخصّص الإدارة التربويّة في الجامعة العربيّة الأمريكيّة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير هذه الاستبانة.

ولما تتمتّعون به من خبرة وكفاءة في مجال التحكيم، لذا يرجو الباحث منكم التكرّم بقراءة بنود الاستبانة، وإبداء ملاحظاتكم عليها من حيث: الصياغة اللغوّية للفقرات، وانتماء البنود لمجالاتها، وحذف غير المناسب من البنود، وإضافة البنود التي ترونها ملائمة، وأيّ ملاحظات أخرى.

شاكرًا ومقدرًا حسن تعاونكم وتجاوبكم ومقدرًا جهدكم ووقتكم الثمين

الباحث: هيثم قادري

المعلومات الديموغرافيّة

1. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
2. المؤهل العلمي: ☐ بكالوريوس فما دون ☐ دراسات عليا
3. سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات ☐ 10 سنوات فأكثر.
4. المُسمّى الوظيفي: ☐ معلّم ☐ معلّم نائب ☐ مرّكز موضوع ☐ مركّز تربوي

المجالات المتعلّقة بدور مديري المدارس في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي

يقوم مدير المدرسة بـِ:						
المجال الأوّل: تقويم الأداء الصفّي						
الرقم	**نصّ الفقرة**	**الصياغة اللغويّة**		**الانتماء للمجال**		**ملاحظات أخرى**
		مناسبة	**غير مناسبة**	**منتمية**	**غير منتمية**	
1	يُوجّه المعلمين للتنويع في استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي بما يتناسب مع الفروق الفرديّة للطلبة.					
2	يُنظّم زيارات صفيّة متبادلة بين المعلّمين للاستفادة في تقويم الأداء الصفّي.					
3	يحرص على مساعدة المعلّمين في تطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفي.					
4	يُشجّع المعلمين على استخدام أسلوب التقويم الذاتي للطلبة.					
5	يُوفّر الأدلّة والشواهد لأولياء الأمور حول نقاط القوّة ونقاط الضعف المتعلّقة بأداء أبنائهم.					

المجال الثاني: تقويم الجوانب المهاريّة والوجدانيّة						
6	يحثّ المعلّمين على تناول الجوانب المهاريّة والوجدانيّة وعدم الاقتصار على الجوانب المعرفيّة في تقويم الطلبة.					
7	يُبيّن للمعلّمين المستويات المعياريّة والمؤشّرات الدالّة عليها للجوانب المهاريّة والوجدانيّة.					
8	يُوجّه المعلّمين إلى كيفيّة تحليل الخصائص المهاريّة والوجدانيّة المطلوب تحقيقها إلى مؤشّرات أداء يُمكن قياسها.					
9	يُوفّر مجموعة كبيرة من الأدوات المناسبة لقياس الجوانب المهاريّة والوجدانيّة لدى الطلبة.					
10	يُتابع توثيق المعلّمين لنتائج تقويم مختلف الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة للطلبة بصدق وشمول.					
المجال الثالث: توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم						
11	يُوجّه المعلّمين إلى استخدام وسائل التكنولوجيا في تقويم الطلبة.					
12	يُحفّز المعلمين على ابتكار استراتيجيّات وأدوات تساعد في تقويم الأداء الصفّي بدقّة وموضوعيّة.					
13	يُنبّه المعلّمين إلى ضرورة ربط عمليّة التقويم بأهداف المادّة التعليميّة.					
14	يُتابع تنظيم المعلّمين لأعمالهم ووثائقهم المتعلّقة بتقويم الطلبة.					
15	يجمع الأدلّة والبراهين على متابعة المعلّمين واستمراريّتهم في تقويم الأداء الصفّي.					
16	يُشرك المعلّمين في نقد نماذج من استراتيجيّات وأدوات التقويم.					
17	يتبنّى الملاحظات القيّمة التي يقّدمها المعلّمون حول تقويم الطلبة.					

المجال الرابع: تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم						
18	يحثّ المعلّمين ذوي الخبرة على تقديم العون للمعلّمين الجُدد في ما يحتاجونه بعمليّة تقويم الطلبة.					
19	يُساعد المعلّمين في تطوير مهاراتهم في مجال تقويم الطلبة.					
20	يعقد حلقات نقاش بين المعلّمين داخل المدرسة حول استراتيجيّات التقويم التربوي من أجل تبادل الخبرات التربويّة فيما بينهم.					
21	يُنسّق مع المشرفين التربويّين لعقد دورات تدريبيّة للمعلّمين في مجال استراتيجيّات التقويم التربوي.					
22	يُحفّز المعلّمين على الالتحاق بالدورات التدريبيّة لتطوير مهارات تقويم الطلبة لديهم.					
23	يعقد ورش عمل متعلّقة باستراتيجيّات التقويم التربوي.					
المجال الخامس: تطبيق الاختبارات المدرسيّة						
24	يُشجّع المعلّمين على تحليل محتوى الكتب المدرسيّة من أجل بناء جداول مواصفات الاختبارات.					
25	يُوجّه المعلّمين إلى أُسس بناء جداول مواصفات الاختبار بطريقة سليمة.					
26	يُوجّه المعلّمين إلى كيفيّة استخدام الأساليب المناسبة لبناء الاختبار الجيّد.					
27	يُشجّع المعلّمين على تنمية مهاراتهم في مجال القياس والتقويم.					
28	يبحث مع المعلّمين كيفيّة تطوير أعمال الاختبارات.					
29	يُساعد المعلّمين في كيفيّة تحليل نتائج الاختبارات والاستفادة منها في تطوير عملهم.					

المجال السادس: تطوير نظم التقويم						
30	يحثّ المعلّمين على تطبيق مبدأ التقويم التراكمي، والنظر إلى كلّ مرحلة تعليميّة باعتبارها وحدة واحدة لا تتجزأ.					
31	يُسهم في وضع معايير لجودة استراتيجيّات التقويم التربوي.					
32	يعتمد على أساليب متعدّدة لقياس المستويات الحقيقة للطلبة، ولا يقتصر على الاختبارات التحريريّة.					
33	يُشجع المعلّمين على استخدام التقويم الأصيل الذي يقوم على أنشطة وإنجازات الطلبة في مواقف تتّصل بحياتهم.					
34	يتّخذ الإجراءات والضمانات الكفيلة بضبط وضمان سير عمليّات تقويم الطلبة دون تحيز أو غُش أو التفاف على القواعد والاجراءات.					
35	يهتمّ بنشر ثقافة التقويم الأصيل بشكل مجتمعي موّسع.					
36	يعتمد نتائج تقويم الطلبة كوسيلة من وسائل تقويم المعلّمين.					
المجال السابع: متابعة المستجدّات في مجال التقويم						
37	يُشجع المعلمين على متابعة ما يستجد من استراتيجيات تقويم الطلبة.					
38	يحثّ المعلمين على إجراء البحوث بهدف تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي.					
39	يُوجه المعلّمين إلى الاستفادة من البحوث والدراسات التي تُنشَر في المؤتمرات والندوات حول استراتيجيّات التقويم التربوي.					
40	يُزود المعلمين بنماذج حديثة لاستراتيجيات التقويم التربوي.					
41	يستضيف المختصّين من خارج المدرسة للتحدّث عن المستجدّات في استراتيجيّات التقويم التربوي.					
42	يُشرك المعلّمين وأولياء الأمور في اجتماعات لمناقشة القضايا التي تسهم في تطوير استراتيجيّات التقويم التربوي.					

إضافة بنود أخرى ترونها مناسبة:

.....

هيثم قادري

ملحق (ث): أسئلة المقابلة قبل التحكيم

- الطلب من (المدير/ المُشرف) التعريف عن نفسه ومؤهّلاته وخبراته.
- الطلب من المدير الحديث عن مدرسته.
- تعريف استراتيجيّات التقويم التربوي: وهي الاستراتيجيّات التي يتمّ من خلالها الكشف عن مستوى ما اكتسبه الطلبة من معارف، ومهارات، وخبرات يمكن لهم الاستفادة منها، وتوظيفها في مواقف حقيقية قد تواجههم في حياتهم العملية.
- تعريف التقويم الأصيل: وهو التقويم الذي يعكس الأداء ويقيسه في مواقف حقيقيّة للطالب في ضوء مهمّات ذات قيمة ومعنى في العمليّة التعليميّة.

الأسئلة:

1. صِف لي الممارسات الفعليّة لمديري المدارس لتطوير استراتيجيّات المعلّمين في تقويم الأداء الصفّي؟
2. ما تصوّراتك لتطوير تقويم الأداء الصفّي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل؟
3. كيف ترى ممارسات مديري المدارس لتطوير استراتيجيّات المعلّمين في تقويم الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة؟
4. ما تصوّراتك لتطوير تقويم الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة في ضوء فلسفة التقويم الأصيل؟
5. كيف يُوجه مديرو المدارس المعلّمين في عمليّة التقويم؟
6. كيف يُتابع مديرو المدارس المعلّمين في عمليّة التقويم؟
7. ما تصّوراتك لتطوير توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل؟
8. صِف لي أدوار مديري المدارس في عمليّة تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم؟
9. ما تصّوراتك لتطوير تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل؟

10. كيف يُسهم مديرو المدارس في تطوير الاختبارات المدرسيّة؟

11. ما تصوراتك لتطوير الاختبارات المدرسيّة في ضوء فلسفة التقويم الأصيل؟

12. كيف يُسهم مديرو المدارس في تطوير نُظم التقويم؟

13. ما تصّوراتك لتطوير نُظم التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل؟

14. كيف يُتابع مديرو المدارس المستجدّات في مجال التقويم؟

15. ما تصوّراتك لمتابعة المستجدّات في مجال التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل؟

ملحق (ج): مُحكّمي أسئلة المقابلة

	تفاصيل المُحكّمين			
الرقم	**اسم المحكم**	**مكان العمل**	**الرتبة**	**التخصص**
1	خالد نظمي عبد الفتاح	جامعة القدس المفتوحة	أستاذ دكتور	إدارة تربوّية
2	سمير نصار	مدير مدرسة	لقب ثاني	تربية وعلوم
3	يوسف منصور	مدير مدرسة	لقب ثاني	لغة عربيّة
4	منيرة الشرمان	جامعة اليرموك	أستاذ دكتور	إدارة تربويّة
5	نايل سالم فلاح الرشايدة	جامعة مؤتة	استاذ	إدارة تربويّة
6	علي جبران	جامعة اليرموك	استاذ	إدارة تربويّة
9	أمير الحاج	مدير مدرسة	دكتور	إدارة تربويّة

ملحق (ح): أسئلة المقابلات بعد التحكيم

- الطلب من (المدير/ المشرف) التعريف عن نفسه ومؤهّلاته وخبراته.
- الطلب من المدير الحديث عن مدرسته.
- تعريف استراتيجيّات التقويم التربوي: وهي الاستراتيجيّات التي يتمّ من خلالها الكشف عن مستوى ما اكتسبه الطلبة من معارف، ومهارات، وخبرات يمكن لهم الاستفادة منها، وتوظيفها في مواقف حقيقية قد تواجههم في حياتهم العمليّة.
- تعريف التقويم الأصيل: وهو التقويم الذي يعكس الأداء ويقيسه في مواقف حقيقيّة للطالب في ضوء مهمّات ذات قيمة ومعنى في العمليّة التعليميّة.

الأسئلة:

1. برأيك ما الممارسات الفعليّة لمديري المدارس لتطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفي لدى المعلمين؟
2. من وجهة نظرك كيف يمكن تطوير استراتيجيّات تقويم الأداء الصفّي في ضوء فلسفة التقويم الأصيل؟
3. برأيك كيف يُوجّه مديرو المدارس المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم؟
4. برأيك كيف يُتابع مديرو المدارس المعلّمين فيما يتعلّق بعمليّة التقويم؟
5. برأيك كيف يمكن تطوير توجيه ومتابعة المعلّمين في عمليّة التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل؟
6. من وجهة نظرك ما دور مديري المدارس في عمليّة تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم؟
7. برأيك كيف يمكن تطوير تدريب المعلّمين على استراتيجيّات التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل؟

8. برأيك كيف يُسهم مديرو المدارس في تطوير الاختبارات المدرسيّة؟

9. برأيك كيف يمكن تطوير الاختبارات المدرسيّة في ضوء فلسفة التقويم الأصيل؟

10. كيف يُتابع مديرو المدارس المستجدّات في مجال التقويم؟

11. من وجهة نظرك كيف يمكن متابعة المستجدّات في مجال التقويم في ضوء فلسفة التقويم الأصيل؟

ملحق (خ): محكّمي الأنموذج

	تفاصيل المحكّم			
1	خالد نظمي عبد الفتاح	جامعة القدس المفتوحة	أستاذ دكتور	إدارة تربويّة
2	أحمد محمد بدح	جامعة البلقاء التطبيقيّة	أستاذ	إدارة تربويّة
3	نايل سالم فلاح الرشايدة	جامعة مؤتة	أستاذ	إدارة تربويّة
4	عدنان عبد السلام العضايلة	جامعة البلقاء التطبيقيّة	أستاذ	إدارة تربويّة
5	علي جبران	جامعة اليرموك	أستاذ	إدارة تربويّة
6	عدنان عبد السلام العضايلة	جامعة البلقاء التطبيقيّة	أستاذ	إدارة تربويّة
7	سامي عدوان	الجامعة العربية الأمريكيّة	أستاذ مشارك	إدارة تربويّة

ملحق (د): كتاب تسهيل المهمّة

Arab American University
Faculty of Graduate Studies

الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

2025/1/13

إلى من يهمه الأمر

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تُهديكم كلية الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة الى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العليا في الجامعة أن الطالب هيثم صلاح حسن قادري والذي يحمل الرقم الجامعي **202113434** هو طالب دكتوراه في برنامج الإدارة التربوية ويعمل على أطروحة الدكتوراه الخاصة به بعنوان:

" دور مديري المدارس الحكومية في منطقة الشمال في تطوير استراتيجيات التقويم الأكاديمي: أنموذج مقترح في ضوء فلسفة التقويم الأصيل"، تحت إشراف أ.د. أحمد بضاح. نأمل من حضرتكم الإيعاز لمن يلزم لمساعدته للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة، علماً أن المعلومات ستستخدم لغاية البحث فقط وسيتم التعامل معها بغاية السرية، وقد أعطي هذه الرسالة بناءً على طلبه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد كلية الدراسات العليا

د. نوار قطب

كلية الدراسات العليا
FACULTY OF GRADUATE STUDIES

Jenin Tel: +970-4-2418888 Ext.:1471,1472 Fax: +970-4-2510810 P.O. Box:240
Ramallah Tel: +970-2-2941999 Fax: +970-2-2941979 Abu Qash - Near Abraham
E-mail: FGS@aaup.edu ; FGS@aaup.edu Website: www.aaup.edu

The role of public school principals in the North Area in developing educational evaluation strategies: A proposed paradigm in the light of authentic evaluation philosophy

Haytham Salah Hasan Qadri

Dessertation Committee:

Prof. Ahmad Battah

Prof. Majdi Zamel

Prof. Khawla Shashir

Abstract

This study addresses the role of public-school principals in the Northern District in developing educational assessment strategies. It aims to identify the differences in the responses among the sample population based on variables such as gender, educational qualifications, years of experience, and job title. The study adopted a descriptive-analytical developmental methodology, with both quantitative and qualitative aspects. The study population (quantitative) consisted of all Arab teachers in public high schools in the Northern District within the Green Line, totaling 6,267 teachers. The study sample for the quantitative part consisted of 451 teachers, was selected using a stratified random sampling method. The qualitative sample, consisting of 12 school principals, chosen purposively due to their field and practical experience. The data were collected using two tools: a questionnaire and interviews. The questionnaire consisted of seven sections, while the interview protocol included 11 questions.

The results showed that school principals play a significant role in this area. The highest-rated areas of the principals' involvement were "supervising and monitoring teachers in the assessment process" and "classroom performance assessment," both of which received very high ratings. Additionally, it was evident that the principals place great importance on monitoring classroom performance assessments, providing evidence to teachers and parents, and diversifying assessment strategies to meet students' needs.

The analysis of the interviews with public school principals and educational inspectors emphasized the need for developing students' life skills, fostering higher-order

thinking skills, and enhancing self-assessment abilities. The participants highlighted the importance of guiding teachers through training courses and organizing work groups, with continuous monitoring through classroom visits and observations and analysis of student results. Considering the philosophy of authentic assessment, there was a strong emphasis on the need to keep up with the latest development and to activate the participation of the school community in the assessment process.

Furthermore, the results also showed no statistically significant differences in most areas between males and females, except in the "classroom performance assessment" area, where the differences favored females. Additionally, there were statistically significant differences between individuals with higher academic qualifications and those with a bachelor's degree or lower in the areas of "assessing educational aspects" and "following up on updates," while no differences were found in other areas. Regarding years of experience and job title, no significant differences were recorded.

The researcher recommends enhancing training for school principals, particularly in the areas of classroom performance assessment and educational aspects. The study suggested providing training programs focused on developing educational assessment strategies, while also considering the various impacts of academic qualifications.

The proposed model in the research is based on the philosophy of authentic assessment. It aims to engage students more deeply in the assessment process, guide teachers in designing assessments that mimic real-life situations and promote critical thinking.

Keywords: Educational assessment, authentic assessment, school principal role, assessment strategies, Northern District.