الكشف عن ممارسات المعلمين في التقييم الصفي بالمرحلة الإعدادية

راشد حماد الدوسري*

الملخص

هدف البحث إلى التعرف على ممارسات المعلمين في التقييم الصفي بالمرحلة الإعدادية في البحرين. وتكونت عينة البحث من (٢٣٥) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من المدارس الإعدادية؛ واستجاب ٨٤% منهم لأداة البحث. واستخدم استبيان مكون من (٢٦) فقرة، موزعة على (٣) محاور، هي ممارسات المعلم في التقييم الصفي، والأدوات التي يستخدمها المعلم في التقييم الصفي، والمستويات المعرفية التي يقيسها التقييم الصفي للمعلم، بالإضافة إلى بعض المتغيرات الديموغرافية ، وقد تم استخدام التحليل العاملي لبيانات البحث. وأشارت النتائج إلى أن الكثير من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقييم طلبتهم، كالاختبارات بأنواعها، ويستخدمون العوامل غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي بشكلٍ كبير في تقدير درجة طلبتهم في المقرر، كما دلت نتائج البحث على وجود عوامل كثيرة تتحكم في المتغيرات المرتبطة بممارسات المعلم في التقييم الصفي. وفي نهاية البحث أوصى الباحث بالمزيد من البحوث حول ممارسات المعلمين في التقييم الصفي، باستخدام أدوات أخرى غير الاستبيانات، كالملاحظة المباشرة لتقييم المعلم، وإجراء مقابلات مع المعلمين؛ وكذلك التعرف على العوامل الكامنة وراء إصرار المعلمين على استخدام المتغيرات غير المرتبطة بتحصيل الطالب (كالمشاركة الصفية، ومجهود الطالب الشخصي) في تقدير درجة الطالب في المقرر الدراسي.

المقدمة

يدعو الكثيرون من المهتمين بالشأن التربوي من سياسيين وقادة وتربويين وغيرهم إلى إصلاح التعليم العام؛ وتركزت دعوتهم للمسئولين بالمدارس من إداريين ومعلمين على رفع مستوى أداء الطالب، وزيادة المساءلة عن جودة التعليم الصفي، ورفع سقف

* نائب مدير مركز القياس والتقويم – كلية التربية – جامعة البحرين – مملكة البحرين.

التوقعات بالنسبة لتحصيل الطالب؛ وكذلك زيادة وقت التعليم والتعلم داخل الصف الدراسي وخارجه (Struyk, et. al., 1995).

ويشير Ysseldyke, et. al, (1992) إلى أن حركة إصلاح التعليم العام بمختلف جوانبه طالت الكثير من الجوانب التربوية منذ بداية الثمانينيات من القرن العشرين، كالمناهج، والاختبارات، والتعليم الصفي، والتقييم الصفي، وبرامج إعداد المعلمين، والمدرسة كمؤسسة تربوية. ولعل من أهم الدوافع الرئيسة لحركة إصلاح التعليم تلك، تدني مستوى أداء الطلبة وتحصيلهم الدراسي في المدرسة في مختلف المراحل الدراسية بالتعليم العام، وخاصة المرحلتين الإعدادية والثانوية، وكذلك انخفاض مستوى معارفهم ومهاراتهم، وعدم قدرتهم على تطبيق ما تعلموه في المدرسة في مواقف الحياة العملية الواقعية اليومية. ويعزو Ysseldyke, et. Al., (1992) كل ذلك إلى افتقار خبرة الطلبة في المدرسة إلى منهج دراسي صارم يبصرهم بقلة معارفهم وضحالتها، وبالمقدار الكبير من المعارف والمهارات الضرورية التي لم يتعلموها بعد، بالإضافة إلى الأساليب والممارسات الصفية التي يستخدمها المعلمون في تقييم مستوى أداء وتحصيل طلبتهم في الصف الدراسي، وما يرتبط بكل ذلك من عوامل تسهم في تقدير درجات الطالب في المقرر وإصدار الحكم على مستوى تحصيله؛ سواء كانت تلك العوامل مرتبطة بالتحصيل الدراسي للطالب أم غير مرتبطة به (Nardini, & Antes, 1991).

وتعتبر مشكلة تقييم مستوى أداء الطالب وتحصيله المدرسي وتقدير ذلك الأداء والتحصيل على صورة درجات وتقديرات في المقررات، لب المشكلة التي تحركت حولها حركة الإصلاح التربوي، ومصدراً للجدل والبحث بين التربويين منذ مائة عام خلت (Cureton, 1971; Ebel, & Frisbie, 1986; Hopkins, et. al., 1990).

ويشير Stiggins, (2001) إلى أن اهتمام القيادات التربوية والكثير من الباحثين في الوقت الراهن منصب على التقييم الصفي الذي يتبنى أساليب وطرق تقييم جديدة تتطلب عمليات عقلية معقدة من جانب المتعلم، مثل تقييم الأداء، وتقييم الطالب بواسطة الحقيبة التقويمية (الصحيفة الوثائقية) للطالب، وكذلك توافر الكفايات الأساسية لدى المعلم في التقييم الصفي بشكلٍ يتكامل مع تلك الأساليب، وتطوير مستويات standards أداء الطالب.

وطبقاً لما يعرضه (Ebel & Frisbie, 1986)، فإن هناك ثلاثة عوامل رئيسة تثير الجدل والنقاش حول تقييم المعلم لمستوى أداء الطالب وتحصيله وتقديره لذلك

التحصـــيل، وهي الصعوبات الفنية technical difficulties في قياس التحصيل الدراسي، واختلاف الفلسفات التربوية للمعلمين في التقييم الصفي ونظرتهم إلى العوامل التي تتحكم فـــي تقديـــر مستوى أداء الطالب؛ والصراع بين دور المعلم كمؤيد لممارسات التقييم من جانـــب ودوره كحكم على تلك الممارسات من جانب آخر. ويشير Mathews, (2002) إلى أن فلسفة المعلم في التربية والتقييم الصفي من جهة، ومستوى الطالب العلمي وقدراته مـــن جهة أخرى، يلعبان دوراً هاما في تقييم المعلم لمستوى تحصيل الطالب. وبصرف الـــنظر عـــن الأســـباب التـــي أبرزت تلك العوامل، فإن هناك اتفاقاً كبيراً بين الباحثين والمتخصصـــين فـــي القـــياس التربوي وكذلك بين المتخصصين في المواد الدراسية من الخبراء، مؤداه أن تقدير درجات الطالب ومستوى أدائه في المقرر يجب أن يعتمد اعتماداً كلـــياً علـــى قـــياس التحصيل الدراسي الراهن للطالب؛ ويستبعد العوامل غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي، مثل مجهود الطالب وقدراته وسلوكه وانضباطه في الصف، والتي لا زال الكثـــير من المعلمين في المدارس يمارسونها كعوامل تدخل ضمن تقديرهم لمستوى تحصـــيل طلبـــتهم فـــي المقررات الدراسية. وهناك عدة أسباب تدفع المعلمين لاستخدام العوامـــل غـــير المرتـــبطة بالتحصـــيل في تقدير مستوى أداء طلبتهم، مرتبطة بالعواقب الاجتماعية والمهنية التي تنجم عن ممارسات المعلم تلك. ومن هذه العواقب، خوف المعلم من نظرة مدير المدرسة وزملائه المعلمين من أن يكون سبباً في خفض معدل نجاح الطلبة في المدرسة؛ وحرص مدير المدرسة على أن يُظهر مستوى أداء ممتازاً لمدرسته مقارنة بـــالمدارس الأخرى أمـــام المسئولين والقياديين في وزارة التربية. ناهيك عن محـــاولة المعلـــم إرضـــاء الـــرأي العام والوالدين، كي يتجنب المساءلة التربوية accountability (Brookhart, 1994). ويـــرى بعـــض المعلمين كذلك أن تقدير درجات الطالب ومستوى أدائـــه مؤشـــر هـــام على كفاءة المعلم ومقياس جيد على مستوى أدائه وفاعليته كمعلم (Mathews, 2002).

الدراسات السابقة

هـــناك الكثـــير من الدراسات التي تناولت موضوع الأساليب التي يتبعها المعلم في التقيـــيم الصفي لمستوى أداء طلبته وتحصيلهم الدراسي في المقرر، ولكن الكثير من تلك الدراســـات نحـــت منحى قياس اتجاهات المعلم نحو ممارساته في التقييم الصفي أكثر من قـــياس ممارساته الفعلية للتقييم (Stiggins, 2001). ومن جانب آخر نجد أن الكثير من تلـــك الدراســـات ركـــزت على معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية، وخاصة في العالم العربـــي، وحسب علم الباحث وفي حدود اطلاعه، في تقويم أداء المعلم بشكل عام، دون التعرض بصورة صريحة لممارساته في التقييم الصفي كموضوع يدور حوله البحث.

ومن هنا فإنه من الصعب الوثوق بصورة كبيرة بصدق نتائج الأبحاث التي تناولت موضوع تقييم المعلم لأداء الطالب وسلطت الضوء على اتجاهات المعلم فقط حول ممارساته دون التعرض لممارساته الفعلية في التقييم الصفي، وذلك طبقاً لما يشير إليه (Stiggins, 2001).

وتشير الأبحاث السابقة بشكل عام إلى أن المعلمين في المراحل الدراسية المختلفة يميلون إلى منح درجات لطلبتهم في التقييم الصفي بصورة متخبطة في كثير من الأحيان؛ ويخلطون بين التحصيل الدراسي والمجهود الشخصي للطالب واتجاه الطالب نحو المقرر الدراسي (Brookhart, 1991; Tittle, 1994; Shepard, 2000). كما يستخدم المعلمون أساليب تقييم متعددة، بصرف النظر عما إذا كانت تلك الأساليب تشكل خرقاً صريحاً لمبادئ التقييم الصفي والقياس التربوي (Cross & Frary, 1996; Frary, Cross, & Weber, 1993; Plake & Impara, 1993; Stiggins & Conklin, 1992).

فقد أجرى (Gullickson, 1985) دراسة مسحية على (١٥٠) معلماً للصفين السابع والعاشر في مواد دراسية مختلفة، للتعرف على ممارساتهم في التقييم الصفي. وجد أن أكثر أساليب التقييم استخداماً لدى المعلمين هي الاختبارات الموضوعية، وتلك التي يعدها المعلم بنفسه؛ ولكنهم يستخدمون أيضاً الاختبارات المقالية والأوراق البحثية لتقييم طلبتهم. كما وجد (Gullickson) أيضاً أن معلمي الصف السابع يستخدمون أساليب المناقشة الصفية، وخاصة في المواد العلمية. وأن أكثر أساليب التقييم الصفي استخداماً لدى المعلمين هي الاختبارات الموضوعية، يليها المشروعات، ثم الأوراق البحثية والاختبارات المقالية؛ دون ارتباط أي منها بالمرحلة الدراسية أو بالمادة الدراسية.

أما (Marso & Pigge, 1993) فقد راجعا عدة دراسات حول ممارسات المعلمين في التقييم الصفي، ووجدا أن المعلمين يعتمدون أساساً على الاختبارات التي يعدونها بأنفسهم في تقييم مستوى تحصيل طلبتهم، وخاصة المقالية منها، في اللغة الانجليزية والتاريخ والمواد الاجتماعية، واختبارات الورقة والقلم بالنسبة للرياضيات والعلوم.

أما فيما يتعلق بالاختبارات الصفية القصيرة التي يستخدمها المعلم أحياناً، فقد أوضحت نتائج الدراسة التي أجراها (Cizek, et. al., 1996) على عينة مكونة من (٦٠) معلماً بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، أن ٧٥% من المعلمين يستخدمون الاختبارات القصيرة في التقييم الصفي مرة واحدة على الأقل أسبوعياً.

واستخلص الباحثون كذلك أن المعلمين يستخدمون أساليب كثيرة ومتعددة في التقييم الصفي لا يمكن التنبؤ بها أحياناً من خلال بعض الخصائص، مثل جنس المعلم وعدد سنوات خبرته في التدريس، ومقدار معرفته وخبرته العملية في التقييم الصفي.

وفي دراسة شاملة وموسعة راجع فيها (Brookhart, 1994) (١٩) دراسة حول ممارسات المعلمين في تقدير درجات الطلبة وتحصيلهم الدراسي منذ عام ١٩٨٤، وجد أنه على الرغم من تفاوت المنهجية في تلك الدراسات، إلا أن هناك قواسم مشتركة بينها؛ مثل استخدام المعلمين للاختبارات التحصيلية كعامل حاسم وهام في تقدير مستوى الطالب ودرجته في المقرر. كما وجد أن المعلمين يتباينون بشكل كبير في فهمهم لأغراض التقييم الصفي وتقدير الدرجات وفي ممارساتهم في التقييم أيضاً، وخاصة في احتساب بعض العوامل غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي في تقدير درجات الطالب في المقرر، كالمجهود الشخصي والسلوك. وتوصل Brookhart أيضاً إلى أن ممارسات المعلمين في تقدير درجات طلبتهم لا تتسق مع تلك التي وضعها خبراء القياس التربوي، وخاصة الإرشادات المتعلقة بمدى تداخل المجهود الشخصي للطالب مع تحصيله الدراسي. وهذه النتائج تؤيد نتائج دراسة سابقة أجراها Brookhart (1991) حول نفس الموضوع، بأن تقييم المعلمين لمستوى تحصيل طلبتهم كثيراً ما يكون متخبطاً وعشوائياً، ويخلط بين مجهود الطالب الشخصي في المقرر واتجاهه نحو المقرر وتحصيله الدراسي.

وتتسق دراسته أيضاً مع نتائج دراسة أخرى أجراها عام Brookhart (1993) ، حيث وجد أن تقدير المعلم للطالب ومنحه درجات في المقرر يكون أحياناً بمثابة عطية من المعلم للطالب على عمل أو مشروع سلَّمَهُ كاملاً، أكثر من كون هذا العمل ممثلاً للتحصيل الدراسي للطالب. حيث يرى Brookhart أيضاً أن نظرة المعلم واهتمامه بدافعية الطالب وتقدير الطالب لذاته والآثار الاجتماعية المترتبة على منح الدرجات للطالب، تشكل نسبة كبيرة من تقدير المعلم لأداء الطالب وتحصيله الدراسي. ومن هنا فإن المعلم لا يريد أن تنظر له إدارة المدرسة والوالدان والمسئولون بوزارة التربية على أنه مقصر أو ضعيف في تقييم مستوى تحصيل طلبته؛ مما يدفعه أحياناً لإرضاء تلك القوى الاجتماعية.

وفي دراسة أخرى قام بها (Cross & Frary, 1996) ودراسة أخرى مماثلة أجراها (Cizek et. al., 1996) حول ممارسات المعلم في التقييم الصفي، توصلت فيها الدراستان إلى نتائج مشابهة للدراسات السابقة حول موضوع تخبط المعلم في تقدير درجات الطالب وتقييم تحصيله الدراسي في المقرر. فقد دلت نتائج الدراستين على

استخدام المعلم لعوامل أو متغيرات غير مرتبطة بتحصيل الطالب أو بتقدير مستوى تحصيله؛ مثل الحضور المنتظم للدروس، والقدرة العقلية للطالب، ومشاركة الطالب في الدرس، وإظهار الطالب لمجهوده الشخصي في المقرر، وسلوك الطالب وانضباطه. كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن ٧٢% من المعلمين رفعوا درجات الطلبة الذين تحصيلهم منخفض، بسبب إظهار الطلبة لجهدهم المبذول في المقرر أمام المعلم.

وفي دراسة مشابهة أجراها فريري وزملاؤه (Frary et. al. , 1993)، أشارت نتائجها إلى اتفاق معظم المعلمين على فصل جهد الطالب وسلوكه وانضباطه من جهة عن تحصيله الدراسي من جهة أخرى. أما (Troug & Friedman, 1996) فقد أجريا دراسة مشابهة على عينة من معلمي المرحلة الثانوية، عن العلاقة بين سياسة المعلم وطريقته في تقدير درجات الطالب وممارساته في تقييم تحصيل الطالب، وذلك بهدف التعرف على مدى تخبط المعلم في التقييم الصفي واستخدام عوامل لا ترتبط بالتحصيل في تقييم تحصيل الطالب. وجد الباحثان أن ١٧% من المعلمين يحتسبون مشاركة الطالب في تقدير درجاته، وأن ٩% منهم يحتسبون عامل المجهود الشخصي للطالب، وأن ٣٢% منهم يحتسبون سلوك الطالب ضمن تقدير درجاته، وأن ٤٣% منهم يحتسبون حضور الطالب للدروس بشكل منتظم ضمن تقدير درجات الطالب في المقرر.

وفي دراسة حديثة حول نفس الموضوع أجراها (Cross & Frary, 1999) على عينة مكونة من ٤٥٦ معلماً بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، وجد الباحثان أنه على الرغم من أن معظم المعلمين يشجعون المشاركة الصفية للطالب في المقرر، إلا أنهم لا يوصون بها إطلاقاً كعامل في احتساب درجة الطالب في المقرر؛ باستثناء مواد اللغات الأجنبية التي تعتبر فيها المشاركة الصفية قضية مركزية في نمو المهارات اللغوية للطالب.

وفي دراسته لممارسات المعلمين للتقييم الصفي في المرحلة الثانوية، يشير (Stiggins, 2001)، الذي طبق دراسته على ٢٢٩٣ معلماً، إلى أن الطابع الغالب على ممارسات المعلمين في التقييم الصفي هو عامل التحصيل الدراسي للطالب. كما أن العوامل الأخرى المساعدة والداخلة في تقدير درجات الطالب وتحصيله الدراسي، مثل مجهود الطالب، ومشاركته الصفية، وتحسن الطالب في المقرر خلال الفصل الدراسي، لا تزال عوامل هامة لدى المعلمين. كما يضيف Stiggins أيضاً إلى أن ثلثي عينة المعلمين الذين استجابوا للدراسة يرون أن مجهود الطالب وقدرته العقلية وتحسنه في المقرر خلال الفصل الدراسي يجب أن تستخدم لتقييم مستوى تحصيل الطالب في المقرر وتقدير درجاته.

وبالنظر إلى مشكلة العوامل الداخلة في تقدير درجات الطالب في المقرر والتي لا تتصل بتحصيل الطالب، من منظور آخر، يُلاحَظُ أن بعض المعلمين في مختلف المراحل الدراسية، وخاصة المرحلة الابتدائية، لا يستطيعون فصل معرفتهم وتصوراتهم الشخصية حول طلبتهم عن أحكامهم وقراراتهم المتعلقة بتقدير درجات الطلبة ومستوى تحصيلهم في المقرر (Airasian & Jones, 1993). ولكن في نفس الوقت، يجب عدم السماح لتلك العوامل (مجهود الطالب ومشاركته، وسلوكه) بالهيمنة والسيطرة على قرار المعلم في تقدير درجة الطالب في المقرر؛ على الرغم من أنها تعمل لصالح الطالب وتمثل راحة نفسية للمعلم من جانب آخر (Airasian, 1996).

من خلال استعراض الدراسات السابقة حول موضوع ممارسات المعلم للتقييم الصفي، تتضح بعض جوانب القصور فيها، والتي يمكن إيجازها في الآتي:

(١) صغر حجم عينة المعلمين في الكثير من الدراسات، مما يصعب معه تعميم نتائجها بشكل كبير.

(٢) الكثير من الدراسات استطلعت آراء المعلمين عن ممارساتهم في التقييم الصفي، ولم تتجه إلى التعرف على تلك الممارسات بشكل صريح ومباشر.

(٣) بعض الدراسات لا تميز بين ممارسات المعلمين في التقييم الصفي من منظور اختلاف قدرات الطلبة لدى المعلمين من صف إلى آخر، وكذلك من مرحلة دراسية إلى أخرى. وهذه القضية هامة جداً لأنها تكشف عن مدى استخدام المعلم لعوامل غير مرتبطة بتحصيل الطالب، كالجهد والمشاركة، وتحسن مستوى الطالب في المقرر خلال الفصل الدراسي، وكذلك عن مدى استخدام المعلم لمهارات التفكير العليا في تعليم الطلبة ذوي القدرات العالية.

(٤) بعض الدراسات التي استطلعت اتجاهات المعلمين عن التقييم الصفي استخدمت مقياس ليكرت للتعرف على رغبة المعلمين في استخدام أساليب التقييم الصفي، دون محاولة للتعرف على العوامل الأخرى الكامنة وراء ممارسات المعلمين تلك.

(٥) بعض الدراسات لم تحاول الربط (في التحليل الإحصائي) بين العوامل المرتبطة بالتحصيل والعوامل غير المرتبط بالتحصيل في ممارسات المعلم في التقييم الصفي.

أسئلة البحث

السؤال الأول: ما هي أكثر ممارسات المعلمين في التقييم الصفي استخداماً، سواء المرتبطة بالتحصيل الدراسي أو غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي؟

السؤال الثاني: ما العوامل التي تكمن وراء ممارسات المعلمين في التقييم الصفي بالنسبة لمتغيرات كل محور من محاور التقييم الثلاثة؟ وما أهم الممارسات التي تشكل تلك العوامل؟

أهداف البحث

يرمي هذا البحث إلى تحقيق الهدفين التاليين:

(١) تحديد الممارسات الفعلية لمعلم المرحلة الإعدادية في التقييم الصفي المرتبط بالتحصيل الدراسي للطالب، ومدى قرب أو بُعد المعلم من هذه الممارسات.

(٢) تحديد الممارسات الفعلية لمعلم المرحلة الإعدادية في التقييم الصفي غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي للطالب، ومدى استخدامها مع ممارسات المعلم الفعلية في التقييم الصفي المتعلقة بالتحصيل الدراسي للطالب، وتأثيرها على قرار المعلم بتحديد مستوى تحصيل الطالب في المقرر (المادة الدراسية).

أهمية البحث

ترتبط أهمية البحث بالجوانب الآتية:

(١) حاجة التعليم في البحرين إلى دراسات تتعلق بممارسات المعلم الفعلية في التقييم الصفي لتحصيل الطالب، نظراً للدور الكبير الذي يقوم به التقييم في مختلف جوانب العملية التعليمية التعلمية.

(٢) المرحلة الإعدادية هي مرحلة عبور الطالب إلى عالم أوسع وأكثر تخصصاً وعمقاً، هو المرحلة الثانوية. وإن قرار تحديد المسار بالمرحلة الثانوية (أدبي، علمي، .. الخ) الذي يُعين فيه الطالب الذي اجتاز بنجاح المرحلة الإعدادية؛ يعتمد أساساً على درجات الطالب في مقررات المرحلة الإعدادية. لذلك من المهم هنا أن تكون درجات الطالب في مقررات المرحلة الإعدادية ذات مصداقية عالية، وتعكس التحصيل الحقيقي للطالب، والذي يعتمد كثيراً على ممارسات المعلم الحقيقية في تقييم ذلك التحصيل. ناهيك عن أن بعض الطلبة الذين يُوَزَّعُونَ على المسارات التخصصية في المرحلة الثانوية بالبحرين يغيرون تخصصاتهم وينتقلون من مسار دراسي إلى آخر، مما قد يشير إلى أن مستوى تحصيلهم الحقيقي يختلف عن مستوى تحصيلهم المعتمد في سجلات تحصيلهم الدراسي الناتج عن تقييم المعلم لهم في المرحلة الإعدادية.

حدود البحث

اقتصـــر البحـــث الحالي على معلمي المرحلة الإعدادية بالمدارس الحكومية في البحرين، للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م.

عينة البحث

تكونـــت عيـــنة البحث من ٢٣٥ معلماً ومعلمة يُدرّسون مختلف المواد الدراسية بالمـــرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية في البحرين للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م. وقد تم اختيار العينة عشوائياً. وبلغ عدد الذكور من أفراد العينة ١٠٠ معلم، وعدد الإناث (١٣٥) معلمـــة. وجـــاء عـــدد المعلمات أكثر من عدد المعلمين في العينة ليشير إلى أن عددهـــم في مجتمع الدراسة يفوق عدد المعلمين. وتشكل عينة البحث حوالي ١٧% من مجـــتمع الدراسة الذي يبلغ عدد أفراده ١٣٧٨ معلماً ومعلمة (٥٨١ معلماً، ٧٩٧ معلمة). وبلغـــت نسبة استجابة أفراد العينة لأداة البحث ٨٤% (١٩٧ معلماً ومعلمة)؛ حيث بلغت استجابة الذكور ٨٩%، والإناث ٨٠%.

وقد بلغ متوسط عدد سنوات الخبرة في التدريس لدى أفراد العينة حوالي (١٢) سنة، بانحراف معياري قدره (١٠). وهذه خبرة تعليمية عالية نسبيا تمكن المعلم من تقدير ممارساته في التقييم الصفي في المواد إلى حد كبير. وقد كان توزيع أفراد العينة على المواد الدراسية كالتالي: الرياضيات (١٨,٨%)، اللغة العربية (١٧,٣%)، اللغة الإنجليزية (١٦,٨%)، العلوم (١٥,٢%)، المواد الاجتماعية (٩,٧%)، المجالات العملية (٧,١%)، التربية الإسلامية (٦,١%)، الفنون (٣%)، التربية الرياضية (٢,٥%)، الاقتصاد (٢,٥ %)، الحاسوب (٠,٥%)، والموسيقى (٠,٥%). لذلك فإن أكثر من ثلثي الاستجابات لأداة البحث من قبل معلمي ومعلمات اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم.

أداة البحث

أداة البحـــث عـــبارة عن استبيان مكون من ٢٩ فقرة. الفقرات الثلاث الأولى تتطلـــب معرفة جنس المعلم، والمادة التي يدرّسها، وعدد سنوات خبرته في التدريس. أما الفقـــرات الباقـــية، وعددهـــا (٢٦) فقـــرة، فقد تم تصميمها بحيث يتم من خلالها معرفة الممارســـات الفعلـــية للمعلم في التقييم الصفي؛ بعضها يرتبط بتحصيل الطالب، والبعض الآخـــر لا يرتبط بتحصيل الطـــالب؛ وذلك من منظور القياس التربوي. والفقرات تسمح

بمعـــرفة ممارســـة المعلم للتقييم الصفي على مقياس متدرج خماسي (كثيراً=٥، غالباً=٤، أحـــياناً=٣، نادراً=٢، لا أقوم بذلك=١). وتندرج الفقرات المشار إليها تحت ثلاثة محاور رئيسة. المحور الأول (١٢ فقرة) وهو "أساليب التقييم الصفي" التي يستخدمها المعلم في تحديد درجة الطالب في المادة وتقدير مستوى تحصيله. المحور الثاني (١٠ فقرات) وهو "أدوات التقيـــيم الصـــفي" التـــي يستخدمها المعلم في تقييم تحصيل طلبته في المادة. أما المحور الثالث (٤ فقرات) فهو "المستوى المعرفي للتقييم" cognitive level الذي يقيسه المعلـــم عـــند تقيـــيم تحصيل الطالب في المادة. وقد قام الباحث بتوزيع أداة البحث على مدارس العينة، واستلم استجابات المعلمين بعد ٣ أيام من توزيع أداة البحث. وتم استبعاد الاستبانات ذات الاستجابات الناقصة.

صدق وثبات أداة البحث

للتحقق من صدق أداة البحث، عرض الباحث أداة البحث على ثلاثة محكمين من أعضـــاء الهيـــئة التعليمـــية بكلية التربية في جامعة البحرين، والمتخصصين في القياس والـــتقويم. وجـــاءت نسبة الاتفاق بين المحكمين 84.5 % . وللتحقق من ثبات تقديرات المعلميـــن على فقرات أداة البحث، طبق الباحث أداة البحث على عينة صغيرة من معلمي المدارس الإعدادية(٣٠ معلماً ومعلمة)، وحصل على درجة ثبات مقدارها ٠,٧٥ بطريقة كرونباخ الفا.

المعالجة الإحصائية لبيانات البحث

المعالجـــة الإحصائية الأولى للبيانات كانت وصفية في طبيعتها، حيث استخدمت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري وكذلك حساب قيم كـــا^{2}، بهدف تلخيص البيانات بشكل عام، ومعرفة اتجاهها خلال متغيرات البحث. كما تم الـــتأكد من ثبات تقديرات أفراد العينة للفقرات عن طريق حساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا. استخدم الباحث التحليل العاملي الاستكشافي exploratory factor analysis لتقليص عـــدد المتغـــيرات المرتـــبطة بالمحـــاور الـــثلاثة للفقرات المشار إليها، وذلك من خلال اســـتخلاص العوامـــل بطريقة المكونات الأساسية principal components ، عن طريق التدوير بطريقة varimax ، لتعظيم التباين.

عرض نتائج البحث وتحليلها

نعرض هنا نتائج البحث حسب أسئلة البحث.

نتائج تحليل السؤال الأول

ينص السؤال الأول على ما يلي: ما هي أكثر ممارسات المعلمين في التقييم الصفي استخداماً، سواء المرتبطة بالتحصيل الدراسي أو غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب النسب المئوية لإجابات المعلمين والمعلمات على (٢٦) فقرة تمثل ممارسات المعلمين في التقييم الصفي. كما تم حساب المتوسط والانحراف المعياري للتعرف على تركيز تقديراتهم ومدى تشتتها، بشكل عام، على تلك الفقرات. والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم كا٢ لاستجابات المعلمين حول ممارساتهم في التقييم الصفي (ن = ١٩٧)

ممارسات المعلم في التقييم الصفي *(متغيرات المحاور الثلاثة)	دائماً (%)	غالباً (%)	أحياناً (%)	نادراً (%)	لا (%)	م	ع	قيمة كا٢
وضع أهداف محددة لتعلم الطالب [١]	٨٥	١٣	٢	٠	٠	٤,٨٤	٠,٤١	١٧,٩
مقارنة مستوى أداء الطالب بمستوى محدد من الأداء على شكل نسب مئوية [٢]	١٥	٣١	٢٥	١١	١٨	٣,١٥	١,٣١	٥٦,٧
إعطاء الطالب درجة صفر على المشروع الذي لا يكمله [٣]	١	٣	١٢	١٧	٦٧	١,٥٣	٠,٨٨	٥١,٣
قدرة الطالب المعرفية تدخل ضمن تقدير درجته في المقرر [٤]	٤٥	٣٩	١٢	٢	٢	٤,٢٢	٠,٩٠	٤٣,٦
جودة الواجب البيتي تدخل ضمن تقدير درجة الطالب في المقرر [٥]	٤٠	٣٣	١٤	٦	٧	٣,٩١	١,٢٠	٨٤,٣
إعطاء الطالب درجة على مجهوده [٦]	٧٤	٢٢	٣	٠	١	٤,٦٦	٠,٦٩	٢٤,٢
إعطاء الطالب درجة على مشاركته [٧]	٧٨	١٧	٤	٠	١	٤,٧٠	٠,٦٨	٥٤,١
تحسن مستوى أداء الطالب في المقرر يدخل ضمن تقدير درجته [٨]	٦٢	٣٠	٧	٠	١	٤,٥١	٠,٧٣	٤٢,٧
مقارنة مستوى أداء الطالب بزملائه في الصف يدخل ضمن تقدير درجته [٩]	١٣	٢٦	١٩	١١	٣١	٢,٧٩	١,٤٤	٦١,٨
مقارنة مستوى الطالب بمستوى زملائه في الفصل السابق يدخل في تقدير درجته [١٠]	٥	١٠	١٢	١٣	٦٠	١,٨٦	١,٢٣	٥٠,٤

تابع جدول (١)

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم كا٢ لاستجابات المعلمين حول ممارساتهم في التقييم الصفي (ن = ١٩٧)

ممارسات المعلم في التقييم الصفي *(متغيرات المحاور الثلاثة)	دائماً (%)	غالباً (%)	أحياناً (%)	نادراً (%)	لا (%)	م	ع	قيمة كا٢
توزيع درجات طلبتي في المقرر يحددها توزيع درجات الطلبة عند المعلمين الآخرين لنفس المقرر [١١]	١٤	٤	٩	١١	٦٢	١,٩٨	١,٤٧	٦١,٩
نظافة عمل الطالب وعادات تعلمه تدخل ضمن تقدير درجته [١٢]	٣٥	٢٤	٣٠	٦	٥	٣,٨٠	١,١٣	٧٣,٧
أصمم أساليب تقييم طلبتي في المقرر [١٣]	٦١	٣١	٧	٠	١	٤,٥١	٠,٧٢	٦٢,٧
إعطاء اختبارات قصيرة [١٤]	٥٦	٢١	١٤	٤	٥	٤,٢٠	١,١٢	١٤٢,٤
إعطاء اختبارات موضوعية [١٥]	٣٠	٢٥	٢٩	٨	٨	٣,٦٣	١,٢١	١٢٥,٢
إعطاء اختبارات مقالية [١٦]	٢٢	٣١	٢٦	٨	١٣	٣,٤١	١,٢٨	١٣٢,٩
استخدام الملاحظة الصفية في التقييم [١٧]	٤١	٣٧	١٦	٢	٤	٤,٠٩	٠,٩٩	٩٣,١
استخدام مقياس متدرج في التقييم [١٨]	١	٢٣	٢٩	١١٥	٢٢	٢,٩٧	١,٣٥	٥٢,٧
تكليف الطلبة بمشروعات فردية [١٩]	١٩	٢٢	٤٤	١٠	٥	٣,٣٩	١,٠٦	٥١,٤
تكليف الطلبة بمشروعات جماعية [٢٠]	١٦	٣٤	٣٨	٨	٤	٣,٦٥	٢,٤٥	٧٤,٦
مشروعات الطلبة مرتبطة بحياتهم [٢١]	١٨	٣٨	٢٩	٨	٧	٣,٥٣	١,١٠	٧٩,٩
عرض الطالبة لمشروعاتهم شفهياً في الصف [٢٢]	٨	١٤	٤٤	١٨	١٦	٢,٧٨	١,١٢	٥٩,٥
تقييم المعلم للطلبة يقيس الفهم [٢٣]	٣٣	٥٣	٩	٣	٢	٤,١٤	٠,٨٢	٨٢,٦
تقييم المعلم للطلبة يقيس قدرة الطالب على تطبيق ما تعلمه [٢٤]	٥٠	٣٩	١١	٠	٠	٤,٣٩	٠,٦٨	٣٣,٤
تقييم المعلم للطلبة يقيس التفكير المنطقي والتحليل [٢٥]	٣٤	٤٤	١٨	٢	٢	٤,٠٨	٠,٨٦	٦٥,٦
تقييم المعلم للطلبة يقيس التذكر والمعرفة [٢٦]	٣١	٣٣	٣٠	٥	١	٣,٨٩	٠,٩٢	٥٤,٣

ملاحظة: قيم كا٢ المؤكدة بخط تحتها، دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ .

* متغيرات المحور الأول (أساليب التقييم الصفي): من- ١ إلى ١٢.
* متغيرات المحور الثاني (أدوات التقييم الصفي): من ١٣ إلى ٢٢.
* متغيرات المحور الثالث (المستوى المعرفي للتقييم): من ٢٣ إلى ٢٦.

ويُلاحظُ من الجدول (١) أن أكثر أساليب التقييم ممارسة من قبل المعلمين هي تصميم المعلم لأدوات التقييم بنفسه (م=٤,٥١)، حيث أشار ٦١% من المعلمين إلى أنهم يصممون أدوات تقييم الطلبة بأنفسهم بصورة دائمة. أما بالنسبة لعرض الطلبة لمشروعاتهم شفهياً في الصف، فقد أشار ٤٤% من المعلمين إلى أنهم يقومون بذلك أحياناً (م=٢,٧٨). أما فيما يخص المستوى المعرفي الذي يقيسه تقييم المعلم لطلبته (م=٤,٣٩)، فقد أشار ٥٠% من المعلمين إلى أن تقييمهم يقيس قدرة الطالب على التطبيق بصورة دائمة، وأشار ٣٩% منهم إلى أن تقييمهم غالباً ما يقيس ذلك المستوى.

وتبين الانحرافات المعيارية في تقديرات المعلمين لممارساتهم في كل محور من محاور التقييم الصفي مقدار التباين في تلك التقديرات، والوزن الذي يعطيه المعلم لكل ممارسه. ففي محور "أساليب التقييم الصفي"، مثلاً، نجد أن "مقارنة مستوى أداء الطالب في المقرر بمستوى محدد من الأداء على شكل نسب مئوية" (م= ٣,١٥، ع= ١,٣١) يتفاوت في ممارسة المعلمين له. حيث أن ٣١% من المعلمين غالباً ما يمارسون ذلك، ٢٥% منهم يمارسونه أحياناً. أما بالنسبة لإعطاء الطالب درجة على مجهوده الشخصي (م=٤,٦٦، ع=٠,٦٩)، فنجد أن الانحراف المعياري صغير جداً، بل أقل من الواحد الصحيح. كما نجد أن ٧٤% من المعلمين يحسبون مجهود الطالب الشخصي ضمن درجته في المقرر بشكل دائم، وأن ٢٢% منهم غالباً ما يحسبون مجهود الطالب ضمن درجته في المقرر. معنى ذلك أن الأغلبية الساحقة من المعلمين (٩٦%) يستخدمون مجهود الطالب كعنصر هام في تقدير درجة الطالب في المقرر (مع ملاحظة صغر قيمة الانحراف المعياري). وينطبق ذلك تماماً على متغير "حساب مشاركة الطالب الصفية في تقدير درجته في المقرر" (م= ٤,٧٠ ، ع= ٠,٦٨)، حيث تشير النتائج إلى أن الأغلبية الساحقة من المعلمين يضعون المشاركة الصفية كعنصر هام في تقدير درجة الطالب في المقرر.

أما في محور "أدوات التقييم الصفي"، فنجد أن ٩٢% من المعلمين (م= ٤,٥١، ع= ٠,٧٢) يصممون أساليب التقييم الصفي وأدواته بأنفسهم في أغلب الأوقات أو بصورة دائمة (بين غالباً ودائماً). وفي محور "المستوى المعرفي للتقييم"، وُجد أن أكثر ممارسات المعلمين التي تنحصر بين "غالبا" و"دائما"، والانحراف المعياري لها صغير جداً، هي قياس مستوى الفهم (٨٦%)، وقياس مستوى التطبيق (٨٩%)، وقياس التحليل والتفكير المنطقي (٧٨%). وعلى الرغم من أن أدوات التقييم الصفي التي تقيس مستوى المعرفة لدى الطالب هي أقل ممارسة بين المعلمين، ألا أنه لا يوجد فرق كبير في المتوسط (م= ٣,٨٩) بينها وبين ممارسات المعلمين بالنسبة للمستويات المعرفية الأخرى التي تقيسها أدوات التقييم الصفي.

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين بدائل استجابات المعلمين، تم حساب قيم **كا**^{2} (جدول ١). ويُلاحظُ من الجدول (١) أن قيم **كا**^{2} لعشرة متغيرات فقط من متغيرات المحاور الثلاثة كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥، مما يشير إلى أن الفروق بين بدائل استجابات المعلمين في هذه المتغيرات هي فروق حقيقية. والمتغيرات العشرة هي: جودة الواجب البيتي، ونظافة عمل الطالب (متغيران تابعان للمحور الأول)؛ وتصميم المعلم لأساليب تقييم طلبته بنفسه، وإعطاء اختبارات قصيرة، وإعطاء اختبارات موضوعية، وإعطاء اختبارات مقالية، واستخدام الملاحظة الصفي في التقييم، وتكليف الطلبة بمشروعات جماعية، وارتباط مشروعات الطلبة بحياتهم، وتقييم المعلم للطلبة في مستوى الفهم (متغيرات تابعة للمحور الثاني). أما المحور الثالث، فقد أشارت قيم **كا**^{2} إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بدائل استجابات المعلمين في متغير واحد هو "تقييم المعلم للطلبة يقيس الفهم".

ويشير جدول (٢) إلى مصفوفة معاملات الارتباط بي متغيرات المحور الأول (أساليب التقييم الصفي). ويُلاحظ من الجدول أن الارتباطات بين المتغيرات ليست قوية، وأكثرها غير دال إحصائياً. فالمتغير الأول (وضع أهداف محددة لتعلم الطالب)، مثلاً، يرتبط بدرجة ضعيفة مع بقية متغيرات هذا المحور، ومعظم تلك الارتباطات غير دالة، باستثناء ارتباطه مع المتغير الثاني (مقارنة مستوى أداء الطالب بمستوى محدد من الأداء)، والمتغير الحادي عشر (توزيع درجة الطلبة في المقرر يحددها توزيع درجات الطلبة عند المعلمين الآخرين الذين يدرسون نفس المقرر)، حيث كان الارتبطان دالين إحصائياً. وينطبق ذلك تقريباً على المتغير الثاني (مقارنة مستوى أداء الطالب بمستوى محدد من الأداء)، والمتغير الثالث (إعطاء الطالب درجة صفر على المشروع الذي لا يكمله)، حيث يوجد معامل ارتباط واحد دال إحصائياً لكل من المتغيرين.

جدول (٢)

المصفوفة الارتباطية لمتغيرات المحور الأول (أساليب التقييم الصفي)

	المتغير ١	المتغير ٢	المتغير ٣	المتغير ٤	المتغير ٥	المتغير ٦	المتغير ٧	المتغير ٨	المتغير ٩	المتغير ١٠	المتغير ١١	المتغير ١٢
المتغير ١												
المتغير ٢	.١٧											
المتغير ٣	.٠٧	-.٠٩										
المتغير ٤	-.٠١	-.١١	-.٠٤									
المتغير ٥	.١٣	.١٠	.٠٤	.٣٧								
المتغير ٦	.٠٩	.٠٩	-.٠٦	.٢٣	.٣٢							

تابع جدول (٢)

المصفوفة الارتباطية لمتغيرات المحور الأول (أساليب التقييم الصفي)

	المتغير ١	المتغير ٢	المتغير ٣	المتغير ٤	المتغير ٥	المتغير ٦	المتغير ٧	المتغير ٨	المتغير ٩	المتغير ١٠	المتغير ١١	المتغير ١٢
المتغير ٧	.٠٦	.٠٠	-.٠٨	.١٨	.١٥	.٤٦						
المتغير ٨	.٠١	.١٣	.٠٠	.٣٨	.٢٧	.٣٤	.٢٨					
المتغير ٩	-.٠٨	.١٠	.٠٥	.١٤	.٠٢	.٠٤	.٠٩	.٠٦				
المتغير ١٠	-.٠٢	.١٦	.٠٧	.١٢	.٠٩	.١٣	.٠٨	.٠٨	.٥٥			
المتغير ١١	.١٦	-.٠٣	.١٧	.٠٠	.١٩	.٠٣	.١٨	.٠٦	.١٠	.١٨		
المتغير ١٢	-.٠٨	.١١	-.٠١	.٢٤	.١٤	.١٣	.٢٥	.٢١	.٢٠	.٢٠	.١٣	

ملاحظة: قيم معاملات الارتباط المؤكدة بخط تحتها، دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

* أسماء المتغيرات المناظرة لأرقامها، مشارٌ إليها في العمود الأول بالجدول رقم (١).

ويُستخلصُ من كل ما سبق أن أكثر ممارسات المعلمين استخداماً في التقييم الصفي هي: وضع أهداف للتعلم، ومقارنة مستوى أداء الطالب بمستوى محدد من الأداء، وقدرة الطالب المعرفية، وجودة الواجب البيتي، وإعطاء الطالب درجة على مجهوده، وإعطاء الطالب درجة على مشاركته، وأثر تحسن مستوى الطالب في المقرر في تقدير درجته، ونظافة عمل الطالب، وتصميم المعلم بنفسه لأساليب التقييم، وإعطاء اختبارت قصيرة، وإعطاء اختبارت موضوعية، وإعطاء اختبارت مقالية، واستخدام الملاحظة في التقييم، وتقييم المعلم للطالب في مستوى الفهم، وتقييم المعلم للطالب في مستوى التطبيق، وتقييم المعلم للطالب في مستوى التفكير والتحليل، وتقييم المعلم للطالب في مستوى التذكر والمعرفة.

وتشير النتائج الأخرى للبحث (الجدول ٢) إلى أن هناك بعض الممارسات في التقييم الصفي لا يستخدمها المعلمون إطلاقاً، أو نادراً ما يستخدمونها (المتوسط <٢)، مثل إعطاء الطالب درجة صفر على المشروع الذي لا يكمله، ومقارنة مستوى أداء الطالب بمستوى أداء زملائه في الفصل الدراسي السابق الذين درسوا نفس المقرر، وكذلك ربط توزيع درجات الطلبة في المقرر الدراسي بتوزيع درجات المعلمين الآخرين الذين يدرسون نفس المقرر لطلبة آخرين. أما أكثر ممارسات المعلمين استخداماً (المتوسط ≥ ٤) فهو وضع أهداف محددة لتعلم الطالب في المقرر، وأخذ "قدرة الطالب المعرفية" في الاعتبار عند تقدير درجته في المقرر، وإعطاء الطالب درجة على مجهوده الشخصي، وكذلك على مشاركته الصفية، وأخذ "تحسن مستوى أداء الطالب في المقرر خلال الفصل الدراسي" في الاعتبار عند تقدير درجته، وتصميم المعلم لأساليب التقييم الصفي

بنفسه،وإعطاء اختبارات قصيرة، ومقالية، واستخدام الملاحظة الصفية في تقييم أداء الطالب، والمستويات المعرفية التي يقيسها المعلم في تقييمه مثل الفهم، والتطبيق، والتحليل والتفكير المنطقي. أما بقية الممارسات فتنحصر بين "أحياناً" و"غالباً" في استخدام المعلم؛ أو بين "أحياناً" و"نادراً" بدرجات متفاوتة.

نتائج تحليل السؤال الثاني

ينص السؤال الثاني على الأتي: ما العوامل التي تكمن وراء ممارسات المعلمين في التقييم الصفي بالنسبة لمتغيرات كل محور من محاور التقييم الثلاثة؟ وما أهم الممارسات التي تشكل تلك العوامل؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحث التحليل العاملي لمتغيرات المحورين الأول والثاني فقط التي تمثل ممارسات المعلمين في التقييم الصفي؛ بغرض تقليص عدد المتغيرات للوصول إلى أقل عدد من العوامل (المكونات الأساسية)؛ ليسهل فهمها وتحليل العلاقات بين المحاور الثلاثة، ولم يتم إجراء التحليل العاملي لمتغيرات المحور الثالث بسبب قلة عدد تلك المتغيرات (٤ متغيرات فقط). وقد تم استخلاص العوامل في كل محور بطريقة تعظيم التباين (Varimax (variance maximization ، بواسطة برنامج SPSS . وقد تم استخدام طريقة Kaiser لقبول الحد الأدنى لقيمة الجذر الكامن eigenvalue في العامل الواحد، حيث يكون معيار قبول العامل بهذه الطريقة هو الواحد الصحيح أو أكثر؛ وكذلك للتعرف على وجود أي علاقة بين عوامل المحور الواحد. كما حُسِبَتْ معاملات الارتباط بين متغيرات كل محور من المحاور الثلاثة.

وأكثر المتغيرات ارتباطاً، وذات دلالة إحصائية، ببقية متغيرات المحور هو المتغير الرابع (قدرة الطالب المعرفية تدخل ضمن تقدير درجته في المقرر). كما يُلاحظُ أيضاً أن أقوى معامل ارتباط في المصفوفة، وذو دلالة إحصائية، كان بين المتغير التاسع (مقارنة مستوى أداء الطالب بزملائه في الصف لتقدير درجته) والمتغير العاشر (مقارنة مستوى أداء الطالب بزملائه في الفصل السابق لتقدير درجته)، حيث بلغ ٠,٥٠، ويليه معامل الارتباط بين المتغير السادس (إعطاء الطالب درجة على مجهوده) والمتغير السابع (إعطاء الطالب درجة على مشاركته)، حيث بلغ ٠,٤٦. كما تشير مصفوفة معاملات الارتباط في جدول (٢) إلى انعدام الارتباط بين المتغير الثاني (مقارنة مستوى أداء الطالب بمستوى محدد من الأداء) والمتغير السابع (إعطاء الطالب درجة على مشاركته)، وكذلك بين المتغير الثالث (إعطاء الطالب درجة صفر على المشروع الذي لا يكمله) والمتغير الثامن (تحسن مستوى أداء الطالب في المقرر يدخل ضمن تقدير درجته).

أمـــا معاملات الارتباط لمتغيرات المحور الثاني (جدول ٣)، فمعظمها ضعيفة وغـــير دالة إحصائياً. ويلاحظ من الجدول أن أقوى معاملات، الارتباط، الدالة إحصائياً، كـــان بيـــن المتغيريـــن الرابع عشر (إعطاء اختبارات قصيرة) والخامس عشر (إعطاء اختـــبارات موضوعية)، حيث بلغ ٠,٤٩، يليه المتغيران الخامس عشر (إعطاء اختبارات موضـــوعية) والسادس عشر (إعطاء اختبارات مقالية)، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما ٠,٤٢ . كما بلغ معامل الارتباط ٠,٤١ بين كل من المتغيرين التاسع عشر (تكليف الطلبة بمشروعات فردية)، والحادي والعشرين (مشروعات الطلبة مرتبطة بحياتهم) ؛ وبلغ ايضاً ٠,٤١ بيـــن المتغيريـــن الحادي والعشرين (مشروعات الطلبة مرتبطة بحياتهم)، والثاني والعشرين (عرض الطلبة لمشروعاتهم في الصف) من جهة أخرى.

جدول (٣)

المصفوفة الارتباطية لمتغيرات المحور الثاني (أدوات التقييم الصفي)

	المتغير ١٣	المتغير ١٤	المتغير ١٥	المتغير ١٦	المتغير ١٧	المتغير ١٨	المتغير ١٩	المتغير ٢٠	المتغير ٢١	المتغير ٢٢
المتغير١٣										
المتغير١٤	.١٩									
المتغير١٥	.١٢	.٤٩								
المتغير١٦	-.٠٤	.٣٣	.٤٢							
المتغير١٧	.١٤	.٢٧	.٢٠	.٣١						
المتغير١٨	.٠٤	.١٩	.٠٧	.٠٤	.٠٢					
المتغير١٩	.٠٦	.٠٩	.١١	.٠١	.٠٤	.٣٢				
المتغير٢٠	.٠٧	.١٠	.٠٤	.٠٤	.٠٤	.٠٨	.١٤			
المتغير٢١	.١٩	.٠٦	.١٠	.٠٣	.٠٤	.٣٩	.٤١	.١٥		
المتغير٢٢	-.٠١	.١٥	.١٢	.٢٣	.١٣	.٣٨	.٣١	.٢١	.٤١	

ملاحظة: قيم معاملات الارتباط المؤكدة بخط تحتها، دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

* أسماء المتغيرات المناظرة لأرقامها، مشارٌ إليها في العمود الأول بالجدول رقم (١).

يُلاحـــظُ من جدول (٤) أنه على الرغم من أن معاملات الارتباط بين متغيرات المحـــور الثالـــث (المستوى المعرفي للتقييم) كانت غير قوية، إلا أنها كان موجبة ودالة إحصـــائياً؛ ممـــا يشـــير إلى تجانس فقرات هذا المحور أكثر من تجانس فقرات كل من المحوريـــن الأول والثانـــي. وكـــان أقوى معامل ارتباط (٠,٤١) بين المتغيرين الخامس والعشرين (تقييم المعلم للطلبة يقيس التفكير المنطقي والتحليل)، والسادس والعشرين (تقييم المعلم للطلبة يقيس التذكر والمعرفة).

جدول (٤)

المصفوفة الارتباطية لمتغيرات المحور الثالث (المستوى المعرفي للتقييم)

	المتغير ٢٣	المتغير ٢٤	المتغير ٢٥	المتغير ٢٦
المتغير ٢٣				
المتغير ٢٤	.٣٠			
المتغير ٢٥	.٢٥	.٣١		
المتغير ٢٦	.٢٦	.٢٠	.٤١	

ملاحظة: قيم معاملات الارتباط المؤكدة بخط تحتها، دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

* أسماء المتغيرات المناظرة لأرقامها، مشارٌ إليها في العمود الأول بالجدول رقم (١).

ويلخص الجدولان (٥)، و(٦) أدناه نتائج التحليل العاملي بعد تدوير العوامل. من الجدول (٥)، نلاحظ أن تشبعات العوامل factor loadings على متغيرات المحور الأول (أساليب التقييم الصفي) أشارت إلى وجود خمسة عوامل وراء ممارسات المعلمين في ذلك المحور؛ حيث كانت قيمة جذورها الكامنة الواحد الصحيح أو أكثر. وقد وُضع خط تحت قيم تشبعات العامل على المتغيرات التي تشكل ذلك العامل في الجدولين (٥)، و(٦). فالعامل الأول شمل ثلاثة متغيرات هي قدرة الطالب المعرفية، وجودة العمل البيتي، وتحسن مستوى الطالب في المقرر خلال الفصل الدراسي. وشمل العامل الثاني متغيرين، هما مقارنة مستوى أداء الطالب بمستوى زملائه في الصف، وكذلك مقارنته بالطلبة الآخرين في الفصل الدراسي السابق الذين درسوا المقرر. أما العامل الثالث فقد شمل متغيرين هما مجهود الطالب، ومشاركة الطالب الصفية. والعامل الرابع شمل متغيرين أيضاً، هما إعطاء الطالب درجة صفر على المشروع الذي لا يكمله، وربط توزيع درجات الطلبة في المقرر بتوزيع درجات الطلبة الآخرين الذين يدرسون نفس المقرر لدى معلمين آخرين. وكذلك العامل الخامس، فقد شمل متغيرين، هما وضع أهداف محددة لتعلم الطالب، ومقارنة مستوى أداء الطالب بمستوى محدد من الأداء على شكل نسب مئوية. ويلاحظ أن العوامل الأول والثاني والثالث متقاربة جداً في نسبة إسهاماتها بالنسبة للتباين الكلي لتقديرات المعلمين لممارساتهم في التقييم الصفي، حيث تراوح مقدار ذلك التباين بين ١٣% و ١٤,٧% . وكذلك بالنسبة للعاملين الرابع والخامس، فهما متقاربان في نسبة إسهاماتهما (١٠,٤% - ١٠,٧%) من التباين الكلي. والجدير بالذكر أن أكبر قيم الجذر الكامن في العوامل الخمسة كانت في العامل الأول (١,٧٦٨)، وأصغرها قيمة كانت في العامل الخامس (١,٢٥٤)؛ ولم يصل أي منها إلى القيمة (٢). ونظراً لعدم إمكانية قبول العامل الذي تشبع به أقل من ثلاثة متغيرات، فإنه يمكن الاحتفاظ

بالعـــامل الأول (الذي يمكن تسميته القدرة المعرفية للطالب) فقط، وإهمال بقية العوامل، رغم الأهمية العملية للمتغيرات المرتبطة بها.

جدول (٥)

تشبعات العوامل على متغيرات المحور الأول (أساليب التقييم الصفي)

فقرات (متغيرات) أساليب التقييم الصفي	العوامل وتشبعاتها				
	الأول (القدرة المعرفية للطالب)	الثاني (مقارنة مستوى الأداء)	الثالث (المجهود الذاتي للطالب)	الرابع (توزيع الدرجات)	الخامس (أهداف التعلم والأداء)
وضع أهداف محددة لتعلم الطالب	٠	-٠,٢٢١	٠	٠,٣٥٣	٠,٦٧١
مقارنـــة مســـتوى أداء الطالب بمستوى محدد من الأداء على شكل نسب مئوية	٠	٠,٢٦٦	٠	-٠,٢٨٩	٠,٧٨٥
إعطاء الطالب درجة صفر على المشروع الذي لا يكمله	٠	٠	-٠,٢٧٢	٠,٦٨٧	٠
قدرة الطالب المعرفية تدخل ضمن تقدير درجته في المقرر	٠,٧٩٧	٠,١٢٦	٠	٠	-٠,٢٣٣
جـــودة الواجـــب البيتـــي تدخل ضمن تقدير درجة الطالب في المقرر	٠,٧١٨	٠	٠	٠,٢١١	٠,٢٣٦
إعطاء الطالب درجة على مجهوده	٠,٣٧٢	٠	٠,٦٣٧	٠	٠,١٧٧
إعطاء الطالب درجة على مشاركته	٠	٠	٠,٨٧٩	٠	٠
تحسن مستوى أداء الطالب في المقرر يدخل ضمن تقدير درجته	٠,٦٤٠	٠	٠,٢٩٤	٠	٠
مقارنـــة مســـتوى أداء الطالب بزملائه في الصف يدخل ضمن تقدير درجته	٠	٠,٨٤٣	٠	٠	٠
مقارنة مستوى الطالب بمستوى زملائه في الفصل السابق يدخل في تقدير درجته	٠	٠,٨٢٠	٠	٠,١٣٧	٠,١٢٤
توزيـــع درجـــات طلبتي في المقرر يحددها توزيع درجات الطالبة عند المعلمين الآخرين لنفس المقرر	٠	٠,١٥٥	٠,٣٠٣	٠,٧٢٦	٠
نظافـــة عمـــل الطالب وعادات تعلمه تدخل ضمن تقدير درجته	٠,٢٠٧	٠,٤٢٥	٠,٣٥١	٠	-٠,١١٦
قيمة الجذر الكامن Eigenvalue للعامل	١,٧٦٨	١,٧٤٣	١,٥٧٠	١,٢٩٠	١,٢٥٤
نسبة تباين العامل من التباين الكلي	١٤,٧٣٣	١٤,٥٢٩	١٣,٠٨٥	١٠,٧٤٨	١٠,٤٤٩

أما فيما يتعلق بالمحور الثاني (أدوات التقييم الصفي)، فيوضح لنا جدول (٦) أدناه العوامل التي تم استخلاصها بعد التدوير، وإلى تشبعات تلك العوامل على متغيرات ذلك المحور (١٠ فقرات). وقد استُخْلِصَ من هذا المحور عاملان يحددان ممارسات المعلمين في فقرات هذا المحور. أما العامل الأول، فيشمل (٥) متغيرات، هي استخدام المعلم لمقياس متدرج في التقييم، وتكليف الطلبة بمشروعات فردية، وتكليفهم بمشروعات جماعية، وارتباط مشروعات الطلبة بحياتهم، وعرض الطلبة لمشروعاتهم في الصف شفهياً. والعامل الثاني شمل (٤) متغيرات، هي إعطاء اختبارات قصيرة، وإعطاء اختبارات مقالية، وإعطاء اختبارات موضوعية، واستخدام الملاحظة الصفية في التقييم. وهناك عامل ثالث (تم استبعاده تماماً من جدول تشبعات العوامل) لأنه شمل متغيراً واحداً فقط، هو تصميم المعلم لأساليب التقييم الصفي بنفسه. وعلى الرغم من إسهام هذا العامل بمقدار ١١% من التباين الكلي لتقديرات المعلمين في هذا المحور، ألا أنه يُعتبر عاملاً ضعيفاً، لأنه يعتمد على متغير واحد فقط (Stiggins, 2001).

ويشكل العاملان الأول والثاني معاً حوالي ٤٥% من التباين الكلي لتقديرات المعلمين حول ممارساتهم في محور أدوات التقييم الصفي. ويلاحظ من النتائج أن مجموعة متغيرات العامل الأول متجانسة مع بعضها البعض، حيث تمثل "المشروعات".

أما بالنسبة لمتغيرات العامل الثاني، فهي متجانسة تماماً باعتبارها مرتبطة بعامل "الاختبارات التي يستخدمها المعلم في التقييم الصفي".

جدول (٦)

تشبعات العوامل على متغيرات المحور الثاني (أدوات التقييم الصفي)

فقرات (متغيرات) أنواع التقييم الصفي	العامل الأول (قياس الأداء في المشروعات)	العامل الثاني (الاختبارات)
أصمم أساليب تقييم طلبتي في المقرر	٠	٠,١٥٥
إعطاء اختبارات قصيرة	٠,١١٩	٠,٧٣٥
إعطاء اختبارات موضوعية	٠,١٢١	٠,٧٤٩
إعطاء اختبارات مقالية	٠	٠,٧٤٨
استخدام الملاحظة الصفية في التقييم	٠	٠,٥٨٠
استخدام مقياس متدرج في التقييم	٠,٦٥٣	٠
تكليف الطلبة بمشروعات فردية	٠,٧١٣	٠
تكليف الطلبة بمشروعات جماعية	٠,٦٤٦	٠
مشروعات الطلبة مرتبطة بحياتهم	٠,٧٣٥	٠
عرض الطلبة لمشروعاتهم شفهياً في الصف	٠,٦٩١	٠,٢١٤
قيمة الجذر الكامن Eigenvalue للعامل	٢,٤٠٦	٢,٠٧٤
نسبة تباين العامل من التباين الكلي	٢٤,٠٦٤	٢٠,٧٣٨

مناقشة نتائج البحث

تشير نتائج هذا البحث إلى الكثير من أوجه التشابه مع الأبحاث الأخرى المشابهة، مع اختلاف في التوجه أحياناً، أو اختلاف في بعض المتغيرات المتعلقة بممارسات المعلم في التقييم الصفي، من حيث النوع والعدد. فعلى سبيل المثال لا الحصر، هناك تشابه كبير بين نتائج هذا البحث ونتائج الأبحاث التي أجراها (Brookhart, 1994)، و (Cizek, et. al., 1995)، وكذلك (Cross & Frary, 1996). حيث تظهر هذه الأبحاث أن معظم المعلمين يستخدمون ممارسات متعددة لتقييم الطلبة.

ويمكن النظر إلى المحور الأول مثلاً باعتباره ينقسم إلى محاور فرعية، يمثل كل منها مجموعة من المتغيرات المتجانسة؛ مثل التحصيل الدراسي ومستوى الأداء، والعوامل التي تحفز على التحصيل الدراسي (قدرة الطالب المعرفية، وتحسن مستوى أداء الطالب خلال الفصل الدراسي، ونظافة عمل الطالب وعادات تعلمه، ومشاركة الطالب الصفية، ومجهود الطالب الشخصي، والمشروعات التي يكملها الطالب)، والعوامل الخارجية (مقارنة مستوى أداء الطالب بزملائه في الصف، ومقارنة مستوى أداء الطالب بالطلبة الذين درسوا المقرر في الفصل السابق لدى نفس المعلم، وتوزيع درجات الطلبة الآخرين الذين يدرسون نفس المقرر لدى معلمين آخرين). ويلاحظ أن نتائج هذا البحث حول العوامل المرتبطة بالتحصيل، كوضع الأهداف التعليمية، وجودة الواجب البيتي، تتسق تماماً مع النتائج التي توصلت إليها الأبحاث السابقة التي أجراها (Stiggins & Conklin, 1992)، و (Frary, et. al., 1993)، و (Stiggins, et. al., 1989). ولكن تشير نتائج هذا البحث من جهة أخرى، إلى أن أحد العوامل الهامة لتقييم تحصيل الطالب، وهو "وضع الأهداف التعليمية"، يعتبر أحد الممارسات الهامة لدى ٨٥% من المعلمين في البحرين. وهذه النتيجة تختلف بشكل كبير عن نظيرتها التي توصل إليها (Stiggins, 2001)، حيث وجد أن ٤٩% فقط من المعلمين يضعون أهدافاً لتعلم الطالب في أغلب الأحيان، أو بصورة دائمة.

أما بالنسبة لنتائج هذا البحث حول محفزات التحصيل، كجهد الطالب، ومشاركته الصفية، فهي تطابق النتائج التي توصلت إليها الدراسة التي أجراها (Cross & Frary, 1996). حيث أشار الباحثان إلى أن ثلثي المعلمين يستخدمون هذين المحفزين لتقييم الطلبة؛ وهي نسبة تقترب من النسبة التي توصل إليها هذا البحث، من أن ٦٢% - ٧٨% من المعلمين يمارسون ذلك في تقويمهم لطلبتهم. وفي السياق نفسه، نجد أن نتائج هذا البحث تتعارض مع النتائج التي توصل إليها (Stiggins, 2001)، حيث وجد أن ٧% فقط من المعلمين يستخدمون المشاركة الصفية وجهد الطالب في تقويمه وتحديد درجته في

المقرر. أما بالنسبة للعوامل الخارجية غير المرتبطة بالتحصيل، مثل مقارنة مستوى أداء الطالب بزملائه في الصف، أو مقارنته بمستوى أداء زملائه في الفصل السابق، أو مقارنة نتائجه بتوزيع درجات زملائه لدى المعلمين الآخرين الذين يدرسون نفس المقرر؛ فقد أشارت نتائج هذا البحث إلى أن حوالي ثلثي المعلمين يستخدمون هذه العوامل في تقييم طلبتهم وتقدير درجاتهم في المقرر؛ وهي مقاربة للنتائج التي توصل إليها Stiggins ، الذي أشار إلى أن ٧٣% أو أكثر من المعلمين يستخدمون هذين العاملين في التقييم الصفي.

والجدير بالذكر أن محفزات التعلم والتحصيل التي يستخدمها المعلم في تقدير درجات الطالب في المقرر تشكل قاسماً مشتركاً بين الأبحاث التي أجريت على موضوع ممارسات التقييم الصفي. والملاحظ أن المعلمين يستخدمون هذه العوامل رغم تعارضها مع المعايير التي وضعها المتخصصون في القياس والتقويم التربوي. ويشير كل من (McMillan & Nash, 2000)، و (Stiggins, 2001)، و (Mathews, 2002)، إلى أن نتائج المقابلات التي تم إجراؤها مع المعلمين حول أهمية هذه العوامل في تقدير درجة الطالب في المقرر، وأسباب تمسك المعلمين بها؛ أوضحت بأن المعلمين مقتنعون بأن تقدير الدرجات يتأثر برغبة المعلم في تشجيع الطالب على الانخراط في عملية التعلم، وزيادة دافعيته ومستوى أدائه، وفهمه لمحتوى المقرر ومهاراته. كما ينظر المعلمون إلى تقدير مستوى أداء الطالب باعتباره جزءاً هاماً من فلسفة التعليم والتعلم الصفي؛ الذي يتطلب بدوره الاهتمام بالفروق الفردية بين الطلبة. أما مجهود الطالب في المقرر، فيرى المعلمون أنه عامل هام في الحكم على اهتمام الطالب بالتعليم والتعلم، ومؤشر على قوة دافعيته للتعلم. كما أن استخدام متغير "قدرة الطالب" عند تقدير مستوى تحصيله، يعبر عن معتقدات المعلم وقناعاته الشخصية حول أهمية الفروق الفردية. ويشير هؤلاء الباحثون أيضاً، إلى أن المعلم يستخدم هذه العوامل ليضمن تقديرات جيده للطالب في المادة الدراسية التي يُدرِّسها. أما (Cross & Frary, 1996)، فيقدمان تفسيراً آخر، مؤداه أن استخدام المعلمين لتلك العوامل يجنبهم الكثير من الفشل، والمواجهة المباشرة مع إدارة المدرسة، والمسئولين عن التعليم في وزارة التربية، والمجتمع. ولكن هناك أسباب أخرى وراء استخدام المعلم لمحفزات التعلم والتحصيل تلك، ربما يكون لها مبررات تعليمية، خاصة في بداية تعليم الطالب مهارات جديدة، مثل أهميتها في التقويم التكويني الذي يتطلب زيادة دافعية الطالب للتعلم وتحسن مستواه تدريجياً ودعم تعلمه، وتشخيص جوانب الضعف لديه. وربما يُعزى استخدام المعلمين لهذه العوامل أيضاً إلى اعتقادهم الراسخ بأن هذه العوامل هي مؤشرات صادقة على أداء الطالب؛ باعتبار أن انخراط الطالب في التعليم يزيد من دافعيته للتعلم، وينسجم أيضاً مع نظريات التعلم المعرفية.

وعلى الرغم من أن "مجهود الطالب الشخصي" لا يجب استخدامه في تقدير درجة الطالب في المقرر، بناءً على توصيات المتخصصين في القياس والتقويم التربوي، ألا أن المعلمين مستمرون في استخدام هذا العامل جنباً إلى جنب مع العوامل المرتبطة بالتحصيل الدراسي. والسؤال الذي نطرحه الآن، ويحتاج إلى إجابة من قِبَل المتخصصين في القياس والتقويم التربوي، هو: كيف يمكن الجمع بين المعلومات المحفزة على التعلم والتحصيل من جهة، والمعلومات المتعلقة بتحصيل الطالب وأدائه بشكل مباشر من جهة أخرى، للحصول على مؤشر متكامل عن تحصيل الطالب ومستوى أدائه؟

إن وجود خمسة عوامل تتحكم في أساليب التقييم الصفي (المحور الأول)، كما أشارت إلى ذلك نتائج التحليل العاملي في هذا البحث، ربما تكون لها مضامين تربوية هامة بالنسبة لممارسات المعلمين في التقييم الصفي، وللأبحاث المستقبلية حول الموضوع.

فإذا عرفنا مثلاً أن "قدرة الطالب المعرفية"، و "جودة الواجب البيتي"، و "تحسن مستوى أداء الطالب في المقرر خلال الفصل الدراسي"، تُكَوِّنُ معاً عاملاً مستقلاً؛ وعرفنا من جانب آخر أن " المشاركة الصفية" و " مجهود الطالب الشخصي" يشكلان عاملاً مستقلاً آخر. هذان العاملان، في تقديرنا، يحتاجان إلى مزيدٍ من البحث والتقصي الميداني لمعرفة أسباب ترابط متغيرات كل منهما على حدة. وربما يحتاج ذلك إلى مقابلة المعلمين من جهة، والملاحظة الصفية المتزامنة معها من جهة أخرى، للتحقق من الأسباب الأخرى، غير تلك التي أشارت إليها الأبحاث السابقة، والكامنة وراء تشبث المعلمين بهذه المتغيرات والعوامل الكامنة وراءها. وينطبق ذلك بالطبع على العوامل الأخرى في نفس المحور.

وعلى الرغم من تأكيد (Stiggins, 2001) على أن العامل الذي يتكون من متغير واحد فقط هو عامل ضعيف، وهو ينطبق على نتائج هذا البحث بالنسبة للعامل الثالث (محور أدوات التقييم الصفي) الذي انحصر في متغير واحد فقط وهو "مقارنة مستوى أداء الطالب بمستوى محدد من الأداء"، ألا أننا نرى أهمية هذا العامل في تقدير مستوى أداء الطالب تقديراً دقيقاً يبتعد بالمعلم عن التقدير الذاتي المشوب بالتحيز في كثيرٍ من الأحيان.

أما عدم استخدام الكثير من المعلمين لمقياس تقدير مستوى أداء الطالب، كما أشارت إلى ذلك نتائج هذا البحث، فربما يُعزى إلى عدم إلزامهم بذلك من قِبَل المدرسة، أو إلى عدم اكتراثهم الشخصي، باعتبار أن خبرتهم مع أعداد كثيرة مع الطلبة أكسبتهم

القدرة على تقدير مستوى الأداء دون حاجة إلى مقياس تقدير. ورغم ذلك، فإن نتائج تقييم المعلم لمستوى أداء الطالب ترتبط بنظام تقييم من قِبَل المدرسة يعتمد على مستوى تقدير يُفترض أن المعلم استخدمه في تقييم مستوى أداء طلبته. وقد يثير ذلك تساؤلاً آخر عن مصداقية نتائج تقييم المعلم لأداء طلبته في غياب استخدام مقياس تقدير لمستوى الأداء. ومن جانب آخر، نجد أن "استخدام مقياس تقدير"، و "إعطاء الطالب مشروعات فردية" وأخرى "جماعية"، و " ارتباط المشروعات بحياة الطلبة"؛ تشكل في مجملها عاملاً مستقلاً. وقد يفسر لنا ذلك استخدام بعض المعلمين لمقياس التقدير وعزوف البعض الآخر منهم عن استخدامه، وذلك في مشروعات الطلبة. وربما يعود ذلك إلى طبيعة المادة، وضرورة المشروعات لتعلم الطالب ، وتباين ذلك من مادةٍ إلى أخرى.

ويُلاحظُ أيضا أن استخدام المعلم لمختلف "أنواع الاختبارات"، مع "الملاحظة الصفية" تشكل في مجموعها عاملاً مستقلاً أظهرته نتائج التحليل العاملي في هذا البحث.

وقد يحتاج ذلك إلى مزيدٍ من التقصي والدراسة، لمعرفة ما إذا كان المعلم يعطي الطالب درجات في المقرر في ضوء ملاحظة أدائه وسلوكه. وعلى الرغم من أن ملاحظة المعلم تشمل ما يلاحظه من مشاركة الطالب في الصف، ألا أن نتائج التحليل العاملي في هذا البحث لم تجمع هذين المتغيرين ضمن عامل واحد مستقل. وربما يكون من عيوب سؤال المعلم عن مدى استخدامه للملاحظة الصفية في التقييم الصفي، في هذا البحث، هو عدم التوضيح للمعلم مسبقاً عما إذا كانت الملاحظة المقصودة هي ملاحظة عابرة أم ملاحظة مُحْكَمَة وموثقة نتائجها كتابياً.

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث الحالي، يوصي الباحث بما يلي:

(١) إجراء المزيد من البحوث حول العوامل غير المرتبطة بتحصيل الطالب، ومدى شيوعها بين المعلمين، ومدى تأثيرها الفعلي في قرار المعلم بتضمينها كعوامل في تقدير درجة الطالب في المقرر. ويتطلب ذلك بالطبع أكثر من أداة، كالاستبيانات، والملاحظة الصفية والمقابلات، لغرض تكامل البيانات من جهة، ولضمان التأكد من مصداقية ممارسات المعلمين من جهةٍ أخرى.

(٢) في الدورات التدريبية وورش العمل التي يتم تصميمها للمعلمين، يجب التعامل مع المتغيرات التي تشكل ممارسات المعلم في التقييم الصفي على شكل عوامل يتضمن كل منها مجموعة من المتغيرات، وليس على شكل متغيرات منفصلة بعضها عن

بعض. وذلك كي يستطيع المعلم معرفة تأثير ممارسته لبعضها على البعض الآخر في تقييم تحصيل الطالب، ككلٍ متكامل، وفق نظرة شمولية لعناصر التقييم الصفي.

(٣) إجراء المزيد من البحوث للتعرف على ما إذا كانت ممارسات المعلم للتقييم الصفي تعكس خلفية معرفية نظرية وعملية بمبادئ القياس والتقييم الصفي، أم أنها تعبر عن ممارسات تفتقر إلى القاعدة المعرفية الأساسية بالقياس والتقييم الصفي. وعلى الرغم من الاتفاق على أن ما تشير إليه البحوث من أن قياس ممارسات المعلم في التقييم الصفي أفضل من التعرف على اتجاهاته في هذا المجال؛ ألا أن قياس تلك الممارسات بشكلٍ منفرد وبعيد عن معرفة الخلفية المعرفية للمعلم بمبادئ القياس والتقييم الصفي، ربما يعطي صورة غير دقيقة عن تلك الممارسات.

المراجع

- Airasian, P.W. (1996). *Assessment in the classroom.* New York: McGraw Hill.
- Airasian, P.W., & Jones, A.M. (1993). The teacher as applied measurer: Realities of classroom measurement and assessment. *Applied measurement in Education*, 6, 241-254.
- Brookhart, S.M. (1991). Grading practices and validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10, 35-36.
- Brookhart, S.M. (1993). Teachers' grading practices: Meaning and values. *Journal of Educational Measurement*, 30, 123-142.
- Brookhart, S.M. (1994). Teachers' grading: Practice and theory. *Applied Measurement in Education*, 7, 279-301.
- Cizek, G.J., Fitzgerald, S.M., & Rachor, R.E. (1996). Teachers' assessment practices: Preparation, isolation, and the kitchen sink. *Educational Assessment*, 3(2), 159-179.

- Cross, L.H., & Frary, R.B. (1996). *Hodgepodge grading: Endorsed by students and teachers alike.* Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, New York.
- Cross, L.H., & Frary, R.B. (1999). Hodgepodge grading: Endorsed by students and teachers alike. *Applied Measurement in Education*, 12(1), 53-72.
- Cureton, L.W. (1971). The history of grading practices. *Measurement in Education*, 2(4), 1-8.
- Ebel, R.L., & Frisbie, D.A. (1986). *Essentials of educational measurement* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Frary, R.B, Cross, L.H., & Weber, L.J. (1993). Testing and grading practices and opinions of secondary school teachers of academic subjects: Implications for instruction in measurement. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12(3), 23-30.
- Gullickson, A.R. (1985). Student evaluation techniques and their relationship to grade and curriculum. *Journal of Educational Research*, 79(2), 96-100.
- Hopkins, K.D., Stanley, J.C., & Hopkins, B.R. (1990). *Educational and psychological measurement and evaluation* (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Marso, R.N., & Pigge, F.L. (1993). Teachers' testing knowledge, skills, and practices. In S.L. Wise (Ed.), *Teacher training in measurement and assessment skills.* Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurement.
- Mathews, J. (2002). The deflation of grade inflation. *The Washington Post*, Tuesday, March 5, 2002, Page A07.

- McMillan, J.H, & Nash, S. (2000). *Teacher classroom assessment and grading decision making.* Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, Chicago.
- Nardini, M.L., & Antes, R.L. (1991, September & October). An at-risk assessment: Teachers rate their students on academic skills and behavior. *The Clearing House*, 65(1), 56-62.
- Plake, B.S., & Impara, J.C. (1993). Assessment competencies of teachers: A national survey. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12, 10-25.
- Shepard. L.A. (2000). *The role of assessment in a learning culture*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Stiggins, R.J. (2001). Secondary teachers' classroom assessment and grading practices. *Educational Measurement: Issues and Practice,* 20(1), 20-32.
- Stiggins, R.J., & Conklin, N.F. (1992). *In teacher's hands: Investigating the practices of classroom assessment.* Albany, NY: State University of New York.
- Stiggins, R.J., Frisbie, D.A., & Griswold, P.A. (1989). Inside high school: Building a research agenda. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 8, 5-14.
- Struyk, L.R., Epstein, M.H., Bursuck, W., Polloway, E.A., Macconeghy, J., & Cole, K.B. (1995, Spetember & October). Homework, grading, and testing practices used by teachers for students with and without disabilities. *The Clearing House*, 69(1), 50-55.
- Tittle, C.K. (1994). Toward and educational psychology of assessment for teaching and learning: Theories,

contexts, and validation arguments. *Educational Psychologist*, 29, 149-162.

- Troug, A.L., & Friedman, S.J. (1996). *Evaluating high school teachers' written grading policies from a measurement perspective.* Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, New York.
- Ysseldyke, J.E., Algozzine, B, & Thurlow, M.L. (1992). *Critical issues in special education.* Boston: Houghton-Mifflin.

تاريخ ورود البحـــث : ٦/١٠ /٢٠٠٢م
تاريخ ورود التعديلات : ٢٠٠٢/١١/٢٦م
تاريخ القـبول للنشـر : ٢٠٠٢/١١/٢٧م

Exploring the Classroom Assessment Practices of Intermediate Stage Teachers

Rashed Hamad Eldossri*

Abstract

The purpose of this research was to detect the classroom assessment practices of intermediate school teachers in Bahrain. A random sample of 235 teachers was drawn from all the intermediate schools, with a response rate of 84%. The research instrument was a questionnaire consisting of 26 items that measure assessment practices of teachers, along with some items that ask for demographic data. The questionnaire had three major components; identify the teacher assessment practices in classrooms, the assessment techniques teachers use in classroom assessment, and the cognitive levels measured by classroom assessment. Factor analysis was used to identify the underlying factors that determine the assessment practices of teachers per component of the 26 items. The results have revealed that most teachers use the traditional assessment techniques to measure the achievement of their students, such as different kinds of tests, as well as using factors which are not related to student achievement to determine the final score of students. The study has also revealed that there are a variety of underlying factors that control teacher classroom assessment practices. The study recommended further research on both achievement-related and non-achievement factors (e.g., student participation, student effort) that lead teachers' classroom assessment practices; utilizing many other research instruments, such as interviews, and in-class observation of teachers.

* Deputy, Measurement and Evaluation Center, College of Education, University of Bahrain.