

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

ممارسات معلمي الصفوف المبكرة التقويم المستمر
من وجهة نظر المشرفين التربويين
بمنطقة مكة المكرمة

إعداد الطالب
عمر بن سالم بن محمد الصعدي

إشراف
الدكتور / فوزي بن صالح بنجر

بحث مكمل لمطالب نيل درجة الماجستير في الإشراف التربوي
الفصل الدراسي الثاني
١٤٢٤ / ١٤٢٥ هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

ملخص الدراسة

ممارسات معلمي الصفوف المبكرة للتقويم المستمر من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة

الدرجة العلمية : الماجستير

اسم الباحث : عمر بن سالم الصعيدي

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع ممارسات معلمي الصفوف المبكرة للتقويم المستمر. وتكوّن مجتمع الدراسة من (٦٠) مشرفاً تربوياً ممن يشرفون على معلمي الصفوف المبكرة في الإدارات التعليمية التابعة لمنطقة مكة المكرمة ؛ تعليم جدة، تعليم العاصمة المقدسة، تعليم الطائف. للعام الدراسي ١٤٢٤/١٤٢٥ هـ. ولإعداد قائمة بالممارسات التقويمية، روجعت الأدبيات والدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة، وبناءً عليها صُممت استبانة انطوت على عدد من الممارسات التقويمية ، عُرضت على (١٣) محكماً، وبعد الاستفادة من آرائهم توصل الباحث إلى (٥٣) ممارسة موزعة على أربعة محاور هي: مبادئ التقويم المستمر (١٥) ممارسة، تنفيذ خطوات التقويم المستمر (١١) ممارسة، الأدوات المستخدمة لجمع المعلومات (١٥) ممارسة، النشاطات المترتبة على نتائج التقويم (١٢) ممارسة. وبلغت نسبة الثبات (٠,٨٨) باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. وأظهرت النتائج أن إن جميع مبادئ التقويم المستمر تمارس من قبل المعلمين ولكن بدرجات مختلفة؛ أعلاها الاكتفاء بتقويم واحد للمهارة المتقنة وأدناها درجة اختيار الأداة المناسبة لتقويم المهارة، والمساواة بين مهارات الحد الأدنى وغيرها عند إجراء عملية التقويم، والاعتماد على أكثر من أداة لتقويم المهارة الواحدة، وتدوين ملاحظات وصفية حول أداء التلميذ. كما بينت الدراسة ضعف ممارسات المعلمين في تنفيذ خطوات التقويم المستمر ذات العلاقة بالتقويم القبلي والتقويم التشخيصي وأن أكثر أدوات التقويم ممارسة لجمع المعلومات هي: المناقشات الصفية، والتدريبات في الكتاب المدرسي، والاختبارات الشفهية وأقلها ممارسة أسئلة الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، والمقابلة، والسجلات الوصفية إضافة إلى أن قوائم الشطب وسلالم التقدير لا تمارس إطلاقاً من قبل المعلمين. كما توصلت الدراسة إلى أن هناك ضعفاً ملحوظاً في ممارسات المعلمين للنشاطات المترتبة على نتائج التقويم المستمر خصوصاً تلك الممارسات المتصلة بتقديم التغذية الراجعة، وتقديم النشاطات الإثرائية للتلاميذ المتقنين، والعلاجية لغير المتقنين، وتحديد معوقات الإتقان، وتقديم وصف تشخيصي لولي الأمر حول أداء التلميذ، واقتراح البرامج لعلاج مواطن الضعف عند ابنه، وتصنيف التلاميذ في ضوء احتياجاتهم اللازمة لإتقان المهارة. وأوصى البحث تفعيل دور الإشراف التربوي في مساعدة المعلمين، وتوعيتهم بالممارسات الصحيحة للتقويم المستمر، والعمل على إيجاد فرق تدريب معنية بتدريب المعلمين عليها. مع توفير أدلة إجرائية بين يدي المعلمين لقياس وتقويم المهارات في الصفوف المبكرة لمختلف التخصصات، وتقليل أعداد الطلاب في كل صف دراسي. وإعادة النظر في الاستثمارات القائمة حالياً في إبلاغ ولي الأمر بمستوى التلميذ ، والعمل على إيجاد آلية لإشراكه في عملية التقويم، وتزويد المدارس بمعلم مؤهل للقيام بتشخيص صعوبات التعلم، ووضع البرامج العلاجية لها، وتنفيذها. كما أوصى البحث تعميم قائمة الممارسات التقويمية المعتمدة في هذه الدراسة على جميع الإدارات التعليمية. وأخيراً أوصى البحث تخصيص قسم في كليات المعلمين معني بتخريج معلمين للصفوف المبكرة ، وإدراج مادة التقويم التربوي لكل تخصص .

Summary

Educational supervisors' points of view, regarding the practices of ongoing assessment adopted by early grades' teachers at Makkah Al-Mukarramah Educational Directorate .

Degree : MA.

Name: Omar S. Al-Saedie

This study aims at revealing the actual practices of ongoing assessment adopted by early grades teachers. The sample of the study was (60) educational supervisors who regularly supervise such teachers at the various Educational Directorates At Makkah Al-Mukarramah region ; namely in Jeddah, Makkah, and Taif for the Academic year 1424-1425 AH. And to set a list of ongoing assessment, the previous studies of related subject had been reviewed on which questionnaire was designed. This questionnaire which consisted of number of assessment's practices had been reviewed by (15) educational experts. After taking into consideration all the experts' valuable feedback, (53) assessment practices distributed among four main areas, reached out by the researcher, as follows: (15 practices) for ongoing assessment principles,(11 practices) for implementing ongoing assessment principles, (15 practices) for instruments used in gathering information of ongoing assessment. (12 practices) for activities based on ongoing assessment's results . The reliability was (0,88) using "Crombach-Alpha" equation. Results showed that all ongoing assessment principles are practiced by the teachers but with different levels; the highest of which is the use of only one evaluation instrument for achieved skill and the lowest of which are the choice of the appropriate instrument to assess the skill, the equivalence between the lowest achieved skills and other ones during the evaluation process, using more than one instrument to assess each skill and to record descriptive observations on pupil's performance. The study also revealed that there is a weakness in teachers' practices in performing ongoing assessment process related to readiness evaluation and diagnostic evaluation, and the most practiced evaluation instruments to gather information are: class discussions, drills in textbook and oral tests, but multiple-choice questions, true-false questions, matching , descriptive logs are the least practiced. In addition, check lists and rating scales are never been practiced by teachers. It also revealed that there is a noticed weakness in teachers' practices for those activities based on ongoing assessment' results, especially those practices related to the use of feedback and the use of enrichment activities for the high-achieved pupils, and remedial activities for low-achieved pupils. It also determined achievement disabilities. It provided a descriptive report for parent about the pupil's performance, proposals programs to rectify his weakness and classification for pupils according to their needs to achieve the skill. The study recommended that the *Educational Supervision* should be activated in turn of helping teachers and acknowledging them of the proper practices of using ongoing assessment, and working on assigning training teams to train teachers on such practices, providing guidelines tools for them to measure and evaluate early grades different subjects skills. It also recommended to minimize the number of pupils in each classroom, reconsider the current used forms to inform parent about their pupil's progress, work hard to find a way to allow parent to participate in pupil's evaluation and provide schools with a highly-qualified teacher who is able to diagnose and set remedial programs for learning disabilities. It also recommended that the list of approved ongoing assessment in the current study should be used in all directorates of educations. Finally, the study recommended to provide a specialized department in teachers faculties for early grades teachers including *Educational Evaluation* subject for each major or field.

شُكْرٌ وَتَقْدِيرٌ

الحمد لله على نعمائه، والشكر له ظاهراً وباطناً على توفيقه وامتنانه، والصلاة والسلام على صفوة خلقه وخاتم أنبيائه، محمد بن عبد الله، عليه وعلى آله وأصحابه أفضل الصلاة وأتم التسليم، وبعد

لا يسعني في هذه السطور إلا أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى سعادة الدكتور / فوزي بن صالح بنجر المشرف على هذه الدراسة على جهوده المباركة، ودعمه الدائم، وكريم أخلاقه، وحسن تعامله.

كما أنني أدين بالشكر الجزيل لسعادة الدكتور / عبد اللطيف بن حميد الرائقي، وسعادة الأستاذ الدكتور / حفيظ بن محمد المزروعى، وسعادة الدكتور / دخيل الله بن محمد الدهماني، الذين مدوا لي يد العون والمساعدة وكان لهم الفضل بعد الله سبحانه وتعالى في الوصول إلى الهدف من هذه الدراسة.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى السادة أعضاء هيئة التدريس محكمي خطة الدراسة وأداتها. وإلى الزملاء المشرفين التربويين الذين تفضلوا مشكورين بتحكيم الأداة والإجابة عنها.

وأغتنم هذه الفرصة لأسجل عظيم شكري وامتناني لأخي الأستاذ / خالد بن حسن التميمي الذي تحمل عناء التحليل الإحصائي للدراسة، والذي عاش حياة هذه الدراسة منذ أن كانت فكرة وليدة.

وشكر من أعماق قلبي لكل من أسدى لي معروفاً، أو أعانني في هذه الدراسة. أو سأل عن مسيرتها .

وكل الشكر والتقدير لسعادة عضوي هيئة التدريس اللذين تفضلاً بقبول مناقشة هذه الدراسة .

لجميع وافر الشكر والتقدير، وأسأل المولى عز وجل أن يجزيهم عني خير الجزاء. إنه سميع مجيب.

إهداء

إلى

والدي الكريمين

من لا غنى لي عن دعواتهما

إلى

زوجتي الغالية

من سهرت وصبرت لراحتي

إلى

زهرات قلبي

لجين وبيادر ويارا

فهرس محتويات الدراسة

الصفحة	الموضوع
أ	ملخص الدراسة
ج	شكر وتقدير
د	إهداء
هـ	فهرس محتويات الدراسة
ز	فهرس جداول الدراسة
ح	فهرس ملاحق الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأبعادها

٢	أولاً : التمهيد والإحساس بالمشكلة
٤	ثانياً : مشكلة الدراسة
٥	ثالثاً : أهداف الدراسة
٥	رابعاً : أهمية الدراسة
٦	خامساً : حدود الدراسة
٦	سادساً : مصطلحات الدراسة

الفصل الثاني

الخلفية النظرية (الإطار النظري ، والدراسات السابقة)

٩	أولاً : الإطار النظري
	المبحث الأول : التقويم التربوي
٩	— الخلفية التاريخية للتقويم التربوي
١١	— التطور في مفهوم التقويم التربوي
١٢	— مفهوم القياس
١٢	— مفهوم التقويم
١٤	— خصائص التقويم التربوي
١٥	— أنواع التقويم التربوي
٢١	— أدوات التقويم التربوي
٢٧	— مجالات التقويم التربوي
٢٧	— تقويم التحصيل الدراسي

٢٩	..... كفايات القائم بعملية التقويم
٣٠	..... التعلم الإتقاني
	المبحث الثاني : تقويم الطالب في المملكة العربية السعودية
٣٣	..... تطور تقويم الطالب في المملكة العربية السعودية
٣٥	..... اللائحة الحالية لتقويم الطالب
٣٦	..... التقويم المستمر
٣٩	..... ثانياً :الدراسات السابقة

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

٤٧	..... أولاً : منهج الدراسة
٤٧	..... ثانياً : مجتمع الدراسة
٤٨	..... ثالثاً : أداة الدراسة
٤٩	..... رابعاً : تقدير صدق الاستبانة
٥٠	..... خامساً : تقدير ثبات الاستبانة
٥١	..... سادساً : إجراءات تطبيق أداة الدراسة
٥١	..... سابعاً : أساليب المعالجة الإحصائية

الفصل الرابع

عرض النتائج ، وتحليلها ، ومناقشتها ، وتفسيرها

٥٤	..... أولاً : إجابة السؤال الأول
٥٦	..... ثانياً : إجابة السؤال الثاني
٥٧	..... ثالثاً : إجابة السؤال الثالث
٥٩	..... رابعاً : إجابة السؤال الرابع
٦٢	..... خامساً : مناقشة النتائج وتفسيرها

الفصل الخامس

النتائج ، والتوصيات ، والمقترحات

٧٠	..... أولاً : نتائج الدراسة
٧٢	..... ثانياً : توصيات الدراسة
٧٢	..... ثالثاً : اقتراحات الدراسة
٧٤	..... المراجع

فهرس جداول الدراسة

الصفحة	البيان	م
٤٧	جدول رقم (١) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الإدارة التعليمية	١
٤٩	جدول رقم (٢) يوضح مكونات عناصر الاستبانة، وطريقة القياس (في صورتها المبدئية)	٢
٥٠	جدول رقم (٣) يوضح مكونات عناصر الاستبانة (في صورتها النهائية)	٣
٥٠	جدول رقم (٤) يوضح معامل الثبات لكل محور من محاور الاستبانة	٤
٥١	جدول رقم (٥) يوضح عدد الاستبانات الموزعة والعائدة والمفقودة المستبعدة والصالحة للتحليل والنسبة لكل واحدة منها	٥
٥٤	جدول رقم (٦) يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين حول الممارسات التقييمية المتصلة بمبادئ التقييم المستمر	٦
٥٦	جدول رقم (٧) يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين حول الممارسات التقييمية المتصلة بتنفيذ خطوات التقييم المستمر	٧
٥٨	جدول رقم (٨) يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين حول الممارسات التقييمية المتصلة بجمع المعلومات للتقييم المستمر	٨
٥٩	جدول رقم (٩) يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين حول الممارسات التقييمية المتصلة بالنشاطات المترتبة على نتائج التقييم المستمر	٩

فهرس ملاحق الدراسة

الصفحة	البيان	رقم الملحق
٨٠	أداة الدراسة في صورتها المبدئية	١
٨٩	أسماء محكمي أداة الدراسة	٢
٩٢	أداة الدراسة في صورتها النهائية	٣
٩٨	خطابات تطبيق أداة الدراسة	٤

الفصل الأول

مشكلة الدراسة ، وأبعادها

أولاً : التمهيد والإحساس بالمشكلة

ثانياً : مشكلة الدراسة

ثالثاً : أهداف الدراسة

رابعاً : أهمية الدراسة

خامساً : حدود الدراسة

سادساً : مصطلحات الدراسة

مشكلة الدراسة، وأبعادها

المقدمة

لم تعد التربية في ظل مفاهيمها الحديثة قاصرة على إكساب الفرد المعارف والمعلومات، بل أصبحت معنية ببناء الإنسان بناءً متوازناً؛ ليكون قادراً على تحقيق توجهات الأمة؛ فالتربية وليدة مجتمع وتحليل حاجات هذا المجتمع يمثل المصدر الأول لتحديد أهدافه.

ولما كانت التربية تحقق تلك الأهداف، غدا التعليم لصيقاً بقضاياها الشاملة؛ الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية. وأصبح التعليم يمثل آلية تنمية المجتمع ورفع مستوى معيشة الأفراد. بل أصبح من متغيرات ما عُرف بالنظام العالمي الجديد من حيث كونه مصدر تلبية مطالب الأمة من العناصر البشرية الفاعلة؛ بوصفه ميداناً يعكس وظائف التربية وأهدافها. (عبد الموجود، ١٩٩٢م، ص ٣)

إضافة إلى أن المفهوم الحديث للتربية ركز على المهارات العملية، ومهارات التفكير، وإكساب الطالب المعلومات والمعارف. إلا أنه وبدخول القرن الجديد ظهر مفهوم آخر للتربية يركز على إعداد الطالب إعداداً يؤهله للتعلم مدى الحياة، وعلى هذا المبدأ ظهر مفهوم الشجرة التعليمية بدلاً من السلم التعليمي. (شعلة، ٢٠٠٠م، ص ٢٩)

وهناك أربعة أنماط أساسية من التعلم ينبغي أن تنظم التربية حولها إذا أرادت أن تحقق أهدافها وهذه الأنماط هي: أن يتعلم الفرد ليعرف؛ أي يكتسب أدوات الفهم، وأن يتعلم ليعمل؛ كي يصبح قادراً على الفعل والتأثير في بيئته، وأن يتعلم ليعيش مع الآخرين مشاركاً معهم في جميع الأنشطة الإنسانية، وأن يتعلم ليكون. (ديلور، ١٩٩٨م، ص ١١٦) إضافة إلى ذلك فإن إعداد متعلمين ذوي قدرات عالية للقرن الحادي والعشرين يتطلب نظرة متأنية خاصة بماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟ وما ضمانات نجاح ما نقوم به؟ إلى ذلك يشير سكلاتشي (1998) Schlechty إلى أن إيجاد المعايير التربوية ساعد كثيراً في تحسين مستوى التعليم من خلال قياس ما يتعلمه المتعلم وما يستطيع فعله. وحتى تحقق المعايير التحولات الإيجابية المرجوة في عملية التعليم والتعلم لابد لها أن تقوم بشكل مختلف تقويمياً تكوينياً مستمراً يحدد مواطن القوة والضعف وسبل التعامل معها. (الحر، ٢٠٠١م، ص ١١١)

ولما كانت العملية التعليمية تتألف من حلقات كل حلقة تتفاعل مع الأخرى تؤثر فيها وتتأثر بها، فإن حلقة التقويم تعد أكثر أثراً في الحلقات التي تكون منظومة العملية التعليمية. إن جوهر العملية التعليمية هو التعلم، والتعليم خادم له، أما التقويم فهو الخادم لكل منهما. من أجل هذا كله شغل موضوع التقويم جانباً كبيراً من اهتمام المفكرين التربويين في مختلف دول العالم، وقد وضعت له دراسات متعددة نتج عنها ضروب من التطوير تمثلت في

إدخال الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال.

لقد كان لتقويم الطالب اهتمام كبير في عمليات التقويم التربوي، ومثل فيه مفهوم التقويم - أكثر من غيره - من حيث إنه عملية مستمرة تتم في جميع مراحل التعليم وجميع مراحل تقدم الطالب نحو الأهداف النهائية ولا تتم دفعة واحدة . كما مثل فيه من حيث إنه عملية مكملة للعملية التربوية؛ تعزز التعلم عند الطالب، وتوضح له أهدافه، وتبين له حدود قدراته وإمكانيات تقدمه . (الكيلاني، ١٩٩٤م، ص ٢١)

إن واقع التقويم التربوي في دول الخليج العربي لا يختلف عن واقع التقويم التربوي في العالم العربي؛ فهو يعاني من بعض المشكلات التي تتطلب حلولاً عاجلة؛ كي يسهم في تعزيز العملية التعليمية، ويرفع من مستوى نوعيتها. هذا ما أكده الدوسري (٢٠٠١م) إذ يقول: " إن الاختبارات المطبقة حالياً تعاني من عدد من المشكلات الفنية والعملية، كما أن النقص في وجود أدوات كافية للتقويم التربوي من بين تلك المشكلات. " ص ٥٢٢-٥٢٣

ويمكن التمييز بين أنواع ثلاثة من التقويم على أساس علاقته الزمنية بعملية التدريس. هذه الأنواع هي: التقويم القبلي؛ الذي يسبق عملية التدريس، والتقويم التكويني؛ الذي يتزامن مع عملية التدريس، والتقويم التشخيصي؛ الذي يمكن استخدامه أثناء عملية التدريس عند ظهور مشكلات تعليمية تعيق الطالب عن الوصول للمستوى المطلوب منه. هذه الأنواع الثلاثة تتمازج مع بعضها لتشكّل منظومة تقويمية تسمى التقويم المستمر.

وانطلاقاً من مبدأ تجويد مخرجات العملية التعليمية، ورفع مستوى الخريجين سعت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية جاهدة للرقى بمستوى التقويم في العملية التعليمية حيث حرصت على مسايرة المستجدات في هذا المجال بما يتفق ومتطلبات العصر.

في ظل هذا التوجه صدرت لائحة جديدة عام ١٤١٩هـ لتقويم الطالب، خُصصت منها المادة الخامسة لتقويم الطالب في الصفوف المبكرة. معتمدة التقويم المستمر أسلوباً لتقويم طلاب هذه المرحلة. وهو أسلوب تقويمي يهدف إلى توصيل الطالب درجة الإتقان للمهارات المختلفة من خلال عملية تعليم، وتشخيص، وتصحيح مستمرة، ومتواصلة، تقويم يرتكز على معايير الإتقان، حيث يعتمد إلى مقارنة الطالب بنفسه وفق معايير إتقان مقررته لا بد أن يبلغها الطالب وفق مبدأ التعلم الإتقاني. (اللجنة العليا لسياسة التعليم، لائحة تقويم الطالب ١٤١٩هـ، ص ٨)

لقد أحدثت هذه اللائحة نقلة نوعية في العملية التعليمية عن طريق استحداث أساليب وأدوات جديدة تُقوِّم قدرات المتعلم وإنجازاته تقويماً حقيقياً وموثوقاً. كما يترتب على نتائج هذا التقويم كشف مواطن قوة المتعلم وضعفه متجاوزة بذلك مجرد الدرجات والأحكام إلى التوظيف الكيفي الذي يتعدى مجرد التعبير عن الأداء بدرجات صماء إلى توصيف متكامل

لما تعلمه الطالب وما لم يتعلمه؛ توصيفاً يمكن أن يتخذ أساساً لتخطيط تعليم وتعلم الطالب وبما يتطلبه ذلك من تزامن عمليتي التدريس والتقييم وتكامل بينهما.

بالرغم من هذا فقد كشفت الدراسات البحثية التي تناولت لائحة تقويم الطالب الجديدة عن بعض أوجه القصور فيها؛ حيث أوضحت دراسة البراهيم (١٤٢٢هـ) أن بعض بنود لائحة التقييم يعترها بعض الغموض رغم وجود المذكرة التفسيرية. ويتفق معها في ذلك دراسة العصيمي (١٤٢٣هـ) إذ كان من بين نتائجها غموض بعض مصطلحات اللائحة، إضافة إلى عدم وجود آلية تنفيذ موحدة للائحة على مستوى المملكة مما أدى إلى حدوث تفاوت بينها. كما بينت نتائج الدراسة التي قام بها الشغرد وآخرون (١٤٢٢هـ) أن هناك قصوراً في فهم مديري المدارس والمعلمين للائحة تقويم الطالب.

هذا بالإضافة إلى أن الباحث قد لاحظ بحكم طبيعة عمله مشرفاً تربوياً للصفوف المبكرة، واتصاله الوثيق بالميدان التربوي أن هناك تفاوتاً في ممارسات المعلمين التقييم المستمر ليس على مستوى المدارس بل على مستوى المدرسة الواحدة. ومما زاد تلك الملاحظة توكيداً ما يبديه دوماً المشرفون التربويون من وجود ممارسات تقييمية مختلفة بين المعلمين .

مشكلة الدراسة :

من خلال العرض السابق لأهمية التقييم التربوي عامة، وتقييم تقويم التحصيل الدراسي خاصة، اتضح أن لكل جانب من جوانب تلك العملية التربوية منهجية تقييمية تختص به؛ فتقويم الطلاب يستدعي منهجية مختلفة غير تلك التي يتضمنها تقويم المناهج أو تقويم أداء المعلمين مثلاً. إضافة إلى ذلك فإن تقويم تحصيل الطلاب الدراسي يستلزم من المعلمين امتلاك عدد من الكفايات؛ لكي يمارسوا الأدوار المتوقعة منهم.

و من هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :-

- ما واقع ممارسات معلمي الصفوف المبكرة التقييم المستمر من وجهة نظر مشرفي الصفوف المبكرة بمنطقة مكة المكرمة ؟

أسئلة الدراسة :

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية :-

- ١- ما درجة الممارسات المتصلة بمبادئ التقييم المستمر التي يقوم بها معلمو الصفوف المبكرة

كما يراها المشرفون التربويون ؟

٢- ما درجة الممارسات المتصلة بتنفيذ خطوات التقويم المستمر التي يقوم بها معلمو الصفوف

المبكرة كما يراها المشرفون التربويون ؟

٣- ما درجة الممارسات المتصلة بجمع المعلومات للتقويم المستمر التي يقوم بها معلمو الصفوف

المبكرة كما يراها المشرفون التربويون ؟

٤- ما درجة الممارسات المتصلة بالنشاطات المترتبة على نتائج التقويم المستمر التي يقوم بها

معلمو الصفوف المبكرة كما يراها المشرفون التربويون ؟

أهداف الدراسة :

يتلخص الهدف العام لهذه الدراسة في الكشف عن واقع ممارسات معلمي الصفوف

المبكرة التقويم المستمر.

ويمكن تفصيل هذا الهدف إلى الأهداف التالية :-

١- الكشف عن الممارسات المتصلة بمبادئ التقويم المستمر التي يقوم بها معلمو الصفوف

المبكرة كما يراها مجتمع الدراسة.

٢- الكشف عن الممارسات المتصلة بتنفيذ خطوات التقويم المستمر التي يقوم بها معلمو

الصفوف المبكرة كما يراها المشرفون التربويون .

٣- الكشف عن الممارسات المتصلة بجمع المعلومات للتقويم المستمر التي يقوم بها معلمو

الصفوف المبكرة كما يراها المشرفون التربويون .

٤- الكشف عن الممارسات المتصلة بالنشاطات المترتبة على نتائج التقويم المستمر التي يقوم بها

معلمو الصفوف المبكرة كما يراها المشرفون التربويون .

أهمية الدراسة :

إن دراسة الواقع وتشخيصه يوفر البيانات التي تُبنى عليها القاعدة الأساسية التي يقوم

عليها التطوير والإصلاح، ومن خلاله تعرف مواطن القوة فتعزز، ومواطن الضعف فتعالج. لذا

يرى الباحث أن هذه الدراسة تستمد أهميتها من :-

١- أنها قد تساعد القائمين على العملية التعليمية في وزارة التربية والتعليم على معرفة واقع

الممارسات التقويمية في الميدان التربوي، وإلى أي مدى تتسجم تلك الممارسات أو تختلف مع

طبيعة أسلوب التقويم المستمر.

٢- أنه من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تعديل لائحة تقويم الطالب في الصفوف المبكرة

من خلال بيان دورها في تحديد الممارسات التقويمية.

٣ - أنها قد تساعد معلمي الصفوف المبكرة على تحسين ممارساتهم؛ إذ إنها تضع بين أيديهم قائمة بالممارسات التي ينبغي ممارستها عند تقويم طلابه في ضوء أسلوب التقويم المستمر.

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة على عدد من المحددات رأى الباحث أخذها في عين الاعتبار عند تعميم النتائج خارج مجتمعها وهي :-

١ - انطلقت الدراسة من لأئحة تقويم الطالب الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم في عام ١٤١٩هـ كما وردت في المادة الخامسة منها والخاصة بتقويم الطالب في الصفوف المبكرة تقويماً مستمراً، والمذكرة التفسيرية لها.

٢- اقتصرت على وجهات نظر مشرفي الصفوف المبكرة بالإدارات التعليمية بمنطقة مكة المكرمة(العاصمة المقدسة، جدة، الطائف) في الفصل الدراسي الثاني لعام (١٤٢٤/١٤٢٥هـ).

٣- اقتصرت الدراسة على ممارسات معلمي الصفوف المبكرة المرتبطة بمبادئ التقويم المستمر، وتنفيذ خطواته، وجمع المعلومات له، و النشاطات المترتبة على نتائجه.

مصطلحات الدراسة :

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات التي يمكن تعريفها على النحو التالي:-

الممارسات :

جمع ممارسة ، ويقول ابن منظور (١٩٩٧م ، ج ٦، ص ٧٥٥ ، مادة مَرَسَ) مَرَسَ مِرَاساً وَمَرَسَ الْأَمْرَ : عَالَجَهُ، وَزَاوَلَهُ، وَعَانَاهُ، وَشَرَعَّ فِيهِ.

ويقصد بالممارسة في هذه الدراسة :

الإجراءات التي يقوم بها معلمو الصفوف المبكرة لتقويم الطلاب في ظل أسلوب التقويم المستمر؛ بدءاً بالمبادئ، ومروراً بتنفيذ الخطوات، وجمع المعلومات، وانتهاءً بالنشاطات المترتبة على نتائجه.

التقويم المستمر:

إجراء يرافق عمليتي التعلم والتعليم بقصد بلوغ الطالب مستوى الإتيقان للمهارات والعلوم والمعارف المطلوبة وتوفير التغذية الراجعة له بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية ومواصلة عملية التعلم.

وتعرفه بعض الأدبيات بأنه :

أسلوب تقويمي يهدف إلى توصيل الطالب درجة الإتقان للمهارات المختلفة من خلال عملية تعليم وتشخيص وتصحيح مستمرة ومتواصلة، تقويم يرتكز على معايير الإتقان، حيث يعتمد إلى مقارنة الطالب بنفسه وفق معايير إتقان مقررة لا بد أن يبلغها الطالب وفق مبدأ التعلم المتقن.

الصفوف المبكرة :

يقصد بها الصفوف الثلاثة الأول من المرحلة الابتدائية.

مبادئ التقويم المستمر:

هي مجموعة المعايير والأسس التي يستند عليها أسلوب التقويم المستمر في توضيح كيفية تقويم المهارة، وكيفية الحكم على التلميذ بإتقانها.

خطوات التقويم المستمر:

هي مجموعة الإجراءات التقويمية التي يمارسها المعلم المتعلقة بأنواع التقويم المصاحب لإكساب التلميذ المهارة المستهدفة.

أدوات جمع المعلومات للتقويم المستمر:

هي مجموعة الأدوات والوسائل الاختبارية وغير الاختبارية التي يمارسها المعلم للكشف عن مدى إتقان التلميذ المهارة المستهدفة.

النشاطات المترتبة على نتائج التقويم المستمر:

هي مجموعة الإجراءات التي يمارسها المعلم والأحكام التي يصدرها في ضوء نتائج أداءات التلميذ على المهارة المستهدفة.

الفصل الثاني

اللفية النظرية للدراسة

أولاً : الإطار النظري :

أ - التقويم التربوي

ب - تقويم الطالب في المملكة العربية السعودية

ثانياً : الدراسات السابقة

أولاً : الإطار النظري

تمهيد :

يشمل الإطار النظري مبحثين ، هما : —

أ — **التقويم التربوي** : وفيه تناول الباحث الخلفية التاريخية للتقويم التربوي، والتطور في مفهومه، والمفاهيم المتصلة بمصطلحاته؛ كالقياس والتقويم، والعلاقة بينهما، وخصائصه، وأنواعه، وأدواته، وتقويم التحصيل الدراسي، ومنهجيته، والكفايات اللازمة للقائم بعملية التقويم، واستراتيجية التعلم الإيقاني.

ب — **تقويم الطالب في المملكة العربية السعودية** : وفيه تناول الباحث المراحل التي مرَّ بها تقويم الطالب من خلال اللوائح التنظيمية لذلك؛ منذ أن بدأ تنظيم التعليم في المملكة العربية السعودية حتى الوقت الراهن. كما تناول أسلوب التقويم المستمر في اللائحة الحالية لتقويم الطالب الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم في عام ١٤١٩ هـ .

المبحث الأول : التقويم التربوي

الخلفية التاريخية للتقويم التربوي

التقويم التربوي قديم قدم أول محاولة بذلها الإنسان لتعليم شيء لآخر من بني جنسه، غير أن عملياته كادت أن تكون عرضية وغير منظمة. (لندفل، ١٩٦٨م، ص ٢١) واستمرت حتى بدء هذا القرن قاصرة على تقدير المعلم بمفرده الذي كان يكفي غالباً بقياس تحصيل الطلاب ويعبر عن رأيه بصورة درجات أو تقديرات يضعها لكل طالب. (سمعان ولبيب، ١٩٧٧م، ص ٢٢٧)

لقد سجلت أول حادثة للتقويم الرسمي في التربية الصينية عام ٢٢٠٠ ق.م، واعتاد الرسمىون الصينيون آنذاك إجراء اختبارات مقننة في مجالات الخدمة المدنية، وكانت تأتي بدرجات متنوعة في مستوياتها وشهاداتها. (حمدان، ١٤٠٦هـ، ص ٣٣)

واستخدم الاثينيون القدامى أمثال سقراط وأفلاطون أساليب تقويمية تعتمد على الحوار، أما الرومان فقد اهتموا بالامتحانات الشفهية العملية أكثر من غيرها لأنهم اهتموا بإنتاج الخطباء المفوهين. (خضر، ١٩٨٧م، ص ٩٤)

أما في التربية العربية فإن تقويم الأدباء و الشعراء و الفلاسفة بدأ مبكراً في العصر الجاهلي. ومع مرور الزمن بدأ يأخذ أشكالاً متنوعة فجاء على صورة ندوات، ومؤتمرات

حوارية، شعرية، فلسفية، وعلمية في العهود الأموية، والعباسية، والأندلسية وغيرها. إلا أن تقويم التحصيل ظل معتمداً على اختبارات التسميع، و الأسئلة الشفهية ماعدا حالات الكتابة والخط العربي. (حمدان، ١٤٠٦هـ، ص ٣٤)

ولاتصال الأوروبيين بالصينيين خلال القرن السادس عشر فقد نسخ الأوروبيون عنهم نظام الاختبارات، وتعد بريطانيا أول الدول الأوروبية التي تبنت هذا النظام رسمياً مع بداية القرن التاسع عشر. (حمدان، ١٤٠٦هـ، ص ٣٤)

ويعد جورج فيشر (George Fisher) أول عالم تقويم جهز عملية التعليم باختبارات مقننة يمكن بواسطتها اختبار وتصنيف معرفة كل طالب سواء في مادة دراسية واحدة أو جميعها أو في بعضها. كما يعتبر فرانسيس جالتون (Francis Jalton) أول من أكد على وجود فروق فردية بين الطلاب في النواحي العقلية، والعاطفية، والجسمية. (مراد، ٢٠٠١م، ص ص ١٧ - ١٨)

وفي حوالي عام ١٨٤٥م ظهرت أول بوادر الاهتمام بتقويم التحصيل في الولايات المتحدة الأمريكية عندما قامت لجنة مدرسية بزيارة المدرسة الإنجليزية العليا في مدينة بوسطن؛ للتحقق من كفاية معرفة الطلاب في مواد الجبر، والهندسة، والفرنسية. ورفعت تقريراً إيجابياً حول ذلك. في نفس الفترة بدأ هوريس مان (Horace mann) بحملة انتقادية ضاربة للممارسات التربوية الجارية، مشككاً في جدواها لتحصيل الطلاب. وقد تمخض عن هذه الانتقادات تطوير اختبارات مكتوبة في التاريخ، والجغرافيا، والحساب، والقواعد، والمصطلحات اللغوية، والعلوم الطبيعية، والفلك. كان مجموع أسئلة هذه الاختبارات حوالي (١٥٤) وأجريت على عينة تتكون من (٥٣٠) طالباً اختيروا من مجموع (٧٥٢٦)، وقد كانت نتائج هذه الاختبارات غير مشجعة مما برر مبدئياً انتقادات هوريس مان (Horace mann) السابقة. (حمدان، ١٤٠٦هـ، ص ص ٣٥-٣٦)

ونتيجة للتقدم العلمي ولتعدد المدارس خلال القرن العشرين حدثت تطورات جذرية في تقويم التحصيل ؛ ففي العقد الرابع من القرن العشرين برزت حركة الاختبارات وبينت أن الاختبار لا يمكن بأي حال من الأحوال اعتباره غاية في ذاته، وأن لا قيمة له إلا إذا اعتبر جزءاً متكاملأ من العملية التربوية بكاملها. إضافة إلى أن من مظاهر هذه الحركة الاعتراف بأن برنامج التقويم إذا أريد له الشمول يجب أن يستخدم أساليب متنوعة؛ لأن الأهداف التعليمية تشير إلى أنماط متنوعة من السلوك وهذا يعني أن بعضها يمكن تقويمه بالاختبارات، وأن بعضها الآخر يتطلب استخدام الملاحظة، وثمة نوع ثالث من الأهداف يقتضي استخدام أساليب تختلف كثيراً عن الأساليب المطبقة في النوعين السابقين. (لندفل، ١٩٦٨م، ص ص ٢٥-٢٦).

وفي عام ١٩٤٩م وضع تايلر Tyler التقويم التربوي في إطار جديد إذ صمم نموذجاً يربط فيه التقويم بالعملية التعليمية ربطاً مباشراً، كما يرى أن التسجيل المستمر للتقدم يُستدل من خلاله على الأهداف السلوكية المرغوبة التي تحققت وتلك التي لم تتحقق. (أمان ، ٢٠٠١م ، ص ٢١).

أدى ذلك إلى ظهور إسهام جديد قدمه جليسر Glaser عام ١٩٦٣م يتصل بممارسات التقويم عندما أطلق مصطلح المقياس المحكي المرجع الذي يعتمد على محكات مطلقة. وذلك مقابل المقياس المعياري المرجع ؛ الذي يعتمد على معايير نسبية. (أمان ، ٢٠٠١م ، ص ٢١). وفي أوائل السبعينات الميلادية من القرن العشرين ظهر مفهوم جديد أُطلق عليه التقويم التكويني الذي يعده كثير من الباحثين فاتحة عهد جديد خيّر في التقويم التربوي وغير التربوي إذ تميز التقويم التكويني عن التقويم التجميعي بفضائل مشهودة وصار استراتيجية شاملة يمكن أن تستخدم بفعالية أكيدة وبواقب محمودة في أي ميدان. (صيداوي، ١٩٩٥م ، ص ٩).

ومنذ نهاية الثمانينات الميلادية ، وبداية التسعينات أخذت الإشارة إلى تعبيرات، مثل تقويم الأفراد تزداد كثرة وتكراراً في الأدبيات الحديثة للتقويم. وتضمنت الحديث عن تقويم يعتمد في الأساس على الملاحظة المباشرة للتلميذ أثناء تنفيذه واجبات، أو تمارين تُختار بعناية وبمشاركة التلميذ في ضوء معايير تمثل أولويات لدى المعلم والمتعلم. (الدوسري، ٢٠٠١م ، ص ١٤١).

تطور مفهوم التقويم التربوي

شهد التقويم التربوي في العقود السابقة تحولاً كبيراً في مفهومه، ومنهجيته، وإجراءاته، حتى إنه يمكن القول إن نصيب التقويم التربوي من التغيير أوفر من التغيير في الحقول التربوية الأخرى. كل ذلك يلتمسه الباحث من خلال التعريفات المختلفة لمفهوم التقويم التربوي، إذ إن أي مراجعة للأدب التربوي المتعلق بالتقويم تكشف أن هنالك عدداً من التعريفات للتقويم، وأن كل تعريف يركز على بعد أو أكثر من أبعاد عملية التقويم. يؤكد ذلك ما أورده رجب (١٩٩٤م) من تعريفات لعدد من الخبراء في مجال التقويم التربوي حيث يقول: " يرى تايلر (١٩٥٠م Tyler) أن التقويم التربوي " هو عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية ". أما بوفام (١٩٧٥م , Popham) فيرى بأنه " التعرف على قيمة وجدارة ظاهرة تربوية معينة". واتسع التعريف عند ورثن وساندرز Worthen & Sanders إذ يعرفانه بأنه " التحديد الشكلي للنوعية، والفعالية، وقيمة البرنامج، والنتاج،

والمشروع، والعملية، والهدف، والمنهج " ص ص ١-٢

ويلاحظ الباحث في التعريفات السابقة أنها تكاد تجمع على أن التقويم هو بمثابة إصدار حكم، مبني على وصف سواء كان هذا الوصف كمياً أم كيفياً. وأن الاهتمام لم يعد يركز على الأهداف الخاصة بالبرامج بل امتد ليشمل عمليات التقويم ومخرجاته. إن التغييرات التي أعطت للتقويم هويته الجديدة يمكن تلخيصها في التغييرات البنوية التي تقوم على دمج التقويم في صلب العمليات التنظيمية. وفي التغييرات المفاهيمية التي لا تكتفي بتعريف التقويم تعريفاً كمياً يقتصر على الكشف عن القيمة أو الحكم عليها، بل تتجاوز ذلك إلى مقاربات أخرى تتصل بالمعاني المستخدمة حول التقويم. (صيداوي، ١٩٩٥م، ص ٣)

ويمكن القول أن أبرز التطورات في مفهوم التقويم التربوي هي عدم فصله عن مسرى العملية التعليمية التعلمية، وعدم إقامة أوقات محددة له وتنظيمات مستقلة عن السير العادي لعمليات التعلم والتعليم؛ لئلا يتخلى عن وظيفته الأساسية؛ وهي المساعدة في تحسين أحوال التعلم والتعليم. ولعل طبيعة هذا المفهوم الحديث للتقويم التربوي تتسجم مع طبيعة ما أطلق عليه التقويم الحقيقي وهو تقويم يعكس إنجازات الطلاب في مواقف حقيقية وقياسها في الوقت نفسه، كما أنه تقويم يجعل الطلاب ينغمسون في مهام ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فيبدو كمنشآت تعلم وليس كاختبارات سرية.

القياس والتقويم والتقييم

كثيراً ما يلاحظ عند التطرق إلى موضوع التقويم التربوي أن هناك العديد من المصطلحات يرد ذكرها في هذا الميدان كالتقويم، والتقييم، والقياس، وأن الخلط وعدم التمييز في مدلولاتها أمر وارد في معظم الأحيان، لذا يرى الباحث ضرورة توضيح دلالة هذه المصطلحات .

القياس : Measurement

يعرفه الدوسري (٢٠٠١م) بأنه "العملية التي تقوم على إعطاء الأرقام أو توظيفها وفقاً لنظام معين من أجل التقييم الكمي لسمة أو متغير معين." ص ٣٧، ويتفق معه أبو علام (١٩٨٧م) في أن القياس هو "إعطاء قيمة رقمية لصفة من الصفات طبقاً لبعض القواعد أو الأسس." ص ١٧

التقويم : Evaluation

مصطلح تقويم ومصطلح تقييم، هذان المصطلحان يردان كثيراً في أدبيات القياس والتقويم التربوي. وهناك من الباحثين من يراهما بمعنى واحد، وهناك من يفرق بينهما. وفي هذا الشأن يشير أبو لبدة (١٩٨٧م) بقوله :

لدينا كلمتان تفيدان قيمة الشيء هما تقويم، وتقييم. والأولى صحيحة لغوياً وأعم ويراد بها معان عدة؛ فهي تعني بيان قيمة الشيء، وتعني كذلك تعديل، أو تصحيح ما أعوج". فإذا كان يراد به بيان قيمة تحصيل الطالب، أو مدى تحقيقه لأهداف التربية فهو تقييم. وإذا أريد به تصحيح تعلم الطالب أي تخليص تعلمه من نقاط الضعف في تحصيله فهو تقويم. ص ٦١

ويورد أبو حطب وآخرون (١٩٩٩م) رأياً في ذلك فيقول :

وجودهما على هذا النحو يمكن أن يحل لنا مشكلة التداخل في المعنى والخلط في الاستخدام حين تجدنا إزاء كلمتين أجنبيتين هما Valuation وفي رأينا أن أفضل ترجمة لها الآن هي "التقييم". والكلمة الأخرى هي Evaluation وأفضل ترجمة لها أيضاً كلمتنا التقليدية المعتادة "تقويم". فالأولى لا تتجاوز معنى تحديد القيمة أو القدر، أما الثانية ففيها معنى التعديل والتحسين والتطوير. ص ٤

ويذهب الدوسري (٢٠٠١م) في تعريفه للتقويم بأنه "إصدار الحكم على شيء ما، أو تقدير قيمة معينة له، وهو بهذا المعنى يتضمن القيام بخطوات منهجية لجمع المعلومات، وإتباع خطة محددة لتحليل تلك المعلومات، واستخلاص نتائجها؛ للوصول إلى معرفة ظاهرة معينة، والحكم على قيمتها التربوية". ص ٣٤

ومن الصعب الحديث عن التقويم والتقييم كمصطلحين مترادفين في مجال التربية، ومن الصعب أيضاً الفصل بينهما. ولصعوبة هذا الفصل في بعض المواقف فلا بأس من إجازة استخدامهما كمترادفين أو شبه مترادفين. (عودة، ١٩٩٩م، ص ٢٦)

ويرتضي الباحث استخدام مصطلح التقويم بدلاً من التقييم؛ وذلك لأمرين؛ أولهما: أن كلمة تقويم مصدر للفعل الثلاثي المزيد بالتضعيف (قَوَّمَ)، وثانيهما: أن كلمة تقييم قاصرة على مجرد الحكم لتحديد قيمة السلوك الإنساني (تثمين). بينما التقويم يسعى بالإضافة إلى ذلك إلى تعرف مواطن القوة والعمل على تعزيزها ومواطن الضعف والعمل على علاجها. فالتقويم يهدف إلى التحسين والتعديل والتطوير.

إن الفرق بين القياس والتقويم يكمن في إعطاء القياس قيمة رقمية تدل على القدر الموجود في سمة ما أو متغير ما بينما يعني التقويم إصدار حكم على قيمة (جدارة) شيء معين. (الدوسري، ٢٠٠١م، ص ٤٨)، كما أن القياس يصف السلوك وصفاً كمياً، بينما يصفه التقويم وصفاً كمياً ونوعياً متضمناً الحكم على قيمته. (عودة، ١٩٩٩م، ص ٢٧).

ومن المعاني والتعريفات لكل من القياس والتقويم يرى الباحث أنهما يرتبطان بعلاقة

جوهرية هي علاقة وظيفية، إنها علاقة الوسيلة والغاية حيث من الصعب وجود عملية تقويم دون عملية قياس، كما أن العلاقة بين القياس والتقويم هي علاقة الجزء بالكل، وأن التقويم أشمل وأعم من القياس.

خصائص التقويم التربوي

تستند عملية التقويم إلى مجموعة من الخصائص تحدد في ضوئها مسارها وإجراءاتها، وهذه الخصائص كما يشير فتح الله (٢٠٠٠م، ص ص ٣٤-٣٧)، والسامرائي (١٩٨٤م، ص ص ١٣٧ - ١٣٩) تتمثل فيما يلي :

أولاً : - الشمولية :

حيث يكون التقويم شاملاً لجميع جوانب شخصية الطالب وجوانب نموه ومستواه الدراسي. ولا يقتصر على المعارف والمفاهيم والحقائق. كما يشترط للشمولية أن تتنوع فيه أدوات التقويم، ويتعاون أكثر من مقوم في إجراءاته.

ثانياً : - الاستمرارية :

ذلك أن يكون التقويم مستمراً طوال مدة دراسة الطالب؛ فهو يبدأ مع بدء العملية التعليمية ويلازمها في جميع مراحلها. ويتحقق من ذلك عدد من الأهداف، كتحديد جوانب القوة والضعف، وتحديد صعوبات التعلم ومعوقاته في وقت مبكر، وتتبع نمو الطلاب في الجوانب المختلفة، وتقويم تقدمهم.

ثالثاً : - العلمية :

لكي تكون عمليات التقويم التربوي قائمة على أسس علمية يستوجب ذلك أن تتوفر فيها الصفات التالية :-

- الصدق، أي أن تقيس أدوات التقويم ما وضعت لقياسه.
- الثبات، ويعنى به أن تكون نتائج التقويم متسقة أو متقاربة وذلك إذا ما أعيد استخدام الأداة نفسها بعد فترة زمنية معقولة.
- الموضوعية، ويقصد بها عدم تأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية للمقوم.

رابعاً : - الاقتصادية :

ويعنى به اقتصاد في الوقت والنفقات والجهد؛ فيكون الوقت مناسباً لإجراء التقويم ومخططاً له، والجهد موزعاً على فترات التقويم المتعددة، وتكون النفقات معقولة خصوصاً فيما يتصل باستخدام الأدوات المتنوعة.

أنواع التقويم التربوي

تعددت أنواع التقويم التربوي واختلفت تصنيفاتها؛ وذلك تبعاً لوظائفها وأوقاتها. ولعل أبرز تلك التصنيفات ذات العلاقة بتقويم التحصيل الدراسي ما صنف في ضوء التوقيت الزمني للتقويم إلى : تقويم قبلي (تمهيدي) ، وتقويم تكويني (بنائي) ، وتقويم تشخيصي ، وتقويم ختامي (إجمالي) . (عودة ، ١٩٩٩م ، ص ٣٥) ، (القرشي ، ١٤٠٦هـ ، ص ١٣) . وهي على النحو التالي :-

أولاً : التقويم القبلي Initial Evaluation

يشير أبو ليدة (١٩٨٧م ، ص ٨٩) إلى أن هذا النوع من التقويم يُطلق عليه مسميات متعددة ، كالتقويم المبدئي ، أو الأولي ، أو التمهيدي . ويحدث عادة في بداية العام الدراسي وقبل بدء عملية التدريس . وهدفه معرفة مدى استعداد الطالب للتعلم المدرسي ، ومن ثم تحديد نقطة البداية التي يجب أن ننتقل منها في تعليمنا .

إن بعض الأهداف تتطلب مهارات وقدرات ومعارف سابقة ، لذا فإن إجراء تقويم قبلي (تمهيدي) خطوة ضرورية ؛ فقد يؤدي التقويم القبلي إلى الكشف عن الأهداف التي يتقنها الطلاب قبل تنفيذ عملية التدريس ؛ بمعنى أن نتائج التقويم القبلي قد تعيد النظر في خطة عملية التدريس بما يتناسب مع حاجات الطلاب ، وتحقق غرضاً هاماً في عملية التعلم ؛ وهو أن نبدأ مع كل طالب من حيث هو . وربما أدى إلى اتخاذ قرار بتقسيم الطلاب إلى مجموعات أكثر تجانساً حسب درجة التمكن أو حسب طريقة التعلم . (عودة ، ١٩٩٩م ، ص ٣٣)

أغراض التقويم القبلي :

يهدف التقويم القبلي إلى تحقيق عدد من الأهداف ، لعل من أبرزها : (ملحم، ٢٠٠٢ م ، ص ٤٨)

- ١ / تحديد مدى استعداد الطلاب لبدء عملية التعلم المدرسي .
- ٢ / معرفة مدى استعداد الطلاب لبدء عملية تعلم مادة جديدة .
- ٣ / تحديد مستوى الطلاب ووضعهم في مجموعات أكثر تجانساً .

ثانياً : التقويم التشخيصي Diagnostic Evaluation

يُعرف حبيب (٢٠٠٠م) التقويم التشخيصي بأنه "التعرّف على نواحي القوة والضعف أو الخبرات السابقة لدى الطلاب" . ص ١٢ ، ولبيان الحدود الفاصلة بين التقويم التشخيصي وبين التقويم القبلي يوضح أبو ليدة (١٩٨٧م) ذلك بقوله : " لا يختلف التقويم التشخيصي عن التقويم القبلي اختلافاً جوهرياً ؛ إذ إن تحديد أو تشخيص قدرات الطالب وقابلياته ، ومهاراته ،

ومعرفته، أو تحصيله؛ شرط أساسي للحكم بأن لديه استعداداً لبدء الدراسة أم لا." ص ١٠٩
ويهتم التقويم التشخيصي على وجه الخصوص بالتعرف على الطلاب الذين يعانون من
صعوبات دراسية متكررة، وتحديد مجال هذه الصعوبات، ومحاولة الكشف عن أسبابها،
واقترح الوسائل لعلاجها. (القرشي، ١٤٠٦هـ، ص ١٥) إن اختبارات التشخيص لا تبني عادة
على ما تم الانتهاء من تعلمه حالياً وإنما تبني حينما تبرز مشكلات أو صعوبات تعليمية عامة
عند الطالب مثل القصور في القراءة وتكون موجهة نحو فهم أبعاد المشكلة الحالية وأصولها .
(ثورندايك وهيجن، ١٩٨٩م، ص ١٦١)

ويؤكد راون تري (Rowntree(1987) أن التقويم التشخيصي لا يقتضي وضع درجات
، ولا يشترط للقيام به إجراء اختبارات أو قياسات شكلية.
وفي عمليات التقويم التشخيصي يحصل المعلمون على المعلومات التي يحتاجونها من
مصادر ثلاثة هي : (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. تقويم برنامج الامتحانات العامة
والاختبارات المدرسية، ٢٠٠١م، ص٧٦)
١ / مشاهدة أداء الطلاب على الأنشطة اليومية التي يقومون بها خلال تعلمهم داخل غرفة
الصف كالمناقشات الأنشطة الصفية، والواجبات المنزلية.
٢ / نتائج أداء الطلاب على الاختبارات والمهام الصفية التي يطلب إليهم القيام بها.
٣ / مشاهدة المعلم لتصرفات طلابه داخل الحصة، والمقابلات التي يعقدها معهم بقصد
استقصاء حالاتهم والتعرف على مشكلاتهم واحتياجاتهم.

أغراض التقويم التشخيصي :

يسعى التقويم التشخيصي إلى تحقيق أغراض عدة، منها:
١ / تشخيص الصعوبات التعليمية Learning difficulties وتحديد أسبابها .
٢ / توصيف الطرق العلاجية البديلة في ضوء تشخيص مواضع الصعوبة في التعلم وأسبابها
٣ / استثارة نقاط القوة لدى الطلاب في تعلم جديد. (غانم، ١٩٩٧م، ص ٥٢)، (حبيب ،
٢٠٠٠م، ص ٢١)

ويرى القرشي (١٤٠٦هـ، ص١٦) أنه من الأفضل أن يقتصر غرض التقويم التشخيصي
على الدراسة المتعمقة لأفراد معينين يعانون من تخلف دراسي متكرر قد يكون راجعاً إلى
عوامل جسمية، أو نفسية، أو بيئية. ويتفق الباحث معه في ذلك كي لا تتداخل وظائفه مع
وظائف التقويم القبلي.

خطوات بناء الاختبار التشخيصي :

- ١/ تمر عملية بناء الاختبار التشخيصي بعدد من الخطوات كما أوردها ملحم (٢٠٠٢م، ص ٣٨٤) وهي :
- ١/ تحديد الموضوع الدراسي.
- ٢/ تحديد محتوى الموضوع الدراسي.
- ٣/ التأكد من مدى مناسبة المحتوى لقدرات ومفاهيم الطلاب.
- ٤/ تصميم جدول مواصفات للموضوع الدراسي.
- ٥/ تحديد الأهداف المؤمل تحقيقها من الموضوع الدراسي.
- ٦/ التأكد من مناسبة المحتوى لتحقيق الأهداف الموضوعة.
- ٧/ تحديد المهارات اللازمة لقيام الطالب بالعمل بشكل جيد.
- ٨/ تحليل المهارات إلى عناصرها الأولية تحليلاً دقيقاً .
- ٩/ وضع أسئلة على كل عنصر من العناصر السابقة .
- ١٠/ ترتيب الأسئلة بحيث تدور حول موضوع معين بشكل متتابع.

ثالثاً : التقييم التكويني Formative Evaluation

أول من استخدم مصطلح التقييم التكويني هو سكريفن (Scriven) عام ١٩٦٧م في مجال المناهج والبرامج. وقد استخدم بلوم وزملاؤه ١٩٧١م هذا المصطلح في الأغراض العامة للتعليم وليس لبناء المناهج أو البرامج وتطويرها فحسب ، وأصبح معناه استخدام التقييم المنظم خلال مسار عملية التعليم أو التدريب؛ بغرض تحسين هذه العمليات. (حبيب، ٢٠٠٠م، ص ٢٠)

والتقييم التكويني نوع من أنواع التقييم المستمر طوال مسار عملية التعليم والتعلم؛ ومعنى ذلك أن التقييم التكويني يستخدم في مراقبة تعلم الطالب أثناء التدريس (أي خلال عملية التكوين) ويقدم بذلك تغذية راجعة مستمرة تساعد على تحسين العملية التعليمية وتصحيح مسارها نحو تحقيق الأهداف (جورج مادوس وآخرون، ١٩٨٣م، ص ٢٠٧ - ٢١٩)

ويُعرّف أبو لبدة (١٩٨٧م) التقييم التكويني بـ " أنه عملية تقييمية منهجية (منظمة) تحدث أثناء التدريس، وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلم ، ومعرفة مدى تقدم التلميذ " . ص ١٢١

ويوضح القرشي (١٤٠٦هـ) المقصود بالتقييم التكويني حيث يقول :

هو التقييم الذي يصاحب تطبيق برنامج ما ، ويستفاد من نتائجه في تطوير البرنامج وتحسينه ، ويحدث عدة مرات أثناء عملية التعليم والتعلم ؛ فيمكن أن يجرى عقب انتهاء تدريس مفهوم معين أو مهارة معينة أو جزء أساسي من المقرر

، وغالباً ما يكون في صورة اختبار قصير يركز على أهداف جزئية محددة ؛
لذا فهو يعتمد على الاختبارات محكية المرجع ؛ التي تقارن أداء المتعلم بمستوى
معين من الكفاءة في الأداء. ص ١٤

أما السامرائي (١٩٨٤م) فيحدد مفهوماً للتقويم التكويني يربطه بزمنه ووظيفته فيقول:
" يبدأ التقويم التكويني قبل بدء عملية التعلم ويستمر معها ، وله وظائف تشخيصية وعلاجية"
ص ١٢٨. ويلاحظ الباحث أن السامرائي قد وسع من مفهوم التقويم التكويني ليلتحق
بمفهومي التقويم القبلي والتقويم التشخيصي .
وفي ضوء ما سبق من تعريفات للتقويم التكويني، يحاول الباحث أن يقدم تعريفاً للتقويم
التكويني . فيرى أنه متابعة تشخيصية تصحيحية مستمرة للطالب حتى حدوث التعلم.

أغراض التقويم التكويني :

لا شك أن للتقويم التكويني أغراض يهدف الوصول إليها ويحققها ، ويحدد أبو لبدة (١٩٨٧م ،
ص ١٢٢) هذه الأغراض في الآتي:

- ❖ التعرف على تعلم الطالب ومراقبة تقدمه وتطوره خطوة خطوة.
- ❖ قيادة تعليم الطالب وتوجيهه في الاتجاه الصحيح.
- ❖ تحديد الخلل في تعليم الطالب؛ تمهيداً لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المقرر الدراسي.
- ❖ الحصول على بيانات؛ لتشخيص عدم فعالية التدريس.
- ❖ مساعدة المعلم على تحسين تدريسه أو إيجاد طرق تدريس بديلة.
- ❖ إعادة النظر في المنهاج وتعديله.
- ❖ تزويد المعلم و المتعلم بتغذية راجعة عن التعليم والتعلم.
- ❖ وضع خطة للتعليم العلاجي وتصميمه لتخليص الطالب من نقاط الضعف .
- ❖ تقوية دافعية التعلم عند الطالب؛ وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وكيفية تصحيحها .
- ❖ تثبيت التعليم أو زيادة الاحتفاظ به .
- ❖ زيادة انتقال أثر التعليم ؛ وذلك عن طريق تأثير التعليم السابق الجيد في التعليم اللاحق.

مسلمات التقويم التكويني

- يرتكز التقويم التكويني على مسلمات أساسية بدون الإيمان بها والعمل بموجبها لا
يمكن تطبيقه والإفادة منه ، وهذه المسلمات كما أوضحها وهبة (١٩٩٣م ، ص ٨) هي:
- ١- أن جميع الطلاب قادرين على التعلم.
 - ٢- أن مهمة المعلم إحداث التعلم ، والتأكد من حصوله عند جميع المتعلمين.

٣. أنه لا يحق للمعلم الانتقال من وحدة تعليمية إلى وحدة تعليمية تابعة إلا بعد التأكد من إتقان المتعلم القدرات والمهارات المتضمنة في الوحدة التعليمية الأولى.
٤. أن مهمة المعلم تقويم أداء المتعلم وليس تقويم المتعلم نفسه.
٥. أن تقويم مهارات المتعلم يعني رصد درجة امتلاكه وإتقانه للمعارف والمهارات المطلوبة وليس مقارنة قدراته بقدرات زملائه.
٦. أن المتعلم الذي لم يستطع التعلم في المرة الأولى يمكن أن يتعلم في المرة أو المرات اللاحقة؛ إذا ما عدلنا في طرائقنا التربوية وأعطينا الوقت اللازم لذلك، دون أن يعني ذلك عقابه على أخطائه الماضية.

ويبين صيداوي ووهبة (١٩٨٨م) موقفهما من التقويم التكويني، ومن العلامات بقولهما :

إن التقويم التكويني على هذه الصورة يوفر للمعلم والمتعلم تغذية راجعة مستمرة تنبئ بصدق عن فاعلية عمليتي التعلم والتعليم لدى كل خطوة تدريسية ؛ فذلك يساعد على تبني تغييرات مستمرة في العملية التعليمية لمساعدة كل طالب لبلوغ مرحلة الإتقان المنشودة . وتصيح العلامات التي تعطى للمتعلم علامات داخلية مرحلية مؤقتة تركز إلى تقويم تكويني أثناء العملية التعليمية ، لا تحصى فيها أخطاء المتعلم إلا من أجل التعرف عليها وإصلاحها لاغير . ص ٢٨

ويورد جورج مادوس وآخرون (١٩٨٣م) رأياً في وضع علامات للمتعلم، فيقول: " رغم عدم وجود شواهد كافية فإننا نعتقد أنه ينبغي ألا تعطى تقديرات وإنما تصحح الاختبارات لتوضح التمكن من عدم التمكن، وإذا أظهر التقويم عدم التمكن فإنه ينبغي أن يكون مصحوباً بتشخيص مفصل ، ووصف دقيق لما ينبغي عمله حتى يكتمل التمكن " . ص ٩٣

و يتميز التقويم التكويني بأنه تصحيحي يستفيد من نتيجة الطالب لمساعدته على رفع درجة إتقانه وذلك عبر إعطائه المزيد من الوقت، أو تغيير طرائق التعليم، أو تيسير المزيد من مصادر التعلم. (وهبة، ١٩٩٣م، ص ٩)

ويعتقد الباحث أن دعم الطالب ومساندته على التعلم بمختلف الأساليب والوسائل بمثابة مرتكزات أساسية في التقويم التكويني، و يستمر ذلك الدعم وتلك المساعدة للطالب حتى يصل إلى المستوى الإتقاني المأمول، ويتضمن دائماً تقويماً تشخيصياً مستمراً دون إرهاق؛ تحدد على أساسه نواحي القوة فتعزز، ونواحي الضعف فتعالج، كما أنه من المنطق توقع أثراً إيجابياً على تحصيل الطلاب إذا استخدم التقويم التكويني أثناء سير الدرس بصورة مستمرة ؛ حيث يتيح ذلك سد الثغرات عند المتعلم من خلال التغذية الراجعة. يؤيد ذلك وهبة (١٩٩٣م) إذ يقول : " ينطلق التقويم التكويني من المبدأ القائل إنه من الأسهل تصويب الأخطاء الصغيرة في نهاية كل وحدة تعليمية بدلا من الانتظار ومتراكمة الأخطاء على مدى فترة زمنية طويلة.

فال فشل البسيط يمكن التغلب عليه في حينه قبل أن يترسخ ويتجذر ". ص ٩

إن دور المعلم في هذا النوع من التقويم يكمن في تحديد ما تعلمه الطلاب وأتقنوه وما لم يتعلموه ويتقنوه. وهذا يستلزم من المعلم أن يحدد المهارات التي تحتاج إلى مراجعة ويعيد تدريسها موظفا أساليب وطرقا جديدة ملائمة. ويصبح حينئذ التكافؤ في فرص التعلم من أجل بلوغ كل الطلاب مستويات مقبولة من التعلم، بدلا من الاكتفاء بأن يعامل كل متعلم معاملة عادلة متساوية مع غيره. (صيداوي ووهبة، ١٩٨٨م، ص ٣٠) وعلى المعلم أن يجري بعد نهاية تدريس الوحدة التعليمية تحليلاً لأخطاء الطلاب في فصل معين لكل سؤال من أسئلة الاختبار البنائي، فإذا ما اخطأ معظم الطلاب في الإجابة عن سؤال محدد فهذا يدل على أن هذا الجزء من هذه الوحدة لم يصل فيه الطلاب إلى مستوى التمكن وهنا يتحتم على المعلم القيام بمراجعة ذلك الجزء في الحصة التالية بوساطة طرق جديدة لإعادة تقديم وشرح ذلك الجزء، وتقصي العقبات ومحاولة تذليلها. (جورج مادوس وآخرون، ١٩٨٣م، ص ٢٠٨)

ويعلل جريفث (٢٠٠٤م، ص٦) عدالة التقويم التكويني بقوله: إن تقويم الطالب باستخدام نظام الامتحانات ينشأ عنه نوع من القلق والتوتر يمكن أن تعترض سبيل معرفة الطالب، بينما في التقويم التكويني يمكن عرض ما تعلمه واكتسبه بشكل خالٍ من أي نوع من القلق والتوتر؛ لأن الطالب لا يدري بأنه يتم تقويمه.

رابعاً : التقويم التجميعي Summative Evaluation

هو التقويم الذي يستند إلى نتائج الاختبارات التي يعطيها المدرس في نهاية الشهر، أو في منتصف الفصل، أو في نهايته، أو في نهاية العام الدراسي؛ ليقوم بتحصيل الطالب بموجبها تمهيداً لترقيعه، أو ترسيبه، أو تخريجه، أو إعطائه شهادة تبين مقدار إنجازاته ". (أبو لبدة ، ١٩٨٧م، ص ١٣٠). ويعرفه ملحم (٢٠٠٢م) أيضاً بأنه " تقويم يجري مع نهاية عملية التعلم لوحدة دراسية، أو فصل دراسي، أو سنة دراسية؛ بهدف تحقيق الوظائف الأساسية لعملية التقويم ". ص ٤٩، ويتفق معهما القرشي (١٤٠٦هـ) في موعد التقويم الختامي، وهدفه فيقول : " يأتي التقويم الختامي عادة في نهاية البرنامج أو العمل التعليمي؛ للتعرف على مدى ما تحقق من نتائج. وقد يكون ذلك في نهاية وحدة دراسية، أو مقرر معين، أو فصل دراسي، أو سنة دراسية، أو في نهاية مرحلة دراسية معينة. وأنه لا يركز على التفاصيل أو الأهداف الجزئية وإنما يركز على الأهداف الأكثر عمومية كأهداف مقرر معين. " ص ١٦

أغراض التقويم التجميعي :

❖ معرفة مدى تحقيق الأهداف . (أبو لبدة ، ١٩٨٧م، ص ١٣٠)

- ❖ الحكم ويشمل ذلك إعطاء الدرجات والتقدير والترتيب.
- ❖ اتخاذ القرارات، كالانتقال من مستوى إلى آخر، والتخرج.
- ❖ تعتبر نتائج التقويم التجميعي نقطة بدء ملائمة لتعليم لاحق. (حبيب، ٢٠٠٠م، ص ص ٢٢-٢١)

أدوات التقويم التربوي

تعددت أدوات التقويم واختلفت وهذه نتيجة منطقية لتعدد واختلاف الأهداف المستهدفة بالتقويم الناتجة عن تنوع المجالات الدراسية. واستخدام نوع أداة التقويم يفرضه أو يستوجبه الغرض من الأداة، ومدى مناسبتها له، ومدى توفر الظروف الملائمة. يلمح إلى ذلك الدوسري (٢٠٠١م) بقوله: "بقدر ما يكون الهدف من التقويم واضحاً، بقدر ما تتاح الفرصة لتعرف أيّاً من الأدوات أكثر مناسبة من غيرها، وما إذا كان من الضروري استخدام نوع واحد أو تعدد الأدوات للحصول على المعلومات المطلوبة". ص ٢٥٢، إن الهدف هو الذي يقرر أسلوب التقويم، فبعض الأهداف يمكن تقويمها عن طريق المشاهدة، أو الملاحظة. وبعضها عن طريق الاختبار الموضوعي أو المقالي، وبعضها عن طريق دراسة الحالة، أو سلالمة التقدير، أو السجلات القصصية، وغيرها من أدوات التقويم. وليس المقصود في ذلك هو أن نستعمل للهدف الواحد أداة واحدة للتقويم فقد نستعمل أكثر من أداة لتقويم الهد. فالعبرة في ذلك مدى انسجام أداة التقويم مع طبيعة الهدف. وليست باستعمال أكثر عدد ممكن من الأدوات لتحقيق الهدف. (عبيدات، ١٩٨٨م، ص ٦٧)

ويمكن تصنيف أدوات التقويم كما أشار القرشي (١٤٠٦هـ، ص ١٧) إلى ما يلي:

- ١/ أدوات اختبارية، وتشمل: الاختبارات الشفهية، و التحريرية، و الأدائية.
- ٢/ أدوات غير اختبارية وتشمل: السجلات الوصفية، والملاحظة المنظمة، ومقاييس التقدير، والمقابلات، والاستفتاءات، والسجلات التجميعية.

أما أبو لبدة (١٩٨٧م، ص ١٢٣) فقد أوضح أن هناك أدوات أخرى للتقويم، وهذه الأدوات

تتمثل في:

- الأسئلة الصفية.
- الاختبارات القصيرة.
- التمارين الصفية.
- الوظائف البيتية (الواجبات).

- قوائم التقدير في الدروس العملية .
- أية اختبارات يصممها المعلم لتغطي وحدة مستقلة من المنهاج.

ويحاول الباحث في الآتي أن يقدم توضيحاً لأبرز تلك الأدوات:ـ

أولاً : الاختبارات

تمثل الاختبارات إحدى الأدوات الرئيسية لجمع المعلومات لأغراض القياس والتقييم. وتتنوع بتنوع الغرض منها؛ فهناك الاختبارات المدرسية التي يعدها المعلمون لغرض التعرف على مستويات التحصيل الدراسي للطلاب، ويستفاد من نتائجها عادة في اتخاذ قرارات الترفيع، أو الإعادة، أو تحديد مستوى تمكن الطلاب من دراسة مادة معينة. وهناك اختبارات يكون الغرض منها معرفة مستوى المتعلم بالنسبة إلى محك محدد غالباً ما يكون هذا المحك مجموعة محددة من المعارف، أو المهارات في مجال معين.

ويمكن تقسيم الاختبارات التحصيلية إلى:ـ

١ / الاختبارات الشفوية

ويقصد بها أسئلة غير مكتوبة تعطي للمتعلمين ويطلب منهم الإجابة عنها شفويًا. (الغريب، ١٩٨٧م، ٨٥) وتعتبر أداة نافعة في تشخيص صعوبات التعلم خاصة المتصلة بمهارات النطق والتلفظ، وفي تقدير الطلاقة اللفظية، والفكرية للمتعلمين، إضافة إلى الكشف عن الخصائص السلوكية للمتعلمين كالقدرة عن المواجهة والسيطرة على القلق. (حبيب، ٢٠٠٠م، ص ٢١٠)

وتستخدم بكثرة في المرحلة المبكرة من مراحل التعليم في تقييم المهارات اللغوية كالاستماع، والتحدث، والقراءة الجاهرة. كما تستخدم في تقييم التحصيل الدراسي في بعض المواد الأخرى حين يكون من الصعب استخدام الأنواع الأخرى من الاختبارات. وتتميز بإمكانية قياس قدرة المتعلم في التعامل مع الموقف والحالات الطبيعية، وإمكانية الاستيضاح عن المقصود بالإجابة. وقد وجه لمثل هذا النوع بعض النقد يتمثل في ضعف ثباتها، وعجزها عن تمثيل المحتوى الدراسي، وتأثرها بذاتية المعلم المقوم، وذاتية المفحوص وقدراته اللفظية ومهاراته. (الدوسري، ٢٠٠١م، ص ٣٤٩-٣٥٢)، كما أنها تستغرق وقتاً طويلاً في إجرائها لا سيما مع الفصول ذات الأعداد الكبيرة. (الخليفة، ١٤٢٤هـ، ص ٢٢٥)

٢ / الاختبارات المقالية

وهي عبارة عن عدد قليل من الأسئلة يتطلب في كل منها أن يجيب الطالب بمقال

طويل أو قصير حسب قدرة الطلاب ومدى استيعابهم للمادة المتعلمة. (الغريب، ١٩٨٧م، ص ٧٦)، ومن مميزات هذا النوع ترك الحرية للمتعلمين في الاستجابة، وأنها وسيلة لقياس النتائج المهمة للعملية التعليمية، إضافة إلى قدرتها في معرفة قدرات المتعلمين في تنظيم الخبرات، وربطها والقدرة على الابتكار، والفهم، والتحليل، والتركيب، والتقويم، وحل المشكلات، والمقارنة، والتلخيص، والنقد، وربط الأسباب بالنتائج، والاستنتاج، وشرح المعاني والمفاهيم. (الخليفة، ١٤٢٤هـ، ص ٢٢٥)، (الغريب، ١٩٨٧م، ص ٧٦).

ويمكن تلخيص ما وجه لهذا النوع من نقد في أنها تحتاج إلى وقت ومجهود كبيرين في التصحيح، كما أنها تحتاج إلى وقت للإجابة عنها، وأنها غير شامله للمادة الدراسية، وتتأثر بعيوب التقدير الذاتي التي تقلل من موضوعيتها. (الغريب، ١٩٨٧م، ص ٧٦-٧٩)

٣ / الاختبارات الموضوعية

هي مجموعة من المثيرات المتتابعة في صورة أسئلة يقصد بها تقدير فرد أو مجموعه في سمه محددة. ومن مميزات هذا النوع من الاختبارات عدم تأثر المصحح بالعوامل الذاتية، ويمكن أن تشمل معظم المحتوى الدراسي، وتكشف عن سرعة التفكير عند التلميذ، وتتسم بالصدق والثبات إذا بُنيت على أسس علمية. ومن المآخذ عليها أن بناءها يتطلب جهداً، ووقتاً، ومهارة، كما أنها لا تقيس قدرة الطالب في اختيار الأفكار، وتنظيمها، والتعبير عنها، إضافة إلى أنها تدفع إلى التخمين والغش. (خضر، ١٩٨٧م، ص ١٠٩-١١٠)

وغالباً ما يتضمن الاختبار الموضوعي الأنواع الآتية :-

- الصواب والخطأ
- الاختيار من متعدد
- الإكمال (التكميل)
- المقابلة
- الترتيب

وتتميز الاختبارات الموضوعية بأنها تسمح بتمثيل عينة كبيرة من المادة الدراسية، وأنها اقتصادية في الوقت والجهد عند الإجابة عنها، وتمتاز بموضوعية التصحيح وسهولته، ومن المآخذ على هذا النوع أنها تحتاج إلى وقت وجهد عند وضعها. (خضر، ١٩٨٧م، ص ١٠٩-١١٠)

٤ / الاختبارات العملية (الأدائية)

يقصد بها الاختبارات التي تقيس الأداء أو الممارسة للمتعلمين. وتستخدم لقياس المهارات التي لا يمكن للاختبارات الشفهية أو التحريرية قياسها. ويتم تقويم عمل المتعلم من ناحيتين تتصل الأولى بخطوات أدائه للعمل وتتصل الثانية بالإنتاج النهائي. (القرشي، ١٤٠٦هـ، ص ٢٠)، وربما تكون الاختبارات العملية (الأدائية) أكثر أهمية من الاختبارات المقالية والموضوعية لأنها بمثابة محك حقيقي لمعارف المتعلمين. (غانم، ١٩٩٧م، ص ٦١)

ثانياً : الملاحظة

تأتي الملاحظة في مقدمة أدوات التقويم، إذ يرصد فيها المعلم درجة تقدم طلابه نحو أغراض منشودة؛ حيث يوثق المعلم الملاحظات عن كل طالب أثناء تنفيذ نشاطات التعلم ورصد ذلك إما في قوائم شطب Check lists أو في سلازم تقدير scales rating . (الخليلي، ١٩٩٨م، ص ١٢٤)

وتؤكد هارت Hart على ضرورة أن تكون ملاحظات المعلم متواجدة أثناء الحصة وان لم تكتسب الصيغة الرسمية، غير أنه من الممكن جعل عملية الملاحظة جزءاً منظماً من عملية التقويم وذلك حينما تتبع التعليمات الآتية:ـ

- ـ ملاحظة كل طالب.
- ـ الملاحظة من حين لآخر وبصورة مستمرة.
- ـ تدوين الملاحظات.
- ـ تدوين أكبر عدد ممكن من الملاحظات كي تكتسب المصدقية في الحكم.
- ـ الارتكاز على أكثر من سياق لدعم مصداقية الملاحظات. (الخليلي، ١٩٩٨م، ص ١٢٤)

و تعتبر الملاحظة من أصدق أساليب التقويم المدرسي، ولها عدة فوائد منها:-

(المسلمي، ١٩٩٦م، ص ٣٦)

- أن ملاحظة المتعلم تتم في جو عملي طبيعي.
- أن الملاحظة تتيح للمتعلم فرصة استجابة خالية من الضغوط التي تسببها الاختبارات.
- أن الملاحظة تسمح بتقويم الأهداف المتعلقة بالمجال الانفعالي.
- أن الملاحظة تمكن المعلم من التوجيه والإرشاد الفوري.

ثالثاً : السجلات الوصفية

هي عبارة عن صورة لفظية قصيرة عن سلوك المتعلم في مواقف أو حوادث بارزة. (عودة، ١٩٩٩م، ص ٤٩)، وتستخدم للحصول على مؤشرات عن نمو المتعلم وتقدمه. وتصلح بوجه خاص في مدارس رياض الأطفال والابتدائي (الصفوف المبكرة)؛ حيث يقضي المعلم فترة طويلة مع المتعلمين. (القرشي، ١٤٠٦هـ، ص ص ٢٠-٢١)

وعلى المعلم أن يقصُر ملاحظاته على أنواع السلوك التي لا يمكن قياسها بالوسائل الأخرى. وتشتمل السجلات الوصفية على بيانات المتعلم، وتاريخ الملاحظة، والموقف الذي حدث فيه السلوك، والواقعة. (أبو علام، ١٩٨٧م، ص ٢٦٩) وعادة ما يكون وصفاً مختصراً للسلوك لا يتضمن أي تفسير، ويجدر اختيار عينة سلوك لا تتعدى ثلاث أو أربع سمات (أبو حطب وآخرون، ١٩٩٩م، ص ٥٧٥)

رابعاً : سلالم التقدير

تمثل سلالم التقدير إحدى أدوات التقويم التي تشتمل على أوصاف لسلوكيات أو سمات محددة ويطلب ممن يقوم بعملية التقدير أن يصدر حكماً من بين أحكام فد تكون ثلاثة أو خمسة أحكام أحياناً، بحيث يشير الحكم إلى مدى / درجة توافر الصفة أو السمة أو السلوك لدى الطالب . (أبو حويج وآخرون ، ٢٠٠٢م ، ص ٢٤٦)

ويشير أبو لبدة (١٩٨٧م) إلى ذلك إذ يقول : " يتبع المقدرين في ذلك طرقاً مختلفة تؤدي إلى بضعة أنواع من سلالم التقدير، فهناك سلم التقدير العددي، وسلم التقدير العددي الوصفي، والسلم البياني اللفظي، والسلم البياني الوصفي، والسلم البياني الوصفي العددي ".

ص ص ٣٨ - ٤٧

ويمكن استخدام سلالم التقدير في تقويم أنواع عديدة من الأداء وبصورة خاصة تلك التي تتضمن جوانب متنوعة ومتعددة ينبغي مراعاتها، ومن بين تلك الأنواع القراءة الشفهية، كما أنه من الممكن استخدام سلالم التقدير كأداة تعليمية تعمل على مساعدة الطالب على تقدير نفسه بنفسه. إضافة إلى أنها تعمل على تذكيره بجوانب الأداء الجيد، وتعرفه إلى التفكير بالطريقة التي يستطيع بها تحسين كل جانب من جوانب أدائه. (أبو حويج وآخرون ، ٢٠٠٢م ، ص ٢٤٨)

خامساً : قوائم الشُّطْب

هي عبارة عن أداة مكونة من مجموعة فقرات ذات صلة بالسمة المقاسة ، وكل فقرة

من هذه الفقرات تعبر عن سلوك بسيط يخضع لكل أو للعدم، بمعنى أن التدرج هنا من مستويين فقط. (عودة ، ١٩٩٩م، ص ٤٢٠)

وتستخدم في مواقف متعددة بهدف تحقيق الشمولية والموضوعية في الموقف الواحد .
فيمكن للمعلم تقويم كتابات المتعلمين الإنشائية مثلاً باللجوء إلى قائمة تشمل عدداً من البنود. وهي كما ذكرها عريفج وآخرون (١٩٨٥م، ص ٤٥) تتكون من:

- ❖ حسن الخط
- ❖ استخدام أدوات الترقيم
- ❖ سلامة الإملاء
- ❖ جزالة الألفاظ
- ❖ وضوح المعاني
- ❖ سلامة التراكيب
- ❖ ترابط الأفكار
- ❖ جودة المعلومات.

ويتمركز النقد الموجه إلى هذا النوع أنها تعطي أحكاماً غير متدرجة؛ إذ إن غالبية الموضوعات المستهدفة بالتقويم تكون موجودة عند المتعلمين ولكن بدرجات متفاوتة (عريفج وآخرون، ١٩٨٥م، ص ٤٥)

ويلعب المعلم دوراً في انتقاء أداة التقويم الملائمة للهدف المراد قياسه لمستوى الطالب باعتباره الخبير بقدرات التلاميذ، وما يتصفون به من فروق فردية. وكلما تعددت أدوات جمع المعلومات وتنوعت أساليبها كان ذلك هو الأنسب. مع الأخذ في الاعتبار المرحلة الدراسية، وخصائص نمو طلابها .

مجالات التقويم التربوي

يعد التقويم التربوي أحد الفعاليات الأساسية في نشاط المؤسسة التعليمية؛ لذا اتسعت مجالاته واتصفت بالشمولية لكونها تحوي جميع جوانب العملية التربوية مروراً بالأهداف التربوية وانتهاءً برسم السياسات التعليمية.

ويمكن القول إن لكل جانب من جوانب تلك العملية التربوية منهجية تقويمية تختص به. يبين ذلك الدوسري (٢٠٠١م) بقوله : " يصعب كثيراً تناول موضوع التقويم التربوي دون تحديد دقيق لمجاله، فتقويم الطلاب يستدعي منهجية مختلفة غير تلك التي يتضمنها تقويم المناهج أو تقويم أداء المعلمين مثلاً. " ص ٣٦

ولما كان تقويم المتعلم يعد أبرز مجالات التقويم التربوي فالباحث سوف يتناول أهم

جوانب تقييم المتعلم والمتمثلة في تقييم التحصيل الدراسي؛ وذلك لارتباطه بالدراسة الحالية.

تقييم التحصيل الدراسي

يُعرّف علام (٢٠٠٢م) التحصيل الدراسي Achievement بأنه " درجة الاكتساب التي يحققها المتعلم أو المستوى الذي يصل إليه في مادة دراسية معينة أو في مجال تعليمي أو تدريبي معين. " ص ٣٠٥

ويهدف تقييم التحصيل الدراسي إلى اتخاذ قرارات تربوية معينة. ويشير الدوسري (٢٠٠١م، ص٤٥) إلى أن من بين تلك القرارات ما يلي:

- قرارات تدريسية، مثل : هل تمكن المتعلم من إتقان المهارة / المهارات المحددة .
- قرارات تشخيصية، مثل : هل هناك صعوبات يعاني منها المتعلم .
- قرارات انتقائية، مثل : هل من الممكن قبول المتعلم في برنامج دراسي معين .
- قرارات تسكينية، مثل : ما هو المستوى الدراسي الملائم لوضع المتعلم فيه .
- قرارات تصنيفية، مثل : هل من الممكن ترفيع أو بقاء المتعلم .
- قرارات توجيهية، مثل: ما البرامج التي ينبغي أن يوجه إليها المتعلم.

ويركن قياس التحصيل الدراسي إلى افتراضات أساسية كي تكون نتائجه صادقة وغير متحيزة . وهذه الافتراضات أشار إليها علام(٢٠٠٢م، ص٣١٠) و حمدان(٤٠٦هـ، ص ص ٤٩ - ٥١) بأنها تتمثل في الآتي:

- أن يكون المجال السلوكي محددًا تحديداً دقيقاً .
- أن يقيس الاختبار الأهداف الأساسية في المادة الدراسية .
- أن تكون أهداف وعمليات ومجالات التقييم معلومة للمتعلمين قبل عملية التقييم.
- ملاحظة التحصيل عدة مرات لتكوين صورة متكاملة.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وذلك بتنوع أدوات التقييم.
- البعد عن أجواء القلق والرغبة أثناء عملية التقييم.
- امتلاك المعلم لكفايات التقييم التربوي.
- تحديد محكات واضحة لتقييم التحصيل.
- تقديم تغذية راجعة لكل طالب حول أدائه.

منهجيات تقييم التحصيل الدراسي

تعود الأساليب التقليدية في القياس التربوي إلى فلسفة تربوية تحث على التنافس الفردي من أجل التفوق على الأقران. هذه الأساليب تجعل عملية تقييم التحصيل محدودة

الفائدة وذات تأثير سلبي على المتعلمين والمناخ المدرسي؛ فالطالب يحاول توقع الأسئلة وبالتالي يخزن المعلومات ويعمل منفرداً بغية النجاح. ويفترض هذا التوجه أن تعلم الطالب يعتمد على قدرته والجهد المبذول منه، كما يعني إخفاق الطالب ناتج عن ضعف قدرته. هذه الفلسفة يطلق عليها فلسفة القياس معياري المرجع. ولما تبين قصور هذا النوع في تقويم فاعلية البرامج التعليمية ظهرت فلسفة أخرى أطلق عليها فلسفة القياس مَحَكِّي المرجع، وقد أصبحت شائعة الاستخدام في العديد من الدول المتطورة حيث تؤكد التكامل بين عملية التعليم وعملية التقويم من خلال الأهداف التربوية. (علام، ٢٠٠٢م، ص ٧٢٧-٧٢٨).

والاختبارات المحكية المرجع هي التي ينسب فيها أداء الطالب إلى نطاق سلوكي محدد من المعارف والمهارات والمهام والاتجاهات، وينصب فيه الاهتمام على موازنة أداء الطالب بمحك أداء متوقع - بصرف النظر عن أداء مجموعته - ويصاغ هذا الأداء على صورة كفايات محددة، أو نواتج متوقعة، أو أهداف سلوكية مرتبة بحيث تصف مختلف مستويات الأداء. أما المعيارية المرجع فينسب فيها أداء الطالب إلى معيار مستمد من الجماعة، وينصب فيه الاهتمام على موازنة أداء الطالب بأداء أقرانه؛ بهدف ترتيب درجات الطلاب بالنسبة إلى بعضهم البعض. (علام، ٢٠٠١م، ص ١٤ - ١٧).

لقد أصبح ينظر لتقويم التَّحصيل على أنه تقييم للكفايات (Competenc Assessment) ؛ أي تقويم القدرة على تنفيذ مهام محددة بنجاح بدلاً من حفظ بعض المعلومات والمعارف المتفرقة وهذا يجعلنا نفسر التحصيل بأنه أداء (Performance)، أو قدرة على إنجاز شيء ما.

هذا التوجه أسهم في بناء نماذج تعليمية على أساس الكفاية من أجل التمكن والإتقان، في ضوء فلسفة تربوية تقول: إن أي طالب مهما كان مستواه الدراسي ومهما كانت قدرته فإنه يستطيع أن يتعلم ويتقن الكفايات المحددة وذلك متى ما أُتيح له الوقت الكافي والأسلوب التعليمي الذي يناسب مستوى قدراته. (علام، ٢٠٠٢م، ص ٣٣٠)

ولكي تحقق الاختبارات محكية المرجع وظيفتها يجب أن تتوفر فيها عدد من المبادئ الأساسية التالية. وهذه المبادئ حددها أبو علام (١٩٨٧م، ص ١٣٠) في الآتي :-

- ١ / أن يكون المجال السلوكي الذي نقيسه محدداً تحديداً دقيقاً وواضحاً.
- ٢ / أن تكون مخرجات التعلم محددة بوضوح في عبارات سلوكية.
- ٣ / أن تكون محكات الأداء محددة تحديداً واضحاً.
- ٤ / أن تعكس بنود الاختبارات السلوك المحدد في أهداف التدريس .
- ٥ / إيجاد نظام في تقدير الدرجات وكتابة تقرير عن أداء المتعلم يصف أداءه بالنسبة لمخرجات التعلم المتعلقة بوحدة المقرر.

كفايات القائم بعملية التقويم

إن مساندة هذه الاتجاهات المعاصرة في تقويم التحصيل الدراسي تستلزم من المعلمين امتلاك عدد من الكفايات؛ لكي يمارسوا الأدوار المتوقعة منهم عند قيامهم بتقويم تحصيل الطلاب الدراسي. ولقد عملت الجمعيات التربوية المهنية في الولايات المتحدة الأمريكية منذ عام ١٩٩٠م على تطوير قوائم من المعايير الخاصة بالقياس والتقويم التربوي تتعلق بالمعلم. وهذه المعايير ما هي إلا توقعات للكفايات، والمهارات، والمعارف الخاصة باختيار أدوات القياس والتقويم، وتطبيقها، ونقل المعلومات التي يتوصل إليها إلى ذوي العلاقة؛ طلاب، وأولياء أمور، ومسؤولين. وهذه المعايير كما بينها المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (٢٠٠١م، ص ٢٥-٢٩) هي:

أولاً: أن يُبدي المعلم مهارة في اختيار أو انتقاء أدوات وإجراءات التقويم التي تلائم القرارات التربوية المختلفة.

ثانياً: أن يُبدي المعلم مهارة في تطوير أدوات التقويم الملائمة لاتخاذ القرارات التدريسية.

ثالثاً: أن يُبدي المعلم مهارة في تطبيق وتصحيح وتفسير النتائج التي تتمخض عن أدوات وإجراءات التقويم التي طورها أو قام الآخرون بتطويرها أو تبنيها.

رابعاً: أن يُبدي المعلم مهارة في استخدام نتائج التقويم عند اتخاذ القرارات الفردية الخاصة بالطلاب أو تلك الخاصة بالتخطيط للتدريس أو تلك الخاصة بتطوير المنهاج أو تلك المتعلقة بتحسين الأداء العام للمدرسة.

خامساً: أن يُبدي المعلم مهارة في تطوير إجراءات صادقة لإعطاء الدرجات للطلاب بناء على إجراءات تقويمهم.

سادساً: أن يُبدي المعلم مهارة في نقل نتائج عمليات التقويم للطلاب والوالدين وغيرهم من المهتمين بنتائج التقويم.

سابعاً: أن يُبدي المعلم مهارة في معرفة إجراءات التقويم وتجنب الاستخدامات غير السليمة أو غير الأخلاقية لها.

التعلم الإِتقاني

يعتمد التعلم الإِتقاني على حقيقة مؤداها أنه إذا قدم لمجموعة من التلاميذ مادة تعليمية معينة، وتعرضوا لنفس التعليم من حيث كمية التدريس، ونوعيته، والوقت المسموح لهم به للتعلم فإنه من المتوقع أن يكون تحصيل هؤلاء التلاميذ موزعاً توزيعاً اعتدالياً؛ حيث تكون العلاقة بين تحصيل هؤلاء التلاميذ وبين قدراتهم مرتفعة نسبياً (قد تصل إلى ٧٠٪).

وفي ذلك يقول صيداوي ووهبة (١٩٨٨م، ص ٢٢) إن التعلم الإِتقاني نهج مستحدث

يعتمد على تكامل الحلقات في العملية بدءاً من تحديد الأغراض، إلى تنظيم محتواها المعرفي والسلوكي، إلى اتباع طرائق تدريس وتقنيات فعالة، فضلاً عن اعتماد فنون متطورة ناجحة في التقويم التكويني التشخيصي.

وهو مستمد من النظرية التي دافع عنها بلوم (Bloom) الذي كشف في دراسته التي حملت عنوان التعلم المتقن Mastery Learning أن (٩٥٪) من الطلاب يستطيعون تعلم المادة تعلماً متقناً إذا ما أتيحت لهم الفرصة لأن يدرسوا بسرعة معينة، وبطريقة معينة، وأن الخيار المتاح للطلاب في هذا النوع من التعلم هو خيار (ناجح / أعد). (الخطيب، ١٩٨٨م، ص ١١٦ - ١١٩).

مفهوم التعلم الإتيقاني

تشير محمد (١٩٩١م ، ص ١٣٧) إلى المقصود بالتعلم الإتيقاني " أن يصل التلاميذ إلى مستوى من التحصيل يحدد لهم مسبقاً كشرط لنجاحهم في دراستهم للمنهج أو المقرر المقدم لهم". ويرى الباحث أن التعلم الإتيقاني هو استراتيجية تعليم وتعلم تستهدف الوصول بجميع التلاميذ إلى درجة/ مستوى الإتقان يحددها المعلم قبل بدء عملية التدريس.

خطوات استخدام التعلم الإتيقاني

وتحدد الخطوات المتبعة عند استخدام التعلم الإتيقاني في أربع خطوات أساسية أوضحتها محمد (١٩٩١م، ص ص ١٥٠-١٥٥) وهي:

أ- تحديد المقصود بالإتيقان .

ب - التخطيط للوصول إلى الإتيقان .

ج - التدريس للإتيقان .

د - التصحيح للإتيقان .

أولاً - تحديد الإتيقان :

ويشمل هذا التحديد أساساً معرفة، وتحديد نتائج التعلم قريبة المدى، كذلك تحديد أهداف الاختبارات، والمستوى المقبول للإتيقان لأداء التلاميذ على هذه الاختبارات. ثم يلي ذلك معرفة التلاميذ، والمعلمين، والآباء أيضاً بالمستويات المطلوبة من الأداء.

ثانياً - التخطيط للإتيقان :

في هذه الخطة يتم وضع الخطط لمساعدة التلاميذ على الوصول إلى مستوى الإتيقان المطلوب. وهذه الخطط يجب أن تشمل تحديد النشاطات والمواد التعليمية القادرة على تحقيق الأهداف. كما يجب أن تشمل نشاطات أو مواد مساعدة ليستخدمها التلاميذ الذين لم ينجحوا في الوصول إلى مستوى الأداء المطلوب كما يظهر من أدائهم في الاختبارات

التشخيصية.

ثالثاً - التدريس للإتقان :

يتمركز الاهتمام في هذه الخطوة على حسن إدارة عملية التعليم؛ حيث تصبح وظيفة المعلم داخل الصف هي تحديد ما يجب تعلمه، وإثارة دافعية التلاميذ للتعلم، وتزويدهم بالمواد التعليمية، وتقديمها بسرعة تناسب كل تلميذ، كذلك من وظيفته تحديد مدى تقدم كل تلميذ في تعلمه، وتشخيص صعوبات التعلم لديه، وتوفير العلاج المناسب له.

رابعاً - التقويم النهائي للإتقان :

وهو ما يمثل الخطوة الأساسية الأخيرة في تطبيق نموذج الإتقان في التعليم والتعلم، ويتم عن طريق تطبيق الاختبار النهائي، وتصحيحه حيث يحصل جميع التلاميذ الذين يصل أداؤهم إلى مستوى الإتقان أو إلى مستوى أعلى من مستوى الإتقان على تقدير (ممتاز) أو ما يساويه. أما التلاميذ الذين لم يصل أداؤهم في هذا الاختبار إلى تحقيق مستوى الإتقان المطلوب فإنه يمكن أن يمنح هؤلاء التلاميذ تقدير (غير كامل)؛ حيث إن عدم تحقيقهم للإتقان إنما يعني أنهم لم يمنحوا الوقت الكافي للتعلم، أو أنهم لم يتلقوا المساعدة الكافية. يلي ذلك السماح لهم بمحاولة الوصول إلى مستوى الإتقان في أي وقت. أو أن يمنحوا تقديرات أقل من (ممتاز) قد تكون جيد جداً، أو جيد، أو مقبول، أو حتى غير مرضي بحيث تعكس هذه التقديرات عدد الأهداف التي تحققت، كما أضح من أداؤهم في الاختبار التقويمي النهائي.

مكونات التعلم الإتقاني

يقوم نموذج التعلم الإتقاني على خمس مكونات أساسية، أشار إليها بلوم Bloom)

(١٩٧١م، ص ٥-١٥) وهي:

١- القدرة:

أي مقدار الوقت اللازم للتعلم (أي لتعلم مهمة تعليمية معينة في ظروف تعليمية مثلى).

٢- نوعية التعليم:

درجة حسن عرض، وتفسير، وترتيب عناصر أو مكونات طريقة تعليم مهمة ما بصورة مثلى للطالب الحالي، وتقديم المساندة التربوية السليمة وقت الحاجة إليها.

٣- القدرة على فهم عملية التعليم:

أي أن يفهم المتعلم طبيعة المهمة المراد تعلمها، وكذلك الإجراءات الأساسية الواجب إتباعها في تعلم تلك المهمة.

٤- المثابرة:

أي مقدار الوقت العلم الفعلي الناشط (أي الوقت الذي يريد المتعلم أن يمضيه على التعلم).

٥- الفرصة:

أي مقدار الوقت المسموح به للتعلم (أو الوقت المخصص للتعلم ، أو فرصة التعلم). ويفترض نموذج التعلم الإتقاني بأن نوعية تعليم التلميذ ، وقدرته على فهم عملية التعلم تتفاعل لتقدير الوقت اللازم لإتقان مهمة ما؛ ويسند ذلك استعداد التلميذ للمتطلبات الطبيعية للمهمة. وإذا كانت نوعية تعليمه ، وقدرته على الفهم عالية ، فإنه سيقضي وقتاً قليلاً ، أو لن يحتاج إلى وقت إضافي لإتمام عملية التعلم. ولكن إذا كان كل من المتغيرين السابقين منخفضين فإن التلميذ سيحتاج إلى وقت إضافي كبير لإتمام عملية التعلم.

ويلخص صيداوي ووهبة (١٩٨٨ من ص ٢٤) نموذج التعلم الإتقاني في المعادلة التالية:

درجة التعلم = رهن بما يلي : الوقت المصروف فعلاً على التدريس

الوقت اللازم فعلاً للتدريس

المبحث الثاني : تقويم الطالب في المملكة العربية السعودية

أولاً: تطوّر تقويم الطالب في المملكة العربية السعودية

بدأ تنظيم التعليم في المملكة العربية السعودية عام ١٣٤٤هـ حينما أُشِئت مديرية المعارف. وعند تشكيل أول مجلس للمعارف عام ١٣٤٦ هـ صدر عنه نظام تعليمي في عام ١٣٤٧هـ؛ تضمن عدداً من النقاط تتعلق بنظام الامتحانات؛ إذ أصبحت عملية تقويم الطالب مرتين ؛ بواقع مرة واحدة كل ثلاثة أشهر. تحسب نتيجة الطالب من خلال متوسط نتائجه في الاختبارات . وكان الاختبار تحريراً ما عدا القرآن الكريم والمطالعة.

وفي عام ١٣٥٩ هـ صدر نظام المدارس الأميرية وعدّلت بموجبه نظم الامتحانات ؛ فأصبحت هناك اختبارات شهرية ، واختبارات تجرى في منتصف السنة الدراسية لجميع الطلاب (لا يترتب على هذا الاختبار نقل الطلاب من فصولهم)، واختبارات في نهاية السنة الدراسية. يستثنى من ذلك طلاب السنة الرابعة الابتدائية ، وطلاب السنة الأخيرة من المدارس الثانوية والعالية ، ويسمى الاختبار السنوي. أما طلاب السنة الرابعة الابتدائية وطلاب السنة الأخيرة من المدارس الثانوية والعالية فيسمى الاختبار النهائي العام وحددت النهاية الصغرى بـ(٦٠٪) من مجموع الدرجات. (وزارة المعارف، إدارة الوثائق التربوية، ١٣٩٠ هـ، ص ص ١٣ - ١٥)

وفي عام ١٣٧٠ هـ صدر عن مديرية المعارف نظام لاختبار الشهادات النهائية(الابتدائي - المتوسط - الثانوي) أوضحت فيه أن الاختبارات النهائية تكون على دورين (دور أول ودور ثاني) ، كما تضمنت تعليمات رصد الدرجات للدور الثاني بحيث لا يرصد للطالب إلا النهاية

الصغرى للمادة أو المواد التي اختبر فيها في كل عام ويعمل لنتيجة هذين الدورين ترتيب واحد للنجاح، وأن يختبر طلاب الشهادات النهائية تحريرياً في جميع المواد عدا القرآن الكريم، والمطالعة، والمحفوظات، والتهذيب فالاختبارات فيها شفوية. وتكون الدرجات في هذه المواد الأخيرة للنجاح فقط دون الترتيب. كما حددت النهاية الصغرى في كل مادة دراسية بـ(٥٠٪). (وزارة المعارف، إدارة الوثائق التربوية، ١٣٩٠هـ، ص ص ٢٢-٢٤)

أما في عام ١٣٨٠هـ فقد تقرر أن يخضع الطالب في المرحلة الابتدائية (الثالث، الرابع، الخامس) إلى ثمانية اختبارات شهرية، يعادل مجموع درجاتها النهاية الكبرى في كل مادة، ويعطى الطالب في آخر العام اختباراً نهائياً تمثل درجتها النهائية الدرجة النهائية الكبرى. ثم يجمع ما يحصل عليه الطالب في الاختبارات الشهرية الثمانية مع ما يحصل عليه في الاختبار النهائي ويقسم مجموع الدرجات على اثنين ويكون المتوسط هو الفيصل في نجاح الطالب إذا حصل على النهاية الصغرى أو الإكمال إذا لم يحصل عليها. أما في الصفين الأول والثاني من المرحلة نفسها فلا يكون هناك اختبار نهائي وإنما يُحسب متوسط اختبارات الشهرية الثمانية (التحريرية والشفوية) ويتقرر نجاحه إذا حصل على النهاية الصغرى وإلا فيعتبر راسباً. وفي عام ١٣٨٣هـ تقرر إلغاء النظام الخاص بالصفين الأول والثاني. (الثبتي، ١٣٩٩هـ، ص ص ٤٤ - ٤٥)

وفي عام ١٣٩٠هـ صدرت لائحة عامة لتنظيم الامتحانات، أبرز ما جاء فيها _ فيما يخص المرحلة الابتدائية _ ما يأتي :-

١ / تكون النهاية الكبرى لكل مادة دراسية (١٠٠) درجة، والنهاية الصغرى (٥٠) درجة لمواد العلوم الدينية، واللغة العربية، والمواد المسلكية و(٤٠) درجة لبقية المواد .

٢ / توزع النهاية الكبرى لكل مادة إلى (٣٠ ٪) لأعمال السنة و (٧٠ ٪) للامتحانات في الدورين الأول والثاني.

٣ / يعتبر الحصول على النهاية الصغرى شرطاً للنجاح وعدم الحصول عليها سبباً للإكمال.

٤ / يحق للطالب المكمل في الدور الأول الدخول لاختبارات الدور الثاني إذا كانت عدد مواد الإكمال لا تزيد عن نصف عدد المواد الدراسية وإذا زادت عن ذلك فيعتبر راسباً.

٥ / يعتبر الطالب ناجحاً في الدور الثاني إذا حصل على النهاية الصغرى في كل مادة من المواد التي لم ينجح فيها في الدور الأول.

٦ / تُجرى خلال السنة الدراسية أربعة اختبارات تحريرية، وشفوية، وعملية تُسجل الدرجات بعد نهاية كل اختبار على أن يكون الاختبار الرابع قبل موعد الاختبار النهائي بأسبوعين .

٧ / لحساب تقدير أعمال السنة والدرجة النهائية يُؤخذ متوسط الدرجات التي نالها الطالب في اختبار أعمال السنة وتجمع مع درجة الاختبار الأخير. (وزارة المعارف، اللجنة الفرعية للتعليم،

١٣٩٠هـ، ص ص ٢-٣).

وفي عام ١٣٩٥هـ صدر عن اللجنة العليا لسياسة التعليم لائحة جديدة تحكم نظم تقييم الطلاب. ومن أبرز ما تضمنته :-

١ / تُقسم كل سنة دراسية إلى فصلين دراسيين.

٢ / تُقسم كل مادة دراسية إلى قسمين.

٣ / يُختبر الطالب في نهاية الفصل الدراسي الأول في القسم الأول من كل مادة اختباراً نهائياً، وكذلك في الفصل الدراسي الثاني.

٤ / تُخصّص لكل مادة دراسية خلال العام (١٠٠) درجة يجري توزيعها على الآتي :

(١٥) درجة لأعمال السنة في الفصل الأول من العام الدراسي.

(١٥) درجة لأعمال السنة في الفصل الثاني من العام الدراسي.

(٣٥) درجة لاختبار نهاية الفصل الأول من العام الدراسي.

(٣٥) درجة لاختبار نهاية الفصل الثاني من العام الدراسي.

٥ / تُوزع النهاية الكبرى لكل مادة دراسية إلى (٣٠٪) لأعمال السنة و(٧٠٪) للاختبارات في الدورين الأول والثاني.

٦ / الحصول على النهاية الصغرى يعد شرطاً للنجاح في الدور الأول.

٧ / يُشترط لنجاح الطالب في نهاية العام الدراسي حصوله على (٢٥٪) من الدرجة المخصصة لاختبار نهاية الفصل الثاني من العام الدراسي. (وزارة المعارف، الإدارة العامة للامتحانات، ١٣٩٥ هـ، ص ص ١٨-٢٠)

ثانياً : اللائحة الحالية لتقويم الطالب :-

نظراً لمرور ربع قرن على تطبيق اللائحة السابقة ؛ ولما ترتب على ذلك حدوث كثير من التغييرات التربوية، والاجتماعية، والعلمية، ولكثرة التعديلات التي صاحبت اللائحة السابقة كل ذلك ساهم في إصدار لائحة جديدة لتقويم الطالب . ففي ٦ / ٨ / ١٤١٩هـ صدرت لائحة لتقويم الطالب بموجب الموافقة السامية برقم ٨٢٦ / م .

وما يهم الباحث في هذه اللائحة هو ما تضمنته المادة الخامسة منها والمتعلقة بتقويم طلاب الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية. ومن أبرز ما تضمنته هذه المادة كما أشارت إليه اللجنة العليا لسياسة التعليم (لائحة تقويم الطالب ، ١٤١٩هـ، ص ص ٨ - ٩). ما يلي:

١ / اعتماد التقويم المستمر أسلوباً لتقويم طلاب الصفوف المبكرة .

٢ / تنوع أدوات جمع المعلومات فهناك ملاحظات المعلم، ومشاركة التلميذ، وأدائه في التدريبات الصفية والواجبات المنزلية، والاختبارات الشفهية والتحريرية .

- ٣ / تم تحديد قائمة بالعلوم والمعارف والمهارات لكل مادة دراسية في الصفوف المبكرة .
- ٤ / إتقان الطالب مهارات الحد الأدنى شرط لانتقال الطالب من صفه إلى الصف الأعلى.
- ٥ / تشكيل لجنة باسم لجنة التوجيه والإرشاد؛ لدراسة وضع الطالب الذي لم يتمكن من إتقان المهارات.
- ٦ / إعطاء ولي الأمر دوراً في التقويم؛ وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه من خلال بطاقة التقويم التي ترسل إليه أربع مرات في (منتصف الفصل الأول ونهايته، ومنتصف الفصل الثاني ونهايته).

التقويم المستمر:

- إن اللائحة الحالية باعتمادها التقويم المستمر أسلوباً لتقويم تلاميذ الصفوف المبكرة؛ فقد أشارت إلى عدد من المبادئ والمعايير التي ينبغي على المعلم مراعاتها؛ ومن بين تلك المعايير كما جاء في دليل المعلم لقياس المهارات اللغة العربية في الصفوف المبكرة ما يلي:
- ١ / أن تقويم المهارة المركبة يكون مقسماً على فترات، كلما انتهى المعلم من إكساب التلاميذ جزئية من جزئيات المهارة المركبة كان التقويم يتبعه مباشرة.
- ٢ / كي يتم التقويم بشكل دقيق لا تقوّم المهارات أو بعضها في آن واحد بل يكون التقويم لمهارة أو مهارتين بينها ارتباط.
- ٣ / أهمية عدم شعور التلميذ بأنه تحت الملاحظة حال التقويم حتى لا يحدث تغير في سلوكه سلباً أو إيجاباً يعطي صورة غير صحيحة لمستواه. (وزارة المعارف، الإدارة العامة للقياس والتقويم، دليل المعلم لقياس مهارات اللغة العربية في الصفوف المبكرة، ص ١٧)
- كما أشارت اللائحة إلى استخدام النموذج الوصفي الذي يتم فيه إشعار ولي الأمر بملاحظات المدرسة حول المستوى التحصيلي لابنه مدعماً ببيان بالعلوم والمعارف والمهارات التي لم يتقنها (اللجنة العليا لسياسة التعليم، المذكرة التفسيرية، للائحة تقويم الطالب، ١٤٢٠هـ، ص ٢٦).
- وقد جاء في الدليل نفسه أن التلميذ إذا أتقن المهارة لا يعود المعلم إلى تقويمها مرة أخرى، ولكنه مطالب بمراجعتها. كما أشار الدليل إلى أن هناك بعض الأخطاء التي يقع بها بعض المعلمين ذات العلاقة بمبادئ ومعايير التقويم المستمر منها؛ عدم تقويم جميع المهارات والاكتفاء بمهارات الحد الأدنى، والاقتصار على أسلوب واحد فقط في التقويم وترك بقية الأساليب الممكنة، وعدم تقويم المهارة فور الانتهاء من تعليمها، والاكتفاء بالمتابعة الذهنية دون استخدام سجل يدون فيه المعلم ملاحظاته بصفة مستمرة. (وزارة المعارف، الإدارة العامة للقياس والتقويم، دليل المعلم لقياس مهارات اللغة العربية في الصفوف المبكرة، ١٤٢٢هـ، ص

إجراءات التقويم المستمر

كي تعلم المهارة وتتمى تدريجياً فإن هناك عدداً من الخطوات والمراحل التي ينبغي للمعلم ممارستها لإكساب المهارة. (وزارة المعارف، الإدارة العامة للقياس والتقويم، دليل المعلم لقياس مهارات اللغة العربية في الصفوف المبكرة، ٤٢٢هـ، ص ١٣) وهذه المراحل هي :

١ / مرحلة التعريف بالمهارة

٢ / مرحلة التدريب على المهارة

٣ / مرحلة الممارسة للمهارة

أما فيما يتصل بأنواع التقويم المصاحب لإكساب المهارة فهناك التقويم القبلي، والتقويم التكويني التشخيصي، والتقويم التجميعي.

التقويم القبلي :

وغرضه تحديد خبرات التلميذ السابقة، ومعرفة مدى استعداده لتعلم المهارة الجديدة. كما يهدف إلى تحديد النقطة التي يبدأ منها كل تلميذ تعلمه، وتحديد طرق التدريس التي يجب أن تستخدم مع التلميذ وذلك بناءً على معلومات عن تحصيل التلميذ، وما لديه من معلومات، وما سبق له أن حققه من أهداف متصلة بالأهداف التي يتوقع أن يصل إلى تحقيقها. ويكون هذا النوع من قبل مرحلة التعريف بالمهارة.

التقويم التكويني التشخيصي:

وغرضه تشخيص تعليم وتعلم المهارة وحل المشكلات بالطرق المناسبة. ويتم هذا التقويم على فترات منتظمة؛ بتطبيق اختبارات تقيس مدى اكتساب التلميذ المهارة، ومن ثم تُحلل إجابات التلميذ على هذه الاختبارات؛ بهدف جمع معلومات مفصلة عما تعلمه، وما حققه من أهداف، وما فشل في تحقيقه من هذه الأهداف، والوصول إلى توصيف دقيق لأسباب الضعف التي يعاني منه التلميذ. وترجع أهمية هذا التقويم في كونه الوسيلة لجعل عملية التدريس مناسبة لحاجات التلميذ. ويكون هذا النوع أثناء مرحلة التدريب على المهارة.

خامساً : التقويم التجميعي

وغرضه قياس ما إذا كان كل تلميذ قد وصل إلى تحقيق النتائج المحددة في الأهداف أم لا. وتنطبق هذه النتائج على كل مهارة، فإذا ما فشل التلميذ في إتقان أي من هذه المهارات فإنه إما أن يعيد دراسة البرنامج التعليمي مرة أخرى، أو أن يوصف له أنواع أخرى من النشاطات التعليمية حيث يستمر في تلقي التعليم إلى أن يصل إلى مستوى الإتقان.

النشاطات المترتبة على نتائج التقويم :

لكي يتمكن التلاميذ من تحقيق مستوى الإتقان المطلوب منهم الوصول إليه ، فإنه

يلزم توفير شروط محددة في بيئة التعلم ؛ منها كما تشير إلى ذلك محمد (١٩٩١م ، ص ١٣٧) إذ تقول: "إن تقديم التدريس الجيد ، وتقديم المساعدة ، والعلاج المناسب لن تكون إلا في ضوء نتائج ما يقوم به المعلم من تقويم التلاميذ".

ويعتقد الباحث أنه من الممكن والحالة هذه تقسيم التلاميذ ، وإعادة توزيعهم ، وتحديد المواد والنشاطات التعليمية المناسبة. إضافة إلى أنه بناءً على التشخيص للمشكلة التي يعاني منها التلميذ يعطى العلاج المناسب الذي قد يكون في صورة تغيير لنوع الخبرات التعليمية ، أو إعادة لدراسة ما سبق له دراسته من قبل ، أو تغيير لطريقة تقديم المعلومات له وهكذا. وعندما يقدم العلاج للتلميذ لمساعدته في التغلب على مشكلات التعلم لديه والتي تمنع وصوله إلى مستوى الإتقان المطلوب ، فإنه وبعد استكمالها للمواد التعليمية التي شملها هذا العلاج يتعرض مرة أخرى لتقويم تشخيصي آخر ، ويستمر التلميذ في تكرار هذه الخطوات أي خطوات العلاج ، والتقويم التشخيصي إلى أن يصل إلى المستوى أو الحد الأدنى للنجاح بمعنى أن تكرار هذه الخطوات يستمر إلى أن يتقن التلميذ المهارات.

أما بالنسبة للتلاميذ الذين أتقنوا المهارة فقد يوصف لهم الجديد من النشاطات والمواد التعليمية؛ بغرض إثراء عملية التعليم. إلى ذلك تشير محمد (١٩٩١م ، ص ١٤٦) إذ تقول: " ينبغي أن تكون النشاطات الإثرائية في نفس مستوى النشاطات والمهارات التي استكملها التلميذ بنجاح.

إن نجاح التلميذ ، وتحديد وصوله إلى مستوى الإتقان إنما يتم بناءً على أدائه في اختبار التقويم حيث يمكن تقدير مدى إتقانه المهارات ، وأوجه التقدير التي تمثل أهداف البرنامج التعليمي؛ بمعنى أن تقويم التلميذ يتم بناءً على أدائه في الامتحان النهائي وبناءً على معيار أداء محدد مسبقاً يمثل مستوى الأداء المطلوب وليس على أدائه بالمقارنة بأداء بقية زملائه.

ولما كان التقويم المستمر يهدف إلى وصول التلميذ إلى مستوى الإتقان المطلوب لزاماً على المعلم أن يؤجل إصدار الحكم بعدم إتقان التلميذ المهارة إلى نهاية البرنامج التعليمي. وقد جاء هذا الأمر صريحاً في دليل المعلم لقياس مهارات اللغة العربية في الصفوف المبكرة بأنه لا يحكم على التلميذ بعد إتقان المهارة إلا في نهاية العام الدراسي.(وزارة المعارف ، الإدارة العامة للقياس والتقويم ، دليل المعلم لقياس مهارات اللغة العربية في الصفوف المبكرة ، ص ٦٢)

وقد أكدت اللائحة ضرورة التواصل مع أسر التلاميذ في سبيل حل ما يعترضهم من صعوبات من خلال تقارير مفصلة عن كل واحد منهم. ويرى الباحث أن هذه التقارير كي تكون ذات فاعلية ينبغي أن تكون وصفية تشخيصية تُحدد فيها الأسباب والعوائق التي حالت دون الوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب ، ومقترحة في الوقت نفسه خطوات لعلاج الضعف عند التلميذ.

ثانياً : الدراسات السابقة

تمهيد :

حظي موضوع التقويم التربوي بإجراء العديد من الدراسات البحثية على جميع المستويات؛ المحلية، والعربية، والعالمية. ولعل مرد ذلك لأهميته الكبرى. وإن تمركزت الدراسات العربية عموماً حول أساليب وممارسات المعلمين المتصلة اتصالاً وثيقاً بالاختبارات؛ إعداداً، وتنفيذاً من جهة، وأثر المتغيرات المختلفة على التحصيل الدراسي من جهة أخرى. إضافة إلى أن غالبية الدراسات نحت منحى قياس اتجاهات المعلم نحو ممارساته التقويمية، ونادراً ما تتجه نحو الكشف عن الممارسات الفعلية للتقويم.

ولم يعثر الباحث على دراسات تتناول الممارسات التقويمية للمعلمين في ظل أسلوب التقويم المستمر، عدا دراسة واحدة في المملكة العربية السعودية هدفت إلى تشخيص واقع أساليب التقويم المستخدمة من قبل معلمي الرياضيات في الصفوف المبكرة. ودراسة أخرى أُجريت في مملكة البحرين الشقيقة؛ تناولت الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية.

وقد صنف الباحث الدراسات السابقة تحت محورين هما:

المحور الأول : الدراسات ذات العلاقة بأساليب التقويم وممارساته.

المحور الثاني: الدراسات ذات العلاقة بلائحة تقويم الطالب الجديدة في المملكة العربية السعودية.

وقد تناول الباحث هذه الدراسات من خلال التعرف على أهدافها، ومجتمعها، وأسلوب جمع معلوماتها، وأبرز النتائج التي توصلت إليها، تلا ذلك تعليق عام على تلك الدراسات، وبيان صلتها بالدراسة الحالية. وفيما يلي تبيان لذلك :-

أولاً : الدراسات ذات العلاقة بأساليب التقويم وممارساته

أجرى المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي عام (١٩٨١م) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع أساليب تقويم الطلاب في الدول الأعضاء، والتعرف على بعض الاتجاهات العالمية في مجال تقويم الطلاب. وجمعت المعلومات من خلال استبانة لكل من المديرين، والمعلمين، ومسؤولي الإدارات المركزية. وتوصلت الدراسة إلى أن الامتحانات كانت أكثر الأساليب التقويمية شيوعاً في دول الخليج، وأن الواجبات المنزلية، والمشاركة الإيجابية في الصف الدراسي تؤخذ بعين الاعتبار عند تقويم الطالب .

وفي ذات السياق قام المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي عام (١٩٨٥م) بدراسة هدفت إلى دراسة واقع أساليب تقويم الطلاب المستخدمة في مراحل التعليم العام ، والوقوف على بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في تقويم الطلاب، والإفادة منها في تطوير أساليب تقويم طلاب التعليم العام في دول الخليج العربي. واشتملت عينة الدراسة على (١٩٥) مشرفاً تربوياً. وكانت أدوات الدراسة عبارة عن استبانة ، إضافة إلى تحليل التقارير الواردة من الدول الأعضاء. وبينت نتائجها أن أكثر الأدوات المستخدمة هي: الاختبارات العملية، والتحريرية. بينما كان أقلها استخداماً هي: بطاقات الملاحظة، وقوائم التقدير. وأظهرت أيضاً أنه يستفاد من نتائج تقويم الطلاب في التعرف على مواطن القوة والضعف في تحصيلهم.

وفي عام (١٩٨٥م) قام رونا لد (Ronald) بدراسة هدف منها التعرف على أساليب التقويم المستخدمة لتقويم الطلاب. وقد اعتمد الباحث على الاستبانة لجمع المعلومات من عينة تتألف من (١٢٣) معلماً. وتوصلت الدراسة إلى أن أسئلة التكميل أكثر استخداماً، ثم المسائل العددية، ثم المقابلة، ثم الاختيار من متعدد، ثم الأسئلة المقالية، ثم الصح والخطأ.

وفي دولة الكويت قام الصراف عام (١٩٨٨م) بدراسة هدفت إلى التعرف على أساليب وطرق التقويم التي يستخدمها المعلمون. وقد استخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع المعلومات من عينة بلغت (١٢٠) معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى اتفاق الآراء على استخدام الأساليب المختلفة في التقويم (امتحانات مقالية، موضوعية، أسئلة شفوية، طريقة المشاريع، كتابة التقارير، الواجبات المنزلية، النشاطات الإضافية؛ زيارة المكتبة، قراءة مرجع وكتابة تقارير.

وفي دراسة عام (١٩٩٠م) أجراها وود بيتر وآخرون (Wood Peter et al) هدفت إلى معرفة الكيفية التي يقوم بها المعلمون طلابهم. واستخدم الباحث الاستبانة لجمع المعلومات من عينة بلغت (٢٥٨) معلماً من ذوي الخبرة في ولاية أوهايو الأمريكية، كما استخدم المقابلة مع (١٣٧) معلماً. وبينت النتائج أن المعلمين يستخدمون أساليب تقييمية متعددة كالواجبات المنزلية، والتمارين الصيفية، والأسئلة الشفهية، والملاحظة.

ثم جاءت دراسة أبو طالب في عام (١٩٩١م) هادفة إلى معرفة الأساليب التقييمية التي يستخدمها المعلمون في المدارس التابعة لمديرية عمّان الكبرى ومديرية الزرقاء. ولجمع المعلومات عن أساليب التقويم التي يستخدمها المعلمون وممارساتهم التقييمية استخدم الباحث الاستبانة لذلك. واقتصرت عينة الدراسة على (٢١٥) معلماً ومعلمة. وجاءت نتائج الدراسة موضحة أن أساليب التقويم الأكثر استخداماً كانت الاختبارات الكتابية، ثم حلقات النقاش، فالمشاريع الجماعية، فالملاحظة.

وفي دراسة ميدانية أخرى أجراها الزعيمي عام (١٩٩٥م) سعى من خلالها إلى رصد

التجارب والمنهجيات المتبعة في قياس التحصيل الدراسي في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي في الدول العربية. ولجمع المعلومات قام الباحث بتوزيع استبانة على العينة المستهدفة بالدراسة والبالغة (٤٠٨)؛ منهم (١٥٨) معلماً، و(١٢٧) مديراً، و(١٢٣) موجهاً. وخلصت الدراسة إلى أن أكثر الاختبارات استخداماً هي الاختبارات الشفهية، فالاختبارات التكميلية، وأخيراً ملء الفراغ. كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن الاختبارات التحريرية هي الأكثر وجوداً، وأن هناك اهتماماً كبيراً بالاختبارات المستمرة.

وفي عام (١٩٩٦م) قام البستان بإجراء دراسة في دولة الكويت هدفت إلى التعرف على مدى الأخذ بأساليب التقويم الحديث. وشملت عينة الدراسة (٧٠) موجهاً وناظراً. استخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وخلصت دراسته إلى أن المعلمين يحتذون نماذج معينة من الأسئلة عند تقويم الطلاب يجدونها في دليل المعلم، والكتاب المدرسي، وأن المدرسة لا تأخذ بعين الاعتبار ما تلاحظه من سلوك عند تقويم الطالب، وأن نظام التقويم الحالي المطبق في المرحلة الابتدائية مناسب كما يراه معظم أفراد العينة؛ لأنه يساعد على تشخيص جوانب الضعف، ويقترح طرقاً علاجية، ويتمشى مع أسلوب التقويم المستمر. كما توصلت الدراسة إلى أن جميع المجيبين موافقون على الأخذ بنظام البطاقة المدرسية؛ وذلك للوقوف على مستوى الطالب في المراحل السابقة، كما يرون استخدام التقديرات اللفظية (ممتاز- جيد - متوسط - ضعيف) بدلاً من التقديرات الرقمية وذلك لطلاب الصفين الأول والثاني من المرحلة الابتدائية.

وفي الأردن أجرى نصر عام (١٩٩٨م) دراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية والثانوية لبعض أساليب وأدوات التقويم شائعة الاستخدام. وتألقت عينة الدراسة من (١٧٦) معلماً ومعلمة. كما تم استطلاع آرائهم بواسطة استبانة أعدها الباحث. وأظهرت الدراسة أن جميع أفراد العينة يستخدمون تلك الأساليب ولكن بنسب متفاوتة كان أكثرها استخداماً الاختبارات المقالية، وأقلها استخداماً أسلوب تقويم الطالب لزميله. كما دلت النتائج عن وجود مدى مقبول من التنوع في استخدام أدوات التقويم. ومن الدراسات الحديثة في هذا المجال دراسة آل عجيان عام (٢٠٠١م) التي هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية أساليب تقويم مادة اللغة العربية المستخدمة في الصف الأول المتوسط استناداً إلى معايير التقويم الفعال. وللإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بتحليل (٦٥) اختباراً وضعها معلمو مادة اللغة العربية في الصف الأول المتوسط بمدينة الدمام وهم المستهدفون بالدراسة، كما أعد استبانة لمعرفة أساليب وممارسات التقويم لديهم وزعها على (٩٥) معلماً، كما أعد أداة لملاحظة (٢٢) معلماً. وأظهرت النتائج أن غالبية المعلمين يميلون إلى تنوع الأسئلة؛ مقالية، موضوعية. وكانت أكثر الأسئلة الموضوعية شيوعاً هي أسئلة

الاختيار من متعدد، تليها أسئلة التكميل، ثم أسئلة الصواب والخطأ. وأقلها شيوعاً أسئلة المقابلة.

وفي دولة البحرين أجرت مراد عام (٢٠٠١م) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأساليب التقويمية التي يتبعها معلمو الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في المدارس المطبقة لنظام التقويم التربوي الحقيقي، ومدى إتقان المعلمين لأساليب التقويم الحقيقي. واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من عينة بلغت (١٣٠) معلماً ومعلمة. وكشفت النتائج اهتمام المعلمين والمعلمات بالاختبارات التكوينية والتجميعية، والاختبارات التشخيصية.

وفي المملكة العربية السعودية أجرى الحربي عام (٢٠٠١م) دراسة هدفت إلى تشخيص واقع أساليب التقويم المستخدمة من قبل معلمي الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية من خلال التعرف على وسائل التقويم والاستراتيجيات الأكثر استخداماً. ولجمع المعلومات طور الباحث استبانة تم توزيعها على عينة بلغت (٩١) معلماً. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر أساليب التقويم استخداماً تمثلت في أربعة أساليب رئيسية: هي التقارير، والواجبات المنزلية، والاختبار الذاتي في الكتاب المدرسي، والاختبارات الفردية للطلاب. كما توصلت الدراسة إلى أن استراتيجيات التشخيص لما قبل التدريس كان استخدامها ضعيفاً جداً، وأن مجالات التقويم أثناء التدريس كانت متقاربة جداً في شيوع استخدامها بين المعلمين.

ومن أحدث الدراسات ما قام به الدوسري (١٤٢٤هـ) من دراسة هدفت إلى التعرف على ممارسات المعلمين في التقويم الصفوي بالمرحلة الثانوية في البحرين. وكانت أداة البحث استبانة مكونة من (٣٦) فقرة موزعة على (٣) محاور، وزعت على عينة بلغت (٦٠٠) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية. وأشارت النتائج إلى أن الكثير من المعلمين والمعلمات يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلابهم، ويستخدمون العوامل غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي بشكل كبير في تقدير درجات الطلاب في المقرر، كما دلت النتائج على وجود عوامل كثيرة تتحكم في المتغيرات المرتبطة بممارسات المعلم في التقويم.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بلائحة تقويم الطالب الجديدة في المملكة العربية السعودية.

قامت البراهيم (١٤٢٢هـ) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية لائحة تقويم الطالب الجديدة في تحسين مستوى التحصيل الدراسي في مراحل التعليم العام للبنات، وتحديد النواحي الإيجابية والسلبية في اللائحة، ومعرفة الصعوبات التي واجهت اللائحة. وتكونت عينة الدراسة من (٥٨٠) مشرفة تربوية ومديرة مدرسة ومعلمة. مستخدمة الاستبانة وسجلات الاختبارات أداتين لجمع المعلومات. وكشفت نتائج الدراسة عن عدم اختلاف نسب النجاح لطالبات المرحلة الابتدائية بين تطبيق اللائحة الجديدة و السابقة ماعدا الصف الثالث ؛

فإن نسبة النجاح كانت أعلى مع تطبيق اللائحة الجديدة، وكشفت أيضاً عن مساهمة اللائحة الجديدة في ضعف التحصيل الدراسي، وأن بعض بنود هذه اللائحة غامضة بعض الشيء رغم وجود المذكرة التفسيرية، كما أن ظهور العديد من الصعوبات التي واجهت تطبيق اللائحة ناتج عن عدم تجريب اللائحة قبل التطبيق، وعدم تدريب المعنيين على عملية التقويم .

وسعت دراسة الشغرد وآخرون (١٤٢٢هـ) إلى التعرف على آراء العاملين في الميدان في اللائحة الجديدة، وإبراز الإيجابيات والسلبيات فيها. وقد استخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع المعلومات من عينة مثلت ٢٥٪ من الإدارات التعليمية في المملكة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى شمولية اللائحة الجديدة لجميع متطلبات التقويم وتميزت بالمرونة، والقابلية للتطوير، وأوضحت أن هناك قصوراً في فهم المديرين والمعلمين للائحة، ووجود فروق بين المعلمين في تفهمهم لكيفية الإلتقان وزمنه، وكذلك عدم وجود آلية تنفيذ موحدة، ووجود كثير من المهارات المركبة مما أدى إلى صعوبة في تقويمها، وأخيراً عدم وجود برنامج لمعالجة ضعف الطلاب.

وفي عام (١٤٢٣هـ) قام العصيمي بدراسة هدفت إلى التعرف على آراء المعلمين، والمشرفين التربويين، وأولياء الأمور حول اللائحة الجديدة لتقويم طلاب الصفوف المبكرة بالمرحلة الابتدائية، كما هدفت إلى التعرف على المقترحات التي يمكن أن تساعد على تطوير تلك اللائحة. وقد استخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع المعلومات من عينة بلغت (٢٥٧) معلماً و(٣٤) مشرفاً تربوياً و(٣٢٩) ولي أمر. وجاءت نتائج الدراسة مشيرة إلى أن عدم توعية العاملين في الميدان باللائحة ترتب عليه كثير من الصعوبات عند تنفيذها، وأن هناك غموضاً في بعض مصطلحات اللائحة، إضافة إلى عدم وجود آلية تنفيذ موحدة للائحة على مستوى المملكة مما أدى إلى حدوث تفاوت في تنفيذها. ودلت أخيراً على ضعف البرامج العلاجية المساندة وقتلتها.

في ضوء عرض الدراسات السابقة يتبين ما يلي :

١ / إن جُلَّ تلك الدراسات سعت للكشف عن أدوات التقويم المتبعة في قياس التحصيل الدراسي.

٢ / إن غالبية تلك الدراسات نحت منحى قياس اتجاهات المعلم نحو ممارساته التقويمية، ونادراً ما تتجه نحو الكشف عن الممارسات الفعلية التقويم. وهذا يعطي مشروعية للدراسة الحالية التي يؤمل – إن شاء الله – أن تسد ثغرة من ثغرات تقويم التحصيل الدراسي.

٣ / إن غالبية تلك الدراسات ركزت على الأساليب والممارسات الخاصة بالاختبار (قبل، أثناء

، بعد الاختبار).

٤ / إن الدراسات التي تناولت لائحة تقويم الطالب الجديدة في المملكة العربية السعودية سعت إلى استطلاع الآراء حولها، ومعرفة الايجابيات والسلبيات فيها، ومدى توعية المعنيين بها، إضافة إلى معرفة المقترحات لتطويرها.

٥ / إن معظم تلك الدراسات استخدمت المنهج الوصفي للكشف عن أساليب وممارسات التقويم المدرسي مثل : دراستي المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (١٩٨١م و ١٩٨٥م)، دراسة رونالد (١٩٨٥م)، دراسة الصراف (١٩٨٨م)، دراسة وود بيتر وآخرون (١٩٩٠م)، دراسة أبو طالب (١٩٩١م)، دراسة الزعيمي (١٩٩٥م)، دراسة البستان (١٩٩٦م)، دراسة نصر (١٩٩٨م)، دراسة آل عجيان (٢٠٠١م)، دراسة مراد (٢٠٠١م)، دراسة الحربي (٢٠٠١م).

٦ / لقد اتفقت الدراسات السابقة في استخدامها الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وإن انفردت دراسة آل عجيان (٢٠٠١م) باستخدام الملاحظة والتحليل بجوار الاستبانة. وكذلك دراسة البراهيم (١٤٢٢هـ).

ولعل أبرز نتائج تلك الدراسات السابقة تتمثل في أن:

- أكثر الأساليب استخداماً لتقويم التحصيل الدراسي كانت الاختبارات التحريرية بأنواعها والاختبارات الشفوية؛ دراسة نصر (١٩٩٨م)، دراسة الزعيمي (١٩٩٥م)، دراسة مراد (٢٠٠١م)، دراسة أبو طالب (١٩٩١م)، دراسة رونالد (١٩٨٥م)، دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (١٩٨١م و ١٩٨٥م).
- أقل الأساليب استخداماً لتقويم التحصيل الدراسي كانت الملاحظة؛ دراسة وود بيتر وآخرون (١٩٩٠م)، دراسة أبو طالب (١٩٩١م)، دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (١٩٨٥م)، دراسة البستان (١٩٩٦م).
- الأساليب الأخرى كالواجبات المنزلية، والمناقشات الصفية تؤخذ بعين الاعتبار عند تقويم الطلاب؛ دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (١٩٨١م)، دراسة وود بيتر وآخرون (١٩٩٠م)، دراسة الصراف (١٩٨٨م). إلا أن نتائج دراسة الحربي (٢٠٠١م) أفادت بأن الواجبات المنزلية كانت من أكثر الأساليب استخداماً.
- أكثر أنواع الاختبارات التحريرية كانت الأسئلة الموضوعية، إلا أن تلك الدراسات لم تتفق على شيوع نوع محدد من أنواع الأسئلة الموضوعية.

- اللآئحة الحالية لتقویم الطالب تفتقد إلى وجود آلية تنفيذ موحدة على مستوى المملكة، إضافة إلى عدم توعية العاملين في الميدان بها.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

- أولاً : منهج الدراسة
- ثانياً : مجتمع الدراسة
- ثالثاً : إجراءات إعداد أداة الدراسة
- رابعاً : إجراءات تطبيق أداة الدراسة
- خامساً : أساليب المعالجة الإحصائية

تمهيد :

انطلاقاً من أهداف الدراسة، وللإجابة عن تساؤلاتها استعرض الباحث في هذا الفصل الإجراءات التي اتبعها في دراسته، وتشمل منهج الدراسة، ومجتمعها، وإجراءات إعداد أداة الدراسة، ووصفها، وكيفية تطبيقها، وصدقها، وثباتها، وأساليب المعالجة الإحصائية التي اتبعت. وذلك على النحو التالي :

أولاً : منهج الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، الذي يصف الواقع عن طريق استجابات مجتمع الدراسة. ومن أبرز أهداف هذا المنهج أنه لا يقف جامداً عند وصف الظواهر أو الممارسات السائدة أو الواقع بل يتجاوز ذلك للوصول إلى استنتاجات وتعميمات في تفسير الظواهر بما يسمح بتغييرها وتوجيهها نحو أهداف متوخاة. " (عريفج وآخرون، ١٩٨٧م، ص١٠٧) وهذا الأسلوب يتلاءم مع طبيعة هذه الدراسة وأهدافها ؛ لأن الباحث يصف ظاهرة ميدانية، ويحددها من خلال جمع معلومات وبيانات عنها. وتم تطبيق هذا المنهج في الدراسة الحالية من خلال جمع معلومات وبيانات عن ممارسات معلمي الصفوف المبكرة التقويم المستمر من أجل معرفة واقعها الفعلي، ثم استقراء ما ينبغي أن تكون عليه.

ثانياً : مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين الذين يشرفون على معلمي الصفوف المبكرة في الإدارات التعليمية التابعة لمنطقة مكة المكرمة؛ (تعليم العاصمة المقدسة، تعليم جدة، تعليم الطائف) للعام الدراسي ١٤٢٤/١٤٢٥هـ. الذين أمضوا أكثر من عام دراسي والبالغ عددهم (٦٠) مشرفاً تربوياً، والجدول رقم(١) يوضح مجتمع الدراسة حسب الإدارات التعليمية .

جدول رقم (١)

توزيع مجتمع الدراسة حسب الإدارة التعليمية

النسبة المئوية %	التكرار	الإدارة التعليمية
٣٥%	٢١	العاصمة المقدسة
٣٥%	٢١	جدة
٣٠%	١٨	الطائف
١٠٠%	٦٠	المجموع

ثالثاً : إجراءات إعداد أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم استخدام الاستبانة أداة لجمع المعلومات تتضمن المحاور الواردة في أسئلة الدراسة ؛ إذ تعتبر الاستبانة أداة ملائمة للحصول على معلومات وحقائق مرتبطة بواقع معين.
وتم تناول أداة الدراسة من خلال الآتي :-

١ / أهداف الاستبانة

صمم الباحث استبانة موجهة إلى المشرفين التربويين الذين يشرفون على معلمي الصفوف المبكرة في الإدارات التعليمية التابعة لمنطقة مكة المكرمة (تعليم العاصمة المقدسة ، تعليم جدة ، تعليم الطائف)؛ وذلك بهدف معرفة واقع ممارسات معلمي الصفوف المبكرة في ظل أسلوب التقويم المستمر المتصلة بمبادئ التقويم المستمر، وخطواته، والأدوات المستخدمة لجمع المعلومات، والنشاطات المترتبة على نتائجه.

٢ / إعداد الاستبانة

سعى الباحث إلى تصميم استبانة لمعرفة واقع الممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف المبكرة في ظل أسلوب التقويم المستمر، وقد مرّ تصميمها بالخطوات التالية :

١ / جمع المعلومات والبيانات المكونة لمادة الاستبانة وذلك بالرجوع إلى :

— الأدبيات المتعلقة بموضوع التقويم التربوي.

— اللوائح، والأنظمة، والأدلة، والنشرات، والتعاميم الصادرة عن وزارة التربية والتعليم المتعلقة بتقويم الطالب في الصفوف المبكرة .

ب/ تصميم الاستبانة في صورتها المبدئية

بناءً على مراجعة الأدبيات ذات الصلة الوارد ذكرها في الخطوة السابقة تم تحديد محاور الاستبانة وفقاً لأسئلتها، ومن ثم صُنِّفت المعلومات والبيانات التي جمعت تحت المحاور المناسب لها، وقد تكونت الاستبانة في صورتها المبدئية من أربعة محاور هي : مبادئ التقويم المستمر، خطوات التقويم المستمر، جمع المعلومات للتقويم المستمر، النشاطات المترتبة على نتائج التقويم المستمر . وكان مجموع الممارسات (٥٤) ممارسة. والجدول رقم (٢) يقدم وصفاً لعناصر الاستبانة في صورتها المبدئية.

جدول رقم (٢)

الاستبانة في صورتها المبدئية

م	محاوير الممارسات التقيوية	عدد الممارسات	درجة الممارسة			
			عالية	متوسطة	ضعيفة	لا تمارس إطلاقاً
			٤	٣	٢	١
١	مبادئ التقيويم المستمر	١٣				
٢	خطوات التقيويم المستمر	١١				
٣	جمع المعلومات للتقيويم المستمر	١٥				
٤	النشاطات المترتبة على نتائج التقيويم المستمر	١٥				
	المجموع	٥٤				

ج/ تقدير صدق الاستبانة

بعد إعداد الاستبانة في صورتها المبدئية، استلزم الأمر التثبت من صدق محتوى الاستبانة، وذلك بالاستئناس برأي المحكمين. ولتحقيق ذلك الهدف أعد الباحث خطاباً للمحكمين؛ تضمن الهدف من الدراسة، ومكونات الاستبانة المقدمة، وما يرجى منهم إنجازه. (ملحق رقم ١)

وقد عرضت الاستبانة على ثلاثة عشر محكماً من ذوي الاختصاص في القياس والتقيويم، والمناهج وطرق التدريس، والمشرفين التربويين الذين يشرفون على معلمي الصفوف المبكرة والمشرفين التربويين الذين يشرفون على مادة اللغة العربية؛ وذلك للتأكد من سلامة صياغة الممارسات ووضوحها، ومدى اتساقها مع المحاور التي تنتمي إليها، وللتأكد أيضاً من مدى ملاءمتها للغرض الذي أعدت من أجله، وقد طلب الباحث من المحكمين حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً، وهذا ما يعرف بصدق المحكمين. انظر أسماء المحكمين. (ملحق رقم ٢)

وفي ضوء ما أبداه المحكمون مشكورين من ملاحظات عمد الباحث إلى مراجعة الاستبانة وتعديلها؛ إذ تم حذف إحدى الممارسات؛ ممارسة رقم (١٣) من المحور الرابع ونصها، (يطلع المعلم ولي الأمر على جوانب الضعف عند التلميذ)؛ وذلك لتضمن الممارسة رقم (١١) عليها والتي نصها، (يُقَدِّم المعلم لولي الأمر وصفاً تشخيصياً لمستوى إتقان التلميذ للمهارات)، كما تم ترحيل ممارستين من المحور نفسه؛ ممارسة رقم (١) ونصها، (ينطلق المعلم في تحديد مستوى إتقان المهارة من موقع التلميذ نفسه وليس من مقارنته بزملائه)، وممارسة رقم (٢)، ونصها، (يحدد المعلم مستوى إتقان التلميذ المهارة في ضوء محكات محدّدة) إلى المحور الأول، كما تم تعديل صياغة بعض الممارسات.

بناءً على كل ما سبق أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تتألف من (٥٣) ممارسة

موزعة على محاور الدراسة الأربعة (انظر ملحق رقم ٣). تكون الإجابة عن كل ممارسة منها وفق المقياس الرباعي [عالية – متوسطة – ضعيفة – لا تمارس إطلاقاً]. وتمثل رقمياً على الترتيب: (٤-٣-٢-١) ، وقد أعطيت لكل ممارسة درجة متدرجة وفق المعيار التالي:ـ

– عالية : من ٣,٢٥ إلى ٤

– متوسطة : من ٢,٥٠ إلى أقل من ٣,٢٥

– ضعيفة : من ١,٧٥ إلى أقل من ٢,٥٠

– لا تمارس إطلاقاً : من ١ إلى أقل من ١,٧٥

والجدول رقم (٣) يوضح مكونات عناصر الاستبانة في صورتها النهائية.

جدول رقم (٣)
الاستبانة في صورتها النهائية

م	محاور الممارسات التقييمية	عدد الممارسات
١	مبادئ التقييم المستمر	١٥
٢	خطوات التقييم المستمر	١١
٣	جمع المعلومات للتقييم المستمر	١٥
٤	النشاطات المترتبة على نتائج التقييم المستمر	١٢
	المجموع	٥٣

د/ تقدير ثبات الاستبانة

لتقدير الثبات للاستبانة استخدمت معادلة ألفا كرونباخ (Alpha –Cronbach) عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) والجدول رقم (٤) يوضح معامل الثبات لكل محور من محاور الاستبانة ، ومعامل الثبات للمحاور مجتمعة.

جدول رقم (٤)

معاملات الثبات لمحاور الاستبانة وللإستبانة ككل

م	المحاور	معامل الثبات
١	مبادئ التقييم المستمر	٠,٦٦
٢	خطوات التقييم المستمر	٠,٨٠
٣	جمع المعلومات للتقييم المستمر	٠,٧٣
٤	النشاطات المترتبة على نتائج التقييم المستمر	٠,٧٣
٥	جميع المحاور	٠,٨٨

يتضح من الجدول رقم(٤) أن قيمة معامل الثبات للاستبانة بلغت (٠,٨٨) وهذه القيمة تعد مؤشراً لصلاحية أداة الدراسة للتطبيق .

رابعاً : إجراءات تطبيق أداة الدراسة

بعد صياغة الأداة في صورتها النهائية حصل الباحث على ثلاثة خطابات من عميد كلية

التربية في جامعة أم القرى بمكة المكرمة موجه أولها إلى مدير عام التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة، وثانيها إلى مدير عام التربية والتعليم بالعاصمة المقدسة، وثالثها إلى مدير التربية والتعليم بمحافظة الطائف؛ بطلب تطبيق الأداة على مجتمع الدراسة بالإدارات التعليمية . (ملحق رقم ٤)، قام الباحث بعد ذلك بتوزيع الاستبيانات على المجتمع المستهدف بالدراسة، بمعاونة زملاء. ويوضح الجدول رقم (٥) عدد الاستبيانات الموزعة، والعائدة، والصالحة للتحليل، والنسبة لكل واحدة منها.

جدول رقم (٥)

التكرارات والنسب المئوية للاستبيانات الموزعة والعائدة والصالحة للتحليل

عدد الاستبيانات					الإدارة التعليمية
الصالحة للتحليل		العائدة		الموزعة	
%	ت	%	ت		
%٨٨	٢١	%٩٦	٢٤	٢٥	العاصمة المقدسة
%٨٨	٢١	%٩٢	٢٤	٢٦	جدة
%٨٦	١٨	%٩٥	٢١	٢٢	الطائف
%٨٧	٦٠	%٩٤	٦٩	٧٣	المجموع

يتضح من الجدول رقم (٥) أن إجمالي ما تم توزيعه على المشرفين التربويين الذين يشرفون على معلمي الصفوف المبكرة بالإدارات التعليمية المستهدفة بلغ (٧٣) استبانة تم استعادة (٦٩) استبانة بنسبة عائد بلغت (%٩٤). واستبعدت (٩) استبيانات بنسبة (%١٣)؛ وذلك لعدم اكتمال بعضها أو لعدم الجدية في الإجابة عن بعض فقراتها، وخضعت (٦٠) استبانة للتحليل ومثلت ما نسبته (%٨٧) من الاستبيانات العائدة.

خامساً : الأساليب الإحصائية

- تم تحليل معلومات أداة الدراسة التي تم جمعها في أجهزة الحاسوب الآلي على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: _
- _ المتوسط الحسابي.
 - _ الوسيط.
 - _ الانحراف المعياري.
 - _ معادلة ألفا كرونباخ ؛ لحساب ثبات الأداة.

الفصل الرابع

عرض النتائج ، وتحليلها ، ومناقشتها ، وتفسيرها

- أولاً : إجابة السؤال الأول .
- ثانياً : إجابة السؤال الثاني .
- ثالثاً : إجابة السؤال الثالث .
- رابعاً : إجابة السؤال الرابع .
- خامساً : فرضيات الدراسة .
- سادساً : مناقشة النتائج وتفسيرها

عرض النتائج، وتحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها

تمهيد :

تناول الباحث في هذا الفصل عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة حول واقع ممارسات معلمي الصفوف المبكرة التقويم المستمر كما يراها مجتمع الدراسة، ومن ثم تحليلها، ومناقشتها، وتفسيرها في ضوء أسئلة الدراسة. وقد أظهرت النتائج ما يلي:

أولاً : الإجابة عن السؤال الأول :

للإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه " ما الممارسات المتصلة بمبادئ التقويم المستمر التي يقوم بها معلمو الصفوف المبكرة كما يراها مجتمع الدراسة ؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مجتمع الدراسة على الممارسات المتصلة بمبادئ التقويم المستمر التي اشتملت عليها الأداة وعددها (١٥) ممارسة، ثم رتبت تنازلياً في ضوء المتوسطات الحسابية التي حازتها. والجدول رقم (٦) يوضح النتائج المرتبطة بهذا السؤال .

جدول رقم (٦)

قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسات المتصلة بمبادئ التقويم المستمر مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات

ترتيب الممارسة حسب الاستبانة	الممارسات المتصلة بمبادئ التقويم المستمر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الممارسة حسب المتوسط
٨	يكتفي المعلم بتقويم واحد للمهارة المُتقنة .	٣,٤٦	٠,٥٧	١
٩	يُراجع المعلم المهارة المُتقنة دون تقويمها .	٣,١٠	٠,٦٨	٢
٤	ينطلق المعلم في تحديد مُستوى إتقان المهارة من موقع التلميذ نفسه وليس من مقارنته بزملائه.	٢,٨٥	٠,٦٨	٣
١٢	يُسْتَمَر المعلم - في فترات لاحقة - في تقويم المهارة التي لم يقننها التلاميذ رغم انقضاء فترة تدريسها .	٢,٧٦	٠,٦٧	٤
٢	يُقَوِّم المعلم - في آنٍ واحد - المهارات المرتبطة ببعضها.	٢,٧٠	٠,٧٢	٥
١١	يَتَجَنَّب المعلم - أثناء تقويم المهارة - إشعار التلاميذ بموقف التقويم .	٢,٦٠	٠,٧٢	٦
١	يُفْرِد المعلم تقويماً خاصاً بكل مهارة .	٢,٦٠	٠,٧٢	٧
٧	يُنْتَقِل المعلم إلى تعليم مهارة جديدة بعد أن يتأكد من إتقان التلاميذ المهارة السابقة المرتبطة بها.	٢,٦٠	٠,٦٩	٨
٣	يُقَوِّم المعلم المهارة المستهدفة بعد تدريب التلاميذ عليها مباشرة .	٢,٦٠	٠,٧٦	٩
٦	يُقَوِّم المعلم - أولاً بأول - المهارات الجزئية المكونة للمهارة الكلية المستهدفة .	٢,٥٦	٠,٧٧	١٠

ترتيب الممارسة حسب الاستبانة	الممارسات المتصلة بمبادئ التقييم المستمر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الممارسة حسب المتوسط
٥	يحدد المعلم مستوى إتقان التلميذ المهارة في ضوء محركات محددة.	٢,٥٣	٠,٨١	١١
١٣	يختار المعلم الأداة المناسبة لتقويم كل مهارة من المهارات.	٢,٤٠	٠,٥٦	١٢
١٠	يقوم المعلم المهارة ذات الحد الأدنى وغيرها بقدر متساوٍ من الاهتمام.	٢,٤٠	٠,٦٩	١٣
١٤	يعتمد المعلم على أكثر من أداة لجمع المعلومات حول أداء التلميذ على مستوى المهارة الواحدة.	٢,٢٣	٠,٦٥	١٤
١٥	يُدوّن المعلم - أولاً بأول - ملاحظات وصفية تتعلق بأداء التلميذ المهارة المستهدفة.	٢,٢٠	٠,٦٦	١٥
المتوسط العام للمحور		٢,٦٤	٠,٢٧	

بالتدقيق في الجدول رقم (٦) يتضح أن قيم المتوسط الحسابي لممارسات هذا المحور تراوحت بين (٣,٤٦) و (٢,٢) بوسيط قدره (٢,٦٠). ويستفاد من هذا الجدول ما يلي:

١/ أن الممارسة رقم (٨) والتي تنص على (يكتفي المعلم بتقويم واحد للمهارة المتقنة) حازت على أعلى متوسط (٣,٤٦) بانحراف معياري (٠,٥٧). في حين أن الممارسة رقم (١٥) والتي تنص على (يُدوّن المعلم - أولاً بأول - ملاحظات وصفية تتعلق بأداء التلميذ المهارة المستهدفة) حصلت على أدنى متوسط (٢,٢٠) بانحراف معياري (٠,٦٦).

٢/ هناك ممارسة واحدة حصلت على درجة عالية في ضوء المعيار (من ٣,٢٥ إلى ٤) هي الممارسة رقم (٨) بمتوسط بلغ (٣,٤٦).

٣/ أن الممارسات التي حصلت على درجة متوسطة في ضوء المعيار (من ٢,٥٠ إلى أقل من ٣,٢٥) هي الممارسات ذات الأرقام: (٩ ، ٤ ، ١٢ ، ٢ ، ١١ ، ١ ، ٧ ، ٣ ، ٦ ، ٥) بمتوسطات بلغت (٣,١٠ ، ٢,٨٥ ، ٢,٧٦ ، ٢,٧٠ ، ٢,٦٠ ، ٢,٦٠ ، ٢,٦٠ ، ٢,٦٠ ، ٢,٥٦ ، ٢,٥٣ على التوالي .

٤/ أن الممارسات التي حصلت على درجة ضعيفة في ضوء المعيار (من ١,٧٥ إلى أقل من ٢,٥٠) هي الممارسات ذات الأرقام: (١٣ ، ١٠ ، ١٤ ، ١٥) بمتوسطات بلغت (٢,٤٠ ، ٢,٤٠ ، ٢,٢٣ ، ٢,٢٠ على التوالي.

٥/ أنه لا توجد من بين ممارسات هذا المحور أي ممارسة لأتمارس إطلاقاً في ضوء المعيار (من ١ إلى أقل من ١,٧٥).

٦/ أن المتوسط العام للمحور بلغ (٢,٦٤) بانحراف معياري (٠,٢٧)، وهو في مجمله يمثل درجة ممارسة متوسطة في ضوء المعيار.

ثانياً : الإجابة عن السؤال الثاني :

للإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه " ما الممارسات المتصلة بتنفيذ خطوات

التقويم المستمر التي يقوم بها معلمو الصفوف المبكرة كما يراها مجتمع الدراسة ٤ " تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مجتمع الدراسة على الممارسات المتصلة بتنفيذ خطوات التقويم المستمر التي اشتملت عليها الأداة وعددها (١١) ممارسة، ثم رتبنا تنازلياً في ضوء المتوسطات الحسابية التي حازتها. والجدول رقم (٧) يوضح النتائج المرتبطة بهذا السؤال.

جدول رقم (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسات المتصلة بتنفيذ خطوات التقويم المستمر مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات

ترتيب الممارسة حسب الاستبانة	الممارسات المتصلة بتنفيذ خطوات التقويم المستمر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الممارسة حسب المتوسط
٨	يُقوم المعلم المهارة المستهدفة بالإتقان بعد تدريب التلاميذ عليها للكشف عن درجة إتقانهم لها	٢,٧٨	٠,٦٤	١
٧	يُدرب المعلم التلاميذ على إتقان المهارة.	٢,٧٨	٠,٦٧	٢
٤	يتأكد المعلم من فهم التلاميذ المطلوب أدائه من المهارة المستهدفة بالإتقان.	٢,٧٨	٠,٤٩	٣
١٠	يُعيد المعلم تقويم المهارة غير المتقنة بعد أن يعيد تدريب التلاميذ عليها.	٢,٧٠	٠,٧٢	٤
١١	يكرر المعلم تقويم المهارة غير المتقنة بعد كل عملية تدريب حتى يصل التلاميذ إلى مستوى الإتقان المطلوب.	٢,٦٨	٠,٧٠	٥
٥	يُحدّد المعلم مستوى الإتقان المطلوب من التلاميذ الوصول إليه في المهارة.	٢,٦٨	٠,٥٤	٦
٢	يُحدّد المعلم المهارة المستهدفة بالإتقان.	٢,٦٥	٠,٧١	٧
٣	يُعرف المعلم التلاميذ المهارة المستهدفة بالإتقان.	٢,٥٦	٠,٦٧	٨
٦	يُقوم المعلم المهارة المستهدفة قبل تدريسها لمعرفة مدى إتقان التلاميذ لها .	٢,٠٣	٠,٦٤	٩
٩	يُجري المعلم تقويماً تشخيصياً لتحديد معوقات الإتقان.	٢,٠٠	٠,٦١	١٠
١	يُجري المعلم قبل تدريس المهارة المستهدفة تقويماً للتلاميذ لمعرفة مدى إتقانهم المهارات اللازمة لها.	١,٩٥	٠,٦٢	١١
المتوسط العام للمحور		٠,٣٧	٢,٥١	

بالتدقيق في الجدول رقم (٧) يتضح أن قيم المتوسط الحسابي لممارسات هذا المحور

تراوحت بين (٢,٧٨) و (١,٩٥) بوسيط قدره (٢,٦٨). كما يتبين من هذا الجدول ما يلي :

١ / أن الممارسة رقم (٨) والتي تنص على (يُقوم المعلم المهارة المستهدفة بالإتقان بعد تدريب

التلاميذ عليها للكشف عن درجة إتقانهم لها) حازت على أعلى متوسط (٢,٧٨) بانحراف معياري (٠,٦٤). في حين أن الممارسة رقم (١) والتي تنص على (يُجْرِي المعلم قبل تدريس المهارة المستهدفة تقويماً للتلاميذ لمعرفة مدى إتقانهم المهارات اللازمة لها) حصلت على أدنى متوسط (١,٩٥) بانحراف معياري (٠,٦٢).

٢/ أنه لم تحصل أي ممارسة في هذا المحور على درجة عالية في ضوء المعيار من ٣,٢٥ إلى ٤)
٣/ أن الممارسات التي حصلت على درجة متوسطة في ضوء المعيار (من ٢,٥٠ إلى أقل من ٣,٢٥) هي الممارسات ذات الأرقام: (٨ ، ٧ ، ٤ ، ١٠ ، ١١ ، ٥ ، ٢ ، ٣) بمتوسطات بلغت ٢,٧٨ ، ٢,٧٨ ، ٢,٧٠ ، ٢,٦٨ ، ٢,٦٨ ، ٢,٦٥ ، ٢,٥٦ على التوالي .

٤/ أن الممارسات التي حصلت على درجة ضعيفة في ضوء المعيار (من ١,٧٥ إلى أقل من ٢,٥٠) هي الممارسات ذات الأرقام: (٦ ، ٩ ، ١) بمتوسطات بلغت ٢,٠٣ ، ٢,٠٠ ، ١,٩٥ على التوالي .
٥/ أنه لم تحصل أي من ممارسات هذا المحور على درجة لأتمارس إطلاقاً في ضوء المعيار (من ١ إلى أقل من ١,٧٥).

٦/ أن المتوسط العام للمحور بلغ (٢,٥١) بانحراف معياري (٠,٣٧)، وهو في مجمله يمثل درجة ممارسة متوسطة في ضوء المعيار.

ثالثاً : الإجابة عن السؤال الثالث :

للإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه "ما الممارسات المتصلة بجمع المعلومات للتقويم المستمر التي يقوم بها معلمو الصفوف المبكرة كما يراها مجتمع الدراسة ؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مجتمع الدراسة على الممارسات المتصلة بجمع المعلومات للتقويم المستمر التي اشتملت عليها الأداة وعددها (١٥) ممارسة ، ثم رتبت تنازلياً في ضوء المتوسطات الحسابية التي حازتها. والجدول رقم (٨) يوضح نتائج الإجابة عن هذا السؤال .

جدول رقم (٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسات المتصلة بجمع المعلومات للتقويم المستمر
مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات

ترتيب الممارسة حسب المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الممارسات المتصلة بجمع المعلومات للتقويم المستمر	ترتيب الممارسة حسب الاستبانة
١	٠,٤٧	٣,٧٥	المناقشات الصفية	١
٢	٠,٥٢	٣,٦١	التدريبات الصفية في الكتاب المدرسي	١١
٣	٠,٥٧	٣,٥٠	الاختبارات الشفهية	٩
٤	٠,٦٣	٣,٢٥	التعيينات المنزلية	٢
٥	٠,٨٧	٢,٩٨	الملاحظة	١٢
٦	٠,٧١	٢,٨٠	الأداء العملي	١٠
٧	٠,٧٣	٢,٧٥	أسئلة التكميل (ملء الفراغ)	٥
٨	٠,٧٤	٢,٥٦	الاختبارات التحريرية المقالية	٣
٩	٠,٧٧	٢,٥٥	أسئلة الترتيب	٧
١٠	٠,٨١	٢,٤٦	أسئلة الاختيار من متعدد	٨
١١	٠,٨١	٢,٤٠	أسئلة الصواب والخطأ	٤
١٢	٠,٧١	٢,٣٣	أسئلة المقابلة (المزاوجة)	٦
١٣	٠,٨١	٢,٣١	السجلات الوصفية	١٣
١٤	٠,٦٨	١,٥١	سلالم التقدير	١٤
١٥	٠,٥٦	١,٤١	قوائم الشطب	١٥
			المتوسط العام للمحور	
	٢,٦٨	٠,٣٦		

بالتدقيق في الجدول رقم (٨) يتضح أن قيم المتوسط الحسابي لممارسات هذا المحور

تراوحت بين (٣,٧٥) و (١,٤١) بوسيط قدره (٢,٧٥) . كما يتضح من هذا الجدول ما يلي :

١/ أن الممارسة رقم (١) والتي تنص على (المناقشات الصفية) حازت على أعلى متوسط (٣,٧٥) بانحراف معياري (٠,٤٧). في حين أن الممارسة رقم (١٥) والتي تنص على (قوائم الشطب) حصلت على أدنى متوسط (١,٤١) بانحراف معياري (٠,٥٦).

٢/ أن الممارسات التي حازت على درجة عالية في ضوء المعيار (من ٣,٢٥ إلى ٤) هي تلك الممارسات ذات الأرقام : (١ ، ١١ ، ٩) بمتوسطات بلغت (٣,٧٥ ، ٣,٦١ ، ٣,٥٠) على التوالي

٣/ أن الممارسات التي حصلت على درجة متوسطة في ضوء المعيار (من ٢,٥٠ إلى أقل من ٣,٢٥) هي تلك الممارسات ذات الأرقام : (٢ ، ١٢ ، ١٠ ، ٥ ، ٣ ، ٧) بمتوسطات بلغت (٣,٢٥ ، ٢,٩٨

٢,٨٠ ، ٢,٧٥ ، ٢,٥٦ ، ٢,٥٥ على التوالي .

٤ / أن الممارسات التي حصلت على درجة ضعيفة في ضوء المعيار (من ١,٧٥ إلى أقل من ٢,٥٠) هي الممارسات ذات الأرقام : (٨ ، ٤ ، ٦ ، ١٣) بمتوسطات بلغت ٢,٤٠ ، ٢,٤٦ ، ٢,٣٣ ، ٢,٣١ على التوالي .

٥ / أن الممارسات التي حصلت على درجة لأتمارس إطلاقاً في ضوء المعيار (من ١ إلى أقل من ١,٧٥) انحصرت في ممارستين حملت الرقمين (١٤ ، ١٥) بمتوسطين بلغا ١,٥١ ، ١,٤١ على التوالي .

٦ / أن المتوسط العام للمحور بلغ (٢,٦٨) بانحراف معياري (٠,٣٦)، وهو في مجمله يمثل درجة ممارسة متوسطة في ضوء المعيار.

رابعاً : الإجابة عن السؤال الرابع :

للإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصه " ما الممارسات المتصلة بالنشاطات المترتبة على نتائج التقويم المستمر التي يقوم بها معلمو الصفوف المبكرة كما يراها مجتمع الدراسة ؟ " تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مجتمع الدراسة على الممارسات المتصلة بالنشاطات المترتبة على نتائج التقويم المستمر التي اشتملت عليها الأداة وعددها (١٢) ممارسة، ثم رتبنا تنازلياً في ضوء المتوسطات الحسابية التي حازتها. والجدول رقم (٩) يوضح النتائج المرتبطة بهذا السؤال .

جدول رقم (٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسات المتصلة بالنشاطات المترتبة على نتائج التقويم المستمر مرتبة تنازلياً وفقاً للمتوسطات

ترتيب الممارسة حسب الاستبانة	الممارسات المتصلة بالنشاطات المترتبة على نتائج التقويم المستمر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الممارسة حسب المتوسط
١٢	يشارك المعلم لجنة التوجيه والإرشاد في اتخاذ قرار انتقال / عدم انتقال التلاميذ غير المتقنين المهارات .	٣,٣٣	٠,٧٥	١
٨	يُصدر المعلم — في ضوء نتائج آخر عملية تقويم — حكمه النهائي بعدم إتقان التلميذ المهارة.	٣,١٥	٠,٦٨	٢
٧	يؤجّل المعلم حكمه النهائي بعدم إتقان التلميذ المهارة إلى آخر فترة تقويمية .	٢,٩٦	٠,٨٠	٣
ترتيب الممارسة حسب الاستبانة	الممارسات المتصلة بالنشاطات المترتبة على نتائج التقويم المستمر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الممارسة حسب المتوسط

٤	٠,٦٣	٢,٦٥	يُكثف المعلم - قبل إصدار حكمه النهائي - عملية تدريب التلاميذ على المهارات غير المتقنة	٦
٥	٠,٧٤	٢,٤٠	يُقَدِّم المعلم - بعد كل عملية تقويم - تغذيته راجعة فورية تبين مستوى أداء التلميذ المهارة المستهدفة بالإتقان.	٤
٦	٠,٦٩	٢,٢٨	يُقَدِّم المعلم نشاطات تثري المهارة التي أتقنها التلاميذ.	٣
٧	٠,٧٣	٢,٢٥	يُقَدِّم المعلم - بعد كل عملية تقويم - تغذيته راجعة فورية تبين نقاط قوة التلميذ وضغفه.	٥
٨	٠,٥١	٢,١٠	يُقَدِّم المعلم - في ضوء نتائج التقويم التشخيصي - نشاطات علاجية للتلاميذ الذين يواجهون مشكلات أو صعوبات لإتقان المهارة.	٢
٩	٠,٦٤	٢,٠٣	يُحدِّد المعلم الأسباب التي حالت دون إتقان التلميذ المهارة .	١٠
١٠	٠,٦٠	١,٩٨	يُقَدِّم المعلم إلى ولي الأمر وصفاً تشخيصياً لمستوى إتقان التلميذ المهارات	٩
١١	٠,٥٢	١,٨٨	يقترح المعلم على ولي الأمر برنامجاً لعلاج جوانب ضعف التلميذ في المهارة .	١١
١٢	٠,٥٤	١,٨١	يُصنّف المعلم التلاميذ إلى فئات وفق مستوياتهم واحتياجاتهم التي كشف عنها التقويم القبلي.	١
	٢,٤٠	٠,٣٣	المتوسط العام للمحور	

بالتدقيق في الجدول رقم (٩) يتضح أن قيم المتوسط الحسابي لممارسات هذا المحور

تراوحت بين (٣,٣٣) و (١,٨١) بوسيط قدره (٢,٢٧). كما يتضح من هذا الجدول ما يلي :

١ / أن الممارسة رقم (١٢) والتي تنص على (يشارك المعلم لجنة التوجيه والإرشاد في اتخاذ قرار انتقال/ عدم انتقال التلاميذ غير المتقنين المهارات) حازت على أعلى متوسط (٣,٣٣) بانحراف معياري (٠,٧٥). في حين أن الممارسة رقم (١) والتي تنص على (يُصنّف المعلم التلاميذ إلى فئات وفق مستوياتهم واحتياجاتهم التي كشف عنها التقويم القبلي) حصلت على أدنى متوسط (١,٨١) بانحراف معياري (٠,٥٤).

٢ / أن هناك ممارسة واحدة حازت على درجة عالية في ضوء المعيار (من ٣,٢٥ إلى ٤) هي الممارسة ذات الرقم : (١٢) بمتوسط بلغ (٣,٣٣).

٣ / أن الممارسات التي حصلت على درجة متوسطة في ضوء المعيار (من ٢,٥٠ إلى أقل من ٣,٢٥) هي تلك الممارسات ذات الأرقام : (٨ ، ٧ ، ٦) بمتوسطات بلغت ٣,١٥ ، ٢,٩٦ ، ٢,٦٥ على

التوالي.

- ٤ / أن الممارسات التي حصلت على درجة ضعيفة في ضوء المعيار (من ١,٧٥ إلى أقل من ٢,٥٠) هي تلك الممارسات ذات الأرقام: (٤ ، ٣ ، ٥ ، ٢ ، ١٠ ، ٩ ، ١١ ، ١) بمتوسطات بلغت ٢,٤٠ ، ٢,٢٨ ، ٢,٢٥ ، ٢,١٠ ، ٢,٠٣ ، ١,٩٨ ، ١,٨٨ ، ١,٨١ على التوالي .
- ٥ / أنه لم تحصل أي من ممارسات هذا المحور على درجة لأتمارس إطلاقاً في ضوء المعيار (من ١ إلى أقل من ١,٧٥).
- ٦ / أن المتوسط العام للمحور بلغ (٢,٤٠) بانحراف معياري (٠,٣٣)، وهو في مجمله يمثل درجة ممارسة ضعيفة في ضوء المعيار.

خامساً: مناقشة النتائج وتفسيرها

بحثت هذه الدراسة واقع ممارسات معلمي الصفوف المبكرة التقويم المستمر المتصلة بمبادئه، وتنفيذ خطواته، وجمع المعلومات له، والنشاطات المترتبة على نتائجه. وذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين .

وتشير نتائج الدراسة (الجدول رقم ٦) إلى أن جميع الممارسات المتصلة بمبادئ التقويم المستمر لها واقع ممارس من قبل معلمي الصفوف المبكرة ولكن بنسب متفاوتة. حيث نجد أن (اكتفاء المعلم بتقويم واحد للمهارة المتقنة) حاز على درجة ممارسة عالية دون غيره من المبادئ، ويعزى ذلك إلى فهم المعلمين له ودرابتهم به إذ جاء التصريح به في دليل المعلم لقياس مهارات اللغة العربية في الصفوف المبكرة المعد من قبل الإدارة العامة للقياس والتقويم .

وبإعادة النظر ثانية إلى الجدول رقم (٦) نجد أن غالبية هذه المبادئ تمارس من قبل معلمي الصفوف المبكرة بدرجة متوسطة (مراجعة المهارات دون تقويمها، تحديد مستوى إتقان المهارة من موقع التلميذ نفسه، استمرار تقويم المهارات غير المتقنة، إفراد تقويم خاص بكل مهارة، جمع المهارات المرتبطة ببعضها في تقويم واحد، عدم إشعار التلميذ بموقف التقويم، التأكد من إتقان التلميذ المهارات اللازمة لإتقان المهارة الجديدة، تقويم المهارة بعد التدريب عليها مباشرة، تقويم المهارات الجزئية أولاً بأول، تحديد مستوى الإتقان في ضوء محكات محددة)، والباحث يعزو ذلك إلى جملة من العوامل والمتغيرات المتداخلة التي يصعب الفصل بينها فمنها ما قد يعزى إلى عدم اهتمام معلمي الصفوف المبكرة بها؛ نتيجة لكثرة المهارات المستهدفة بالإتقان في المادة الدراسية الواحدة، وإلى كثافة التلاميذ في الصف الدراسي الواحد. وربما يعود إلى ضعف كفاية المعلمين في التقويم المستمر، تؤكد ذلك دراسة الفاهمي (١٤٢١هـ) التي دلت على احتياج معلمي الصفوف المبكرة بدرجة عالية إلى التدريب على كيفية تطبيق أسلوب التقويم المستمر. وأوقد يعزى إلى عدم قيام الإشراف التربوي بدوره في توعية المعلمين باللائحة ومتابعتهم، وهذا أوضحته دراسة العصيمي (١٤٢٣هـ) التي خلصت إلى غموض مدلول الإتقان وزمنه عند المعلمين، يدعم ذلك نتائج دراسة الشفروود وآخرون (١٤٢٢هـ) التي توصلت إلى أن هناك نقصاً في توعية معلمي الصفوف المبكرة بأساليب التقويم المستمر، ووجود حاجة مستمرة لتدريب المعلمين على آلية التقويم المستمر.

وبالرغم أن معظم تلك المبادئ جاءت الإشارة إليها في دليل المعلم لقياس مهارات اللغة العربية إلا أن الباحث يعتقد أن عدم ممارسة المعلمين لها بدرجة عالية عائد إلى أن المعلمين في الصفوف المبكرة ليس جميعهم معلمي لغة عربية على اعتبار أن بعض المدارس تميل إلى إسناد تدريس المواد الدراسية في هذه الصفوف إلى معلمين متعددين خصوصاً فيما يتعلق بمادتي الرياضات والعلوم في الصفين الثاني والثالث .

أما بقية المبادئ في هذا المحور فقد حصلت على درجة ممارسة ضعيفة؛ وهي مبادئ

تمحورت حول (تنويع أدوات جمع المعلومات، واختيار الأداة المناسبة، وتدوين ملاحظات وصفية حول أداء التلميذ) ويعتقد الباحث أن ضعف ممارستها قد يعود إلى أن غالبية المعلمين لا يولون اهتماماً بتلك المبادئ طالما أنهم استخدموا إحدى الأدوات.

وتجيء هذه النتيجة مختلفة مع ما ينادي به التربويون من وجوب التنويع في أدوات التقويم بما يستجيب والتنوع في نتائج التعلم، والغرض منها، وبما يتفق وخصائص التلاميذ. كما تختلف مع نتائج دراسة نصر (١٩٩٨م) التي أظهرت عن وجود مدى مقبول من التنويع في استخدام أدوات التقويم.

أما فيما يتصل بضعف ممارسة المعلمين تقويم المهارات ذات الحد الأدنى وغيرها بنفس القدر من الاهتمام فهذا يمكن تفسيره بعدم اهتمام المعلمين بتدريس وتقويم المهارات التي لا يترتب على إتقانها انتقال التلميذ من صف دراسي إلى آخر. كما يمكن أن يعزى إلى ضعف المتابعة والإشراف من قبل مديري المدارس والمشرفين التربويين رغم أن هذا المبدأ ورد صريحاً في لائحة تقويم الطالب والمذكرة التفسيرية لها.

ويستدل من نتائج هذا المحور أن معلمي الصفوف المبكرة انتقائيون في ممارسة المبادئ؛ إذ نجد أن التزامهم يكون عالياً بالمبدأ إذا كان في ذلك توفيراً لجهدهم كما هو واضح في المبدأ رقم (٨)، في مقابل ذلك نجد أن التزامهم يكون ضعيفاً بالمبادئ التي تتطلب جهداً منهم كما هو واضح في المبادئ ذات الأرقام (١٠، ١٤، ١٥).

أما ما يتعلق بنتائج السؤال الثاني من الدراسة الذي يتناول البحث عن واقع الممارسات المتعلقة بتنفيذ خطوات التقويم المستمر، فإنه بالنظر إلى الجدول رقم (٧) يتضح أن استجابات مجتمع الدراسة حول هذا المحور انحصرت بين درجتى ممارسة متوسطة وضعيفة؛ فالخطوات المتعلقة ب (تحديد المهارة المستهدفة بالإتقان، والتعريف بها، والتأكد من فهم التلاميذ لها، وتحديد المستوى الإتيقاني المطلوب الوصول إليه) جاءت بدرجة متوسطة. وهذا مؤشر دال على معرفة المعلمين بها، وربما يعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين ما زالوا يدرسون ويقومون بالطرق التقليدية، وهذا يرجع إلى غياب برامج التنمية المهنية، أو على الأقل إلى أن ما هو موجود من تلك البرامج غير كاف لتغيير تلك الممارسات التقليدية. كما يمكن أن يعزى إلى ضعف عمليتي الإشراف والمتابعة من قبل المشرفين التربويين ومديري المدارس.

أما الخطوات المتعلقة بتدريب التلاميذ على المهارة وتقويمها فقد أوضحت استجابات مجتمع الدراسة أن تنفيذها يفتقد إلى وجود علاقة بين التدريب والتقويم؛ إذ إن العلاقة بينهما هي علاقة انسجام وترابط وتتابع منطقي؛ فالتدريب على المهارة المتقنة يختلف في هدفه ونوعيته عن المهارة غير المتقنة؛ حيث يهدف في الأولى إلى تعزيز عملية اكتسابها دون معاودة تقويمها بينما يهدف في الثانية إلى عملية اكتسابها وفق تصميم خطة تدريس؛ تقوم على أسس

أربعة ؛ تقويم تشخيصي، تدريس علاجي، تقويم، تدريب. وتستمر عمليتا التقويم والتدريب حتى الوصول إلى درجة الإتقان، وتأخذ هذه الخطة أشكالاً تدريبية مختلفة حسب الحاجة ؛ حيث يكون تدريباً فردياً أو جماعياً. ويعتقد الباحث أن حصول الخطوات المتعلقة بالتدريب على المهارة وتقويمها على درجة ممارسة متوسطة يشير إلى أنها معلومة عند غالبية المعلمين ولكن ممارستها بهذه الدرجة قد يعزى إلى عدم كفاية بعض المعلمين في معرفتهم بماهية التدريب، والفرص منه، وكيفية تنفيذه، كما يعزى ذلك إلى ضعف متابعة المشرفين التربويين لممارسات المعلمين في الصفوف المبكرة لتنفيذ خطوات التقويم المستمر .

وبالرجوع إلى الجدول رقم (٧) يتضح من استجابات مجتمع الدراسة أن هناك ثلاث خطوات تتصل بالتقويم القبلي والتقويم التشخيصي جاءت ممارستها بدرجة ضعيفة ؛ فقيام المعلم بتقويم قبلي لمعرفة مدى إتقان التلاميذ المهارة المستهدفة، ولمعرفة مدى إتقانهم المهارات اللازمة لها خطوتان أساسيتان تستند إليهما استراتيجية التعلم الإتقاني . وحصولها على درجة ضعيفة يشير إلى أن المعلمين لا يأخذون بعين الاعتبار مدى إتقان التلاميذ المهارة المستهدفة قبل تدريسها ، كما أنهم لا يعطون أهمية لما يمتلكه التلاميذ من خبرات تعليمية سابقة عند إجراء عمليتي التدريس والتقويم. وهما أمران يسهلان على التلاميذ تعلم المهارة الجديدة وإتقانها، كما يستفيد من ذلك في استثمار الزمن المخصص للتدريس، وتحسين أساليبه، وتنويع مصادره، كما يستفيد من ذلك في تذليل صعوبات عدم الإتقان. ومن منظور آخر فإن عدم ممارسة المعلم التقويم القبلي يكون من الصعب عليه حينها الحكم على حدوث التحصيل ما لم يكن لديه معرفة بالحالة التي كان عليها التلميذ قبل عملية التعلم.

أما الخطوة ذات العلاقة بالتقويم التشخيصي فيعزو الباحث ضعف ممارستها إلى عدم معرفة المعلمين بمفهوم التقويم التشخيصي، وأغراضه، وآلية تنفيذه، إضافة إلى عدم اهتمام المشرفين التربويين على مستوى تدريب المعلمين ومتابعتهم. وقد يعزى ضعف ممارسات هذا المحور مجتمعة إلى عدم توفر أدلة بين يدي المعلمين توضح لهم آلية تنفيذ التقويم المستمر تعزى إلى أن لائحة تقويم الطالب والمذكرة التفسيرية لها لم تحدد آلية واضحة للتقويم المستمر ، وقد أكدت دراسة الشغروود وآخرون(١٤٢٢هـ) على وجود فروق بين المعلمين في تفهمهم لكيفية الإتقان وزمنه، وأن ذلك ناتج عن عدم وجود آلية تنفيذ موحدة للائحة تقويم الطالب تقوياً مستمراً.

ولعل النتيجة التي توصلت إليها الدراسة من ضعف درجة ممارسة المعلمين لتنفيذ الخطوات المتصلة بالتقويم القبلي والتشخيصي تنسجم مع نتائج دراسة الحربي (٢٠٠١م) من أن استخدام استراتيجيات التشخيص لما قبل التدريس كان استخدامها ضعيفاً جداً.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الثالث من الدراسة الذي يتناول البحث عن واقع الممارسات

المتعلقة بجمع المعلومات للتقويم المستمر، فإنه بالنظر إلى الجدول رقم (٨) يمكن الاستدلال بأن درجة استخدام معلمي الصفوف المبكرة لأدوات التقويم جاءت متباينة؛ فهناك أدوات تمارس بدرجات مختلفة (عالية، متوسطة، ضعيفة) وهناك أدوات لا تمارس إطلاقاً. ويعزو الباحث ذلك إلى الاختلاف في طبيعة أدوات التقويم؛ من حيث البناء، والغرض، والإجراءات العملية اللازمة للتطبيق. فمن هذه الأدوات ما يستخدم بصورة فردية كالاختبارات الشفهية، والملاحظة، والأداء العملي، والسجلات الوصفية، وسلالم التقدير، وقوائم الشطب. ومنها ما يستخدم بصورة جماعية كالاختبارات التحريرية المقالية، والأسئلة الموضوعية، والمناقشات الصفية، والواجبات المنزلية، والتدريبات الصفية في الكتاب المدرسي). ومن جهة أخرى هناك أدوات تتطلب كفايات تتصل بالإدارة الصفية كالمناقشات الصفية وأخذ الملاحظات، والقيام بأعمال أدائية، ومنها ما يتطلب كفايات مهنية تتصل بقدرات المعلمين في بناء تلك الأدوات كقوائم الشطب، وسلالم التقدير

وبإعادة النظر في الجدول رقم (٨) يتبين أن هناك أربع أدوات حازت على درجة عالية هي؛ المناقشات الصفية، التدريبات الصفية، الاختبارات الشفهية، التعيينات المنزلية (الواجبات). ويعزو الباحث ارتفاع درجة استخدام هذه الأدوات إلى لائحة تقويم الطالب إذ بينت هذه الأدوات وجاءت صريحة فيها. وربما يعود ذلك أيضاً إلى ملاءمة هذه الأدوات لخصائص نمو التلاميذ في هذه المرحلة، إضافة إلى ملاءمتها لطبيعة جل المهارات المستهدفة بالإتقان؛ فغالبية المهارات تتطلب من التلميذ إنجاز مهمات يتعذر قياسها بغير تلك الأدوات التي حازت على درجة عالية. ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن معلمي الصفوف المبكرة يفضلون هذه الأدوات لأنها تتيح للمعلم تقديم تغذية راجعة فورية للتلاميذ. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الصراف (١٩٨٨م)، ودراسة وود بيترو وآخرون (١٩٩٠م)، ودراسة الزعيمي (١٩٩٥م) في استخدام الأسئلة الشفهية بدرجة عالية. وتتفق مع نتائج دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (١٩٨١م)، دراسة الحربي (٢٠٠١م)، دراسة الصراف (١٩٨٨م)، دراسة وود بيترو وآخرون (١٩٩٠م) التي توصلت إلى أن الواجبات المنزلية أكثر الأدوات استخداماً. كما تتسجم مع نتائج دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (١٩٨١م)، دراسة الدوسري (١٤٢٤هـ) التي بينت أن المناقشات والمشاركات الصفية تستخدم بدرجة كبيرة عند تقويم الطلاب.

أما الأدوات التي حصلت على درجة ممارسة متوسطة فكانت (الملاحظة، والأداء العملي، وأسئلة التكميل، والاختبارات التحريرية المقالية، وأسئلة الترتيب) أما فيما يتعلق بأداة الملاحظة فاستخدامها بدرجة متوسطة يعود إلى أن ممارستها بطريقة علمية يحتاج إلى ممارسة أدوات أخرى مرتبطة بها كالسجلات الوصفية، وقوائم الشطب، وسلالم التقدير. إذ إن المعلم معني بتوثيق ملاحظاته في سجلات خاصة لكل تلميذ. ولملاحظة بعض الكفايات

التعليمية وعلى وجه الخصوص الكفايات الأدائية يحتاج المعلم إلى تحديد مكوناتها التي تشكلت منها في سلالمة تقدير أو قوائم شطب حتى تتصف ملاحظاته بالعلمية والموضوعية. وعلى الرغم من أن لائحة تقويم الطالب قد أكدت على ممارسة هذه الأداة إلا أن الباحث يعزو ممارستها بدرجة متوسطة إما إلى عدم اهتمام المعلمين بها، أو إلى صعوبة تنفيذها خصوصاً في ظل كثافة التلاميذ في الصفوف، أو إلى أن تنفيذها يحتاج إلى كفايات قد لا يمتلكها المعلم. وهذا السبب الأخير نتاج عدد من العوامل يصعب تحديدها بدقة. وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة وود بيتر وآخرون (١٩٩٠م)، دراسة أبو طالب (١٩٩١م)، دراسة الدوسري (١٤٢٤هـ) التي خلصت إلى أن استخدام الملاحظة في التقويم كان أكثر استخداماً. أما فيما يتصل بالأداء العملي، أسئلة التكميل، أسئلة الترتيب، والاختبارات التحريرية المقالية فحصلها على درجة ممارسة متوسطة قد يعزى إلى طبيعة المهارات المستهدفة قياسها في الصفوف المبكرة، ومدى تواجدها إذ إن غالبية المهارات في هذه الصفوف يمكن قياسها بوساطة أدوات أخرى كالاختبارات الشفهية، والتدريبات. ويعتقد الباحث أيضاً أن استخدام بعض هذه الأدوات لا ينسجم مع طبيعة بعض الأهداف التي يجب أن يتقنها التلميذ في هذه الصفوف المبكرة مثل اكتساب مهارة الرسم الإملائي، أو لا تتسجم مع نوعيتها كالحفظ خصوصاً إذا علمنا أن استخدام مثل هذا النوع من الأدوات غالباً ما يهدف إلى قياس القدرة على التعبير، وتركيب العبارات، وتنظيم الأفكار، وعرضها بشكل متسلسل منطقي وهي قدرات يمكن قياسها بالاختبارات الشفهية في هذه المرحلة؛ لتناسبها مع خصائص تلاميذها العمرية. علماً بأن النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية فيما يتعلق بضعف درجة ممارسة معلمي الصفوف المبكرة لأسئلة التكميل لا تتفق مع ما أظهرته بعض الدراسات؛ دراسة رونالد (١٩٨٥م)، دراسة الزعيمي (١٩٩٥م)، دراسة آل عجيان (٢٠٠١م) التي أوضحت أن أسئلة التكميل هي أكثر أنواع الأسئلة الموضوعية استخداماً. أما الاختبارات التحريرية المقالية فالنتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية تختلف مع كثير من الدراسات السابقة التي بينت أن استخدامها يكون بدرجة عالية من قبل المعلمين في تقويم الطلاب؛ مثل دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (١٩٨٥م)، دراسة الصراف (١٩٨٨م)، دراسة أبو طالب (١٩٩١م)، دراسة الزعيمي (١٩٩٥م)، دراسة نصر (١٩٩٨م) ويرجع الباحث سبب الاختلاف إلى طبيعة المرحلة الدراسية التي طبقت عليها تلك الدراسات إذ شملت مختلف المراحل الدراسية في مقابل اقتصار هذه الدراسة على الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية.

أما الأدوات التي حصلت على درجة ممارسة ضعيفة فكانت (أسئلة الاختيار من متعدد، الصواب والخطأ، المقابلة، السجلات الوصفية) ويعزو الباحث ضعف ممارسة هذه الأدوات إلى أن المهارات التي يمكن قياسها بوساطة هذه الأدوات مهارات قليلة التواجد في هذه الصفوف. كما يعتقد الباحث أن مزية استخدامها لتمثيل المحتوى الدراسي تخفي مع

طبيعة التقويم المستمر في الصفوف المبكرة القائم على استراتيجية التعلم من أجل الإتقان حيث تكون هناك مهارة محددة يتم تقويمها بصورة منفردة وإن اشترك معها تقويم مهارة أخرى فيشترط أن تكون هذه المهارة مرتبطة بها. كما يرى الباحث أنه قد يكون من بين الأسباب أن الأسئلة الموضوعية هي أدوات جزئية تحت مظلة الاختبارات التحريرية التي هي أداة من بين أدوات أخرى يستند إليها المعلم في جمع المعلومات حسب نوع المهارة المراد قياسها. وتتفق النتائج المتعلقة بأسئلة الصواب والخطأ مع نتائج دراسة رونالد (١٩٨٥م)، دراسة آل عجيان (٢٠٠١م). كما تتفق مع دراسة آل عجيان (٢٠٠١م) في أن المقابلة أقل الأدوات استخداماً. أما فيما يتصل بالسجلات الوصفية فحصلها على درجة ممارسة ضعيفة فقد يعزى إلى عدم معرفة المعلمين واهتمامهم بها، إضافة إلى أنها تحتاج إلى جهد و وقت لازمين لتعبئتها. وربما يعزى ضعف ممارستها إلى عدم المتابعة من قبل مديري المدارس والمشرفين التربويين لها. ولعل هذه النتيجة تشير إلى العشوائية في رصد المعلم لنتائج التقويم التي يحصل عليها المتعلم، كما يتبين من جهة أخرى عدم استفادة المعلمين من النتائج التي تظهرها أدوات التقويم عند دراستها إذ لا طائل من ورائها إذا لم يستفد منها في تعديل أساليب التعلم، وتنويع مصادره، والوقوف على الصعوبات وتشخيصها واقتراح البرامج العلاجية لها.

وبالنظر إلى الجدول رقم (٨) مرة أخرى يلحظ الباحث أن أداتين من أدوات التقويم لا تمارس إطلاقاً وهما سلالمة التقدير، وقوائم الشطب ولعل مرد ذلك الإحجام هو عدم معرفة المعلمين واهتمامهم بهما، وعدم تدريبهم عليها قبل الالتحاق بالخدمة أو أثناء الخدمة. وربما يعزى إلى عدم إلزامهم بذلك من قبل مديري المدارس والمشرفين التربويين، أو لعدم اكتراثهم الشخصي على اعتبار أن خبرتهم أكسبتهم القدرة على تقدير مستوى الأداء دون الحاجة إلى مقياس تقدير أو قوائم شطب. ولعل هذا يبرز تساؤلاً عن مدى مصداقية نتائج التقويم التي يتوصلون إليها. وهذه النتائج تتفق مع ما أسفرت عنه دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (١٩٨٥م)، ودراسة الدوسري (١٤٢٤هـ) من أن قوائم التقدير هي أقل الأدوات استخداماً.

أما فيما يتعلق بنتائج السؤال الرابع من الدراسة الذي يتناول البحث عن واقع الممارسات المتعلقة بالنشاطات المترتبة على نتائج التقويم المستمر فمن خلال النظر إلى الجدول رقم (٩) يتضح أن مشاركة المعلم لجنة التوجيه والإرشاد في اتخاذ قرار انتقال أو عدم انتقال التلاميذ غير المتقنين المهارات هي الممارسة الوحيدة في هذا المحور التي حازت على درجة ممارسة عالية. ولعل الباحث يعزو ذلك إلى التصريح بها في لائحة تقويم الطالب، كما يعزو ذلك إلى اهتمام مديري المدارس بها باعتبارها تقع في مجال مهامهم الإدارية.

أما النشاطات المتصلة بـ (إصدار الحكم النهائي على إتقان التلاميذ المهارات من عدم الإتقان، وتأجيله، وتكثيف عملية تدريب غير المتقنين) فقد جاءت بدرجة متوسطة، على

الرغم من أن توقيت إصدار الحكم النهائي ومتطلباته ورد ضمناً في لائحة تقويم الطالب حينما اعتمدت التقويم المستمر أسلوباً للتقويم في الصفوف المبكرة، كما جاء صريحاً في دليل المعلم لقياس مهارات اللغة العربية. ويعزو الباحث ذلك إلى عدم اهتمام المعلمين باتباع التعليمات ذات العلاقة بذلك. كما يُعزى إلى ضعف متابعة مديري المدارس والمشرفين التربويين.

وبالتدقيق في الجدول رقم (٩) يمكن الاستدلال على أن معظم الممارسات المندرجة في هذا المحور جاءت بدرجة ممارسة ضعيفة؛ فتعزيز المهارات المتقنة، وإثراؤها بمختلف النشاطات التي تنتمي إليها، و تقديم تغذية راجعة فورية تبين مستوى الإتقان، وتكشف عن مواطن القوة والضعف، وتقديم نشاطات علاجية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات دراسية متكررة أو مشكلات طارئة، وإشراك ولي الأمر في مساعدة المدرسة للوصول بالتلميذ إلى مرحلة الإتقان من خلال إعطائه صورة واضحة عن مستوى التلميذ قائمة على الوصف، و موضحة أسباب الضعف، ومقدمة نشاطات علاجية مقترحة للتغلب عليه. ويعزو الباحث ضعف ممارسة المعلمين لها إلى عدة عوامل لعل أبرزها: أن بعض المعلمين مازالوا غير ملمين بفلسفة التقويم المستمر، كما يعزى إلى ضعف كفايات المعلمين فيما يتعلق بالقرارات الواجب اتخاذها (تدريسية، تشخيصية، تصنيفية)، وهي عوامل يصعب تحديد مسبباتها إلا أن الباحث يعزو ذلك إلى ضعف برامج تكوين المعلم قبل الخدمة، وضعف البرامج التأهيلية أثناءها، كما يعزى إلى ضعف قيام الإشراف التربوي بدوره. ولعل كثافة التلاميذ في الصف، وكثرة المهارات المحددة في كل مقرر دراسي، وتعدد المهام المسندة إلى المعلم تكون سبباً في عدم قيامه بتلك النشاطات. ولعل هذه النتيجة تتسق مع ما خلصت إليه دراسة الفاهمي (١٤٢١هـ) إذ بينت أن معلمي الصفوف المبكرة لا زالوا في حاجة للتدريب على أساليب تحليل نتائج التقويم.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ، والتوصيات ، والمقترحات

أولاً : نتائج الدراسة

ثانياً : توصيات الدراسة

ثالثاً : مقترحات الدراسة

نتائج الدراسة ، وتوصياتها ، ومقترحاتها)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع ممارسات معلمي الصفوف المبكرة التقييم المستمر؛ من حيث مبادئه، وخطواته، والأدوات المستخدمة لجمع المعلومات، والنشاطات المترتبة على نتائجه. وذلك استناداً إلى استجابات مشرفي الصفوف المبكرة. ولتحقيق ذلك، تم العمل في هذه الدراسة من خلال تقسيمها إلى عدد من الفصول على النحو التالي :

الفصل الأول: وتم فيه التمهيد للدراسة، وعرض مشكلتها، وأهدافها، وأهميتها، وحدودها، ومصطلحاتها .

الفصل الثاني: وتضمن الإطار النظري، والدراسات السابقة؛ وقد شمل الإطار النظري على مبحثين ، هما : —

أ — التقييم التربوي : وفيه تناول الباحث الخلفية التاريخية للتقييم التربوي، والتطور في مفهومه، والمفاهيم المتصلة بمصطلحاته؛ كالقياس والتقييم، والعلاقة بينهما، وخصائصه ، وأنواعه، وأدواته، و تقويم التحصيل الدراسي، ومنهجيته، والكفايات اللازمة للقائم بعملية التقييم، واستراتيجية التعلم الإيقاني.

ب — تقويم الطالب في المملكة العربية السعودية : وفيه تناول الباحث المراحل التي مر بها تقويم الطالب من خلال اللوائح التنظيمية لذلك؛ منذ أن بدأ تنظيم التعليم في المملكة العربية السعودية حتى الوقت الراهن. كما تناول أسلوب التقييم المستمر في اللائحة الحالية لتقويم الطالب الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم في عام ١٤١٩هـ.

أما الدراسات السابقة فقد جاءت في محورين:

المحور الأول: الدراسات ذات العلاقة بأساليب التقييم وممارساته.

المحور الثاني: الدراسات ذات العلاقة بلائحة تقويم الطالب الجديدة في المملكة العربية السعودية.

الفصل الثالث : والمتضمن لإجراءات الدراسة، وتم فيه عرض منهج الدراسة ، ومجتمعها، و أداتها التي هي عبارة عن استبانة تم فيها أخذ آراء (١٣) محكماً حول ممارسات التقييم المستمر في الصفوف المبكرة التي ينبغي ممارستها من قبل معلمي الصفوف المبكرة عند تقويم تلاميذهم تقويماً مستمراً، وتم التوصل إلى (٥٣) ممارسة قسمت إلى أربعة محاور هي على النحو التالي :

أ/ مبادئ التقييم المستمر

ب/ خطوات التقييم المستمر

ج/ جمع المعلومات للتقييم المستمر

د/ النشاطات المترتبة على نتائج التقييم المستمر

وبعد التأكد من صدق أداة الدراسة، وثباتها تم تحليل المعلومات التي جمعت في أجهزة الحاسوب الآلي على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss ؛ باستخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في المتوسط الحاسبي، والوسيط، والانحراف المعياري.

الفصل الرابع : تم خلاله الإجابة عن السؤال الأول ، والثاني ، والثالث ، والرابع ثم مناقشة هذه النتائج، وتحليلها، وتفسيرها .

الفصل الخامس : فقد تم التوصل فيه إلى عرض نتائج الدراسة، والتوصيات، والمقترحات وهي كما يلي :

النتائج :

استطاع الباحث أن يخرج ببعض النتائج التي تستحق أن يتوقف عندها صناع القرار التربوي، ويعطوها من الأهمية ما تستحقها، وأن يحاولوا إيجاد الحلول المناسبة لها، حتى يوفروا للمسيرة التربوية في المملكة العربية السعودية كل سبل النجاح الممكنة. وفيما يلي أبرز تلك النتائج :

١ / حدد الباحث (٥٣) ممارسة ينبغي ممارستها من قبل معلمي الصفوف المبكرة عند تقييم تلاميذهم تقويماً مستمراً .

٢ / جميع الممارسات المتصلة بمبادئ التقويم المستمر تمارس من قبل المعلمين ولكن بدرجات مختلفة؛ أعلاها الاكتفاء بتقويم واحد للمهارة المتقنة وأدناها درجة اختيار الأداة المناسبة لتقويم المهارة، والمساواة بين مهارات الحد الأدنى وغيرها عند إجراء عملية التقويم، والاعتماد على أكثر من أداة لتقويم المهارة الواحدة، وتدوين ملاحظات وصفية حول أداء التلميذ.

٣ / ضعف ممارسات المعلمين في تنفيذ خطوات التقويم المستمر ذات العلاقة بالتقويم القبلي والتقويم التشخيصي.

٤ / إن أكثر أدوات التقويم ممارسة لجمع المعلومات هي: المناقشات الصفية، والتدريبات في الكتاب المدرسي، والاختبارات الشفهية. وأقلها ممارسة أسئلة الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، والمقابلة، والسجلات الوصفية.

٥ / إن أداتين من أدوات التقويم لا تمارس إطلاقاً من قبل المعلمين وهما: قوائم الشطب وسلالم التقدير.

٦ / إن هناك ضعفاً ملحوظاً في ممارسات المعلمين للنشاطات المترتبة على نتائج التقويم المستمر خصوصاً تلك المتصلة بتقديم التغذية الراجعة، وتقديم النشاطات الإثرائية للتلاميذ المتقنين، والعلاجية لغير المتقنين، وتحديد معوقات الإتقان، وتقديم وصف تشخيصي لولي الأمر حول أداء التلميذ، واقتراح البرامج لعلاج مواطن الضعف عند ابنه، وتصنيف التلاميذ في ضوء احتياجاتهم اللازمة لإتقان المهارة.

التوصيات :

بناءً على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يرى الباحث أن جملة من التوصيات يمكن أن تقدم للأخذ بها من قبل صانعي القرار التربوي، علها تسهم في رفع مستوى فاعلية أسلوب التقويم المستمر. ومن هذه التوصيات:ـ

١ / تفعيل دور الإشراف التربوي؛ بحيث يعمل المشرف التربوي إلى جانب المعلم لقراءة نتائج التقويم التربوي للتلاميذ، والوقوف على حاجاتهم التعليمية، ووضع الخطط العلاجية والتدريبية الملائمة؛ لمواجهة الضعف التي أفصحت عنها نتائج التقويم.

٢ / تكوين فرق تدريب في كل إدارة تعليمية معنية بتدريب المعلمين على آلية التقويم المستمر بالقدر الذي يمكنهم من توظيفه في نطاق التدريس الصفي، كما أنها معنية بمراقبة أدائهم بعد التدريب.

٣ / تخصيص قسم في كليات المعلمين معني بتخريج معلمين للصفوف المبكرة، وإدراج مادة التقويم التربوي لكل تخصص.

٤ / ضرورة إعادة النظر من قبل المسؤولين في الإدارة العامة للقياس والتقويم بوزارة التربية والتعليم في الاستثمارات المعمول بها حالياً لإبلاغ ولي الأمر بمستوى التلميذ، والعمل على إيجاد آلية فاعلة لإطلاعه على النتائج وإشراكه في عملية التقويم.

٥ / العمل على توفير أدلة إجرائية لقياس المهارات وتقويمها في الصفوف المبكرة لمختلف التخصصات.

٦ / دعوة صناع القرار في الإدارة العامة للقياس والتقويم بوزارة التربية والتعليم إلى تعميم قائمة الممارسات التقويمية المعتمدة في هذه الدراسة على جميع الإدارات التعليمية في المملكة العربية السعودية، مع تعريف أوفى بكل ممارسة وكيفية توظيفها.

٧ / ضرورة تقليل الأعباء المسندة إلى معلمي الصفوف المبكرة، وتخفيض أنصبتهم، وتقليل أعداد الطلاب في كل صف دراسي.

٨ / تخصيص معلم مؤهل _ في كل مدرسة _ للقيام بتشخيص صعوبات التعلم، ووضع البرامج العلاجية لها، وتنفيذها.

المقترحات :

١ / إجراء دراسة تتناول جمع مشاهدات عن ممارسات المعلمين لتقويم التحصيل الدراسي؛ إما من خلال الملاحظة المباشرة للمعلمين، أو من خلال إخضاعهم لمقياس يتضمن فقرات تتناول مواقف أو معلومات عن الممارسات التقويمية.

٢ / إجراء دراسة للوقوف على الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف المبكرة في مجال القياس والتقويم التربوي.

٣ / دراسة أثر المتغيرات المهنية للمعلم (التخصص، المؤهل، الدورات التدريبية في مجال القياس والتقويم، الخدمة في تدريس الصفوف المبكرة) على ممارساتهم للتقويم المستمر.

- ٤ / إجراء دراسة للتعرف على ما إذا كانت ممارسات المعلم التقويم المستمر تعكس خلفية معرفية و نظرية وعملية بالتقويم المستمر أم أنها ممارسات تفتقر إلى القاعدة المعرفية.
- ٥ / إجراء دراسة للتعرف على دور الإشراف التربوي ، ومدى فاعليته في توعية المعلمين بأسلوب التقويم المستمر.
- ٦ / إجراء دراسة للتعرف على المعوقات والصعوبات التي تعترض طريق المعلمين في تطبيق أسلوب التقويم المستمر.

فهرس المصادر والمراجع

المصادر والمراجع :-

- ١/ البراهيم، هيا (١٤٢٢هـ) مدى فاعلية لائحة تقويم الطالب في تحسين مستوى التحصيل الدراسي بمراحل التعليم العام للبنات . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة الملك سعود . الرياض.
- ٢/ ابن منظور، محمد بن مكرم (١٩٩٧م): لسان العرب، الجزء السادس. بيروت
- ٣/ أبو حطب، فؤاد. وآخرون (١٩٩٩م) التقويم النفسي. ط ٩. القاهرة . مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٤/ أبو حويج، مروان . وآخرون (٢٠٠٢م) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط ١. عمّان. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- ٥/ أبو طالب، جهاد ضيف الله (١٩٩١م) أساليب وممارسات تقويم الأداء لمبحث العلوم العامة في الصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسية. رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية. عمّان .
- ٦/ أبو علام، رجاء محمود (١٩٨٧م) قياس وتقويم التحصيل الدراسي . ط ١. الكويت. دار القلم.
- ٧/ أبو لبدة، سبع محمد (١٩٨٧م) مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي . ط ٤. عمّان. جمعية عمال المطابع التعاونية.
- ٨/ آل عجيان، فيصل إبراهيم (٢٠٠١م) تقويم فعالية الأساليب المستخدمة في تقويم تعلم الطلبة لمادة قواعد اللغة العربية في الصف الأول المتوسط في مدينة الدمام . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية . عمّان .
- ٩/ أمان، منال أحمد (٢٠٠١م) ارتباط تحصيل طلبة نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بدولة البحرين في مادة الرياضيات بتطبيق المعلم لأدوات التقييم الواقعي (المعتمد على الأداء) . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة البحرين . البحرين .
- ١٠/ البستان، أحمد عبد الباقي (١٩٩٦م) "دراسة واقع التقويم الدراسي في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت في ضوء آراء النظائر والموجهين" . دراسة تقويمية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس . العدد ٤ ، السنة ٩ . كلية التربية . جامعة الكويت . الكويت . ص ص ٣٢٢_٣٥١.
- ١١/ تقرير لجنة سياسات التعليم في الأردن (١٩٨٧م) الجزء الأول. المؤتمر الوطني للتطوير التربوي . عمّان ٦-٧ أيلول . ص ص ٦٩_٧١.
- ١٢/ الثبتي، ضيف الله عواض (١٣٩٩هـ) تقويم لائحة الاختبارات المطبقة في المملكة العربية السعودية من بداية العام الدراسي ١٣٩٦/٩٥ من وجهة نظر المدرسين والطلاب في مدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك عبد العزيز. مكة المكرمة.

- ١٣/ ثورنديك، روبرت واليزابث هيجن (١٩٨٩م) القياس والتقويم في علم النفس والتربية. ترجمة عبدالله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس. عمّان. مركز الكتب الأردني.
- ١٤/ ديلور، جاك (١٩٩٨م) التعلم ذلك الكنز الكامن. ترجمة جابر عبد الحميد. القاهرة. دار النهضة العربية.
- ١٥/ جريفت، ديفيد (٢٠٠٤م) التقويم التربوي بين الواقع والطموح. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الأول للتقويم التربوي ٢٥_٢٧ إبريل. وزارة التربية والتعليم. سلطنة عمان.
- ١٦/ جورج مادوس وآخرون (١٩٨٣م) تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني. ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون. القاهرة. دار ماكجروهيل للنشر.
- ١٧/ حبيب، مجدي عبد الكريم (٢٠٠٠م) التقويم والقياس في التربية وعلم النفس. ط ١. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.
- ١٨/ الحر، عبدالعزيز (٢٠٠١م) مدرسة المستقبل. ط ١. الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ١٩/ الحربي، طلال سعد (٢٠٠١م) "استراتيجيات معلمي رياضيات المراحل المبكرة في تقويم التلاميذ وعلاقته ببعض المتغيرات المهنية للمعلم". مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم. العدد ١٣٧، السنة ٣٠. ص ص ١٣٩_١٦٢
- ٢٠/ حمدان، محمد زياد (١٤٠٦هـ) تقييم التعلم والتحصيل. عمّان. دار التربية الحديثة.
- ٢١/ خضر، فخري رشيد (١٩٨٧م) التقويم التربوي. دبي. دار القلم.
- ٢٢/ الخطيب، أحمد محمود (١٩٨٨م) "اتجاهات حديثة في التقويم التربوي وانعكاساتها على طلبة التعليم العام". المجلة العربية للتربية. العدد ١، السنة ٨. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: تونس. ص ص ١١٤_١٣٠
- ٢٣/ الخليفة، حسن جعفر (١٤٢٤هـ) المنهج المدرسي المعاصر. ط ١. الرياض. مكتبة الرشد.
- ٢٤/ الخليلي، خليل يوسف (١٩٩٨م) "التقييم الحقيقي في التربية". مجلة التربية. العدد ١٢٦، السنة ٢٧ قطر. ص ص ١١٨_١٣٢
- ٢٥/ الدوسري، إبراهيم مبارك (٢٠٠١م) إطار مرجعي في التقويم التربوي. ط ٣. الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ٢٦/ الدوسري، راشد حماد (١٤٢٤هـ) "الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية". رسالة الخليج العربي. العدد ٩٠، السنة ٢٤. الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج. ص ص ٥٧_٨٩.
- ٢٧/ رجب، مصطفى (١٩٩٤م) التقويم التربوي، التصورات المستقبلية. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الثالث. ٥.٣ مايو. كلية التربية. جامعة البحرين.
- ٢٨/ الزعيمي، محمد (١٩٩٥م) "قياس مستويات تحصيل التلاميذ في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي". المجلة العربية للتربية. العدد ١، المجلد ١٥. تونس. المنظمة العربية للتربية

والثقافة والعلوم.

٢٩ / السامرائي، مهدي صالح (١٩٨٤م) "دراسة في التقويم والقياس التربوي". رسالة الخليج العربي، العدد ١٤، السنة ٥. الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج. ص ص ١١٧-١٥٠.

٣٠ / سمعان، وهيب. ولييب، رشدي (١٩٧٧م) دراسات في المناهج. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

٣١ / شعلة، الجميل محمد عبد السميع (٢٠٠٠م) التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات. ط ١. القاهرة. دار الفكر العربي.

٣٢ / الشغروود، حمد وآخرون (١٤٢٢هـ) لائحة تقويم الطالب النتائج والملاحظات بعد عام من التطبيق وسيل تطوير اختبارات الثانوية العامة. دراسة مقدمة للقاء السنوي التاسع لمديري التعليم بالمدينة المنورة.

٣٣ / الصراف، قاسم (١٩٨٨م) "آراء المدرسين حول الممارسات الفعلية في أساليب التقويم التربوي في مدارس نظام المقررات بدولة الكويت". المجلة التربوية، العدد ١٧، السنة ٥. كلية التربية. جامعة الكويت. الكويت. ص ص ١٩٣-٢١٠.

٣٤ / صيداوي، أحمد (١٩٩٥م) نحو التقويم الحقيقي. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي الحادي عشر من ١٨-٢٠ سبتمبر. وزارة التربية والتعليم. البحرين.

٣٥ / صيداوي، أحمد. ونخلة وهبة (١٩٨٨م) التقويم التكويني الشامل. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي الرابع من ٥-٧ أبريل، وزارة التربية والتعليم. البحرين.

٣٦ / عبد الموجود، محمد عزت (١٩٩٢م) أمريكا عام ٢٠٠٠ - استراتيجيات للتربية. قطر. مركز البحوث التربوية.

٣٧ / عبيدات، سليمان أحمد (١٩٨٨م) القياس والتقويم التربوي. عمّان. جمعية عمال المطابع التعاونية.

٣٨ / عريفج، سامي وخالد حسين مصلح (١٩٨٥م) في القياس والتقييم. ط ١. عمّان. دار مجدلاوي.

٣٩ / عريفج، سامي وخالد مصلح، ومفيد حوشن (١٩٨٧م) مناهج البحث العلمي وأساليبه. عمّان. دار مجدلاوي.

٤٠ / العصيمي، حمود هلال (١٤٢٣هـ) تقويم اللائحة الجديدة لتقويم طلاب الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين وأولياء الأمور. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

٤١ / علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠١م) الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية. ط ٢. القاهرة. دار الفكر العربي.

٤٢ / _____ (٢٠٠٢م) القياس والتقويم التربوي والنفسي : أساسياته

وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة . ط ١ . القاهرة . دار الفكر العربي .

٤٣ / عودة ، أحمد (١٩٩٩م) القياس والتقويم في العملية التدريسية . الإصدار الثالث . إربد . دار
الأمّل

٤٤ / غانم ، محمود محمد (١٩٩٧م) القياس والتقويم . ط ١ . حائل . دار الأندلس .

٤٥ / الغريب ، رمزية (١٩٨٧م) التقويم والقياس النفسي والتربوي . ط ١٠ . القاهرة . مكتبة
الأنجلو المصرية .

٤٦ / الفاهمي ، حسن أحمد (١٤٢١هـ) الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في
الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر عينتي الدراسة . رسالة ماجستير غير
منشورة . كلية التربية . جامعة أم القرى . مكة المكرمة .

٤٧ / فتح الله ، مندور عبد السلام (٢٠٠٠م) التقويم التربوي . ط ١ ، الرياض . دار النشر الدولي .

٤٨ / القرشي ، عبدالفتاح (١٤٠٦هـ) " اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب " . رسالة الخليج
العربي ، العدد ١٨ ، السنة ٦ . الرياض . مكتب التربية العربي لدول الخليج . ص ٣_٣٣ .

٤٩ / الكيلاني ، عبدالله زيد (١٩٩٤م) المجالات التطبيقية للتقويم التربوي . ورقة مقدمة
للمؤتمر العلمي الثالث ٥٣ مايو . كلية التربية . جامعة البحرين

٥٠ / اللجنة العليا لسياسة التعليم (١٤١٩هـ) لائحة تقويم الطالب . الأمانة العامة . الرياض

٥١ / اللجنة العليا لسياسة التعليم (١٤٢٠هـ) المذكرة التفسيرية للائحة تقويم الطالب . الأمانة
العامة . الرياض

٥٢ / لندفل ، س . م (١٩٦٨م) أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم . ترجمة عبدالمملك
الناشف وسعيد التل . بيروت . المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر .

٥٣ / محمد ، نادية عبد العظيم (١٩٩١م) الاحتياجات الفردية للتلاميذ وإتقان التعلم . الرياض .
دار المريخ .

٥٤ / مراد ، خلود علي (٢٠٠١م) أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم
الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة
البحرين . البحرين .

٥٥ / المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (١٩٨١م) تطوير أساليب تقويم الطلبة
بمراحل التعليم العام بدول الخليج العربي . الكويت . مكتب التربية العربي لدول الخليج .

٥٦ / _____ (١٩٨٥م) " دراسة مقارنة لواقع أساليب التقويم والامتحانات
بدول الخليج العربي " . الكويت .. مكتب التربية العربي لدول الخليج .

٥٧ / المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (٢٠٠١م) تقويم برنامج الامتحانات العامة
والاختبارات المدرسية . سلسلة الدراسات التقييمية لبرنامج التطوير التربوي . عمان .

٥٨ / المسلمي، سمير إسماعيل (١٩٩٦م) "القياس والتقويم في الرياضيات". آفاق تربوية، العدد ٩. قطر. رئاسة التوجيه التربوي. ص ص ٢٨_٣٨.

٥٩ / ملحم، سامي محمود (٢٠٠٢م) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط ٢، عمان. دار المسيرة للنشر.

٦٠ / نصر، حمدان علي (١٩٩٨م) "مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن". مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد ١٣، السنة ٧. ص ص ١٤١_١٧٨.

٦١ / وزارة المعارف، إدارة الوثائق التربوية (١٣٩٠هـ) تطور أنظمة الامتحانات والخطط الدراسية في جميع مراحل التعليم في المملكة العربية السعودية من عام ١٣٤٦ - إلى ١٣٩٠ هـ. الرياض.

٦٢ / وزارة المعارف، الإدارة العامة للقياس والتقويم (١٤٢٢هـ) دليل المعلم لقياس مهارات اللغة العربية في الصفوف المبكرة. الرياض.

٦٣ / وزارة المعارف، الإدارة العامة للامتحانات (١٣٩٥هـ) لائحة تنظيم الاختبارات. الرياض.

٦٤ / وزارة المعارف، اللجنة الفرعية للتعليم (١٣٩٠هـ) اللائحة العامة للامتحانات. الرياض.

٦٥ / وهبة، نخلة (١٩٩٣م) التقويم التكويني في خدمة التعليم. ورقة مقدمة للمؤتمر التربوي التاسع. ٢٠-٢٢ فبراير. وزارة التربية والتعليم. البحرين.

المراجع الأجنبية :

1. Bloom, Benjamin (1971). Mastery Learning . IN Block, James H (ED.).Mastery Learning theory and practice. New York: holt, Rinehart, Winston.
- 2 . Marso , Ronald N, 1985 . Testing Practices and Test item Ptrgrnce of Classroom Teachers : Papers presented at The Annual meeting of Educational Research Association (Chicago , ill , Octobers 17_19 1985) .
- 3 . Rowntree, D .(1987) Assessing Students : How Shall We Know Them ?. London : Kogan Page .
4. Wood Peter .H and others , 1990 , Grading and Evaluation practices and policies of school teachers : Papers presented at a joint session of the Annual meetings of the national council of measurement in Education (Boston , MA , April 17_19,1990).