جامعة البحرين

كلية الآداب

قسم علم النفس

واقع التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بالدمام من وجهة نظر المعلمين

أطروحة مقدمة كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في القياس والتقويم التربوي

إعـــــداد

ظافر جروان ظافر القرني

20114865

إشـــــراف

أ. د. راشد حمّاد الدوسري

أستاذ القياس والتقويم التربوي

جامعة البحرين

مـملكة البـحرين

مارس / 2015 م

جامعة البحرين
كلية الآداب
قسم علم النفس
برنامج ماجستير (القياس والتقويم التربوي .

(لجنة المناقشة)

ناقش الطالب ظاهر جرواد ظافر الحربي رقم جامعي 20114865

الأطروحة التي تقدم بها للحصول على درجة الماجستير في: القياس والتقويم التربوي .

والمعنونة: واقع التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بالدمام من وجهة نظر المعلمين :

وذلك يوم: الثلاثاء الموافق ١٧ مارس ٢٠١٥م .

وقد تشكلت لجنة المناقشة من الأساتذة الآتية أسمائهم:

الاسم		التوقيع
أ.د. إسحاق الدوسري	مشرفاً ورئيساً	
أ.د. عبدالله الصمادي	ممتحناً خارجياً	
د. نعمان محمد الموسوي	ممتحناً داخلياً	

الختم

جامعة البحرين
كلية الآداب
قسم علم النفس
Dept. Of Psychology
College of Arts
UNIVERSITY OF BAHRAIN

جامعة البحرين
كلية الآداب
قسم علم النفس
Dept. Of Psychology
College of Arts
UNIVERSITY OF BAHRAIN

واقع التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بالدمام من وجهة نظر المعلمين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بالدمام من وجهة نظر المعلمين من خلال تحديد: أهمية تطبيق التقويم المستمر، وأهم الأدوات المستخدمة في عملية التقويم المستمر، وأهم الإجراءات المتبعة عند تطبيق التقويم المستمر، والصعوبات أثناء تطبيق التقويم المستمر، وذلك في ضوء متغيرات الدراسة: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في التدريس، وعدد الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر. ولتحقيق أهداف الدراسة، صممت استبانة اشتملت على (56) عبارة موزعة على أربعة محاور، وتم التحقق من صدقها وثباتها. وتم تطبيقها على (134) معلماً. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة.

وأظهرت نتائج الدراسة أهمية عالية لتطبيق التقويم المستمر، وبينت أن أهم الأدوات المستخدمة في عملية التقويم المستمر هي: التدريبات الصفية، والواجبات المنزلية، والملاحظة الصفية المنظمة، وأن أهم الإجراءات المتبعة عند تطبيق التقويم المستمر هي: تدريس الطالب المهارة الجديدة، وتقويم الطالب بعد تدريس المهارة لتحديد مستوى إتقانه، وإطلاع ولي الأمر على مستوى إتقان الطالب للمهارات. أما أهم الصعوبات أثناء تطبيق التقويم المستمر فقد تمثلت في: كثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية، وكثافة أعداد الطلاب في الفصل الواحد، وزيادة الأعباء العملية على المعلم في المدرسة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لأثر المؤهل العلمي في المحاور الأربعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لأثر عدد سنوات الخبرة في التدريس في المحاور المذكورة باستثناء محور أهمية تطبيق التقويم المستمر، بوجود فروق دالة إحصائياً، وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة 16 سنة أو أكثر، كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لعدد الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر في جميع المحاور.

وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بإصدار دليل موحد عن التقويم المستمر لمادة الرياضيات ولكل صف من الصفوف العليا على حدة، كما يوصي الباحث بإعداد وتدريب معلم الرياضيات ومدير المدرسة إعداداً وتدريباً جيداً، كما ينصح بإقامة برامج ثقافية واجتماعية عامة عبر وسائل الإعلام المختلفة لتهيئة الرأي العام وأولياء الأمور بأهمية التقويم المستمر.

إهداء ..

إلى من ربياني صغيرا ... إلى والديَّ أمدهما الله بالصحة والعافية

إلى زهرة حياتي... زوجتي الغالية أم طارق

إلى أبنائي الأعزاء طارق وعبدالعزيز

إلى إخوتي وأخواتي وأصدقائي وزملائي

إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحث

شكر وتقدير

ربي أحمدك حمداً عظيماً كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، أحمدك حمد الشاكرين العارفين لمنك وفضلك وكرمك، وأصلي وأسلم على المعلم، النبي الأعظم محمد بن عبد الله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم.. أما بعد:

من خلق المسلم الاعتراف بالفضل ونسبته إلى أهله، يسعدني ويطيب لي أن أتقدم بجزيل الشكر وأوفره إلى الأستاذ الدكتور / **راشد بن حمّاد الدوسري**.

الذي تفضل بالإشراف على هذه الرسالة، فمنحني النصيحة الصادقة، والتوجيه السديد، فكان نعم المشرف، وجدت فيه عطف الأب، وعطاء العالم، وأخلاق المسلم الصالح، ومرونة الحكيم، فوفقه الله في الدنيا والآخرة.

وفي الختام أشكر كل من ساهم برأي أو إستشارة أو خبرة في إتمام هذه الدراسة وساعد على إخراجها.

الباحث

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
اعتماد لجنة المناقشة	أ
ملخص الدراسة	ب
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
قائمة المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ح
قائمة الملاحق	ط
الفصل الأول مدخل إلى الدراسة	
مقدمة	2
مشكلة الدراسة	3
أسئلة الدراسة	4
أهداف الدراسة	5
أهمية الدراسة	6
حدود الدراسة	6
مصطلحات الدراسة	7
الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة	
أولاً: الإطار النظري:	9
(1) التقويم المستمر:	9
مفهوم التقويم المستمر	9
أهمية التقويم المستمر	10

الموضوع	رقم الصفحة
أهداف التقويم المستمر	11
مسلمات التقويم المستمر	12
إجراءات التقويم المستمر	12
أساليب التقويم المستمر	13
صعوبات تطبيق التقويم المستمر	19
مراحل تطبيق التقويم المستمر في المملكة العربية السعودية	20
(2) لائحة تقويم الطالب المعدلة	21
التقويم في المرحلة الابتدائية وفق اللائحة المعدلة	22
دور لجنة التوجيه والإرشاد في التقويم المستمر	23
(3) الرياضيات في المرحلة الابتدائية	23
أهمية تحديد أهداف تدريس الرياضيات	24
الأهداف العامة لتدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية	24
الأهداف الخاصة لتدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية	25
مهارات الرياضيات	26
دور معلم الرياضيات في التقويم المستمر	26
العوامل السلبية المؤثرة على عملية التقويم المستمر في مادة الرياضيات	27
ثانياً: الدراسات السابقة	29
التعليق على الدراسات السابقة	36
الفصل الثالث الطريقة والإجراءات	
منهج الدراسة	42
مجتمع الدراسة	42
عينة الدراسة	42

الموضوع	رقم الصفحة
أدوات الدراسة	44
صدق الاستبانة	46
ثبات الاستبانة	48
إجراءات الدراسة	49
الأساليب الإحصائية المستخدمة	49
الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات	
عرض نتائج الدراسة	51
مناقشة وتفسير النتائج	66
خلاصة النتائج	73
توصيات الدراسة	75
الدراسات المقترحة	76
قائمة المراجع	77
أولاً: المراجع العربية	78
ثانياً: المراجع الأجنبية	82
الملاحق	
ملخص البحث باللغة الإنجليزية	

قائمة الجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
1	توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات	43
2	المحك أو درجة القطع لكل مستوى من مستويات الاستبانة	46
3	معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه	47
4	معامل ثبات الاستبانة بعد تطبيقها النهائي	48
5	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حسب محور أهمية تطبيق التقويم المستمر	52
6	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حسب محور الأدوات المستخدمة في عملية التقويم المستمر	55
7	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حسب محور الإجراءات المتبعة عند تطبيق التقويم المستمر	57
8	التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حسب محور الصعوبات أثناء تطبيق التقويم المستمر	58
9	المتوسط والانحراف المعياري والدرجة العامة لمحاور الدراسة	61
10	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في متوسطات محور أهمية تطبيق التقويم المستمر في متغيرات: المؤهل العلمي والخبرة والتدريب	62
11	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في متوسطات محور الأدوات المستخدمة في عملية التقويم المستمر في متغيرات: المؤهل العلمي والخبرة والتدريب	63
12	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في متوسطات محور الإجراءات المتبعة عند تطبيق التقويم المستمر في متغيرات: المؤهل العلمي والخبرة والتدريب	64

الرقم	الموضوع	الصفحة
13	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في متوسطات محور الصعوبات أثناء تطبيق التقويم المستمر في متغيرات: المؤهل العلمي والخبرة والتدريب	65

قائمة الملاحق

الرقم	الملحق
(1)	الاستبانة في صورتها الأولية
(2)	الاستبانة في صورتها النهائية
(3)	قائمة المحكمين
(4)	خطاب جامعة البحرين بشأن تسهيل مهمة الباحث
(5)	خطاب إدارة التخطيط والتطوير بشأن تسهيل مهمة الباحث

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

* مقدمة
* مشكلة الدراسة
* أسئلة الدراسة
* أهداف الدراسة
* أهمية الدراسة
* حدود الدراسة
* مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

مقدمة:

يشكل التقويم التربوي أساساً مهما وأرضية صلبة ينطلق منها الكثير من القرارات المتعلقة بالتلميذ والمعلم وغيرها من عمليات النظام التعليمي فهو البؤرة التي يتمحور حولها النظام التربوي والتعليمي. وقد ظهرت اتجاهات حديثة في مجال القياس والتقويم التربوي نتيجة للاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم، وأيضاً نتيجة للتأثيرات السلبية للمفهوم السائد في الأوساط التربوية للتقويم من منظوره الضيق والمغلق المرادف للامتحانات التقليدية والعمليات الاختبارية الروتينية وما ينتج عنها من درجة اعتبارية لا تعبر في كثير من الأحيان عن واقع عملية التعليم، ولا تفيد في مراقبة المتعلم ومتابعة نموه، وتعوق تطوير العمل التربوي (تيليوين، 2003).

إن للتقويم التربوي أغراضاً تشخيصية تتمثل في تحديد أوجه القصور ومواطن القوة في تحصيل الطلاب بالنسبة لمجموعة محددة من المعارف والمهارات لتعزيز فرص النجاح والتغلب على الصعوبات، وعدم الاهتمام بالاختبارات المقالية واختبارات الأداء التي ترشد العملية التعليمية وتصوب مسارها نحو تحقيق أهدافها المرجوة (علام، 2002).

وقد تم الاهتمام بهذا النوع من التقويم للخروج من الدائرة الضيقة التي كانت تختصر عملية التقويم على إجراء الامتحانات التي تقيس التحصيل والتي بواسطتها يتم فرز الطلاب إلى ناجحين وراسبين، الأمر الذي جعل الامتحان هدفاً في حد ذاته وأصبحت جميع الممارسات التربوية متجهةً نحو تمكين الطلاب من اجتياز الامتحان بنجاح. وهذا ما أشار إليه الدوسري بأن الاختبارات المطبقة حالياً تعاني عدداً من المشكلات الفنية والعملية، كما أن النقص في وجود أدوات كافية للتقويم التربوي، يُعد من بين تلك المشكلات (الدوسري، 2001).

ويحظى التقويم التربوي بأهمية بالغة في مجال تعليم وتعلم الرياضيات، فمن خلاله يمكن الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية، وعلى مدى تقدم الطلبة واستيعابهم للمفاهيم والمهارات الرياضية، كما يساعد على تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات عن طريق كشف مواطن الضعف والأسباب التي تعيق التعلم ووضع العلاج اللازم، وتحديد المتطلبات السابقة

للتعلم الجديد، ويسهم في متابعة تطبيق مناهج الرياضيات وتحليلها بهدف تطويرها وتحسينها (عباس والعبسي، 2009).

ويتضمن التقويم المستمر استخدام أدوات وإجراءات التقويم في فترات زمنية معينة متتابعة خلال فصل دراسي واحد فقط أو خلال العام الدراسي كله كجزء من العملية التعليمية. ويعمل هذا النمط من التقويم على إيجاد نوع من التغذية الراجعة للطلاب عن طريق الإفساح في المجال لهم للتعلم بعد الانتهاء من كل واجب تعليمي. كما يزود المعلمين أيضاً بتغذية راجعة عن طريق تزويدهم بالمعلومات الكافية عن فعالية طرق التدريس والمواد والوسائل التعليمية التي استخدموها.

لذا اهتمت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بالتقويم المستمر وأولته عناية كبيرة، فاعتمدته أسلوباً في تقويم مستوى طلاب المرحلة الابتدائية، حيث يكون تقويم الطالب مستمراً ومعتمداً على ملاحظة معلميه ومشاركته في الدروس، وأدائه في التدريبات والاختبارات الشفهية والتحريرية، وينقل الطالب إلى الصف التالي بعد إتقانه مهارات الحد الأدنى المقررة.

ولحداثة تطبيق نظام التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وعدم وجود دراسات تتعلق بواقع تطبيقه في العام الدراسي 1429– 1430هـ فلابد من القيام بدراسة ميدانية يتم من خلالها الكشف عن واقع التطبيق لهذا النوع من التقويم، وقد تُقدم هذه الدراسة صورة واقعية عن هذا التطبيق من خلال استطلاع آراء المعلمين القائمين على تطبيقه، حتى يأتي التطوير المنشود لأساليبه وأدواته منطلقاً من الواقع، ومن خلال نتائج البحث العلمي الذي قد يساعد ويوجه عملية التطوير.

مشكلة الدراسة:

حينما توجهت وزارة التربية والتعليم نحو تطبيق التقويم المستمر للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بدايةً بالصف الرابع الابتدائي في العام الدراسي 1427– 1428هـ وانتهاء بالصف السادس الابتدائي في العام الدراسي 1429– 1430هـ، رأى الباحث أن الوقت مناسب لإجراء الدراسة للتعرف على واقع التقويم المستمر للطالب في مادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، نظراً لكثرة الملاحظات والشكاوى عن تدني مستويات طلاب المرحلة الابتدائية في الرياضيات والتي أكدتها توصيات اللقاءات السنوية لقيادات العمل التربوي،

وباعتبار أن من أهم الخطوات للتطوير والتغيير إلى ما هو أفضل هو معرفة الوضع القائم لنظام التقويم المستمر ونواحي التأخير والقصور فيه (وزارة التربية والتعليم، 1430).

أن أغلب الدراسات التي تناولت واقع التقويم المستمر في الصفوف العليا كانت في مواد أخرى غير مادة الرياضيات على حد علم الباحث، لذلك فإن من بين الدراسات التي دعت إلى ضرورة إجراء بحوث حول تطبيق نظام التقويم المستمر في مادة الرياضيات للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية دراسة (الداود، 1425).

ناهيك عن ضرورة التعرف على وجهات النظر المتباينة حول هذا النوع من التقويم والممارسات المتبعة من قبل المعلمين في الميدان التربوي. لذا كانت هناك حاجة ماسة للقيام بدراسة تقويمية تكشف عن واقع التقويم المستمر للطالب في مادة الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين.

أسئلة الدراسة:

س1: ما أهمية تطبيق التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بالدمام من وجهة نظر المعلمين؟

س2: ما أهم الأدوات التي يستخدمها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية لجمع المعلومات عند تطبيق التقويم المستمر من وجهة نظرهم؟

س3: ما أهم الإجراءات التي يتّبعها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية عند تطبيق التقويم المستمر من وجهة نظرهم؟

س4: ما الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بالدمام من وجهة نظرهم؟

س5: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المعلمين حول أهمية تطبيق التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية تبعاً لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي. سنوات الخبرة. التدريب)؟

س6: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المعلمين حول أهم الأدوات التي يستخدمها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية لجمع المعلومات عند تطبيق التقويم المستمر تبعاً لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي. سنوات الخبرة. التدريب)؟

س7: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المعلمين حول أهم الإجراءات التي يتّبعها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية عند تطبيق التقويم المستمر تبعاً لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي. سنوات الخبرة. التدريب)؟

س8: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المعلمين حول الصعوبات التي واجهت المعلمين أثناء تطبيق التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية تبعاً لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي. سنوات الخبرة. التدريب)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تعرُّف واقع التقويم المستمر للطالب في صفوف الحلقة العليا من التعليم الابتدائي وتشمل الجوانب التالية:

1- تعرُّف أهمية تطبيق التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية.
2- تعرُّف أهم الأدوات التي يستخدمها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية لجمع المعلومات عند تطبيق التقويم المستمر.
3- تعرُّف أهم الإجراءات التي يتّبعها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية عند تطبيق التقويم المستمر.
4- الكشف عن الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية.
5- الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المعلمين حول أهمية تطبيق التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية تبعاً لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي. سنوات الخبرة. التدريب).
6- الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المعلمين حول أهم الأدوات التي يستخدمها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية لجمع المعلومات عند تطبيق التقويم المستمر تبعاً لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي. سنوات الخبرة. التدريب).
7- الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المعلمين حول أهم الإجراءات التي يتّبعها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية عند تطبيق التقويم المستمر تبعاً لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي. سنوات الخبرة. التدريب).

8- الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المعلمين حول الصعوبات التي واجهت المعلمين أثناء تطبيق التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية تبعاً لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي. سنوات الخبرة. التدريب)؟

أهمية الدراسة:

1- أغلب البحوث التي تناولت واقع التقويم المستمر في الصفوف العليا في المملكة العربية السعودية كانت في مواد أخرى غير مادة الرياضيات على حد علم الباحث.
2- يُتوقع أن تساعد نتائج الدراسة القائمين على العملية في وزارة التربية والتعليم على معرفة ما يجري في الميدان بصورة واضحة، ومعرفة واقع التقويم المستمر للطالب في مادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.
3- من المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تحسين نظام التقويم المستمر، من خلال تعرُّف أوجه القصور في هذا النظام، واكتشاف الثغرات فيه، مما يساعد على الأخذ بالمقترحات اللازمة للتحسين.
4- يتوقع أن تؤدي نتائج هذه الدراسة وتوصياتها إلى فتح المجال أمام الباحثين والمهتمين إلى إجراء المزيد من البحوث والدراسات ذات العلاقة.

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مدينة الدمام من المملكة العربية السعودية.
- الحدود الموضوعية: سيتم تناول موضوع التقويم المستمر للطالب في مادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.
- الحدود البشرية: سيقتصر تطبيق هذ البحث على جميع معلمي الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية الحكومية بمدينة الدمام التابع لإدارة التربية والتعليم بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: فترة تطبيق هذا البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1435/1434هـ – 2014/2013م.

مصطلحات الدراسة:

التقويم المستمر:

هو عملية منهجية تقييمية منظمة تحدث أثناء التدريس وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة مدى تقدم التلاميذ (عدس وقطامي، 2003).

وعرفه الزيود وعليان (2002) بأنه: العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية.

ويعرف الباحث التقويم المستمر إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: عملية تربوية منهجية منظمة ذات إجراءات وأدوات تتم أثناء العملية التعليمية؛ بغية قياس مستوى الطالب وتحديد التغذية الراجعة المناسبة لتحسين نتاجات التعلم.

الصفوف العليا:

ويقصد بها الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية وهي: الصف الرابع الابتدائي، والصف الخامس الابتدائي، والصف السادس الابتدائي، ويتراوح سن الطلاب فيها ما بين العاشرة والثانية عشرة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

* الإطار النظري
  - التقويم المستمر
  - لائحة تقويم الطالب المعدلة
  - الرياضيات في المرحلة الابتدائية

* الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

التقويم المستمر:

كان لحركات الإصلاح التربوي التي ظهرت في السنوات الماضية أثر بالغ في حدوث تغيرات جوهرية في المجال التربوي، حيث تناولت الأطر الفكرية والفلسفية للتعلم، ومنهجيات القياس والتقويم، وقد أدت هذه التحولات إلى بزوغ التقويم المستمر (التكويني) كإحدى نتائج هذه التحولات المتسارعة.

وقد ظهر هذا النوع من التقويم في عام (1967م)، عندما قام مايكل سكرفن (Scriven Michael) باستخدام مصطلح "التقويم التكويني" في مجال المناهج والبرامج. وقد استخدم بلوم وزملاؤه (Bloom, etal)، في عام (1971م) هذا المصطلح في الأغراض العامة للتعلم، وليس لبناء المناهج، أو البرامج، وتطويرها فحسب، وأصبح معناه استخدام التقويم المنظم خلال مسار عملية التعليم، أو التدريب؛ بغرض تحسين هذه العمليات (حبيب، 2000).

ويعزو معظم التربويين الفضل للباحثين البريطانيين بول بلاك (Paul Black)، وديلان وليام (Dylan William)، لما قاما بالاهتمام الكبير في هذه الأيام بالتقويم التكويني. ففي عام (1998م) نشر لبلاك ووليام مقالة في مجلة "فاي دلتا كابا" محورها التقويم الصفي، والتي ذكرت أن التقويم التكويني إذا أحسن استخدامه في الصف فإنه يساعد الطلاب على تعلم ما يتم تدريسه لهم بدرجة كبيرة (Popham, 2008).

مفهوم التقويم المستمر:

في الأدبيات التربوية يوجد العديد من المسميات المختلفة للتقويم المستمر، والتي تتفق جميعها على المعنى نفسه، ومن هذه الأسماء: (التقويم التكويني – التطويري – البنائي – المرحلي – الآني). ونلاحظ عدم وجود تعريف محدد ومعتمد رسمياً للتقويم المستمر (التكويني)، بل هناك تعريفات عديدة ومتنوعة ومنها:

ما ذكره عبدالهادي (2001) أن التقويم التكويني هو التقويم الذي يستخدمه المعلم بين الفترة والأخرى لمعرفة التقدم الذي طرأ على تحصيل الطلبة وللتأكد من إيصال المعرفة إليهم بشكل جيد وليس مشوشاً.

وعرفه الزيود وعليان (2002) بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية.

أما عدس وقطامي (2003) فأشارا إلى أن التقويم المستمر هو عملية منهجية تقييميه منظمة تحدث في أثناء التدريس وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة مدى تقدم الطلاب.

وأما خضر (2005) فيذكر أن التقويم التكويني هو عملية مستمرة تتم في نهاية وحدة دراسية أو هدف معين، ويستفاد من نتائجه في العلاج المبكر وتوفير التغذية الراجعة للطلاب، أو بعبارة أخرى هو التقويم الذي يحدث أثناء تكوين أو تشكل تعلم الطالب، ويكون هدف التقويم تصحيح مسار العملية التعليمية وبيان مدى تقدم الطالب نحو الهدف المنشود.

وترى دروزة (2005) أن التقويم المستمر عملية التحقق من مدى إتقان الطالب للأهداف السلوكية التي يتضمنها المنهج المدرسي في أثناء عملية التعلم؛ بهدف الإصلاح الفوري لما يرتكبه الطالب من أخطاء، ومساعدته على إتقان هذه الأهداف في فترة زمنية قصيرة نسبيا.

وتعرف وزارة التربية والتعليم (1427) التقويم المستمر بأنه عملية تربوية مستمرة تهدف إلى إصدار حكم على التحصيل الدراسي للطالب.

أهمية التقويم المستمر:

تكمن أهمية التقويم المستمر في أنه جزء لا يتجزأ من عملية التعليم والتعلم الصفي اليومية؛ حيث يساعد المعلم للحصول على المعلومات التي يحتاجها عن تعلم الطالب لغرض تعديل وتحسين تعليمه الصفي وتصحيح مسار تعلمه. وهو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للواقع التربوي واختبار مدى كفاءة الوسائل المستخدمة والاستفادة من ذلك في تعديل وتصحيح المسار التربوي نحو تحقيق الأهداف على أفضل وجه ممكن. لذا يعتبر التقويم المستمر من أنواع التقويم التي تضبط مسار العملية التعليمية، وتظهر أهميته في أنه يتدخل مباشرة في عملية تعلم الطالب ويقدم ما يلزم لتصحيح مسارها، ومعالجة الصعوبات التي تعترضها في الوقت المناسب. ويؤكد دعاة التقويم البنائي أن استخدام هذا التقويم على النحو الملائم يجعل أكثر الطلاب قادرين على تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة، ويعمل هذا التقويم على تنشيط العملية التعليمية، ورفع فاعليتها إلى الحدود القصوى، هذا بالإضافة إلى إتاحة الفرصة أمام المتعلم للوصول إلى أعلى مستويات التعلم وهو الإتقان، كما ينسجم مع أهداف التربية الحديثة ويلبي طموحاتها في تأمين فرص التعليم للجميع (وزارة التربية والتعليم، 1427).

ويرى الباحث أن التقويم المستمر يكشف عن واقع سير كل ما له علاقة بالعملية التعليمية، وإعطاء الصورة الواضحة عن ذلك وتقديم التغذية الراجعة المناسبة من أجل زيادة نواحي القوة، وعلاج نواحي الضعف، والعمل على تحقيق الأهداف المطلوبة.

أهداف التقويم المستمر:

من منطلق التقويم المستمر يتضح لنا أن الهدف الرئيس للتقويم المستمر(التكويني) هو تعزيز تعلم الطلاب؛ لإبراز دورهم في عمليات التعليم والتعلم، إلا انه يمكن ذكر مجموعة أخرى من الأهداف كتوجيه تعلم الطلاب في الاتجاه المرغوب، وتحديد جوانب القوة والضعف لدى الطلاب، لعلاج جوانب الضعف وتلافيها، وتعزيز جوانب القوة؛ ليحسن من تعلم الطلاب في غرفة الصف. وكان من أبرز الأهداف تعريف المُتعلم بنتائج تعلمه، وتزويده بفكرة واضحة عن أدائه، وهذه نقطة مهمة من أهداف التقويم المستمر التي يعتمدها المعلم مع تعلم طلابه طوال الفصل الدراسي. وإن ما يحتاجه طلابنا اليوم هو إثارة دافعيتهم للتعلم والاستمرار فيه خاصة في ظل الانفجار المعرفي، من خلال تعديل المعلمين في أنشطتهم التدريسية التي يمارسونها وتنوعها، لذلك تقتضي خبرات التعلم الحقيقية مواقف تعليمية هادفة تثير دافعية الطلاب. ويجدر التأكيد إلى أن مراجعة المتعلم في المواد التي درسها تهدف إلى ترسيخ المعلومات المفيدة. ونجد التقويم المستمر(التكويني) يعمل بأقصى درجات الفاعلية وذلك لتحفيز المعلم على التخطيط للتدريس، وتحديد أهداف الدرس بصيغة سلوكية أو على شكل نتاجات تعليمية يراد تحقيقها من جانب الطلاب. ولتجنب أي خلل في قياس وتقويم تحصيل الطالب خلال عملية التقويم المستمرة لابد من وضع برنامج للتعلم العلاجي، وتحديد منطلقات حصص التقوية والتعمق. ومن الأهداف أيضاً تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم، لتسهيل انتقال أثر التعلم، وتحليل موضوعات الدراسة، وتوضيح العلاقات القائمة بينها (وزارة التربية والتعليم، 1427).

ويضاف إلى ما سبق مجموعة من الأهداف منها: تقديم المعونة للطالب حيث يصل به إلى مستوى الإتقان، وتحسين عملية التعلم من خلال تحليل البرنامج إلى وحدات صغيرة يتم تعلمها بالمعدل المناسب لكل طالب، وتقويمه؛ للتأكد من الإتقان. وتزويد المعلم، والطالب بتغذية راجعة ترتبط بما تم تعلمه، وتشخيص صعوبات التعلم، وتحديد أسبابها. وتعزيز الطلاب المتقنين إيجابيا، ووصف طرائق علاجية بعد تشخيص مواضع الصعوبة في التعلم (حبيب، 2000).

مسلمات التقويم المستمر:

هناك مجموعة من المسلمات الأساسية، والتي يستند عليها التقويم المستمر منها: أن جميع الطلاب قادرون على التعلم، ليصبحوا أكثر اعتمادا على الذات، وأن مهمة المعلم إحداث التعلم والتأكد من حصوله عند جميع المتعلمين. حتى لا ينتقل الضعف في التعلم والتحصيل مع الطالب إلى وحدة تعليمية أخرى لا بد من المعلم عدم السماح بالانتقال من وحدة تعليمية إلى وحدة تعليمية تالية إلا بعد التثبت من إتقان المُتعلم للقدرات والمهارات المتضمنة في الوحدة الأولى. وأن المتعلم الذي لم يستطع التعلم في المرة الأولى يمكن أن يتعلم في المرة أو المرات اللاحقة، إذا ما عدَّلنا في طرائق التدريس، وتم اختيار أسلوب وأدوات التقويم المناسبة، ويتوقف جودة التقويم التكويني إلى حد كبير على هذه المسلمة. وإن تقويم مهارات المتعلم يعني رصد درجة امتلاكه، وإتقانه للمعارف والمهارات المطلوبة، وليس مقارنة قدراته بقدرات زملائه.

إجراءات التقويم المستمر:

عند قيام المعلم بإجراءات تطبيق التقويم المستمر، فإن هذه الإجراءات تزود المعلم بما يمكنه من تقديم تغذية راجعة لطلابه حول أخطائهم، ويوفر لديه بيانات مناسبة عن معدل تقدمهم، ومستوى تحصيلهم، ومدى تحقيقهم للأهداف التعليمية المحددة سابقاً، كما أنه يوضح للمعلم والطالب ما الذي تعلمه الطالب على وجه التحديد، وما الذي ينبغي عليه تعلمه بعد ذلك، وما نواحي الضعف في تحصيله، وما النقاط التي يستطيع الطالب أن يركز عليها، كما أنه يساعد المعلم على تحديد الأساليب التي يمكن أن يستخدمها لتعديل الأهداف أو تغييرها. والمقصود من الإجراءات: كل ما من شأنه العمل على تحقيق أهداف التعلم، باستخدام أساليب وأدوات التقويم المناسبة؛ لتوفير الخبرات المناسبة للطلاب.

وأشارت وزارة التربية والتعليم (1427) إلى كيفية إجراءات تطبيق التقويم المستمر، من خلال عمل اختبار للطلاب قبل البدء في التعليم؛ لتحديد ما يتقنون، وما لا يتقنون من المهارات الضرورية لفهم وإتقان الموضوع المرجو تعليمهم إياه. وبعد ذلك يتم تقسيم الموضوع إلى وحدات تعليمية صغيرة، وتحديد المهارات المطلوب إتقانها في نهاية كل وحدة تعليمية من هذه الوحدات. ويتم تدريب الطلاب على هذه المهارة، ومن ثم عمل اختبار لجميع الطلاب في هذه المهارة للكشف عن درجة إتقانهم لها، ورصد نواحي الضعف والصعوبات والمعوقات التي حالت دون الإتقان المطلوب. وفي حالة وجود طلاب لم يتقنوا المهارة بالشكل الكافي، فعلى المعلم منح الطلاب الفرصة الكافية للممارسة للوصول إلى التعلم المنشود وفقاً لأهداف التعلم من خلال إعادة التدريب على المهارة، وقد يتطلب الأمر تعديلاً في طريقة التدريس وأساليب التقويم،

ليضمن تحقيق أهداف التعلم. ومن ثم معاودة الاختبار للطلاب الذين أعدنا تدريبهم، وينبغي على المعلم عدم الانتقال إلى الوحدة التعليمية التالية حتى يتقن جميع الطلاب المهارة المطلوبة. وهذه هي فلسفة التقويم المستمر التي يعتمدها المعلم مع تعلم طلابه طوال الفصل الدراسي.

ويتضح في هذه الإجراءات عدم السماح للمعلم بالانتقال من وحدة تعليمية إلى وحدة أخرى إلا بعد التثبت من إتقان الطلاب للمهارات والقدرات المختلفة المتضمنة في الوحدة السابقة، والعمل على علاج جوانب الضعف عند الطلاب من خلال التعديل في طرائق التدريس وإعطائهم الوقت اللازم لاكتسابها؛ حتى لا يسبب خلل في مستوى أداء وتحصيل الطلاب في نهاية الفصل (التقويم الختامي)، وبالتالي لن يجد المعلم الوقت والفرصة لإصلاح أي ضعف في تعلم الطلاب وتحصيلهم الدراسي.

أساليب التقويم المستمر:

ورد في المادة الثالثة من لائحة تقويم الطالب أن صحة التقويم وعدالة النتائج المترتبة عليه تعتمد على الجهد المبذول في إعداد أساليبه أو أدواته والتأكد من أنها تتسم بالسمات الفنية المطلوبة مثل الصدق والثبات، وشمولها للأهداف التعليمية في مستوياتها المختلفة، بحيث لا تقتصر على قياس المعرفة والتذكر، وإنما تتعدى ذلك إلى استثارة تفكير الطالب من خلال قياس قدرات أعلى مثل الفهم والتطبيق والتحليل (وزارة التربية والتعليم، 1427).

ويقصد بأساليب التقويم: وسائل جمع المعلومات التي يبنى عليها إصدار الحكم واتخاذ القرار؛ لذا يشترط عند اختيار هذه الوسائل والأدوات الدقة والموضوعية ليحقق التقويم هدفه المرجو، ولهذا تعددت أدوات التقويم المستمر ووسائله واختلفت باختلاف مصادر التقويم وأغراضه.

ومن أساليب التقويم المستمر التي حددتها وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في لائحة تقويم الطالب المعدلة (1427)، ما يلي:

1- الاختبارات الكتابية، والشفهية.
2- الواجبات المنزلية.
3- الملاحظة.

ولعل من أبرز الأساليب أو الأدوات التي يمكن استخدامها في عملية التقويم المستمر ما يلي:

أولاً: الاختبارات التحصيلية:

يعرف الاختبار التحصيلي بأنه طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات، ومهارات، في مادة دراسية كان قد تعلمها سابقاً بصفة رسمية, من خلال إجاباته عن عينة من الأسئلة تمثل محتوى المادة الدراسية (عودة، 2001).

أنواع الاختبارات التحصيلية:

تنقسم الاختبارات التحصيلية إلى ثلاثة أنواع، هي: الاختبارات الشفوية، والاختبارات العملية الأداء، والاختبارات التحريرية (خضر، 2003).

- **الاختبارات الشفوية:**

المقصود بالاختبارات الشفوية أسئلة غير مكتوبة تعطى للمتعلمين ويطلب منهم الإجابة عنها شفوياً.

وتعد الاختبارات الشفوية ضرورة ملحة لقياس بعض أهداف المجالات التعليمية. وتساعد على إصدار أحكام صادقة حول قدرة الطالب على المناقشة والحوار، وسرعة التفكير والفهم، وربط المعلومات، واستخلاص النتائج منها. كما تساعد المعلم على تصحيح الأخطاء التي يقع فيها الطلاب فور حدوثها، مما يقدم تغذية راجعة فورية للتعلم. ولكن من أبرز عيوبها أنها تتأثر النتائج بعوامل مثل الخوف، أو الخجل، أو الارتباك، أو عدم القدرة على التعبير السليم.

- **الاختبارات العملية الأداء:**

يقصد بالأداء ما يقوم به الفرد في مجال يتطلب فعلاً أو عملاً أو إنجازاً، فإن اختبارات الاداء هي ذلك النوع من الاختبارات التي ترمي إلى قياس أداء الطالب، وما فيه من فعل وانتاج (خضر، 2003).

- **الاختبارات التحريرية (المقالية):**

يعد من أقدم أنواع الاختبارات التي استخدمت في المدرسة منذ نشأتها حتى وقتنا الراهن. ويعرف الاختبار المقالي بأنه اختبار تتطلب إجابته، الإجابة عن أسئلة بطريقة مقالية إنشائية، وفي السؤال المقالي ينتظر من الطالب أن يناقش، أو يذكر، أو يعدد (عبدالهادي، 2001).

ويساعد هذا النوع من الاختبارات الطالب على استخدام مهارة التعبير، والتفكير، والتنظيم، والربط بين الظواهر، وإبراز العلاقات بين الأفكار والمعلومات. ويصلح هذا النوع من

الأسئلة أيضاً لقياس قدرات الطالب على استخدام معرفته في حل مشكلات جديدة (خضر، 2005).

ويتميز هذا النوع من الاختبارات في أنه يكشف عن قدرة الطالب على النقد والتقويم، ولكن قد تتأثر إجابة الطالب بالمهارة اللغوية، والقدرة على التعبير الكتابي، ومن ثم فإن طريقة عرضه للمعلومات ستؤثر حتماً على المصحح، ناهيك على أنها ذاتية التصحيح.

ثانياً: التدريبات الصفية:

ويقصد بها المسائل، والتمارين الرياضية التي تعطى للطلاب داخل حجرة الدراسة بعد انتهاء المعلم من تدريس مفهوم معين، أو مهارة معينة. ويرى عقيلان (2002) أن من وظائف التدريبات الصفية: توفير تغذية راجعة مستمرة، ومنظمة لكل من المعلم، والطالب، وتكشف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية للدرس، وعن مدى استعداد الطالب للانتقال من مستوى تعلم معين إلى مستوى آخر في نطاق موضوع الدرس. ومن الوظائف أيضاً قدرة الطالب على تطبيق المهارات الرياضية في حل المسألة الرياضية. وتكشف أيضاً عن ميول الطلاب واهتماماتهم، وعن مواطن الضعف في تحصيل الطلاب مما يدعو لوضع العلاج المناسب لذلك.

ثالثاً: الواجب المنزلي:

يعرف الواجب المنزلي بأنه: المهمة التي يطلب من الطالب أداؤها خارج المدرسة امتداداً للعمل الصفي أو تناولاً له (السعدوي، 2010).

ويعطى الواجب المنزلي لأحد ثلاثة أغراض: التدريب، والتهيئة، والتطبيق. ونجد أن الطالب يحتاج إلى كثير من التدريب في مادة الرياضيات، سواء على العمليات الرياضية، أو حل المسائل، لذا فإن كثيراً من معلمي الرياضيات يعطي الطلاب تدريبات، ومسائل أكثر مما يمكن حله في غرفة الصف، وذلك كواجبات منزلية. ويجب على المعلم تجاه هذه الواجبات أن يقوم بمتابعتها وتصحيحها وبيان الأخطاء التي قد وقع فيها الطلاب.

رابعاً: الملاحظة:

ويمكن تعريف الملاحظة بأنها: طريقة جمع البيانات عن الطالب وهو في موقف السلوك المعتاد (خضر، 2005).

ويرى عقيلان (2002) أن الملاحظة الواعية من قبل معلم الرياضيات تفيد العملية التعليمية في ملاحظة درجة انتباه الطالب، وتقويم اتجاهه الطالب وميله نحو تعلم الرياضيات. وهنا يجدر الإشارة إلى وجوب مراعاة الدقة في عملية الملاحظة من قبل القائمين؛ حتى يتم

استخلاص النتائج وإصدار الأحكام فيما بعد. ولابد من ملاحظة قدرة الطالب على تطبيق المهارات الرياضية في حل المسائل، وعلى إجراء العمليات الحسابية البسيطة ذهنياً.

ومن مزايا الملاحظة، أنها تزود المعلمين بمعلومات تعجز وسائل التقويم الأخرى عن تزويدهم بها. وتعطي الملاحظة اليومية للطلاب صورة جيدة عن تطورهم. ويعتبر أسلوباً فعّالاً، حيث يعطي الطلاب مجالاً لاختيار المواقف التعليمية التي تناسب قدراتهم وميولهم ورغباتهم مما يتيح مجالاً واسعاً للملاحظة، وتعطي فرصة للمعلم لتهيئة الجو لإيجاد مواقف تعليمة يمكن عن طريقها ملاحظة بعض الاتجاهات والمهارات لدى الطلاب. واكتشاف المشكلات حال ظهورها والعمل على حلها قدر الإمكان. وتقديم تغذية راجعة فورية للطلاب.

ويتبين مما سبق أن الملاحظة أسلوب تقويمي مهم، تمتد إلى الجوانب المتعددة لنمو الطالب، لذا فمن الضروري أن تتم في أماكن وأوقات مختلفة، مما يعني اهتمام المعلم بملاحظة الطلاب داخل وخارج الصف.

خامساً: سلالم التقدير:

وتعني استخدام نظام تدريج عددي أو وصفي يمثل درجة توفر السمات أو الخصائص، مثل:

1. (أ) ممتاز.
2. (ب) جيد جداً.
3. (ج) جيد.
4. (د) مقصر.
5. (×) لم يعمل.

ويكتب الرقم المناسب أمام المهارة (وزارة التربية والتعليم، 1427).

سادساً: لعب الأدوار:

يقوم المعلم بتكليف الطالب للقيام بدور معين والتفاعل مع أقرانه المشاركين، ويكمن دور المعلم هنا في تقويم السلوك من خلال تسجيل الملاحظات. وللمحاكاة أهمية قصوى في إحداث أثر فاعل في عملية التعلم، وتعد من أكثر الاستراتيجيات استخداما في لعب الأدوار؛ لأنها خبرة مشاهدة محسوسة وسيبقى أثرها طويلاً، وهي أحد الطرق التعليمية الفعالة في تعليم الرياضيات. وأشار انقرام وجاكسون (Ingram & Jackson, 2004) إلى أن المحاكاة عبارة عن أوضاع ذات متغيرات متداخلة توفر أنموذج للواقع أو البيئة الواقعية، لتساعد الطلاب على توضيح

النظريات، وجعلها حاضرة في حياتهم، كما أنها تزيد من دافعية الطلاب على المشاركة والاهتمام. وفي لعب الأدوار يقوم الطلاب ببناء معارفهم معاً، ويستمدون دافعيتهم من البيئة المحيطة بهم، وعلاوة على ذلك، نجد أن لعب الأدوار لها قدرة كبيرة على إثارة دافعية وحماس الطلاب على الابتكار والإبداع.

سابعاً: ملف الإنجاز:

يعد ملف الإنجاز ذا أهمية كبيرة في الميدان التربوي، وأكثرها استخداماً وانتشاراً. ويوجد لها العديد من المسميات، ومن هذه الأسماء: (الحقيبة التقويمية – ملف الأعمال – البورتفوليو). ويعرف الدوسري (2004) فيصف ملف الإنجاز بأنه مجموعة من أعمال الطالب المنتقاة بعناية بحيث تحكي جهود وتقدم الطالب، ومستوى تحصيله في مجال دراسي معين. وأشار يوسف والرافعي (2003) إلى أن ملف الإنجاز يمثل شكلاً من أشكال التقويم البديل ويضم مجموعة من الوثائق تكون بمثابة أدلة يتم جمعها عن مستوى المتعلم وخبراته ومعارفه، ومهاراته واتجاهاته وقيمه واستعداداته. وقد استخدم ملف الإنجاز للتقويم النهائي بغرض الرفع من صف إلى آخر، وأضحى مكونا أساسيا في برامج التقويم في غالبية المؤسسات التربوية في بعض الولايات المتحدة الأمريكية، كولاية فيرمنت Vermont، وكنتاكي Kentucky، ونيوجرسي New Jersey. وتم تطبيقه تطبيقا تكامليا مع استراتيجيات أخرى في معظم الدول وخاصة المتقدمة منها: كبريطانيا وكندا وأستراليا، فمثلا: استخدم مكتب التربية لشمال أمريكا North American Division Office of Education (NADOE) ملف الإنجاز في عدد من المجالات:

- **التدريس:** يوضح مدى تقدم الطالب خلال فترة زمنية محددة، ويزود المعلم برؤية ذاتية لمستوى تدريسه، ويساعد ملف الإنجاز المعلمين على تقويم مدى قربهم من تحقيق اهداف التعلم، وكذلك يعد حلقة وصل بين المنزل والمدرسة، وينظم ويرصد الشواهد لغرض الرفع.
- **التعليم وتعزيز التحصيل الدراسي:** يحفز الطالب على التعلم والاعتماد على نفسه وتحميله مسؤولية تعلمه، وينمي مهارة التفكير لدى الطالب من خلال التأمل والتفكير الذاتي في مستوى أعماله، ويساعد ملف الإنجاز الطالب على تقييم أعماله وتثمينها، وتعزز التقدير الذاتي لدى الطالب من خلال عرضه لأفضل أعماله المنتقاة، ويعد ملف الإنجاز أكثر مصداقية من خلال تقديمه أدلة ملموسة لإثبات مستوى إنجاز الطالب، وأخيراً يوفر فرصة للطالب لتنمية مهارات التحليل والتفكير وحل المشكلات.

- **التواصل:** يساعد ملف الإنجاز على تقوية التواصل بين الطالب والمعلمين وولي أمره أيضا، ويقدم أدلة عينية وملموسة لأعمال الطالب ومستوى تحصيله، ويعطي صورة واضحة عن كيفية تحقيق الطالب لأهداف التعلم (السعدوي، 2010).

وينبغي عند تصميم واستخدام ملف الإنجاز اتباع عدد من الخطوات، من أهمها ما يلي (Miller, Linn, & Gronlund, 2009):

- **تحديد الهدف:** لابد أن يكون الهدف واضحاً لكي لا يصبح ملف الإنجاز مجرد عملية جمع لمواد ليس لها فائدة مرجوة في التقويم.
- **وضع إرشادات الطالب:** ينبغي أن تكون الإرشادات محددة حتى تسمح للطالب بمعرفة ما يتوقع منه دون الدخول في تفصيلات دقيقة، حتى لا تعيق من تأمله الذاتي. ومن الجوانب المهمة التي يجب أن يحتوي عليها الدليل الإرشادي: الأغراض التي يستخدمها الملف، من الذي يطلع على الملف وكيفية تعامله مع الملف، وتحديد نوعية الأعمال المناسبة لوضعها في الملف، والمحكات التي تقوم أعمال الملف.
- **تعريف دور الطالب في الاختيار والتقويم الذاتي:** إن ما يميز ملف الإنجاز قيام الطالب في المشاركة في اختيار الأعمال التي يحتويها الملف، وكذلك إتاحة الفرص ليتأمل الطالب في أعماله ويراجعها ذاتياً من وقت لآخر. وبالرغم من أهمية هذه الخاصية إلا أن ذلك لا يعني أن للطالب الحرية الكاملة في إدخال ما يشاء من أعماله في الملف، بل يجب أن يكون ذلك تحت إشراف المعلم وبتوجيه منه.
- **تحديد محكات التقويم:** لابد من تحديد محكات تقويم ملف الإنجاز في ضوء أهداف التعلم. وتعد المحكات ضرورية لكل من المعلم والطالب؛ فالمعلم يحتاج إليها لكي تتسم أحكامه التقويمية بالاتساق وعدم التحيز، ويحتاجها الطالب لمعرفة ما يتوقعه المعلم منه والكيفية التي يقوم بها عمله.

ثامناً: المشروعات:

ويقصد بها الأعمال التي يقوم الطلاب من خلالها بإجراء تجربة أو بحث أو حل مسألة خلال فترة زمنية محددة تتناسب مع مستواهم العمري والمعرفي ويمكن أن تكون المشاريع فردية أو جماعية وتتطلب أحياناً الاستقصاء وحل المشكلات، وغالباً ما تكون المشروعات نقطة ارتكاز للوحدة الدراسية أو الموضوع الدراسي، فهي توجد البيئة العملية للتعليم والتقويم عن طريق ربط المحتوى بالعمل المستمر وتوظيفها في الحياة والتعاون والتواصل مع الآخرين وأصحاب الخبرة، ومما تتميز به المشاريع أنها تمكن الطالب من توظيف معارفه ومهاراته في مجال دراسي معين

على واقع الحياة، وتقدم فرصة للإبداع والمتعة، وعند تقويم المشاريع يمكن التركيز على توظيف الطالب للمعرفة وربطها بقدرته على حل المشكلات التي تواجهه (الصراف، 2002).

ويخلق المشروع مساحة واسعة من فرص التعلم والتقويم التي تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وربطها بما يدور في الصف الدراسي من خلال إيجاد بيئة تعليمية أكثر استجابة إلى التباين في الاهتمامات والحاجات التعليمية بين الطلاب (Chard, 2001). ويتطلب عند استخدام المشروع مع الطلاب توفر أربعة شروط (Nitko & Brookhart, 2007): أن يركز المشروع على هدف تعليمي مهم أو عدة أهداف تعليمية مهمة. وأن يقوم كل طالب بعمل محدد في المشروع. وأن يكون لدى جميع الطلاب الفرص المتساوية لاستخدام مصادر التعلم لإنجاز المشروع. وأخيراً أن يقوّم المعلم مشاريع الطلاب دون تحيز.

من خلال العرض السابق نجد أن هناك العديد من الأساليب التقويمية، ولا يعني هذا التعدد أن يلتزم من يقوم بعملية التقويم باستخدامها جميعا ولكن يجب على المعلم أن ينوع في أساليبه بالصورة التي لا ترهق الطالب، أيضاً هذا التعدد لا يعني أن هناك أسلوباً أفضل من الآخر، ولكن الأفضلية تأتي من المهارة في استخدام الأسلوب المناسب للموقف التقويمي.

صعوبات تطبيق التقويم المستمر:

يواجه التقويم المستمر في صفوف المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية بعض الصعوبات التي تحول دون تطبيقه على الوجه الاكمل، وبالتالي تحول دون تحقيق الفائدة المرجوة من هذا النوع من التقويم، مع أن البحوث والدراسات التجريبية التي اهتمت بالتقويم المستمر أثبتت – في حد علم الباحث – أن التقويم المستمر هو التقويم الأمثل في العملية التربوية، والذي اعتمدته وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية مؤخراً.

وقد أشار علام (2007) إلى مجموعة من العوامل التي تعيق التقويم المستمر، منها: افتقار التقويم المستمر إلى خطة منظمة تراعي طبيعة المواد الدراسية، وأنشطتها. وكذلك ضعف وعي بعض المعلمين بأهمية التقويم المستمر في تحسين التدريس، وعده إجراء روتينياً تفرضه سلطات عليا. وتعد قلة خبرة بعض المعلمين بكيفية تنفيذ أساليب التقويم المستمر، واقتصاره على أساليب، واختبارات تقليدية معضلة كبرى لازمت هؤلاء المعلمين طوال حياتهم المهنية. وينبغي عدم إهمال تدريب المعلمين على كيفية بناء أدوات تقويم متنوعة بأسلوب علمي؛ لقياس المهارات العقلية العليا لدى الطلاب. ونجد عدم توافر الأدوات التشخيصية في المواد الدراسية التي يعدها خبراء القياس، والتقويم التربوي، وعلى رأسها أدوات قياس الأداء العملي، والمهارات اللغوية، والجوانب الوجدانية، والسلوكيات من الصعوبات التي يواجه التقويم

المستمر. ومن الصعوبات أيضا الاقتصار في التقويم المستمر على رصد درجات، وملء بطاقات مدرسية، دون الاهتمام في كثير من الأحيان، بتوظيف نتائج هذا التقويم في رفع مستوى أداء الطلاب. وكذلك عدم إسهام التقويم المستمر في تعليم الطلاب أساليب تحسين أدائهم، وتجويد أعمالهم، وتنمية مهاراتهم، عن طريق المراقبة الذاتية لنوعية هذه الأعمال أثناء أدائهم. وهناك ضعف في صدق وثبات نتائج التقويم المستمر؛ لتنفيذه من قبل معلمين مختلفين، وفي مدارس مختلفة، ولمواد دراسية مختلفة، بالإضافة إلى طبيعته الذاتية.

ومن الصعوبات التي حالت دون تحقيق الفائدة المرجوة من التقويم المستمر في المدارس، ما تطرق إليه الباحثون في دراساتهم؛ ومن هذه البحوث دراسة الداود (1425) التي أشارت إلى أن عدم فهم أولياء الأمور لدورهم في عملية التقويم المستمر، وعدم توفر الإمكانيات المادية اللازمة بتطبيقه بشكل أفضل، وكثرة نصاب المعلمة من الحصص الدراسية، ونقص عدد الخبراء و المتخصصين في مجال القياس والتقويم بإدارة التعليم.

وتعتبر نتائج الدراسة السابقة التي تناولت واقع التقويم المستمر، مؤشر واضح يدل على وجود كثير من الصعوبات التي تحول دون تنفيذه.

مراحل تطبيق التقويم المستمر في المملكة العربية السعودية:

المرحلة الأولى: مرحلة التجريب الأولى، وهو تجريب مفتوح (إعطاء كل إدارة تم اختيارها حرية تطبيق التجربة بالطريقة التي تراها) وذلك خلال الفصل الأول لعام 1418هـ بتعميم صادر من وزير المعارف بتاريخ 1418/5/26هـ برقم 28/403.

المرحلة الثانية: وهي مرحلة التجريب الثاني، وهو تجريب مغلق، ومقيد باستمارات، وكان في الفصل الثاني عام 1418هـ، وتم فيه زيادة عدد المدارس المطبق فيها بتعميم صادر من وزير المعارف بتاريخ 1418/10/27هـ برقم 28/734.

المرحلة الثالثة: تطبيق أسلوب التقويم المستمر على جميع المدارس، ووضع دليل للتقويم المستمر لمواد الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية، وللمواد الشفوية، وتطبيقه من عام 1419هـ بتعميم صادر من وزير المعارف بتاريخ 1419/5/21هـ برقم 1/364.

المرحلة الرابعة: تطبيق أسلوب التقويم المستمر على الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وذلك من عام 1427-1428هـ خلال ثلاث سنوات بتعميم صادر من وزير التربية والتعليم بتاريخ 1426/8/13هـ، وذلك بعد الموافقة الكريمة من خادم الحرمين الشريفين رئيس اللجنة

العليا لسياسة التعليم رقم 10043/ م ب المبنية على قرار اللجنة العليا لسياسة التعليم رقم 53/ ق ع وتاريخ 1426/3/1هـ والذي يهدف إلى تطوير ممارسات أكثر دقة وموضوعية لمفهوم التقويم ومتطلباته بوصفه عنصراً من أهم عناصر المنهج التعليمي (وزارة التربية والتعليم، 1427).

لائحة تقويم الطالب المعدلة:

رأت وزارة التربية والتعليم أنه قد أصبح من اللازم عليها إعادة النظر في وسائل التقويم المستخدمة في مدارسها، والتي ما زالت تعتمد على الاختبارات كوسيلة لمعرفة اكتساب الطلاب للعلوم، والمعارف، والمهارات، والتي لا يمكن أن تعطي مؤشراً حقيقيا، وصادقا عن الطلاب؛ لتركيزها على الجانب المعرفي متمثلا في أدنى مستوياته، دون أي اهتمام بالجوانب الأخرى لشخصية الطالب.

وقد قضت المادة الخامسة أن يكون تقويم تحصيل الطلاب في المرحلة الابتدائية بناء على أسلوب التقويم المستمر، وعدت اللائحة تلك المرحلة قاعدة أساسية؛ انطلاقاً من حقيقة أنّ الطالب فيها، يحتاج إلى رعاية خاصة، يتم من خلالها الكشف عن قدراته، والتعرف على ما قد يعترض إليهم من صعوبات نفسية، أو دراسية يمكن أن تؤثر عليه طيلة سنين التعليم العام، إضافة إلى أنّ الضعف الذي يلاحظ على بعض طلاب التعليم العام في بعض المواد الدراسية إنما هو ناتج عن عدم التركيز على الجوانب الأساسية من مهارات، ومعارف، وخبرات في المرحلة الابتدائية، أو أنه ناجم عن اعتماد أسلوب تدريس يعتمد على التلقين، ويركز على تذكر المعلومات، وترديدها فحسب، دون فهم حقيقي لمعانيها (المذكرة التفسيرية للائحة تقويم الطالب، 1427).

وللإسهام في حل هذه المشكلات، تضمنت المادة الخامسة من اللائحة عدداً من الأسس للتعامل مع تقويم الطلاب في المرحلة الابتدائية، منها: التركيز على إكساب الطلاب المهارات والمعارف والخبرات الأساسية في كل مادة دراسية. وإتباع أساليب تدريسية تؤدي إلى تجسيد الفهم الحقيقي لمحتوى المادة الدراسية. والعناية بالجانب التطبيقي باعتماد أسلوب تقويم الأداء الذي يتم فيه التأكد من تمكن الطالب من المهارة أو المعرفة. وكذلك تجنب الآثار النفسية السلبية التي قد يتعرض لها الطلاب وتصبح مرتبطة بتجربتهم الدراسية، مثل الشعور بالقلق والخوف. ومن الأسس أيضا غرس العادات والمواقف الإيجابية في النفوس تجاه التعليم. وإيجاد الحافز الإيجابي للنجاح والتقدم، بحيث يكون الدافع للتعلم والذهاب إلى المدرسة هو الرغبة في النجاح وليس

الخوف من الفشل. بالإضافة إلى تجنيب الطلاب الآثار النفسية الناتجة عن التركيز على التنافس والشعور بأن درجات أدوات التقويم هي الهدف من التعليم. وإشراك ولي أمر الطالب في التقويم وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه ودوره في التغلب عليها. واكتشاف الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مبكراً والعمل على توجيههم والتعامل معهم بطريقة تربوية صحيحة.

وعند تركيز المعلم على الأسس السابقة فإنه لا يعني عدم استخدام الاختبارات في تقويم طلاب هذه المرحلة، بل تكون مكملة للأدوات الأخرى كالملاحظة من قبل المعلم والمشاركة في الدروس والقيام بالأنشطة والتدريبات المتعلقة بالمادة الدراسية وهذه الأدوات تركز على المهارات والخبرات والمعارف الأساسية التي يتوجب على الطالب اكتسابها في هذه المرحلة ويكون استخدامها مستمرا طوال العام ويكون معيار الحكم على مستوى الطالب هو مدى إلمامه بالمهارات والمعارف الأساسية المحددة ضمن قوائم شاملة لمقررات المنهج من قبل وزارة التربية والتعليم (المذكرة التفسيرية للائحة تقويم الطالب، 1427).

التقويم في المرحلة الابتدائية وفق اللائحة المعدلة:

تعد المرحلة الابتدائية قاعدة أساسية غرضها تمكين الطالب من إتقان المهارات الأساسية واكتساب قدر مناسب من العلوم والمعارف المقررة.

وقد أشارت المادة الخامسة من لائحة تقويم الطالب المعدلة (1427) إلى أن تقويم الطالب في المرحلة الابتدائية يتم وفق ما يلي:

- يكون تقويم الطالب في هذه المرحلة مستمراً ومعتمداً على ملاحظات معلميه ومشاركته في الدروس، وأدائه في التدريبات والاختبارات الشفهية والتحريرية وينقل الطالب إلى الصف الثاني بعد إتقانه مهارات الحد الأدنى المقررة.
- يدون المعلم خلاصة ملاحظاته على الطالب بواقع أربع مرات في العام الدراسي، ويطلع ولي أمر الطالب عليها.
- تقوم لجنة التوجيه والإرشاد بالمدرسة بدراسة وضع الطالب الذي لم يتمكن من تحقيق مهارات الحد الأدنى، ويتخذ قرار إما بترفيعه أو إبقائه عاماً آخر أو تحويله على البرامج المساندة، ويكون قرار اللجنة نهائياً.

دور لجنة التوجيه والإرشاد في التقويم المستمر:

وهي اللجنة المخولة بدراسة حالات الطلاب الذين يعانون من مشكلات في التحصيل خلال العام الدراسي، وكذلك الطلاب الذين تقرر بقاؤهم في صفوفهم بسبب عدم إتقانهم متطلبات الحد الأدنى في المادة الدراسية من علوم، أو معارف، أو مهارات.

وتتألف هذه اللجنة من مدير المدرسة (رئيساً)، والمرشد الطلابي (مقرراً)، وثلاثة معلمين متميزين (أعضاء)، إضافة إلى معلم المادة الذي تناقش اللجنة وضع طلابه (دليل المعلم في تقويم طلاب المرحلة الابتدائية، 1427).

ومن مهمات اللجنة كما أشارت اللائحة التفسيرية (1427) التحقق من مستوى تحصيل الطالب في المواد التي لم ينجح فيها، والتأكد من دقة قرار إبقائه في صفه، ومن ثم يتخذ قرار بنقله إلى الصف الأعلى إذا كان يملك المقومات المناسبة للوفاء بمتطلبات المادة الدراسية مستقبلاً، أو إذا لم يكن قرار إبقائه في صفه دقيقاً في المقام الأول، أو أنّ الإعادة لن تكون في صالحه تعليمياً، أما إذا رأت اللجنة أن الطالب بحاجة إلى وقت أطول للوفاء بمتطلبات المادة الدراسية، أو إذا رأت اللجنة أن من مصلحته التعليمية أن يعيد، فإنه يمكن إبقاؤه في صفه عاماً آخر، ويتعين على المدرسة في الحالات التي يكون سبب عدم انتقال الطالب إلى الصف الأعلى هو وجود إعاقة من نوع معين، البحث عن وسيلة لمساعدته؛ كأن يتم تحويله إلى برامج التربية الخاصة؛ للاستفادة من برامجها المساندة.

الرياضيات في المرحلة الابتدائية:

تعد مادة الرياضيات من المواد الدراسية الأساسية التي تهيئ للطالب فرص اكتساب مستويات عليا من الكفايات التعليمية، مما يتيح له تنمية قدرته على التفكير وحل المشكلات، ويساعده على التعامل مع مواقف الحياة وتلبية متطلباتها.

ومن منطلق الاهتمام الذي توليه حكومة خادم الحرمين الشريفين بتنمية الموارد البشرية، وعيا بدورها في تحقيق التنمية الشاملة، كان توجه وزارة التربية والتعليم نحو تطوير المناهج الدراسية وفي مقدمتها مناهج الرياضيات، بدءاً من المرحلة الابتدائية، سعياً للارتقاء بمخرجات التعليم لدى الطلاب، والوصول بهم إلى مصاف أقرانهم في الدول المتقدمة.

أهمية تحديد أهداف تدريس الرياضيات:

إن للأهداف التربوية دوراً مهماً في توجيه العملية التعليمية، فتحديدها لكل من المعلم، والطالب يقلل من الفقد في هذه العملية، ويصل به إلى أقل حد ممكن، مما يوفر المال، والوقت، والجهد.

وأشار محمد (1426) إلى أهمية تحديد أهداف تدريس الرياضيات في التالي:

1- تنظيم عملية تدريس الرياضيات ككل، والبعد بها عن العشوائية.

2- مساعدة واضعي المناهج على اختيار الخبرات التعليمية، وتنظيمها بمقررات الرياضيات وفق المرحلة التعليمية، وحسب المستوى العقلي للطلاب، وتحديد أساليب معالجة المحتوى، والأنشطة، والوسائل التعليمية المناسبة، وكذلك تحديد التدريبات، وأسئلة التقويم المناسبة لقياس مدى اكتساب الطلاب لهذه الخبرات.

3- مساعدة المعلم على تحديد الأهداف الخاصة بدروسه مما يسهل عليه عملية تخطيط الدرس واختيار ما يحتاجه من طرائق تدريسية، ووسائل معينة، وأنشطة تعليمية مناسبة، كذلك تساعده على تقويم مدى نجاحه في تدريس حصته عن طريق ملاحظة مدى التقدم الذي أحرزه طلابه نحو بلوغ الأهداف التي قام بتحديدها.

4- مساعدة الطلاب على تحديد ما ينبغي عليهم أن يفعلوه وما يجب عليهم أن يتعلموه، وبالتالي يوجهون طاقاتهم، وجهودهم لبلوغه في أقصر وقت، وبأقل جهد، وبدقة، فتتحقق الأهداف بصورة صحيحة.

الأهداف العامة لتدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية:

الأهداف العامة لتدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية مصنفة إلى أربعة محاور، هي:

المحور الأول: أهداف تتعلق بالمعرفة الرياضية، ومنها: اكتساب المعرفة الرياضية اللازمة لفهم الجوانب الكمية في البيئة، والتعامل مع المجتمع. وفهم المعاني الكامنة وراء العمليات الرياضية. والإلمام بمفردات لغة الرياضيات من رموز، ومصطلحات، ورسوم، وأشكال. وتنمية الفهم لطبيعة الرياضيات كمنظومة متكاملة من المعرفة.

المحور الثاني: أهداف تتعلق بالمهارات الرياضية، ومنها: اكتساب المهارات الرياضية الأساسية اللازمة لتفسير بعض الظواهر، وتوظيفها في الحياة اليومية. وتنمية المهارات الرياضية التي من شأنها المساعدة على تكوين الحس الرياضي مثل: مهارات التقدير،

والحساب الذهني، والحكم على معقولية النتائج. واكتساب أساليب متنوعة لإجراء العمليات التي تساعد الطالب على الاختيار المناسب لها بحسب طبيعة الموقف. وتنمية القدرة على جمع، وتصنيف البيانات الكمية، والعددية، وجدولتها، وتمثيلها، وقراءتها. واستخدام لغة الرياضيات في التواصل حول المادة، والتعبير عن المواقف الحياتية.

المحور الثالث: أهداف تتعلق بأساليب التفكير وحل المشكلات، ومنها: اكتساب أساليب التفكير السليم، واستخدامها في حل المشكلات مثل الأسلوب الاستقرائي، والاستنتاجي. وتطبيق خطوات أسلوب حل المشكلة الرياضية من خلال تحليل المشكلة، ووضع خطة الحل، وتنفيذها، والتحقق من صحة النتائج. وتنمية القدرة على استخدام المفاهيم، والمهارات الرياضية في التعامل مع مواقف جديدة.

المحور الرابع: أهداف تتعلق بالميول، والاتجاهات، والقيم، ومنها: اكتساب قيم إيجابية مثل: الدقة، والتنظيم، والمثابرة الموضوعية في الحكم على الموقف، واحترام الرأي الآخر، وحسن استغلال الوقت. وتنمية تقدير الذات للكفاءة الرياضية للطالب. وغرس حب الرياضيات لدى الطالب، وتعزيز اتجاهاته نحو تعلمها. وتنمية الاتجاهات نحو احترام العمل المهني. وتقدير دور الرياضيات في حل مواقف الحياة.

الأهداف الخاصة لتدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية:

حددت الأسرة الوطنية للرياضيات بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية الأهداف الخاصة التالية لتدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية، فيما يلي:

1- استخدام الرياضيات في حل مسائل لفظية.
2- التعرف على المفاهيم الهندسية في المستوى، والفراغ.
3- اكتساب المهارات الحسابية للأعداد الكلية، والكسور.
4- التعرف على وحدات القياس، واكتساب مهارة التحويل بينها.
5- اكتساب مهارة حساب كل من: المساحة، والحجم، والمحيط، لبعض الأشكال الهندسية.
6- اكتساب مهارات القياس، والرسم للأشكال الهندسية.
7- استيعاب مفاهيمِ الأعداد الكلية، والكسور، والعمليات عليها.
8- التعرف على مفاهيم النسبة، والتناسب، والمعدل، وتطبيقاتها.
9- تقدير نواتج العمليات الحسابية المختلفة، وتقريبها.

ومن الضروري أن تتكامل الأهداف العامة لتدريس الرياضيات مع الأهداف الخاصة؛ لتشمل الأهداف جميع المجالات المعرفية، والمهارية، والوجدانية، والمطلوب تحققها لتنمية جوانب شخصية الطالب المختلفة في المرحلة الابتدائية.

مهارات الرياضيات:

ويعرفها سحاب والحربي وعريف وغندورة والمعير (1426) بأنها مجموعة الأعمال التي يقوم بها الطالب سواء كانت عملاً يدوياً مثل تناول واستخدام الأدوات الهندسية، أو عملاً إجرائياً مثل العمليات الحسابية، والجبرية، والهندسية، أو عملا ذهنياً مثل إدراك المفاهيم، وحل المسائل والمشكلات الرياضياتية.

وقد قامت الإدارة العامة للقياس والتقويم بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بتعديل مناهج الرياضيات قرابة ثلاثة مرات خلال السنوات الأخيرة، والغرض منها تحديد المهارات التي يجب تدريسها لكل صف من صفوف المرحلة الابتدائية، بحيث تكون متوافقة مع محتوى مقرر الرياضيات، والعمل على تجنب وجود فجوات أو تداخلات بين مستويات الصفوف، كما حددت مهارات الحد الأدنى، وهي تلك المهارات التي تمثل الأساس للتمكن من المهارات اللاحقة، وبناء على إتقان الطالب لها، يحكم عليه بالانتقال إلى الصف الأعلى.

وتنقسم هذه المهارات إلى نوعين كما حددها محمد (1426) وهي:

1- مهارات حركية يدوية: وهي التي تعتمد على اليدين، مثل الرسم، والقياس، وتشغيل الأجهزة.

2- مهارات عقلية معرفية: وهي مجموعة المهارات الدراسية التي تمكن الطالب من دراسة مقرر دراسي معين، مثل: مهارات التعبير، والتطبيق، والتعليل، والاكتشاف، والتحليل، والتركيب، والتخطيط، والتقويم، وغيرها.

دور معلم الرياضيات في التقويم المستمر:

يرى حمدان (2001) أنه يجب على معلم الرياضيات أن يكون ذا معرفة بأساليب التقويم المختلفة، وأن يتوفر فيه المهارة العملية؛ لتطوير تلك الأساليب، والاستفادة منها، وإدارتها. وكذلك القدرة المناسبة على تحليل، وتفسير نتائج استخدامها. وأخيرا القدرة على إصدار الأحكام التقييمية المناسبة.

ويرى الباحث أن توفر مثل هذه الشروط في معلم الرياضيات يمثل دعامة قوية له في تقويمه المستمر لطلابه، والجدير بالذكر أن هناك مجموعة من الشروط لابد من توافرها في معلم الرياضيات للقيام بمهامه في التقويم المستمر، والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1- تدوين كل الملحوظات عن كل تلميذ، وعدم الاكتفاء بالمتابعة الذهنية، ووضع ذلك في سجل المتابعة؛ ليسهل الرجوع إليها عند التقويم في نهاية الفترة، ولتكوين صورة واضحة عن تدرجه في إتقان المعرفة، أو المهارة.

2- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وإعطاء كل تلميذ الفترة الزمنية الكافية لإتقان المعرفة، أو المهارة.

3- في حالة عدم اجتياز الطالب لمعرفة، أو مهارة ما، في إحدى الفترات، ينبغي على المعلم متابعة هذا الطالب فيها، خلال الفترة القادمة.

4- عند اكتشاف المعلم لمشكلة ما، يعاني منها الطالب؛ كصعوبة في التعلم، أو الخجل، أو نحو ذلك، وجب عليه إبلاغ المرشد الطلابي لمباشرة علاج تلك المشكلة.

5- حصر العلوم، والمعارف، والمهارات التي أتقنها الطالب في نهاية كل فترة من فترات التقويم الأربعة، وذلك لتحديد مستواه الدراسي (دليل المعلم في تقويم طلاب المرحلة الابتدائية، 1427).

6- الاستفادة من النشرات التربوية، والمراجع المختصة بالتقويم المستمر في مادة الرياضيات.

7- الالتحاق بالدورات التدريبية المتعلقة بالتقويم المستمر.

العوامل السلبية المؤثرة في عملية التقويم المستمر في مادة الرياضيات:

لقد أشارت العديد من الدراسات، كدراسة الداود (1425)، ودراسة الحصيني (1428)، إلى بعض العوامل التي تؤدي إلى انخفاض مستويات تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات، وعليه فإن مثل هذه العوامل مؤثر سلبي على سير عملية التقويم المستمر.

ومما يؤثر سلباً كذلك في نتائج التقويم المستمر، ما توصلت إليه دراسة (الحصيني، 1428): كثافة أعداد الطلاب في الصف الواحد، وكثرة نصاب المعلم من الحصص، وأن عملية التقويم المستمر غير اقتصادية في الوقت، وتعود الطلاب على الحفظ والاستظهار.

ويرى الباحث أن من العوامل السلبية أيضاً، ضعف كفاءة بعض القائمين على تنفيذ التقويم المستمر، ويشمل ذلك المعلم، والمشرف التربوي، ومدير المدرسة، والمرشد الطلابي.

وزيادة الأعباء العملية على المعلم في المدرسة. وكذلك قلة الدورات التدريبية المقدمة لمعلمي الرياضيات في مجال التقويم المستمر، وأيضاً قصور في فهم أولياء الأمور لدورهم في عملية التقويم المستمر.

ثانياً: الدراسات السابقة:

تناول الباحث في هذا القسم الدراسات التي تخدم أهداف البحث الحالي، وذلك من خلال عرض الأهداف التي سعى الباحثون إلى تحقيقها، والعينات، والأدوات التي استخدمت لإجراء الدراسة، ومن ثم يتم عرض النتائج التي توصلت إليها. كما قام الباحث بالتعقيب على هذه الدراسات السابقة، وإيجاد العلاقة بينها وبين البحث الحالي من حيث الأهداف، والمنهج، والأدوات، والعينات، والنتائج.

توجهت دراسة الصعيدي (1424) إلى الكشف عن واقع ممارسات معلمي الصفوف المبكرة للتقويم المستمر، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، ولتحقيق هذه الدراسة صمم الباحث استبانة انطوت على عدد من الممارسات التقويمية, وتكونت في صورتها النهائية من (53) عبارة, وبعد التحقق من صدق الاستبانة وثباتها قام الباحث بتوزيعها على عينة الدراسة, والتي بلغ عددهم (60) مشرفاً تربوياً ممن يشرفون على معلمي الصفوف المبكرة بمنطقة مكة المكرمة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن 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 الطالب. كما بينت نتائج الدراسة ضعف ممارسات المعلمين لخطوات 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، وإضافة على أن قوائم الشطب وسلالم التقدير لا تمارس إطلاقا من قبل المعلمين.

وتوصلت نتائج الدراسة كذلك إلى أن هناك ضعفا ملحوظا في ممارسات المعلمين النشاطات المترتبة على نتائج التقويم خصوصا تلك الممارسات المتصلة بتقديم التغذية الراجعة, وتقديم النشاطات الإثرائية للطلاب المتقنين, والعلاجية لغير المتقنين, وتحديد معوقات الإتقان, وتقديم وصف لولي الأمر حول أداء الطالب, واقتراح البرامج لعلاج مواطن الضعف عند ابنه, وتصنيف الطلاب في ضوء احتياجاتهم اللازمة لإتقان المهارة.

وأجرى شحاتة (2003) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق برنامج التقويم المستمر وأثره على التحصيل في مادة الرياضيات في المرحلة الابتدائية في الصفوف الأولى الثلاثة في قطر للمساهمة في دعم برنامج التقويم المستمر وتطويره وعلاج نواحي القصور فيه.

وقد قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، واستخدام استبانة تكونت من (61) عبارة مغلقة، و(12) عبارة مفتوحة، موزعة على أربعة محاور رئيسية، وتم تطبيقها على (24) معلماً وموجهاً للرياضيات بالمدارس التجريبية التي طبق عليها التقويم المستمر. وكذلك أجرى الباحث اختباراً تحصيلياً للرياضيات، حيث طبق الاختبار على أربع مدارس طبقت التقويم المستمر، ومدرستين من المدارس العادية في قطر.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في مستويات المعرفة والتذكر والفهم، وكذلك في المجموع الكلي للاختبار وفي تحصيل الكفايات الأساسية، وكان ذلك لصالح المجموعة التجريبية. ومن النتائج التي تبين المشكلات التي تواجه التقويم المستمر في قطر ما يلي:

قصور الكتاب المدرسي في كثير من جوانبه، حيث إنه لا يلائم العمل بالتقويم المستمر، كما أن هناك مشاكل ترتبط بكثرة أعداد الطلاب في الصف، وكثرة إجراءات عملية التقويم المستمر اليومية، وقلة خبرة المعلمين عند تنفيذ البرنامج، وعدم توفر سجلات للتقويم المستمر.

وقد حددت دراسة الداود (1425) أبرز الإيجابيات والسلبيات والصعوبات التي حالت دون تطبيق التقويم المستمر التطبيق الأمثل في دراستها واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات وحددت الممارسات المختلفة مع هذا النوع من التقويم داخل الفصل الدراسي ومن ثم تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطويره. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي على عينة مكونة من (232) معلمة، و(68) مشرفة تربوية. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة، ما يلي:

- من الإيجابيات التي تحققت بعد تطبيق التقويم المستمر: إتقان الطالبة للكفايات، والمهارات الأساسية، والمساهمة في متابعة أولياء الأمور لمستويات الطالبات، واكتشاف ذوات الاحتياجات التربوية الخاصة في وقت مبكر، وكشف الميول الرياضية، وتنميتها .
- من سلبيات التقويم المستمر في مقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة، أنه شكل عبئاً جديداً على المعلمة بما يتطلبه من متابعة مستمرّة، وعدم إلمام المعلمات بأساليب التقويم الحديثة.

- من أهم الصعوبات التي واجهت تطبيق التقويم المستمر في مقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة: كثرة نصاب المعلمة من الحصص الدراسية، وعدم تدريب المعلمات، والمشرفات التربويات، ومديرات المدارس على نظام التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف.

وتوجهت دراسة الشهري (1427) إلى الوقوف على الإيجابيات، والسلبيات التي ظهرت بعد تطبيق التقويم المستمر على طلاب الصفوف المبكرة، والتعرف على مدى تقبل أفراد العينة للتقويم المستمر، وتحديد الخطوات المتبعة من قبل معلمي الصفوف المبكرة عند تطبيق التقويم المستمر، وكذلك تحديد الإجراءات التي يقومون بها بعد ظهور نتائج التقويم المستمر. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة مكونة من (514) معلما، ومشرفا تربوياً، وولي أمر. ومن أهم نتائج الدراسة، ما يلي:

- من أهم إيجابيات التقويم المستمر: تخفيف درجة قلق الطالب من الاختبارات، وخفض معدلات رسوب الطلاب.
- من أهم السلبيات: ضعف اهتمام الأسرة بنتائج التقويم المستمر، وتأثر نتائج التقويم المستمر بذاتية المعلم.
- من أهم الصعوبات التي كشفت عنها الدراسة: كثرة نصاب المعلم من الحصص، وعدم فهم أولياء الأمور للتقويم المستمر، وكثرة أعداد الطلاب في الصف الواحد، وعدم وجود أدلة تساعد المعلم على التطبيق الجيد لنظام التقويم المستمر.
- بينت نتائج التحليل الإحصائي أن ممارسة المعلمين لجميع خطوات التقويم المستمر كانت بدرجة كبيرة.
- بينت نتائج التحليل الإحصائي أن ممارسة المعلمين لجميع الإجراءات المتبعة بعد ظهور نتائج التقويم المستمر كانت بدرجة كبيرة.

وكما استهدفت دراسة الجرجير (1428) حصر الجوانب الإيجابية والسلبية التي ظهرت بعد تطبيق التقويم المستمر في الصف الرابع الابتدائي كما يراه أفراد العينة.

واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي، وقامت بتطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمات الصف الرابع الابتدائي وبلغ عددهن (258) معلمة. وكان من أبرز النتائج ما يلي:

- في محور الإيجابيات تحققت (4) عبارات بدرجة كبيرة جداً، و(22) عبارة بدرجة كبيرة، ومن أهمها: يحد من قلق الطالبات في الاختبارات، معرفة الطالبة نتائجها أولاً بأول.
- وفي محور السلبيات تحققت عبارتان بدرجة كبيرة جداً، و(3) عبارات بدرجة كبيرة، ومنها: تقليل روح المنافسة بين الطالبات المتفوقات.

وقام الحصيني (1428) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية واتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم المستمر ومدى وعي العينة بأسس ومبادئ التقويم المستمر والتعرف على أهم المشكلات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر والحلول المقترحة للارتقاء بمستوى التقويم.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وتكون مجتمع الدراسة من معلمي مادة الرياضيات في الصفوف العليا بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير والبالغ عددهم (258) معلماً والمشرفين التربويين على تعليم الرياضيات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير والبالغ عددهم (10) مشرفين ومديري مدارس المرحلة الابتدائية والبالغ عددهم (95) مديراً. وقد تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية من معلمي الرياضيات في الصفوف العليا وقد بلغ عددهم (160) معلماً وجميع المشرفين التربويين وعددهم (10) وعينة عشوائية من مديري المدارس وقد بلغ عددهم (60) مديراً. وقد استخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أن من أبرز الفقرات التي يهتم بها التقويم المستمر كما يراها أفراد العينة؛ تقليل مستوى القلق من الاختبارات، وتحقيق مبدأ استمرارية التعلم. أما أهم الاتجاهات الأكثر استخداماً ما يلي: متابعة التعميمات الجديدة في مجال التقويم المستمر للاستفادة منها، والسعي إلى مواجهة المشكلات التي تتعلق بالتقويم والعمل على حلها، وأن من أهم الأسس والمبادئ وعياً لدى عينة الدراسة: استمرار عمليات التقويم طوال العام الدراسي، ومراعاة المصداقية في أساليب التقويم.

ولمعرفة العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى الطلاب العلمي في الرياضيات قام الزهراني (1429) بإجراء دراسته على عينة مكونة من (461) تلميذاً بالصف الثالث الابتدائي و(15) معلماً ممن يقومون بتعليم هؤلاء الطلاب معتمداً على المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصل الباحث إلى النتائج التي من أهمها: عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رتب التقويم المستمر ورتب درجات الاختبار التحصيلي بالنظر إلى جميع الطلاب بصفة عامة، وعدم وجود توافق بين رتب التقويم المستمر ورتب درجات الاختبار التحصيلي. أما بالنسبة للممارسة فإن ممارسة معلمي الرياضيات للصف الثالث الابتدائي كانت بدرجة متوسطة لتطبيق التقويم المستمر، وبدرجة متوسطة لأساليب جمع المعلومات للتقويم المستمر، وبدرجة عالية للممارسات المتصلة بنتائج التقويم المستمر. وظهر من نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات ممارسات معلمي الرياضيات للصف الثالث الابتدائي في التقويم المستمر المتصلة بكيفية تطبيق التقويم المستمر، وبأساليب جمع المعلومات. وبنتائج التقويم تعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة

ككل، كما اتضح للباحث عدم وجود علاقة بين درجة ممارسات المعلمين والاتفاق بين درجة الطالب في الاختبار التحصيلي ورتبته في التقويم المستمر.

ونتيجة لعدم وجود دراسات سابقة هدفها الأساسي التحقق من صدق محتوى استمارة التقويم المستمر فقد قامت الغامدي (1430) بدراسة تحت عنوان فاعلية استمارة التقويم المستمر للصف الرابع الابتدائي لمادة العلوم، دراسة تقويمية لصدق المحتوى، وفاعلية الاستخدام في ضوء بعض الكفايات المهنية للمعلمات في مكة المكرمة". واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ لإجراء عملية التناظر للحكم على صدق المحتوى. ولتحقيق الهدف الميداني تم بناء اختبار تحصيلي محكي المرجع؛ وذلك لتحديد مدى التلازم بين نتائجه مع نتائج تقييم المعلمات ولقياس متوسط تقييم المعلمات. وقد تكونت عينة الدراسة من (1200) طالبة و (60) معلمة تم اختيارهن بطريقة عشوائية. كما تم تصميم استبانتين الأولى لتحديد وسائل التقويم المستمر، والثانية لحصر بعض الكفايات المهنية للمعلمات. وقد استخدم لذلك المنهج الوصفي الارتباطي والسببي المقارن. وتوصلت الباحثة إلى عدد من النتائج من أهمها: يتحقق صدق المحتوى لاستمارة التقويم في جانب التسلسل المنطقي للكفايات مع عرض موضوعاتها بالكتاب، بينما يتحقق إلى حد ما في جانب الصياغة اللفظية لعبارات الكفايات، ولم يتحقق صدق المحتوى في جانب الدقة العلمية وعدد الكفايات الفرعية ووزنها النسبي، ووجدت الباحثة أن تقييم المعلمات لتحصيل الطالبات مرتفع على وجه العموم، بينما يتفاوت مستوى التقييم على وجه الخصوص حيث كان مرتفعاً جداً لنسبة 31.7% ومتوسطاً لنسبة 23.3% ومنخفضاً لنسبة 10% ومنخفضاً جداً لنسبة 3.3% وظهر من نتائج البحث ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) على وجه العموم بين نتائج التحصيل حسب تقييم المعلمات وبين نتائج اختبار تحصيلي محكي المرجع، بينما تتفاوت دقة تقييم المعلمات على وجه الخصوص، ووجدت الباحثة أن أكثر الأدوات استخداماً عند إجراء عمليات التقويم المستمر كان أسلوب الاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد، والصح والخطأ، وملء الفراغ، والواجبات المنزلية، وأقلها استخداماً الاختبارات المقالية، والحقائب التعليمية، وبدرجة متوسطة الاختبارات الشفوية، والمزاوجة، والملاحظة المنظمة، والأداء العملي للتجارب، كما تبين للباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الصدق التلازمي تعزى للتنوع في وسائل التقويم، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم المعلمات تعزى للتنوع في وسائل التقويم المستخدمة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات الصدق التلازمي، وبين متوسطات درجات التنوع في وسائل التقويم تعزى إلى المؤهل العلمي، والتخصص، والتدريب، والأداء الوظيفي بينما لا توجد فروق تعزى إلى سنوات الخبرة، وأخيراً دلت النتائج على وجود فروق دلالة

إحصائية بين متوسطات تقييم المعلمات والتي تعزى إلى التخصص لصالح غير المتخصصات، بينما لا توجد فروق تعزى إلى المؤهل العلمي، والتدريب، والأداء الوظيفي وسنوات الخبرة.

أما دراسة البلادي (1430) فقد ركزت على المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالمعلم والتلميذ والمقرر الدراسي والنواحي التنظيمية والإدارية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة مكونة من (259) معلماً، و(18) مشرفاً تربوياً. وقد استخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة: أن المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالمعلم كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. وأن المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالطالب كانت بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين، وبدرجة متوسطة من وجهة نظر المشرفين. وأن المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالمقرر الدراسي كانت بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين، وبدرجة متوسطة من وجهة نظر المشرفين. وأن المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالنواحي التنظيمية والإدارية كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين.

وفي دراسة شاملة وموسعة قام الشهابي (1431) بدراسة حول التقويم المستمر هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم الصعوبات التي ظهرت بعد تطبيق التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمحافظة الليث التعليمية من وجهة نظر معلمي ومشرفي هذه الصفوف وكذلك معرفة درجة ممارسة الخطوات التي يتبعها المعلمون عند تطبيق التقويم المستمر لتقويم الطلاب، كما هدفت الدراسة الحالية إلى الوقوف على درجة استخدام أدوات جمع المعلومات المستخدمة من قبل المعلمين عند تقويم مهارات الطلاب، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وتم استخدام استبانة تكونت من (71) بنداً، وقد تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية منتظمة من معلمي الرياضيات في الصفوف العليا وقد بلغ عددهم (268) معلماً، وجميع المشرفين التربويين وعددهم (22) مشرفاً.

وأشارت النتائج إلى أن الصعوبات التي واجهت تطبيق التقويم المستمر كانت بصفة عامة بدرجة (كبيرة)، وأن ممارسة المعلمين للخطوات الواجب اتباعها عند تقويم مهارات الطلاب بصفة عامة كانت بدرجة (غالباً)، وأن استخدام أدوات جمع المعلومات من قبل المعلمين عند تقويم مهارات الطلاب بصفة عامة كانت بدرجة (غالباً)، وعن الفروق المحتملة بين استجابات

أفراد عينة الدراسة حول محاول الاستبيان تبعاً لمتغيرات الدراسة أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات.

وكان الهدف من دراسة اسيري (Eseri, 2008) هو التعرف على واقع التقويم المستمر في المدارس الحكومية بجمهورية نيجيريا. ولتحقيق هدف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، من خلال دراسة وتحليل (50) وثيقة حكومية تربوية تتعلق بالتقويم، و(150) أنموذج تقويم للمعلمين. وبعد جمع البيانات وتحليلها نوعياً بينت الدراسة ما يلي:

أن المعلمين يمارسون التقويم المستمر بدرجة متوسطة، كما يمارس المعلمون التقويم المستمر عبر سلالم التقدير وقوائم الشطب والملاحظة المباشرة، كما أن هناك حاجة كبيرة لتدريب المعلمين على التقويم المستمر باستراتيجيات متنوعة لما له من أثر إيجابي وموثوق في غرفة الصف.

وتوجهت دراسة ديري (Dery, 2009) إلى الكشف عن أثر التقويم المستمر على تحصيل الطلاب ودرجاتهم النهائية في غانا.

وقد استخدم الباحث المنهج التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (16) معلماً تمت زيارتهم في مدارسهم وملاحظة أسلوب التقويم المستمر عبر بطاقة الملاحظة، وكذلك إجراء مقابلات مع (8) طلاب ومراجعة السجلات المدرسية. وبعد جمع البيانات وتحليلها بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين التقويم المستمر ومستوى صدق علامات الطلاب خاصة أنه يدل على مستواهم الحقيقي، وكذلك وجود أثر هام للتقويم المستمر في تبني المعلم لاستراتيجيات تدريس تتماشى مع الواقع الحالي للطلاب.

ثانياً: التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استقراء الدراسات السابقة والتي تناولت جميعها التقويم المستمر، قام الباحث بالتعقيب على هذه الدراسات السابقة، وإيجاد العلاقة بينها وبين الدراسة الحالية من حيث الأهداف، والمجتمع والعينة، والمنهج، والأدوات، والنتائج. وتم استخلاص ما يلي:

الأهداف:

تهدف هذه الدراسة إلى تعرُّف واقع التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بالدمام من وجهة نظر المعلمين من خلال أربعة محاور هي: أهمية تطبيق التقويم المستمر، وأهم الأدوات المستخدمة في عملية التقويم المستمر، وأهم الإجراءات المتبعة عند تطبيق التقويم المستمر، والصعوبات أثناء تطبيق التقويم المستمر، ولتحقيق هدف الدراسة صممت استبانة اشتملت على (56) عبارة موزعة على أربعة محاور، وعلى حد علم الباحث لا توجد دراسة تناولت واقع التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية من خلال تلك المحاور الأربعة، وهذا ما تتميز به دراستنا الحالية. وقد اتفقت الدراسة الحالية من حيث الأهداف مع أغلب الدراسات التي تناولت التقويم المستمر والتي هدفت إلى التعرف على واقع التقويم المستمر، كدراسة الداود (1425)، ودراسة الشهري (1427)، ودراسة الجرجير (1428)، ودراسة الشهابي (1431)، ودراسة اسيري (Eseri, 2008)، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الصعيدي (1424) من خلال البحث في ممارسة المعلمين لتطبيق التقويم المستمر، وكان هناك اتفاق مع دراسة الحصيني (1428) في أهمية تطبيق التقويم المستمر. واختلفت الدراسة الحالية من حيث الأهداف مع بعض الدرسات كدراسة الزهراني (1429) التي كان هدفها البحث في العلاقة الارتباطية ما بين التقويم المستمر، والاختبار التحصيلي. ودراستي شحاته (2003)، وديري (Dery, 2009) اللتين هدفتا إلى معرفة أثر استخدام التقويم المستمر على تحصيل الطلاب.

مجتمع الدراسة والعينة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بمدينة الدمام، وقد بلغ المجتمع الأصلي للدراسة (200) معلم حسب احصائيات إدارة التربية والتعليم بالمنطقة الشرقية للعام الدراسي 1435/1434هـ-2014/2013م. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من المجتمع الأصلي للدراسة، وقد بلغت إجمالي عينة الدراسة النهائي (134) معلماً أي بمعدل (67%). وقد تشابهت الدراسة

الحالية مع دراسة اسيري (Eseri, 2008)، ودراسة ديري (Dery, 2009)، واختلفت مع دراسة الجرجير (1428) من حيث الجنس. كما اختلفت الدراسة الحالية من حيث المجتمع والعينة مع دراسة الصعيدي (1424) التي كان مجتمعها المشرفين، ودراسة الداود (1425) التي كان مجتمعها مشرفات تربويات ومعلمات، ودراسة الزهراني (1429) التي كان مجتمعها معلمين وطلاباً، ودراسة الغامدي (1430) التي كان مجتمعها معلمات وطالبات. واختلفت مع مجموعة من الدراسات التي كان مجتمعها مشرفين إضافة للمعلمين كدراسة الشهري (1427)، ودراسة الحصيني (1428)، ودراسة البلادي (1430)، ودراسة الشهابي (1431).

منهج الدراسة:

استخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وقد اتفقت مع العديد من الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج الوصفي أو الوصفي التحليلي كدراسة الصعيدي (1424)، ودراسة الداود (1425)، ودراسة الشهري (1427)، ودراسة الجرجير (1428)، ودراسة الحصيني (1428)، ودراسة الزهراني (1429)، ودراسة البلادي (1430)، ودراسة الشهابي (1431)، ودراسة اسيري (Eseri, 2008)، ودراسة ديري (Dery, 2009).

واختلفت في منهج الدراسة مع مجموعة من الدراسات كدراسة شحاته (2003) التي استخدمت المنهج التجريبي إضافة للمنهج الوصفي التحليلي، كما اختلفت مع دراسة الغامدي (1430) التي استخدمت الوصفي الارتباطي والسببي المقارن إضافة للمنهج الوصفي التحليلي.

أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة الحالية، وقد تطابقت في ذلك مع جميع الدراسات السابقة التي تطرقت لأداة الدراسة، واختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة منها: دراسة شحاته (2003) التي استخدم فيها اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات إضافة للاستبانة، ودراسة الغامدي (1430) التي استخدمت اختبار تحصيلي محكي المرجع إضافة للاستبانة، ودراسة اسيري (Eseri, 2008) التي استخدمت تحليل الوثائق، ودراسة ديري (Dery, 2009) التي استخدمت بطاقة الملاحظة.

النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية تباين آراء معلمي الرياضيات بمدينة الدمام من حيث الآتي:

– أهمية تطبيق التقويم المستمر: كانت الدرجة العامة مرتفعة، وقد كان من أبرز عباراته: إتقان الطالب للمهارات الأساسية التي تم تدريسها، وتعريف الطالب بنتائج تعلمه، ومتابعة تقدمه. وقد تشابهت نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة كدراسة الداود (1425)، ودراسة الجرجير (1428).

– أهم الأدوات المستخدمة في عملية التقويم المستمر: كانت الدرجة العامة مرتفعة، وقد كان من أهم أدواته المستخدمة: التدريبات الصفية، والواجبات المنزلية، والملاحظة الصفية المنظمة. وقد تشابهت نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة كدراسة الصعيدي (1424)، ودراسة الشهابي (1431)، ودراسة اسيري (Eseri, 2008)، وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة كدراسة الغامدي (1430) التي أظهرت نتائجها أن أكثر الأدوات استخداماً هي الاختبارات الموضوعية، والواجبات المنزلية.

– أهم الإجراءات المتبعة عند تطبيق التقويم المستمر: كانت الدرجة العامة مرتفعة، وقد كان من أهم إجراءاته: تدريس الطالب المهارة الجديدة، وتقويم الطالب بعد تدريس المهارة لتحديد مستوى إتقانه، وإطلاع ولي الأمر على مستوى إتقان الطالب للمهارات. وقد تشابهت نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة كدراسة الشهري (1427)، ودراسة الشهابي (1431). وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة كدراسة الصعيدي (1424)، التي أظهرت ضعفاً في ممارسات المعلمين لإجراءات التقويم المستمر، ودراسة الزهراني (1429)، ودراسة اسيري (Eseri, 2008) اللتين كشفتا أن درجة ممارسة المعلمين للإجراءات متوسطة.

– أهم الصعوبات أثناء تطبيق التقويم المستمر: كانت الدرجة العامة مرتفعة، وقد كان من أبرز الصعوبات: كثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية، وكثافة أعداد الطلاب في الفصل الواحد، وزيادة الأعباء العملية على المعلم في المدرسة. وقد تشابهت نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة كدراسة شحاته (2003)، ودراسة الداود (1425)، ودراسة الشهري (1427)، ودراسة البلادي (1430)، ودراسة الشهابي (1431).

– كما أظهرت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05)، تُعزى لأثر المؤهل العلمي في المحاور الأربعة، وكذلك لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05)، تُعزى لأثر عدد سنوات الخبرة في التدريس في المحاور باستثناء محور أهمية تطبيق التقويم المستمر، بوجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى

الدلالة الإحصائية (α= 0.05)، وكانت الفروق لصالح الخبرة 16 سنة أو أكثر، كما أظهرت النتائج أيضاً لا توجد فروق دالة إحصائياً تُعزى لعدد الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر في جميع المحاور. وهذه النتيجة تتفق بشكل كبير مع نتائج مع بعض الدراسات السابقة كدراسة الزهراني (1429)، ودراسة الشهابي (1431).

- أن ما أظهرته بعض نتائج الدراسات الوصفية التي طبقت في المملكة العربية السعودية من سلبيات في تطبيق التقويم المستمر كدراسة الصعيدي (1424)، ودراسة الداود (1425)، ودراسة الشهري (1427)، ودراسة الجرجير (1428)، ودراسة الشهابي (1431)، لا يدل على عدم نجاح التقويم المستمر كطريقة، وإنما يدل على عدم تطبيق التقويم المستمر بالشكل الصحيح في المدارس.

- ركزت بعض الدراسات السابقة التي تناولت التقويم المستمر إما للصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية كدراسة الصعيدي (1424)، ودراسة الداود (1425)، ودراسة الشهري (1427)، ودراسة الزهراني (1429)، أو أنها على لجميع المواد الدراسية كما في دراسة (الشهابي، 1431) التي تناولت دراسة تقويمية على التقويم المستمر لجميع المواد الدراسية، بينما تركز هذه الدراسة التقويمية على واقع التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بهدف تشخيص الواقع للوصول إلى التعميمات والاستنتاجات التي تؤدي إلى تحسينه وتطويره من خلال آراء المعلمين في الميدان.

- ولاحظ الباحث على نتائج دراسة شحاته (2003) أنها أثبتت فاعلية التقويم المستمر، وأنه يسهم في تحسين التحصيل الدراسي.

- أما الدراسات الأجنبية التي تناولت التقويم المستمر فإن نتائجها أثبتت صدق علامات وتحصيل الطلاب باستخدام التقويم المستمر كدراسة ديري (Dery, 2009)، وبينت أهمية تدريب المعلمين على التقويم المستمر، وضرورة استخدام المعلمين لاستراتيجيات متنوعة في عملية التقويم المستمر كدراسة اسيري (Eseri, 2008).

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عدة جوانب منها:

1- انفراد هذه الدراسة عن باقي الدراسات التي تعرضت للتقويم المستمر في مادة الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؛ كونها جاءت بعد اكتمال تطبيق التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، مما يجعلها تعطي صورة واضحة عن نتائج التجربة للقائمين والمهتمين في وزارة التربية والتعليم.

2- تعطي صورة واقعية عن التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بالدمام من خلال أربعة محاور رئيسية، هي: أهمية تطبيق التقويم المستمر، وأهم الأدوات المستخدمة في عملية التقويم المستمر، وأهم الإجراءات المتبعة عند تطبيق التقويم المستمر، والصعوبات أثناء تطبيق التقويم المستمر.

3- تقدم الدراسة الحالية مقترحات وتوصيات قد تسهم في تحسين وتطوير آلية تطبيق التقويم المستمر.

مدى استفادة الباحث من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة كثيراً في أمور منها:

1- معرفة أهم المراجع العلمية التربوية ذات العلاقة بالدراسة الحالية.

2- اختيار منهج الدراسة الحالية المناسب وهو المنهج الوصفي.

3- تصميم وإعداد أداة الدراسة الحالية.

4- تحديد الخطوات المناسبة لكتابة الإطار النظري.

5- إرشاد الباحث إلى بعض الجوانب التي افتقدت إليها الدراسات السابقة مثل محاور الدراسة.

6- طريقة التصحيح والأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة.

7- كانت نتائج الدراسات السابقة بمثابة الإطار المرجعي حيث اعتمد عليها الباحث في تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

* المنهج المستخدم
* مجتمع الدراسة والعينة
* أدوات الدراسة
* إجراءات الدراسة
* الأساليب الإحصائية المستخدمة

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي تم تنفيذها من قبل الباحث من حيث تحديد منهج الدراسة، ووصف مجتمع وعينة الدراسة، وبناء أداة الدراسة، والتحقق من الصدق والثبات، وإجراءات الدراسة، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الدراسة والوصول إلى النتائج.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي، الذي يعنى بوصف الظاهرة، وجمع معلومات دقيقة عنها، والأسلوب الوصفي يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفاً أو تعبيراً كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى (عبيدات وعبدالحق وعدس، 2012).

مجتمع الدراسة والعينة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بمدينة الدمام، والبالغ عددهم (200) معلم حسب احصائيات إدارة التربية والتعليم بالمنطقة الشرقية للعام الدراسي 1435/1434هـ- 2014/2013م.

تم حساب حجم العينة المطلوبة كحدٍ أدنى من معلمي الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بمدينة الدمام، بافتراض أخذ عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة، وبافتراض هامش خطأ لا يتعدى 5% ليبلغ إجمالي عينة الدراسة النهائي (134) معلماً أي بمعدل (67%) تقريباً.

وصف خصائص أفراد عينة الدراسة:

حدد الباحث خصائص أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في التدريس، عدد الدورات التدريبية في التقويم المستمر. وبحساب التكرارات والنسب المئوية جاء توزيعهم على النحو التالي:

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل	دبلوم	4	3.0
	بكالوريوس	126	94.0
	ماجستير	4	3.0
	المجموع	134	100.0
سنوات الخبرة في التدريس	1 – 5 سنوات	6	4.5
	6 – 10 سنوات	54	40.3
	11 – 15 سنوات	50	37.3
	16 سنة أو أكثر	24	17.9
	المجموع	134	100.0
الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر	لا دورة	7	5.2
	دورة إلى دورتين	74	55.2
	3 – 4دورات	43	32.1
	5دورات أو أكثر	10	7.5
	المجموع	134	100.0

يتضح من جدول (1) أبرز خصائص عينة الدراسة حسب متغيراتها، فحسب متغير المؤهل نلاحظ أن غالبية أفراد عينة الدراسة يحملون مؤهل البكالوريوس حيث بلغ عددهم (126) بنسبة (94.0%)، في حين توزعت النسبة المتبقية كما يلي: دبلوم (3%)، ماجستير (3%) أيضاً.

أما حسب متغير سنوات الخبرة في التدريس نلاحظ أن عينة الدراسة انقسمت إلى قسمين بارزين كالتالي: أكثر من نصف العينة (55.2%) خبرتهم من 11 سنة فما فوق، والقسم الثاني من

العينة ممن خبرتهم من سنة واحدة إلى 10 سنوات (44.8%). وقد بلغ متوسط عدد سنوات الخبرة في التدريس 12 سنة تقريباً (11.98) بانحراف معياري قدره (5.28).

وفيما يتعلق بمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر فنجد أن هناك تباين في عينة الدراسة وكانت كالتالي: (55.2%) دورة إلى دورتين، (32.1%) (3-4) دورات، (7.5%) 5 دورات أو أكثر، و(5.2%) من العينة لم يحضروا أية دورة تدريبية. وقد بلغ متوسط عدد الدورات التدريبية في التقويم المستمر لعينة الدراسة دورتين تقريباً (2.37) بانحراف معياري قدره (1.59).

أداة الدراسة:

ذكر عبيدات وآخرون (2012) أن الاستبانة أكثر أدوات البحث العلمي استخداماً، وتعتبر من أفضل وسائل جمع المعلومات عن مجتمع الدراسة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، وأن الاستبانة تستخدم للحصول على حقائق عن الظروف والأساليب القائمة بالفعل، فضلاً عن أنها وسيلة ميسرة لجمع البيانات اللازمة.

على خلفية الإطار النظري للدراسة، قام الباحث بتصميم استبانة عن " واقع التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بالدمام من وجهة نظر المعلمين"، نظراً لطبيعة الدراسة من حيث أهدافها، ومنهجها، ومجتمعها، ... وذلك من أجل جمع المعلومات للتعرف على أهمية تطبيق التقويم المستمر، وأهم الأدوات التي يستخدمها معلمو الرياضيات في التقويم المستمر، وكذلك أهم الإجراءات المتبعة والصعوبات التي واجهت تطبيقه.

خطوات إعداد الاستبانة:

1- تم الاطلاع على عدد من المصادر والدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية التي ورد بها أدوات. كدراسة الحصيني (1428)، ودراسة الغامدي (1430)، ودراسة الشهابي (1431).
2- تم اختيار العبارات المناسبة والتي تشير لموضوع دراستنا، ولقد تم تفريغ تلك العبارات في جداول خاصة، ثم تصنيفها على أساس المحاور الأربع التي روعيت في تصميم هذه الاستبانة، بعد ذلك تمت صياغة عبارات كل محور، إذ بلغ عدد العبارات (75) عبارة توزعت على أربع محاور هي:

- المحور الأول: أهمية تطبيق التقويم المستمر (23) عبارة.
- المحور الثاني: الأدوات المستخدمة في عملية التقويم المستمر (13) عبارة.
- المحور الثالث: الإجراءات المتبعة عند تطبيق التقويم المستمر (18) عبارة.
- المحور الرابع: الصعوبات أثناء تطبيق التقويم المستمر (21) عبارة.

وذلك في الصورة الأولية للاستبانة: انظر ملحق رقم (1).

3- تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة قسم التربية وعلم النفس بجامعة الدمام، وبعض المشرفين التربويون في مادة الرياضيات بالإدارة العامة التربية والتعليم بالمنطقة الشرقية.

4- تمت إعادة النظر في عبارات الاستبانة على ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات.

وبذلك تكون الاستبانة بصورتها النهائية التي ستقدم للمعلمين مشتملة على قسمين: انظر ملحق رقم (2).

القسم الأول: يتعلق بالبيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة من حيث : المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في التدريس، عدد الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر.

القسم الثاني: يتعلق واقع التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بالدمام، ويتكون من (56) عبارة توزعت على أربع محاور هي:

المحور الأول: أهمية تطبيق التقويم المستمر، ويحتوي على (16) عبارة.

المحور الثاني: الأدوات المستخدمة في عملية التقويم المستمر، ويحتوي على (13) عبارة.

المحور الثالث: الإجراءات المتبعة عند تطبيق التقويم المستمر، ويحتوي على (15) عبارة.

المحور الرابع: الصعوبات أثناء تطبيق التقويم المستمر، ويحتوي على (12) عبارة.

طريقة تصحيح المقياس:

استخدم الباحث مقياس خماسي متدرج للاستجابة لفقرات الاستبانة على النحو التالي:

المحور الأول: (مهمة جداً، مهمة، متوسطة، قليلة الأهمية، غير مهمة).

المحور الثاني والثالث: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا).

المحور الرابع: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، معدومة)

وتم إعطاء كل فقرة في مقاييس محاور الدراسة الأربعة درجة تقابلها، على التوالي (5- 4- 3- 2- 1) كما يوضحها الجدول (2).

جدول (2)

المحك أو درجة القطع لكل مستوى من مستويات الاستبانة

مدى المتوسط	مقياس المحور الأول	مقياس المحور الثاني والثالث	مقياس المحور الرابع	الدرجة العامة
5 – 4.21	مهمة جداً	دائماً	كبيرة جداً	مرتفعة جداً
4.20 – 3.41	مهمة	غالباً	كبيرة	مرتفعة
3.40 – 2.61	متوسطة	أحياناً	متوسطة	متوسطة
2.60 – 1.81	قليلة الأهمية	نادراً	قليلة	منخفضة
1.80 – 1	غير مهمة	لا	لا	منخفضة جداً

صدق الاستبانة:

للتحقق من مؤشرات صدق الاستبانة الحالية استخدم الباحث الطرق التالية:

1. صدق المحتوى:

للتحقق من صدق المحتوى تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة قسم التربية وعلم النفس بجامعة الدمام، وبعض المشرفين التربويين في مادة الرياضيات بالإدارة العامة التربية والتعليم بالمنطقة الشرقية، وذلك لفحص الفقرات والتأكد من أنها تقيس ما وضعت من أجله حسب النموذج المرفق. وفي ضوء ملاحظات وآراء المحكمين تم تنقيح الفقرات، حيث تم حذف وإضافة وتعديل بعض الفقرات بعد تحكيمها. وإعداد الصورة النهائية للاستبانة كما سبق الإشارة إلى ذلك في خطوات إعداد الاستبانة.

2. الصدق البنائي:

يوضح الجدول رقم (3) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه، وتم الحصول على المعاملات التالية:

جدول (3)

معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه

أهمية تطبيق التقويم المستمر		الأدوات المستخدمة في عملية التقويم المستمر		الإجراءات المتبعة عند تطبيق التقويم المستمر		الصعوبات أثناء تطبيق التقويم المستمر	
رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط
1	0.64**	17	0.54**	30	0.48**	45	0.58**
2	0.68**	18	0.03	31	0.66**	46	0.58**
3	0.52**	19	0.54**	32	0.57**	47	0.51**
4	0.59**	20	0.48**	33	0.66**	48	0.47**
5	0.59**	21	0.58**	34	0.48**	49	0.48**
6	0.78**	22	0.54**	35	0.66**	50	0.70**
7	0.71**	23	0.49**	36	0.47**	51	0.72**
8	0.58**	24	0.64**	37	0.55**	52	0.70**
9	0.71**	25	0.65**	38	0.65**	53	0.72**
10	0.47**	26	0.64**	39	0.52**	54	0.52**
11	0.59**	27	0.78**	40	0.54**	55	0.58**
12	0.52**	28	0.78**	41	0.59**	56	0.52**
13	0.73**	29	0.60**	42	0.75**		
14	0.66**			43	0.58**		
15	0.77**			44	0.58**		
16	0.81**						

** دالة عند مستوى (α=0.05).

يتضح من جدول (3) أن معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات المحور الذي تنتمي إليه هذه العبارة دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05)، ماعدا عبارة واحدة، هي: الاختبارات المقالية رقم (18)، وقد رأى الباحث إبقائها نظراً لعلاقتها بمحتوى المحور الذي تنتمي إليه.

ثبات الاستبانة:

الثبات يعني الاتساق والدقة في القياس (الجلبي، 2005)، ويمكن تعريف الثبات بأنه استقرار السمة المقاسة وعدم تناقضه مع نفسه أو أنه يعطي نفس النتائج تقريباً إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة بعد فترة زمنية مقبولة.

قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من 30 معلماً من مجتمع الدراسة لتقدير ثبات الاستبانة، وقد تم حساب الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) حيث تراوحت نتائج الثبات ما بين (0.75 – 0.93) في محاور الدراسة الأربعة، وكان مستوى الثبات للاستبانة ككل مقبولاً حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ (0.91) ، مما سبق نستنتج أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

وبعد تطبيق الاستبانة النهائي على عينة الدراسة والتي تكونت من (134) معلماً، تم حساب الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ)، حيث كانت نتائج الثبات كما في الجدول (4).

جدول(4)

معامل ثبات الاستبانة بعد تطبيقها النهائي

المحور	معامل ألفا كرونباخ
أهمية تطبيق التقويم المستمر	0.90
الأدوات المستخدمة في عملية التقويم المستمر	0.88
الإجراءات المتبعة عند تطبيق التقويم المستمر	0.89
الصعوبات أثناء تطبيق التقويم المستمر	0.93
الدرجة الكلية لثبات الاستبانة	0.90

يتضح من الجدول أعلاه أنّ معامل ألفا كرونباخ للثبات تراوح ما بين (0.88 –0.93) في محاور الدراسة الأربعة، وكان مستوى الثبات للاستبانة ككل مقبولاً حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ

(0.90)، مما سبق نستنتج أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات مما يزيد من طمأنينة الباحث على الاستجابات.

إجراءات الدراسة:

بعد أن تأكد الباحث من اكتمال شروط ومواصفات بناء الاستبانة من حيث الشمول، والموضوعية، والصدق، والثبات، أخرجت الاستبانة بصورتها النهائية حتى أضحى جاهزاً للتطبيق الميداني، وقد اشتمل – في صورته النهائية – على (56) عبارة. وتم تطبيق الاستبانة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الدمام في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1435/1434هـ – 2014/2013 م؛ بعد الحصول على موافقة الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية، حيث قام الباحث بتوزيع الاستبانات على المدارس، وتم التطبيق الفعلي على عدد (134) معلماً من معلمي الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. وقام الباحث باستلام الاستبانات بنفسه.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث في معالجة بيانات دراسته الأساليب الإحصائية التالية:

1- التكرارات والنسب المئوية.
2- المتوسط.
3- الانحراف المعياري.
4- معامل ثبات ألفا كرونباخ.
5- معامل ارتباط بيرسون.
6- تحليل التباين الأحادي.
7- اختبار شيفيه.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

* نتائج الدراسة
* مناقشة وتفسير نتائج الدراسة
* خلاصة النتائج
* توصيات الدراسة
* الدراسات المقترحة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

نتائج الدراسة:

يتناول الباحث في هذا الفصل عرض النتائج التي تم الحصول عليها ومناقشتها وذلك من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة عن واقع التقويم المستمر والمتمثلة في أسئلة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج التي تتعلق بواقع التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بالدمام، حيث أظهرت نتائج الدراسة بعد تحليلها كما يلي:

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على: ما أهمية تطبيق التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بالدمام من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال الأول والمتعلق بأهمية تطبيق التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بالدمام تم الاعتماد على حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لتكرارات استجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات الاستبانة، وتم ترتيبها تنازلياً حسب قيم المتوسطات والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حسب محور أهمية تطبيق التقويم المستمر

	العبارة		درجة الأهمية					المتوسط	الانحراف المعياري
			مهمة جداً	مهمة	متوسطة	قليلة الأهمية	غير مهمة		
1	إتقان الطالب للمهارات الأساسية التي تم تدريسها.	ك	76	45	11	2	0	4.46	0.71
		%	56.7	33.6	8.2	1.5	0		
4	تعريف الطالب بنتائج تعلمه ومتابعة تقدمه.	ك	54	53	17	10	0	4.13	0.90
		%	40.3	39.6	12.7	7.5	0		
3	زيادة فاعلية الطالب في الصف.	ك	52	50	20	12	0	4.06	0.95
		%	38.8	37.3	14.9	9	0		
5	تشجيع الطالب على التعلم الذاتي.	ك	39	55	35	5	0	3.96	0.84
		%	29.1	41	26.1	3.7	0		
2	تنمية مهارة التقويم الذاتي عند الطالب.	ك	33	66	28	7	0	3.93	0.82
		%	24.6	49.3	20.9	5.2	0		
11	تساعد المعلم على التعرف على مواطن القوة ومواطن الضعف لدى الطلاب.	ك	40	53	29	8	4	3.87	1.01
		%	29.9	39.6	21.6	6	3		
8	تخفيف درجة قلق الطالب من الاختبارات.	ك	41	55	22	11	5	3.87	1.06
		%	30.6	41	16.4	8.2	3.7		
14	تمكين المعلم من تمييز الفروق الفردية بين الطلاب.	ك	48	45	21	15	5	3.87	1.14
		%	35.8	33.6	15.7	11.2	3.7		
13	اهتمام المعلم بجميع المستويات المعرفية (تذكر – فهم –تطبيق –تحليل –تركيب – تقويم).	ك	31	64	29	6	4	3.84	0.94
		%	23.1	47.8	21.6	4.5	3		
10	تنويع المعلم لأساليب التدريس تبعاً للموقف التعليمي.	ك	36	40	48	7	3	3.74	0.99
		%	26.9	29.9	35.8	5.2	2.2		
12	مساعدة المعلم على اختيار الأنشطة والوسائل.	ك	19	55	53	6	1	3.63	0.81
		%	14.2	41	39.6	4.5	0.7		
15	تقوية العلاقة بين البيت والمدرسة.	ك	37	43	30	12	12	3.60	1.23
		%	27.6	32.1	22.4	9	9		
9	تحسين عملية التعلم بتوفير تغذية راجعة للطالب.	ك	21	62	30	13	8	3.56	1.06
		%	15.7	46.3	22.4	9.7	6		
16	تساعد على ربط موضوعات المنهج بعضها ببعض.	ك	17	55	39	15	8	3.43	1.04
		%	12.7	41	29.1	11.2	6		
6	تزيد من قدرة الطالب على استرجاع المعلومات.	ك	26	38	43	18	9	3.40	1.15
		%	19.4	28.4	32.1	13.4	6.7		
7	تمكين الطالب من تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة.	ك	16	36	58	21	3	3.31	0.95
		%	11.9	26.9	43.3	15.7	2.2		

يوضح الجدول (5) الفقرات التي حصلت على أعلى نسبة مئوية من الاستجابات، وتلك التي حصلت على أدنى نسبة مئوية، مع الإشارة إلى متوسطاتها وانحرافاتها المعيارية وذلك لاستجابات عينة الدراسة من معلمي الرياضيات حول الفقرات المتعلقة بأهمية تطبيق التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية. وقد تراوحت قيم المتوسط لبنود المحور بين (3.31 – 4.46).

ومن خلال النظر إلى المتوسطات نلاحظ أن قيم المتوسط للعبارات وعددها 16 عبارة كانت كالتالي: عبارة واحد فقط بلغت الدرجة العامة لأهميتها في مستوى مرتفعة جداً، وغالبية العبارات بواقع 13 عبارة درجتها العامة للأهمية مرتفعة، والبندان الأخيران المتبقيان كانت الدرجة العامة لأهميتهما متوسطة.

ونلاحظ من خلال النظر إلى متوسطات عبارات محور أهمية تطبيق التقويم المستمر للطالب ، أنّ العبارات الثلاث التي حصلت على أعلى قيم متوسط كانت كالتالي:

العبارة رقم (1) حصلت على المرتبة الأولى والتي تشير إلى إتقان الطالب للمهارات الأساسية التي تم تدريسها. بمتوسط قدره (4.46) وانحراف معياري (0.71). كما جاءت العبارة رقم (4) في المرتبة الثانية والتي تشير إلى تعريف الطالب بنتائج تعلمه ومتابعة تقدمه، حيث كان المتوسط (4.13)، والانحراف المعياري (0.90). أما العبارة رقم (3) فقد حصلت على المرتبة الثالثة، والتي تشير إلى زيادة فاعلية الطالب في الصف، حيث كان المتوسط (4.06)، والانحراف المعياري (0.95).

والعبارات الثلاث التي حصلت على أدنى قيم متوسط كانت كالتالي: العبارة رقم (7) حصلت على المرتبة الأخيرة والتي تشير إلى تمكين الطالب من تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة، حيث حصلت هذه العبارة على متوسط قدره (3.31)، وانحراف معياري قيمته (0.95). كما جاءت العبارة رقم (6) في المرتبة ما قبل الأخيرة والتي تشير إلى زيادة قدرة الطالب على استرجاع المعلومات، حيث كان متوسطة (3.40)، وانحرافه المعياري (1.15). أما العبارة رقم (16) فقد حصلت على المرتبة الرابعة عشر، والتي تشير إلى ربط موضوعات المنهج بعضها ببعض، حيث كان المتوسط (2.91)، والانحراف المعياري (0.99).

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على: ما أهم الأدوات التي يستخدمها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية لجمع المعلومات عند تطبيق التقويم المستمر من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال الثاني والمتعلق بأهم الأدوات التي يستخدمها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية لجمع المعلومات عند تطبيق التقويم المستمر تم الاعتماد على حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لتكرارات استجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات الاستبانة، وتم ترتيبها تنازلياً حسب قيم المتوسطات، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حسب محور الأدوات المستخدمة في عملية التقويم المستمر

	العبارة		درجة الاستخدام					المتوسط	الانحراف المعياري
			دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا		
21	التدريبات الصفية.	ك	78	38	16	2	0	4.43	0.76
		%	58.2	28.4	11.9	1.5	0		
22	الواجبات المنزلية.	ك	67	38	19	9	1	4.25	0.97
		%	50	28.4	14.2	6.7	0.7		
23	الملاحظة الصفية المنظمة.	ك	51	40	31	9	3	4.21	1.04
		%	38.1	29.9	23.1	6.7	2.2		
17	الاختبارات الموضوعية (الاختيار من متعدد، الصواب والخطأ ، ....).	ك	42	45	35	10	2	3.86	1.00
		%	31.3	33.6	26.1	7.5	1.5		
24	سلالم التقدير (ممتاز ، جيد جداً، جيد، مقبول، ضعيف).	ك	32	46	34	11	11	3.57	1.18
		%	23.9	34.3	25.4	8.2	8.2		
26	ملف الإنجاز.	ك	38	25	41	23	7	3.48	1.22
		%	28.4	18.7	30.6	17.2	5.2		
19	الاختبارات العملية الأداء.	ك	21	51	41	12	9	3.47	1.07
		%	15.7	38.1	30.6	9	6.7		
20	الاختبارات الشفوية	ك	27	35	40	21	11	3.34	1.20
		%	20.1	26.1	29.9	15.7	8.2		
28	المشاريع الجماعية.	ك	14	40	42	26	12	3.13	1.12
		%	10.4	29.9	31.3	19.4	9		
25	تمثيل الأدوار (المواقف).	ك	4	39	59	24	8	3.05	0.91
		%	3	29.1	44	17.9	6		
27	المشاريع الفردية.	ك	9	22	62	30	11	2.91	0,99
		%	6.7	16.4	46.3	22.4	8.2		
18	الاختبارات المقالية.	ك	5	23	41	52	13	2.66	1.00
		%	3.7	17.2	30.6	38.8	9.7		
29	أدوات أخرى	ك	2	3	1	7	121	1.19	0.70
		%	1.5	2.2	0.7	5.2	90.3		

يوضح الجدول (6) الفقرات التي حصلت على أعلى نسبة مئوية من الاستجابات، وتلك التي حصلت على أدنى نسبة مئوية، مع الإشارة إلى متوسطاتها وانحرافاتها المعيارية وذلك لاستجابات عينة الدراسة من معلمي الرياضيات لأهم الأدوات التي يستخدمونها في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية لجمع المعلومات عند تطبيق التقويم المستمر. وقد تراوحت قيم المتوسط لبنود المحور بين (1.19 – 4.43).

ومن خلال النظر إلى المتوسطات نلاحظ أن قيم المتوسط للعبارات وعددها 13 توزعت على أربع درجات كما يلي: عبارة واحدة كانت درجتها العامة مرتفعة جداً، و(6) عبارات درجتها العامة مرتفعة، و(5) عبارات كانت درجتها العامة متوسطة، وعبارة واحدة كانت درجتها العامة منخفضة جداً.

ونلاحظ من خلال النظر إلى متوسطات عبارات محور الأدوات المستخدمة في عملية التقويم المستمر، أنّ العبارات الثلاث التي حصلت على أعلى قيم متوسط كانت كالتالي: العبارة رقم (21) حصلت على المرتبة الأولى والتي تشير إلى أنه من أهم الأدوات التي يستخدمها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية هي التدريبات الصفية، حيث حصلت هذه العبارة على متوسط قدره (4.43) وانحراف معياري قيمته (0.76). كما جاءت العبارة رقم (22) في المرتبة الثانية والتي تشير إلى الواجبات المنزلية، حيث كان المتوسط (4.25)، والانحراف المعياري (0.97). أما العبارة رقم (23) فقد حصلت على المرتبة الثالثة، حيث ترى عينة البحث أن من أهم الأدوات المستخدمة في عملية التقويم المستمر هي الملاحظة الصفية المنظمة، حيث كان المتوسط (4.21)، والانحراف المعياري (1.04).

والعبارات الثلاث التي حصلت على أدنى قيم متوسط كانت كالتالي: العبارة رقم (29) حصلت على المرتبة الأخيرة والتي تشير إلى أدوات أخرى، حيث حصلت هذه العبارة على متوسط قدره (1.19)، وانحراف معياري قيمته (0.70). كما جاءت العبارة رقم (18) في المرتبة ما قبل الأخيرة والتي تشير إلى الاختبارات المقالية، حيث كان المتوسط (2.66)، والانحراف المعياري (1.00). أما العبارة رقم (27) فقد حصلت على المرتبة الحادية عشر، والتي تشير إلى المشاريع الفردية، حيث كان المتوسط (2.91)، والانحراف المعياري (0.99).

ثالثاً: عرض نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على: ما أهم الإجراءات التي يتّبعها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية عند تطبيق التقويم المستمر من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال الثالث والمتعلق بأهم الإجراءات التي يتّبعها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية عند تطبيق التقويم المستمر تم الاعتماد على حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لتكرارات استجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات الاستبانة، وتم ترتيبها تنازلياً حسب قيم المتوسطات، والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حسب محور الإجراءات المتبعة عند تطبيق التقويم المستمر

	العبارة		درجة الممارسة					المتوسط	الانحراف المعياري
			دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا		
33	تدريس الطالب المهارة الجديدة.	ك	95	34	4	1	0	4.66	0.57
		%	70.9	25.4	3	0.7	0		
34	تقويم الطالب بعد تدريس المهارة لتحديد مستوى إتقانه.	ك	85	38	9	2	0	4.54	0.69
		%	63.4	28.4	6.7	1.5	0		
41	إطلاع ولي الأمر على مستوى إتقان الطالب للمهارات.	ك	94	25	10	4	1	4.54	0.82
		%	70.1	18.7	7.5	3	0.7		
36	إعادة تدريس الطالب الذي لم يتقن المهارة المطلوبة.	ك	79	39	13	3	0	4.45	0.76
		%	59	29.1	9.7	2.2	0		
38	إجراء تقويم ختامي للمهارة المطلوبة لتحديد مستوى الإتقان.	ك	84	28	20	2	0	4.45	0.80
		%	62.7	20.9	14.9	1.5	0		
32	تحديد المطلوب من الطالب أدائه تجاه المهارة الجديدة.	ك	58	65	9	2	0	4.34	0.67
		%	43.3	48.5	6.7	1.5	0		
31	تعريف الطالب بالمهارة الجديدة.	ك	61	57	14	2	0	4.32	0.72
		%	45.5	42.5	10.4	1.5	0		
37	تقويم المهارة غير المتقنة بعد كل عملية تدريس حتى يصل الطالب إلى درجة الإتقان	ك	53	60	20	1	0	4.23	0.72
		%	39.6	44.8	14.9	0.7	0		
39	القيام بأنشطة علاجية لمن لديهم صعوبة في إتقان المهارة.	ك	51	64	16	3	0	4.22	0.74
		%	38.1	47.8	11.9	2.2	0		
35	إجراء تقويم تشخيصي لتحديد معوقات إتقان المهارة المطلوبة.	ك	27	64	35	7	1	3.81	0.84
		%	20.1	47.8	26.1	5.2	0.7		
42	حصر الأسباب التي حالت دون إتقان الطالب للمهارة.	ك	24	70	30	8	2	3.79	0.86
		%	17.9	52.2	22.4	6	1.5		
43	إشراك ولي الأمر في البرنامج العلاجي لتقوية جوانب الضعف لدى الطالب.	ك	38	36	43	12	5	3.67	1.10
		%	28.4	26.9	32.1	9	3.7		
44	إشراك لجنة التوجيه والإرشاد في المدرسة في البرنامج العلاجي لتقوية جوانب الضعف لدى الطالب	ك	26	33	44	22	9	3.34	1.16
		%	19.4	24.6	32.8	16.4	6.7		
40	القيام بأنشطة إثرائية مختلفة للمهارة التي أتقنها الطالب.	ك	17	36	57	19	5	3.31	0.99
		%	12.7	26.9	42.5	14.2	3.7		
30	تقويم الطالب قبل تدريس المهارة الجديدة.	ك	22	43	37	12	20	3.26	1.27
		%	16.4	32.1	27.6	9	14.9		

يوضح الجدول (7) الفقرات التي حصلت على أعلى نسبة مئوية من الاستجابات، وتلك التي حصلت على أدنى نسبة مئوية، مع الإشارة إلى متوسطاتها وانحرافاتها المعيارية وذلك

لاستجابات عينة الدراسة من معلمي الرياضيات لأهم الإجراءات التي يتّبعونها في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية عند تطبيق التقويم المستمر.

وقد تراوحت قيم المتوسط لبنود المحور بين (3.26 – 4.66). ومن خلال النظر إلى المتوسطات نلاحظ أن قيم المتوسط للعبارات وعددها 15 توزعت على درجات كما يلي: (9) عبارات كانت درجتها العامة مرتفعة جداً، و(3) عبارات درجتها العامة مرتفعة، و(3) عبارات كانت درجتها العامة متوسطة.

ونلاحظ من خلال النظر إلى متوسطات عبارات محور الإجراءات المتبعة عند تطبيق التقويم المستمر، أنّ العبارات الثلاث التي حصلت على أعلى قيم متوسط كانت كالتالي: العبارة رقم (33) حصلت على المرتبة الأولى والتي تشير إلى أنه من أهم الإجراءات التي يتّبعها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية عند تطبيق التقويم المستمر هي تدريس الطالب المهارة الجديدة، حيث حصلت هذه العبارة على متوسط قدره (4.66)، وانحراف معياري قيمته (0.57). كما جاءت العبارة رقم (34) في المرتبة الثانية والتي تشير إلى تقويم الطالب بعد تدريس المهارة لتحديد مستوى إتقانه، حيث كان المتوسط (4.54)، والانحراف المعياري (0.69)، أما العبارة رقم (41) فقد حصلت على المرتبة الثالثة والتي تشير إلى إطلاع ولي الأمر على مستوى إتقان الطالب للمهارات، حيث كان المتوسط (4.54)، والانحراف المعياري (0.82).

والعبارات الثلاث التي حصلت على أدنى قيم متوسط كانت كالتالي: العبارة رقم (30) حصلت على المرتبة الأخيرة والتي تشير إلى تقويم الطالب قبل تدريس المهارة الجديدة، حيث حصلت هذه العبارة على متوسط قدره (3.26)، وانحراف معياري قيمته (1.27). كما جاءت العبارة رقم (40) في المرتبة ما قبل الأخيرة والتي تشير إلى القيام بأنشطة إثرائية مختلفة للمهارة التي أتقنها الطالب، حيث كان المتوسط (3.31)، والانحراف المعياري (0.99). أما العبارة رقم (44) فقد حصلت على المرتبة الثالثة عشر، والتي تشير إلى إشراك لجنة التوجيه والإرشاد في المدرسة في البرنامج العلاجي لتقوية جوانب الضعف لدى الطالب، حيث كان المتوسط (3.34)، والانحراف المعياري (1.16).

رابعاً: عرض نتائج السؤال الرابع

نص السؤال الرابع على: ما الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بالدمام من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال الرابع والمتعلق بالصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، تم الاعتماد على حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لتكرارات استجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات الاستبانة، وتم ترتيبها تنازلياً حسب قيم المتوسطات، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (8)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حسب محور الصعوبات أثناء تطبيق التقويم المستمر

	العبارة		درجة التحقق					المتوسط	الانحراف المعياري
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة		
46	كثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية.	ك	93	32	8	1	0	4.62	0.63
		%	69.4	23.9	6	0.7	0		
45	كثافة أعداد الطلاب في الفصل الواحد.	ك	93	32	7	2	0	4.61	0.66
		%	69.4	23.9	5.2	1.5	0		
47	زيادة الأعباء العملية على المعلم في المدرسة.	ك	94	22	13	5	0	4.53	0.82
		%	70.1	16.4	9.7	3.7	0		
54	قصور في فهم أولياء الأمور لدورهم في عملية التقويم المستمر.	ك	73	34	20	5	2	4.28	0.95
		%	54.5	25.4	14.9	3.7	1.5		
56	عدم وجود جهاز فني متخصص بالقياس والتقويم بمكاتب التربية والتعليم يشرف على التقويم المستمر.	ك	67	42	14	7	4	4.20	1.02
		%	50	31.3	10.4	5.2	3		
55	طول منهج مادة الرياضيات.	ك	52	34	39	6	3	3.94	1.03
		%	38.8	25.4	29.1	4.5	2.2		
49	سلبية المناخ المدرسي الذي ينعكس سلباً على دافعية المعلم للإنجاز.	ك	41	46	39	4	4	3.87	0.99
		%	30.6	34.3	29.1	3	3		
52	نقص الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق التقويم المستمر بشكل فعّال.	ك	42	37	33	19	3	3.72	1.12
		%	31.3	27.6	24.6	14.2	2.2		
53	قلة الإمكانات البشرية اللازمة لتطبيق التقويم المستمر بشكل فعّال.	ك	36	45	33	18	2	3.71	1.05
		%	26.9	33.6	24.6	13.4	1.5		
51	عدم تدريب مدير المدرسة على التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف.	ك	27	43	39	21	3	3.53	1.06
		%	20.3	32.3	29.1	15.8	2.2		
50	قلة تدريب المعلم على التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف.	ك	30	34	46	21	3	3.50	1.07
		%	22.4	25.4	34.3	15.7	2.2		
48	ضعف المادة العلمية للمعلم في المقرر الذي يدرسه.	ك	14	33	39	31	17	2.97	1.19
		%	10.1	24.6	29.1	23.1	12.7		

يوضح الجدول (8) الفقرات التي حصلت على أعلى نسبة مئوية من الاستجابات، وتلك التي حصلت على أدنى نسبة مئوية، مع الإشارة إلى متوسطاتها وانحرافاتها المعيارية وذلك لاستجابات عينة الدراسة من معلمي الرياضيات للصعوبات التي تواجههم أثناء تطبيق التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية. وقد تراوحت قيم المتوسط لبنود المحور بين (2.97– 4.62).

ومن خلال النظر إلى المتوسطات نلاحظ أن قيم المتوسط للعبارات وعددها 12 توزعت على ثلاث درجات كما يلي: أكثر من نصف البنود (58%) كانت الدرجة العامة في مستوى مرتفعة، و(33%) من العبارات كانت الدرجة العامة في مستوى مرتفعة جداً، والنسبة المتبقية (8%) كانت الدرجة العامة في مستوى متوسطة بواقع عبارة واحدة.

ونلاحظ من خلال النظر إلى متوسطات عبارات محور الصعوبات أثناء تطبيق التقويم المستمر للرياضيات بالمرحلة الابتدائية، أنّ العبارات الثلاث التي حصلت على أعلى قيم متوسط كانت كالتالي: العبارة رقم (46) حصلت على المرتبة الأولى والتي تشير إلى أنه من الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية هي كثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية، حيث حصلت هذه العبارة على متوسط قدره (4.62)، وانحراف معياري قيمته (0.63). كما جاءت العبارة رقم (45) في المرتبة الثانية والتي تشير إلى كثافة أعداد الطلاب في الفصل الواحد، حيث كان المتوسط (4.61)، والانحراف المعياري (0.66)، أما العبارة رقم (47) فقد حصلت على المرتبة الثالثة والتي تشير إلى زيادة الأعباء العملية على المعلم في المدرسة، حيث كان المتوسط (4.53)، والانحراف المعياري (0.82).

والعبارات الثلاث التي حصلت على أدنى قيم متوسط كانت كالتالي: العبارة رقم (48) حصلت على المرتبة الأخيرة والتي تشير إلى ضعف المادة العلمية للمعلم في المقرر الذي يدرسه، حيث حصلت هذه العبارة على متوسط قدره (2.97)، وانحراف معياري قيمته (1.19). كما جاءت العبارة رقم (50) في المرتبة ما قبل الأخيرة والتي تشير إلى قلة تدريب المعلم على التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف، حيث كان المتوسط (3.50)، والانحراف المعياري (1.07). أما العبارة رقم (51) فقد حصلت على المرتبة العاشرة، والتي تشير إلى عدم تدريب مدير المدرسة على التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف، حيث كان المتوسط (3.53)، والانحراف المعياري (1.06).

والجدول أدناه يعرض واقع التقويم المستمر من خلال المحاور الأربعة.

جدول (9)

المتوسط والانحراف المعياري والدرجة العامة لمحاور الدراسة

المحاور	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة العامة
أهمية تطبيق التقويم المستمر	3.70	0.70	مرتفعة
الأدوات المستخدمة في عملية التقويم المستمر	3.59	0.69	مرتفعة
الإجراءات المتبعة عند تطبيق التقويم المستمر	4.15	0.57	مرتفعة
الصعوبات أثناء تطبيق التقويم المستمر	4.03	0.64	مرتفعة

يتضح من الجدول (9) أن قيم المتوسط للمحاور الأربعة كانت في درجة "مرتفعة" حيث تراوحت ما بين (3.59) و(4.15).

خامساً: عرض نتائج السؤال الخامس

نص السؤال الخامس على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المعلمين حول أهمية تطبيق التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية تبعاً لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي. سنوات الخبرة. التدريب)؟

للإجابة عن السؤال الخامس فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في متوسطات محور أهمية تطبيق التقويم المستمر، حسب متغيرات الدراسة، وقد كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (10):

جدول (10)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في متوسطات محور أهمية تطبيق التقويم المستمر في متغيرات: المؤهل العلمي والخبرة والتدريب

المحور	المتغير	المستويات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	قيمة الدلالة الإحصائية	المقارنات الثنائية حسب طريقة شافيه
أهمية تطبيق التقويم المستمر	المؤهل العلمي	دبلوم	4	4.31	0.29	2.774	0.066	-
		بكالوريوس	126	3.67	0.71			
		ماجستير	4	4.22	0.40			
	عدد سنوات الخبرة في التدريس	1 - 5 سنوات	6	4.11	0.37	5.989	0.001**	16 سنة أو أكثر > 11 - 15 سنة
		6 - 10 سنوات	54	3.77	0.61			
		11 - 15 سنوات	50	3.41	0.81			
		16 سنة أو أكثر	24	4.04	0.51			
	عدد الدورات التدريبية	لا دورة	7	4.16	0.81	1.349	0.261	-
		دورة إلى دورتين	74	3.64	0.68			
		3 - 4 دورات	43	3.76	0.69			
		5 دورات أو أكثر	10	3.61	0.83			

** دال عند مستوى (α= 0.05)

يوضح الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسط تقديرات المعلمين حول أهمية تطبيق التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، تُعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد الدورات التدريبية، باستثناء متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) تُعزى لسنوات الخبرة في التدريس، حيث قيمة ف= 5.989، وقيمة الدلالة الإحصائية = 0.001، وقد أظهرت نتائج المقارنات الثنائية حسب طريقة شافيه أنّ الفروق ذات الدلالة الإحصائية كانت لصالح سنوات الخبرة البالغة 16 سنة أو أكثر، وأن المتوسط (4.04) كان لها في المتوسط تقديراً أعلى لأهمية تطبيق التقويم المستمر بالمقارنة مع سنوات الخبرة 11 إلى 15 سنة الذي قيمة متوسطه (3.41).

سادساً: عرض نتائج السؤال السادس

نص السؤال السادس على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية متوسط تقديرات المعلمين حول أهم الأدوات التي يستخدمها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية لجمع المعلومات عند تطبيق التقويم المستمر تبعاً لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي. سنوات الخبرة. التدريب)؟

للإجابة عن السؤال السادس فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في متوسطات محور الأدوات المستخدمة في عملية التقويم المستمر، حسب متغيرات الدراسة، وقد كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول الآتي:

جدول (11)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في متوسطات محور الأدوات المستخدمة في عملية التقويم المستمر في متغيرات: المؤهل العلمي والخبرة والتدريب

المحور	المتغير	المستويات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	قيمة الدلالة الإحصائية	المقارنات الثنائية حسب طريقة شافيه
الأدوات المستخدمة في عملية التقويم المستمر	المؤهل العلمي	دبلوم	4	3.50	0.37	0.071	0.931	-
		بكالوريوس	126	3.60	0.71			
		ماجستير	4	3.50	0.84			
	عدد سنوات الخبرة في التدريس	1 - 5 سنوات	6	4.15	0.43	1.379	0.252	-
		6 - 10 سنوات	54	3.59	0.77			
		11 - 15 سنوات	50	3.55	0.64			
		16 سنة أو أكثر	24	3.54	0.65			
	عدد الدورات التدريبية	لا دورة	7	2.88	0.78	3.755	0.113	-
		دورة إلى دورتين	74	3.71	0.62			
		3 - 4 دورات	43	3.49	0.75			
		5 دورات أو أكثر	10	3.64	0.58			

** دال عند مستوى (α= 0.05)

يوضح الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسط تقديرات المعلمين حول أهم الأدوات التي يستخدمها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية لجمع المعلومات عند تطبيق التقويم المستمر تُعزى لمتغيرات الدراسة.

سابعاً: عرض نتائج السؤال السابع

نـص السـؤال السـابع علـى: هل توجد فروق ذات دلالـة إحصـائية بـين متوسـط تقـديرات المعلمين حول أهم الإجراءات التي يتّبعها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائيـة عنـد تطبيـق التقـويم المسـتمر تبعـاً لمتغيـرات الدراسـة (المؤهـل العلمـي. سـنوات الخبـرة. التدريب)؟

للإجابة عن السؤال السابع فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في متوسطات محور الإجراءات المتبعة عند تطبيق التقويم المستمر، حسب متغيرات الدراسة، وقد كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول الآتي:

جدول (12)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في متوسطات محور الإجراءات المتبعة عند تطبيق التقويم المستمر في متغيرات: المؤهل العلمي والخبرة والتدريب

المحور	المتغير	المستويات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	قيمة الدلالة الإحصائية	المقارنات الثنائية حسب طريقة شافيه
الإجراءات المتبعة عند تطبيق التقويم المستمر	المؤهل العلمي	دبلوم	4	4.25	0.10	0.437	0.647	-
		بكالوريوس	126	4.15	0.58			
		ماجستير	4	3.90	0.68			
	عدد سنوات الخبرة في التدريس	1 - 5 سنوات	6	4.60	0.55	2.335	0.077	-
		6 - 10 سنوات	54	4.08	0.64			
		11 - 15 سنوات	50	4.23	0.49			
		16 سنة أو أكثر	24	4.02	0.54			
	عدد الدورات التدريبية	لا دورة	7	4.46	0.52	1.783	0.154	-
		دورة إلى دورتين	74	4.05	0.64			
		3 - 4 دورات	43	4.00	0.65			
		5 دورات أو أكثر	10	3.74	0.52			

** دال عند مستوى (α= 0.05)

يوضح الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسط تقديرات المعلمين حول أهم الإجراءات التي يتّبعها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية عند تطبيق التقويم المستمر تُعزى لمتغيرات الدراسة.

ثامناً: عرض نتائج السؤال الثامن

نص السؤال الثامن على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المعلمين حول الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية تبعاً لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي. سنوات الخبرة. التدريب)؟

للإجابة عن السؤال الثامن فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في متوسطات محور الصعوبات أثناء تطبيق التقويم المستمر، حسب متغيرات الدراسة، وقد كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول الآتي:

جدول (13)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في متوسطات محور الصعوبات أثناء تطبيق التقويم المستمر في متغيرات: المؤهل العلمي والخبرة والتدريب

المحور	المتغير	المستويات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	قيمة الدلالة الإحصائية	المقارنات الثنائية حسب طريقة شافيه
الصعوبات أثناء تطبيق التقويم المستمر	المؤهل العلمي	دبلوم	4	4.21	0.83	1.292	0.278	-
		بكالوريوس	126	4.01	0.64			
		ماجستير	4	4.50	0.25			
	عدد سنوات الخبرة في التدريس	1 - 5 سنوات	6	4.26	0.26	0.589	0.623	-
		6 - 10 سنوات	54	4.07	0.66			
		11 - 15 سنوات	50	4.02	0.66			
		16 سنة أو أكثر	24	3.92	0.64			
	عدد الدورات التدريبية	لا دورة	7	4.46	0.52	1.783	0.154	-
		دورة إلى دورتين	74	4.05	0.64			
		3 - 4 دورات	43	4.00	0.65			
		5 دورات أو أكثر	10	3.74	0.52			

** دال عند مستوى (α= 0.05)

يوضح الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسط تقديرات المعلمين حول الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية تُعزى لمتغيرات الدراسة.

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

يتضح من نتائج الدراسة ما يأتي:

أولاً: عند النظر إلى جدول (5)، يُلاحظ أن عبارات محور أهمية تطبيق التقويم المستمر، تكونت من ست عشرة عبارة ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه العبارات وجد أن قيمة المتوسط العام لعبارات هذا المحور يساوي (3.70) وهذا يعني أن أهمية تطبيق التقويم المستمر بصفة عامة كانت بدرجة (مرتفعة)،كما أشير إليه في الجدول (9).

وهذا يعني أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة قد اتفقوا بدرجة مرتفعة على العبارات التي تعتبر من أهمية تطبيق التقويم المستمر في ميدان تدريس مادة الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية. وذلك أن جوهر أهمية تطبيق التقويم المستمر يدور حول الأهداف التي يسعى نظام التقويم المستمر إلى تحقيقها كإتقان الطالب للمهارات الأساسية التي تم تدريسها، وتعريف الطالب بنتائج تعلمه ومتابعة تقدمه، وزيادة فاعلية الطالب في الصف، وتشجيع الطالب على التعلم الذاتي، وتساعد المعلم على التعرف على مواطن القوة ومواطن الضعف لدى الطلاب.

وإن التقويم المستمر يعطي صورة واحدة عن إتقان الطالب للمهارات الأساسية التي تم تدريسها وقد اتضح ذلك من خلال استجابة عينة الدراسة على هذه العبارة بدرجة مرتفعة جداً ويعزى ذلك إلى عدة عوامل لعل من أهمها أن من أساسيات التقويم المستمر تقسيم المقرر إلى وحدات صغيرة يتم تحديد المهارة المطلوب إتقانها في نهاية كل وحدة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات كدراسة (الداود، 1425)، ودراسة (الحصيني، 1428)، ودراسة (الشهابي، 1431).

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (الجرجير، 1428)، حول تعريف الطالب بنتائج تعلمه ومتابعة تقدمه والتي تؤدي إلى فاعلية التقويم المستمر في رفع مستوى تحصيل الطلاب.

ونجد أن طريقة التقويم المستمر قد أسهمت في التقليل من قلق الاختبار، وبذلك يترسخ في ذهن الطالب وأسرته أن الغرض من التقويم المستمر المتكرر هو الكشف عن نقاط القوة والضعف من أجل استثمار هذه القوة في معرفة الجديد والتغلب على مكامن الضعف التي تعيق عملية التعلم وتعرقلها وبالتالي فإن الحماسة والدافعية لهذا النوع من التقويم سوف تزداد، وبذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (الشهري، 1427)، ودراسة (الجرجير، 1428)، ودراسة (الحصيني، 1428)، ودراسة (الشهابي، 1431) التي اتفقت على أن

من أهم أهداف التقويم المستمر والتي تحققت بدرجة مرتفعة تخفيف درجة قلق الطالب من الاختبارات.

ومن العبارات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة مرتفعة هي مساعدة المعلم على التعرف على مواطن القوة ومواطن الضعف لدى الطلاب وهذا ما أيدته نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (الداود، 1425)، ودراسة (الشهري، 1427)، ودراسة (الشهابي، 1431).

وقد اختلفت نتيجة الدراسة حول تحسين عملية التعلم بتوفير تغذية راجعة، مع دراسة (الصعيدي، 1424) التي ظهر من نتائجها الضعف الملحوظ في بعض الممارسات خصوصاً تلك المتعلقة بتقديم التغذية الراجعة.

وقد ظهر من نتائج التحليل الإحصائي السابقة اتفاق الدراسة الحالية مع دراسة ديري (Dery, 2009) حول وجود أثر هام للتقويم المستمر في قدرة المعلم على تبني الاستراتيجيات واختيار الوسائل والأنشطة التي تتماشى مع الواقع الحالي للطلاب.

وهناك عبارتان كانت استجابة أفراد العينة عليها بدرجة متوسطة هما: تزيد من قدرة الطالب على استرجاع المعلومات، وتمكين الطالب من تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة. وقد يعزى ذلك إلى أن الطالب الذي يتقن المهارة ويجتازها فإن دافعيته للمراجعة والاستذكار تكون ضعيفة وبالتالي تقل قدرته على الاحتفاظ بالمعلومة لمدة أطول.

ثانياً: عند النظر إلى جدول (6)، نرى أن عبارات محور أهم الأدوات التي يستخدمها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية لجمع المعلومات عند تطبيق التقويم المستمر، تكونت من ثلاث عشرة عبارة، ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه العبارات وجد أن قيمة المتوسط العام لعبارات هذا المحور يساوي (3.59) وهذا يعني أن أهم الأدوات التي يستخدمها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة بصفة عامة كانت بدرجة (مرتفعة)،كما أشير إليه في الجدول (9).

وقد ظهر من نتائج التحليل الإحصائي السابقة أن أكثر وأهم الأدوات استخداماً لجمع المعلومات للقيام بعملية التقويم المستمر، والتي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة مرتفعة جداً هي التدريبات الصفية، والواجبات المنزلية، والملاحظة الصفية المنظمة وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (الصعيدي، 1424)، ودراسة (الشهري، 1427)، ودراسة (الشهابي، 1431).

ويعزى اهتمام المعلمين بهذه الأدوات دون غيرها إلى أن ذكرها جاء صريحاً في لائحة تقويم الطالب، بالإضافة إلى سهولة إعدادها وملاءمتها لطبيعة المهارات المراد قياس مدى إتقانها من عدمه، وتستخدم بقية الأدوات بنسب متفاوتة ما عدا أدوات أخرى مثل قوائم الشطب التي جاءت الدرجة العامة لها منخفضة جداً متفقة مع دراسة (الصعيدي، 1424)، وقد يعود ذلك إلى قلة أو ندرة الدورات التدريبية التي تزود المعلمين بكل جديد في مجال القياس والتقويم.

كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (الزهراني، 1429) حول درجة أساليب جمع المعلومات عند تطبيق التقويم المستمر والتي كانت قيمتها مرتفعة خلاف دراسة (الزهراني، 1429) التي كانت قيمتها متوسطة.

ولوحظ من نتيجة الدراسة الحالية اتفاقها مع دراسة (الغامدي، 1430)، حول الواجبات المنزلية، واختلافها حول الملاحظة الصفية المنظمة.

ثالثاً: عند النظر إلى جدول (7)، نرى أن عبارات محور الإجراءات التي يتّبعها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية عند تطبيق التقويم المستمر، تكونت من خمس عشرة عبارة، ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه العبارات وجد أن قيمة المتوسط العام لعبارات هذا المحور يساوي (4.15)، وهذا يعني أن أهم الإجراءات التي يتّبعها معلمو الرياضيات في تقويم الطلبة بصفة عامة كانت بدرجة (مرتفعة)،كما أشير إليه في الجدول (9).

ومن المعلوم أنه لا يمكن التطبيق السليم للتقويم المستمر إلا بإتباع الإجراءات العلمية المدروسة، ومن أهم الإجراءات التي يتّبعها أفراد عينة الدراسة بشكل دائم في التقويم المستمر هي: تدريس الطالب المهارة الجديدة، وتقويم الطالب بعد تدريس المهارة لتحديد مستوى إتقانه، وإطلاع ولي الأمر على مستوى إتقان الطالب للمهارات، وهذا يعني استخدام المعلمين للتقويم المستمر للتأكد من إتقان الطلاب أثناء عملية التدريس، وهذا ما أكدته دراسة (الشهابي، 1431).

وبذلك تكون نتائج هذه الدراسة مخالفة لنتائج دراسة (الصعيدي، 1424) التي أشارت إلى ضعف ممارسة المعلمين في تنفيذ إجراءات التقويم المستمر، وخاصة تقديم الأنشطة الإثرائية للطلاب المتقنين، والأنشطة العلاجية لغير المتقنين.

كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الشهري، 1427) والتي توصلت إلى أن الدرجة العامة لممارسة المعلمين للإجراءات المتبعة في تقويم الطلاب عند تطبيق التقويم المستمر.

رابعاً: عند النظر إلى جدول (8)، نرى أن الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، تكونت من اثنتي عشرة عبارة ومن خلال استجابات عينة الدراسة على هذه العبارات وجد أن قيمة المتوسط العام لعبارات هذا المحور يساوي (4.03)، وهذا يعني أن أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق التقويم المستمر بصفة عامة كانت بدرجة (مرتفعة)،كما أشير إليه في الجدول (9).

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي السابقة رؤية أفراد عينة الدراسة بأن من الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق التقويم المستمر والتي كانت درجتها مرتفعة جداً هي: كثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية، وقصور في فهم أولياء الأمور لدورهم في عملية التقويم المستمر، وكثافة أعداد الطلاب في الفصل الواحد، وزيادة الأعباء العملية على المعلم في المدرسة، متفقة مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (شحاته، 2003)، ودراسة (الشهري، 1427)، ودراسة (الحصيني، 1428)، ودراسة (البلادي، 1430)، ودراسة (الشهابي، 1431). الأمر الذي يستدعي خفض نصاب المعلم من الحصص كي يستطيع تطبيق التقويم المستمر التطبيق الأمثل، وتوعية أولياء الأمور بهذا النوع من التقويم عن طريق النشرات والمطويات، وتوزيع الطلاب في الفصول الدراسية بأعداد مناسبة، وتخفيف الأعباء الملقاة على المعلم من زيادة للصفوف ومتابعة لبرامج الأنشطة والتي يكون مطالباً من إدارة المدرسة بالإشراف عليها والإنجاز فيها.

ومن الصعوبات التي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة مرتفعة عدم وجود جهاز فني متخصص بالتقويم والقياس بمكاتب التربية والتعليم يشرف بشكل فعال على تطبيق التقويم المستمر، ويقوم بتصميم المقاييس العلمية المقننة وإصدار الأدلة الموضحة لكيفية تطبيق التقويم المستمر بطريقة سليمة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشهابي، 1431).

ومن الصعوبات أيضاً التي ظهرت بدرجة مرتفعة، قلة تدريب المعلمين ومديري المدارس قبل بدء التطبيق بوقت كاف، وأيدت ذلك دراسة اسيري (Eseri, 2008)، ولوحظ اقتصار تدريب المعلمين على مدة لا تتجاوز الثلاثة أيام، وهي من وجهة نظري ليست بالكافية، ولكي يتم تدارك إغفال التدريب الكافي قبل التطبيق لا بد من تكثيف التدريب خلال العام الدراسي حتى يتم الوصول إلى التطبيق والنتيجة المطلوبة.

خامساً: يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسط تقديرات المعلمين حول الفقرات المتعلقة بأهمية تطبيق التقويم المستمر باختلاف متغير المؤهل العلمي. ولعل الوجه في ذلك هو أنّ أغلب أفراد عينة الدراسة هم من فئة البكالوريوس،

وبغض النظر عن مؤهله العلمي نجد أن المسؤوليات والواجبات والمهام المنوطة للمعلم تتساوى بحكم الوظيفة لا بحكم المؤهل العلمي الذي يحمله.

وأيضاً نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسط تقديرات المعلمين حول الفقرات المتعلقة بأهمية تطبيق التقويم المستمر باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية.

وبالنسبة لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس، نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05)، حيث قيمة ف= (5.989)، وقيمة الدلالة الإحصائية = (0.001)، حيث إنّ الفروق ذات الدلالة الإحصائية لسنوات الخبرة البالغة 16 سنة أو أكثر كانوا أعلى لأهمية تطبيق التقويم المستمر بالمقارنة مع سنوات الخبرة 11 إلى 15 سنة، وهذه النتيجة تعكس تأثير الخبرة الطويلة للمعلم في رفع درجة الأهمية لديه بتطبيق التقويم المستمر بالمقارنة مع الخبرة الأقل.

ومن خلال ما سبق نجد أن نتائج الدراسة الحالية اتفقت مع بعض الدراسات مثل دراسة (الداود، 1425)، ودراسة (الشهابي، 1431) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسط تقديرات المعلمين حول الفقرات المتعلقة بأهمية تطبيق التقويم المستمر وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي وعدد دورات التدريب. وبالنسبة لمتغير عدد سنوات التدريس اختلفت مع الدراسات المذكورة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) لدراستنا الحالية.

سادساً: يتضح من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسط تقديرات المعلمين حول الفقرات المتعلقة بأهم الأدوات التي يستخدمها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية لجمع المعلومات عند تطبيق التقويم المستمر باختلاف متغير المؤهل العلمي. ولعل الوجه في ذلك هو أنّ أغلب أفراد عينة الدراسة هم من فئة البكالوريوس، وبغض النظر عن المؤهل العلمي نجد أن المسؤوليات والواجبات والمهام المنوطة للمعلم تتساوى بحكم الوظيفة لا بحكم المؤهل العلمي الذي يحمله.

وأيضاً نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسط تقديرات المعلمين حول الفقرات المتعلقة بأهم الأدوات التي يستخدمها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية لجمع المعلومات عند تطبيق التقويم المستمر باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس.

وبالنسبة لمتغير عدد الدورات التدريبية، نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05)، وقد تشير هذه النتيجة أيضاً إلى أن التدريب يعرف المعلم على استعمالات الأدوات في عملية التقويم المستمر مما يعزز ويرفع مستوى التقدير لهذا المحور.

ومن خلال ما سبق نجد أن نتائج الدراسة الحالية اتفقت مع بعض الدراسات مثل دراسة (الداود، 1425)، ودراسة (الشهابي، 1431) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسط تقديرات المعلمين لمتغيرات الدراسة.

سابعاً: يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسط تقديرات المعلمين حول الفقرات المتعلقة بأهم الإجراءات التي يتّبعها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية عند تطبيق التقويم المستمر تُعزى لمتغيرات الدراسة.

بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي نجد أنّ أغلب أفراد عينة الدراسة هم من فئة البكالوريوس، كما ذكرناه سلفاً، وبغض النظر عن المؤهل العلمي نجد أن المسؤوليات والواجبات والمهام المنوطة للمعلم تتساوى بحكم الوظيفة لا بحكم المؤهل العلمي الذي يحمله.

وأيضاً نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسط تقديرات المعلمين حول أهم الإجراءات التي يتّبعها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية عند تطبيق التقويم المستمر باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس.

وبالنسبة لمتغير عدد الدورات التدريبية، نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05)، وقد تشير هذه النتيجة أيضاً إلى أن التدريب يعرف المعلم على استعمالات الأدوات في عملية التقويم المستمر مما يعزز ويرفع مستوى التقدير لهذا المحور.

ومن خلال ما سبق نجد أن نتائج الدراسة الحالية اتفقت مع بعض الدراسات مثل دراسة (الناجم، 1421)، ودراسة (الداود، 1425)، ودراسة (الشهابي، 1431) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسط تقديرات المعلمين حول أهم الإجراءات التي يتّبعها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية عند تطبيق التقويم المستمر باختلاف متغيرات الدراسة.

ثامناً: يتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسط تقديرات المعلمين حول الفقرات المتعلقة بالصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية تُعزى لمتغيرات الدراسة.

كما ذكرنا سابقاً، بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي نجد أنّ أغلب أفراد عينة الدراسة هم من فئة البكالوريوس، كما ذكرناه سلفاً، وبغض النظر عن المؤهل العلمي نجد أن المسؤوليات والواجبات والمهام المنوطة للمعلم تتساوى بحكم الوظيفة لا بحكم المؤهل العلمي الذي يحمله.

وأيضاً نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسط تقديرات المعلمين حول الفقرات المتعلقة بالصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس.

وبالنسبة لمتغير عدد الدورات التدريبية، نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05)، وقد تشير هذه النتيجة أيضاً إلى أن التدريب يعرف المعلم على استعمالات الأدوات في عملية التقويم المستمر مما يعزز ويرفع مستوى التقدير لهذا المحور.

ومن خلال ما سبق نجد أن نتائج الدراسة الحالية اتفقت مع بعض الدراسات مثل دراسة (الداود، 1425)، ودراسة (الشهابي، 1431) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسط تقديرات المعلمين حول الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية باختلاف متغيرات الدراسة.

خلاصة النتائج:

1- الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة قد اتفقوا بدرجة مرتفعة على أهمية تطبيق التقويم المستمر في ميدان تدريس مادة الرياضيات.

2- أكثر الأدوات استخداماً لجمع المعلومات للقيام بعملية التقويم المستمر، والتي كانت استجابة عينة الدراسة عليها بدرجة مرتفعة جداً هي التدريبات الصفية، والواجبات المنزلية، والملاحظة الصفية المنظمة.

3- أكثر الإجراءات التي يتّبعها أفراد عينة الدراسة بشكل دائم في التقويم المستمر هي: تدريس الطالب المهارة الجديدة، وتقويم الطالب بعد تدريس المهارة لتحديد مستوى إتقانه، وإطلاع ولي الأمر على مستوى إتقان الطالب للمهارات.

4- من الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق التقويم المستمر بدرجة مرتفعة جداً هي: كثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية، وقصور في فهم أولياء الأمور لدورهم في عملية التقويم المستمر، وكثافة أعداد الطلاب في الفصل الواحد، وزيادة الأعباء العملية على المعلم في المدرسة.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط تقديرات المعلمين حول أهمية تطبيق التقويم المستمر باختلاف متغيري المؤهل العلمي وعدد الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05)، حيث قيمة ف= (5.989)، وقيمة الدلالة الإحصائية = (0.001)، حيث إنّ الفروق ذات الدلالة الإحصائية لسنوات الخبرة البالغة 16 سنة أو أكثر كانوا أعلى لأهمية تطبيق التقويم المستمر بالمقارنة مع سنوات الخبرة 11 إلى 15 سنة.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) بين متوسط تقديرات المعلمين حول أهم الأدوات التي يستخدمها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية لجمع المعلومات عند تطبيق التقويم المستمر تُعزى لمتغيرات الدراسة.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط تقديرات المعلمين حول أهم الإجراءات التي يتّبعها معلمو الرياضيات في تقويم طلبة الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية عند تطبيق التقويم المستمر تُعزى لمتغيرات الدراسة.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط تقديرات المعلمين حول الصعوبات التي واجهت المعلمين أثناء تطبيق التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية تُعزى لمتغيرات الدراسة.

توصيات الدراسة:

1- تقليل الأعباء التدريسية والإشرافية للمعلم؛ وهذا يتطلب من وزارة التربية والتعليم العمل على زيادة أعداد المعلمين وذلك بتعيين أو استقطاب الكفاءات اللازمة لتغطية هذا الإجراء، بحيث يخفف عبء المعلم التدريسي من (24) حصة إلى (12) حصة أسبوعياً كحد أقصى.

2- تقليص عدد الطلاب في الصف الدراسي الواحد بحيث لا يزيد عن (20) طالب داخل الفصل الواحد.

3- إصدار دليل مُوحَّد عن التقويم المستمر لمادة الرياضيات ولكل صف من الصفوف العليا على حدة؛ بحيث يشتمل على الأهداف الوسائل والأساليب والإجراءات وخطوات التنفيذ.

4- الاستفادة من تجارب بعض الدول الناجحة في تطبيق عملية التقويم المستمر؛ وذلك من خلال تنظيم زيارات للدول ذات التجارب الناجحة في مجال تقويم الأداء الصفي والتقويم المستمر.

5- تصميم آلية متابعة ومحاسبة للمعلم ولتطبيقه للتقويم المستمر، ولمستوى طلابه يتابع من خلاله مستويات الطلاب بحيث لا يقتصر دور المشرف على الاعتماد على ما يسجله المعلم في استمارات التقييم فقط دون التأكد عن مدى صحته، بل يقوم المشرف بسحب عينة عشوائية من تلاميذ الصف ويقوم بتقويمهم في المهارات التي اكتسبوها.

الدراسات المقترحة:

1- عمل دراسة مماثلة عن التقويم المستمر على مستوى تعليم البنات ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.

2- عمل دراسة تجريبية عن أثر استخدام التقويم المستمر على التحصيل الدراسي لطلاب الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية.

3- دراسة تقويمية لمستوى طلاب الصف الأول متوسط في مادة الرياضيات لبيان أثر تطبيق التقويم المستمر في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

البلادي، حمدي (1430). **المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

تيليوين، حبيب (2003). التقويم تكنولوجيا أم أيدلوجيا. **مجلة العلوم الإنسانية**، الجزائر، 19، 67-90.

الجرجير، الجوهرة راشد (1428). **واقع التقويم المستمر في الصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر معلماته بمدينة الرياض**. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كولمبوس، جامعة كولمبوس للتعلم عن بعد.

الجلبي، سوسن شاكر (2005). **أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**. دمشق: مؤسسة علاء الدين للطباعة والنشر.

حبيب, مجدي عبد الكريم (2000). **التقويم والقياس في التربية وعلم النفس**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الحصيني، سامي (1428). **مدى أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

حمدان، محمد زياد (2001). **تقييم التحصيل: اختباراته وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية**. عمّان: دار التربية الحديثة.

خضر، فخري رشيد (2003). **الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس**. دبي: دار القلم.

خضر، فخري رشيد (2005). **التقويم التربوي**. دبي: دار القلم.

الدّاود, هند عبدالله (1425). **واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الرياض، جامعة الملك سعود.

دروزة, أفنان نظير(2005). **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**. عمّان: دار الشروق.

الدوسري، إبراهيم مبارك (2001). **إطار مرجعي في التقويم التربوي**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الدوسري، راشد حمّاد (2004). **القياس والتقويم التربوي الحديث، مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة**. عمان: دار الفكر.

الزهراني، سفر حسن (1429). **العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى الطلاب العلمي في الرياضيات**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

الزيود، نادر وعليان، هشام (2002). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر.

سحاب، سالم والحربي، عبدالله وعريف، محمد وغندورة، عباس والمعير، سمير (1426). **مشروع تحديد المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات للصفوف الثلاثة الأولى الابتدائية**. الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

السعدوي، عبدالله صالح (2010). **دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

شحاتة، محمد عبدالمنعم (2003). فاعلية برنامج التقويم المستمر في التحصيل الدراسي للرياضيات لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية. **مجلة تربويات الرياضيات**، القاهرة، 1، 45-98.

الشهابي، عبدالله أحمد (1431). **التقويم المستمر بالصفوف العليا للمرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

الشهري، بندر بن سالم (1427). **دراسة تقويمية لواقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين وأولياء الامور بمحافظة الطائف**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

الصراف، قاسم علي(2002). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. الكويت: دار الكتاب الحديث.

الصعيدي, عمر سالم (1424). **ممارسات معلمي الصفوف المبكرة التقويم المستمر من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

عباس، محمد خليل والعبسي، محمد مصطفى (2009). **مناهج وأساليب تدريس الرياضيات.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الهادي، نبيل (2001). **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي.** عمّان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان وعبدالحق، كايد وعدس، عبدالرحمن (2012). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه.** عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

عدس، عبدالرحمن وقطامي، يوسف (2003). **علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق الأساسي.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

عقيلان، ابراهيم (2002). **مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها.** عمان: دار المسيرة.

علام، صلاح الدين محمود (2002). **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة.** القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود (2007). **التقويم التربوي المؤسسي.** القاهرة: دار الفكر العربي.

عودة، أحمد (2001). **القياس والتقويم في العملية التدريسية.** أربد: دار الأمل.

الغامدي، آمنة محمد صالح (1430). **فاعلية استمارة التقويم المستمر للصف الرابع الابتدائي لمادة العلوم دراسة تقويمية لصدق المحتوى، وفاعلية الاستخدام في ضوء بعضة الكفايات المهنية للمعلمات في مكة المكرمة،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

محمد، حنفي إسماعيل (1426). **تعليم وتعلم الرياضيات بأساليب غير تقليدية.** الرياض: مكتبة الرشد.

وزارة التربية والتعليم (1427). **المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب.** الإدارة العامة للاختبارات والقبول، الرياض.

وزارة التربية والتعليم (1427). **دليل المعلم في تقويم طلاب المرحلة الابتدائية.** الإدارة العامة للاختبارات والقبول، الرياض.

وزارة التربية والتعليم (1427). **لائحة تقويم الطالب المعدلة**. الإدارة العامة للاختبارات والقبول، الرياض.

وزارة التربية والتعليم (1430). **اللقاء الثامن عشر لقادة العمل التربوي، مكة المكرمة**.

يوسف، ماهر والرافعي، محمد (2003). **التقويم التربوي أسسه وإجراءاته**. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Chard, S. (2001). ***Project Approach***. Retrieved on 11/04/2014 From http://www.project-approach.com/default.htm

Dery, R. (2009). Effects of Classroom assessment scores on the final scores used in grading students at senior high school in Ghana. ***Journal of Education***, 19 (1), 20-56.

Eseri, I. (2008). ***Assessment in Nigerian Schools: A counselor's viewpoint, Phd Thesis, Nigeria Public University, Nigeria***.

Ingram, K., & Jackson, K. (2004). ***Simulations as Authentic Learning Strategies: Bridging the Gap between Theory and Practice in Performance Technology.*** Paper presented at the 27th annual meeting of the Association for Educational Communications.

Miller, M., Linn, R., & Gronlund, N. (2009). ***Measurement and Assessment in Teaching.*** Columbus: Pearson.

Nitko, A., & Brookhart, S. (2007). ***Educational Assessment of Students.*** New Jersey: Pearson Education.

Popham, W. J. (2008). ***Transformative Assessment.*** Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

الـمـلاحـق

ملحق رقم (1)

الاستبانة في صورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

المكرم الدكتور/ ..... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،، وبعد

يعتزم الباحث بإذن الله تعالى القيام بدراسة عنوانها (واقع التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بالدمام من وجهة نظر المعلمين). ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث ببناء هذه الأداة التي ستكون موجهة لمعلمي الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الدمام.

وتحتوي الأداة على أربعة محاور حول التقويم المستمر (أهمية تطبيق التقويم المستمر، الأدوات التي يمكن استخدامها، الإجراءات المتبعة، الصعوبات).

ولما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال، فإنه يشرفني ويسعدني منكم أن تبدو مرئياتكم وملاحظاتكم حول الأداة، واقتراح وإضافة ما ترونه مناسباً.

وفي الختام أتقدم إليكم بجزيل الشكر والامتنان على ما ستبذلونه من وقت وجهد في تحكيم أداة الدراسة.

وجزاكم الله خيراً

أخوكم الباحث

ظافر جروان ظافر القرني

Dalqarni2011@gmail.com

00966560238344

القسم الأول: بيانات عامة

المؤهل العلمي:

☐ بكالوريوس

☐ ماجستير

☐ أخرى: .....

عدد سنوات الخبرة:

.....

هل سبق لك حضور دورات تدريبية في مجال التقويم المستمر؟

☐ نعم

☐ لا

إذا كانت الإجابة نعم، كم عددها؟

.....

المحور الأول / أهمية تطبيق التقويم المستمر:

م	العبارة	مدى الوضوح		مدى الملائمة		مدى الأهمية		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	مهمة	غير مهمة	
1	إتقان الطالب للكفايات والمهارات الأساسية التي تم تدريسها.							
2	تنمية مهارة التقويم الذاتي عند الطالب.							
3	زيادة مشاركة الطالب في الصف.							
4	تعريف الطالب بنتائج تعلمه ومتابعة تقدمه.							
5	تشجيع الطالب على التعلم الذاتي.							
6	زيادة قدرة الطالب على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول.							
7	تمكين الطالب من تطبيق المهارات التي تعلمها في مواقف جديدة.							
8	كشف المعلم لجوانب القوة والضعف لدى طلابه في وقت مبكر.							
9	تنويع المعلم لأساليب التدريس تبعاً للموقف التعليمي.							
10	تساعد على ربط موضوعات المنهج بعضها ببعض.							
11	تحسين عملية التعلم بتوفير تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم.							

م	العبارة	مدى الوضوح		مدى الملائمة		مدى الأهمية		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	مهمة	غير مهمة	
12	فتح مجال الحوار والنقاش أمام التلاميذ.							
13	زيادة فرص التعلم التعاوني.							
14	تكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب للتركيز عليها أثناء التدريس.							
15	إكساب الطالب مهارات جديدة لم تنص عليها اللائحة من خلال عملية التعلم.							
16	تركيز المعلم على التدريس بدلاً من الاختبارات وتصحيحها.							
17	اهتمام المعلم بجميع المستويات المعرفية (تذكر – فهم – تطبيق ....إلخ)							
18	اهتمام المعلم بالجوانب الوجدانية لدى الطالب.							
19	خفض معدلات رسوب الطلاب.							
20	تخفيف درجة قلق الطلاب من الاختبارات.							
21	اختيار الأنشطة والوسائل بناءً على كفايتها في تحسين العملية التعليمية.							
22	تقوية العلاقة بين البيت والمدرسة..							
23	إعطاء صورة واضحة عن إتقان الطلاب للمهارات.							

المحور الثاني / الأدوات المستخدمة في عملية التقويم المستمر:

م	العبارة	مدى الوضوح		مدى الملائمة		مدى الأهمية		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	مهمة	غير مهمة	
24	الاختبارات الموضوعية.							
25	الاختبارات الأدائية (العملية).							
26	الاختبارات الشفوية.							
27	المناقشة الصفية.							
28	التمارين الصفية.							
29	الواجبات المنزلية.							
30	الملاحظة.							
31	سلالم التقدير (ممتاز، جيدجداً، جيد، مقبول، ضعيف)							
32	قوائم الشطب (مجموعة من العبارات مرتبطة بالسمه المقاسة)							
33	الحقيبة التقويمية (مجموعة من أعمال الطالب المنتقاة نعرف من خلالها سيرة تعلمه وجهوده وتقدمه وتحصيله)							
34	تمثيل الأدوار (المواقف).							
35	المشاريع الفردية.							
36	المشاريع الجماعية.							

المحور الثالث / الإجراءات المتبعة عند تطبيق التقويم المستمر:

م	العبارة	مدى الوضوح		مدى الملائمة		مدى الأهمية		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	مهمة	غير مهمة	
37	تقويم الطلاب قبل تدريس المهارة الجديدة.							
38	تعريف الطلاب بالمهارة الجديدة.							
39	تحديد المطلوب من الطلاب أدائه تجاه المهارة الجديدة.							
40	تدريس الطلاب المهارة الجديدة.							
41	تقويم الطلاب بعد تدريس المهارة لمعرفة مستوى إتقانهم.							
42	إجراء تقويم تشخيصي لتحديد معوقات إتقان المهارة المطلوبة.							
43	إعادة تدريب الطلاب الذين لم يتقنوا المهارة المطلوبة.							
44	تقويم المهارة غير المتقنة بعد كل عملية تدريب حتى يصل الطلاب إلى درجة الإتقان.							
45	إجراء تقويم ختامي للمهارة المطلوبة لتحديد مستوى الإتقان.							
46	تحديد درجة إتقان الطالب للمهارة الطلوبة.							
47	القيام بأنشطة علاجية لمن لديهم صعوبات في إتقان المهارة.							

م	العبارة	مدى الوضوح		مدى الملائمة		مدى الأهمية		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	مهمة	غير مهمة	
48	القيام بأنشطة إثرائية مختلفة للمهارة التي أتقنها الطلاب.							
49	تكثيف عملية تدريب الطلاب على المهارات غير المتقنة.							
50	إعطاء فرصة لإتقان المهارة المستهدفة إلى آخر فترة تقويمية.							
51	إطلاع ولي الأمر على مستوى إتقان الطالب للمهارات.							
52	حصر الأسباب التي حالت دون إتقان الطالب للمهارة.							
53	إشراك ولي الأمر في البرنامج العلاجي لتقوية جوانب الضعف لدى الطالب.							
54	إشراك لجنة التوجيه والإرشاد في المدرسة في البرنامج العلاجي لتقوية جوانب الضعف لدى الطالب.							

المحور الرابع / الصعوبات أثناء تطبيق التقويم المستمر:

م	العبارة	مدى الوضوح		مدى الملائمة		مدى الأهمية		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	مهمة	غير مهمة	
55	كثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية.							
56	كثرة أعداد الطلاب في الصف الواحد.							
57	كثرة الأعباء الإشرافية والعملية على المعلم.							
58	عدم تدريب المعلمين على التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف.							
59	عدم تدريب مديري المدارس على التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف.							
60	عدم فهم أولياء الأمور دورهم في عملية التقويم المستمر.							
61	نقص الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق التقويم المستمر بشكل فعّال.							
62	نقص الإمكانات البشرية اللازمة لتطبيق التقويم المستمر بشكل فعّال.							
63	عدم وجود آلية واضحة وموحدة تساعد المعلم على تطبيق نظام التقويم المستمر بشكل جيد.							
64	طول منهج مادة الرياضيات.							
65	معرفة المعلم وتمكنه من المادة العلمية التي يدرسها.							

م	العبارة	مدى الوضوح		مدى الملائمة		مدى الأهمية		التعديل المقترح
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	مهمة	غير مهمة	
66	عدم وجود برنامج مخصص لتبادل الزيارات وتعميم الخبرات الناجحة بين المعلمين.							
67	عدم وجود جهاز فني متخصص بالقياس والتقويم بمكاتب التربية والتعليم يشرف على التقويم المستمر.							
68	عدم بناء المنهج وفق المهارات المطلوبة.							
69	كثرة المهارات المطلوبة إكسابها للتلميذ وذلك لكبر المقرر الدراسي.							
70	عدم شمولية مهارات التقويم المستمر للجوانب السلوكية والأنشطة غير الصفية.							
71	ضعف التوافق أحياناً بين مفردات المقررات والمهارات المحددة في بطاقة التقويم.							
72	سلبية المناخ المدرسي الذي ينعكس سلباً على دافعية المعلم للإنجاز.							
73	ضعف برامج الكليات وعدم اهتمامها بالتقويم بشكل جيد.							
74	إهمال الجوانب الوجدانية للتلميذ في عملية التقويم، فالتقادير (1، 2، 3، 4) غير محفزة للتلاميذ.							
75	ضعف برامج إشراك ولي الأمر في التقويم المستمر.							

ملحق رقم (2)

الاستبانة في صورتها النهائية

أخي معلم الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية حفظك الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،، وبعد:

يقوم الباحث بإذن الله تعالى القيام بدراسة عنوانها (**واقع التقويم المستمر للطالب في الرياضيات بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بالدمام من وجهة نظر المعلمين**). ويضع بين أيديكم هذا الاستفتاء الذي تتطلبه الدراسة لأخذ رأيكم في العبارات الواردة فيه.

لذا نأمل منكم التكرم بقراءة كل عبارة من عبارات الاستبانة قراءة متأنية واختيار الخانة التي تمثل رأيك ووجهة نظرك، علماً بأن كافة البيانات والاستجابات لن تستخدم إلا لأغراض البحث والدراسة فقط .

وفي الختام أتقدم إليكم بجزيل الشكر والامتنان لحسن تعاونك.

أخوكم الباحث

ظافر بن جروان القرني

أولاً: البيانات الأساسية:

الاسم (اختياري): .....

آخر مؤهل لديك: .....

عدد سنوات الخبرة في التدريس: .....

عدد الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر: .....

ثانياً: محاور الدراسة

المحور الأول/ أهمية تطبيق التقويم المستمر:

م	العبارة	درجة الأهمية				
		مهمة جداً	مهمة	متوسطة	قليلة الأهمية	غير مهمة
1	إتقان الطالب للمهارات الأساسية التي تم تدريسها.					
2	تنمية مهارة التقويم الذاتي عند الطالب.					
3	زيادة فاعلية الطالب في الصف.					
4	تعريف الطالب بنتائج تعلمه ومتابعة تقدمه.					
5	تشجيع الطالب على التعلم الذاتي.					
6	تزيد من قدرة الطالب على استرجاع المعلومات.					
7	تمكين الطالب من تطبيق ماتعلمه في مواقف جديدة.					
8	تخفيف درجة قلق الطالب من الاختبارات.					
9	تحسين عملية التعلم بتوفير تغذية راجعة للطالب.					
10	تنويع المعلم لأساليب التدريس تبعاً للموقف التعليمي.					
11	تساعد المعلم على التعرف على مواطن القوة ومواطن الضعف لدى الطلاب.					
12	مساعدة المعلم على اختيار الأنشطة والوسائل.					
13	اهتمام المعلم بجميع المستويات المعرفية (تذكر – فهم –تطبيق – تحليل – تركيب– تقويم)					
14	تمكين المعلم من تمييز الفروق الفردية بين الطلاب.					
15	تقوية العلاقة بين البيت والمدرسة.					
16	تساعد على ربط موضوعات المنهج بعضها ببعض.					

المحور الثاني/ الأدوات المستخدمة في عملية التقويم المستمر:

م	العبارة	درجة الاستخدام				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا
17	الاختبارات الموضوعية (الاختيار من متعدد، الصواب والخطأ ، ....).					
18	الاختبارات المقالية.					
19	الاختبارات العملية الأداء.					
20	الاختبارات الشفوية.					
21	التدريبات الصفية.					
22	الواجبات المنزلية.					
23	الملاحظة الصفية المنظمة.					
24	سلالم التقدير (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، ضعيف).					
25	تمثيل الأدوار (المواقف).					
26	ملف الإنجاز.					
27	المشاريع الفردية.					
28	المشاريع الجماعية.					
29	أدوات أخرى لم تذكر (.....)					

المحور الثالث / الإجراءات المتبعة عند تطبيق التقويم المستمر:

م	العبارة	درجة الممارسة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا
30	تقويم الطالب قبل تدريس المهارة الجديدة.					
31	تعريف الطالب بالمهارة الجديدة.					
32	تحديد المطلوب من الطالب أدائه تجاه المهارة الجديدة.					
33	تدريس الطالب المهارة الجديدة.					
34	تقويم الطالب بعد تدريس المهارة لتحديد مستوى إتقانه.					
35	إجراء تقويم تشخيصي لتحديد معوقات إتقان المهارة المطلوبة.					
36	إعادة تدريس الطالب الذي لم يتقن المهارة المطلوبة.					
37	تقويم المهارة غير المتقنة بعد كل عملية تدريس حتى يصل الطالب إلى درجة الإتقان.					
38	إجراء تقويم ختامي للمهارة المطلوبة لتحديد مستوى الإتقان.					
39	القيام بأنشطة علاجية لمن لديهم صعوبة في إتقان المهارة.					
40	القيام بأنشطة إثرائية مختلفة للمهارة التي أتقنها الطالب.					
41	إطلاع ولي الأمر على مستوى إتقان الطالب للمهارات.					
42	حصر الأسباب التي حالت دون إتقان الطالب للمهارة.					
43	إشراك ولي الأمر في البرنامج العلاجي لتقوية جوانب الضعف لدى الطالب.					
44	إشراك لجنة التوجيه والإرشاد في المدرسة في البرنامج العلاجي لتقوية جوانب الضعف لدى الطالب.					

المحور الرابع / الصعوبات أثناء تطبيق التقويم المستمر:

م	العبارة	درجة التحقق				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة
45	كثافة أعداد الطلاب في الفصل الواحد.					
46	كثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية.					
47	زيادة الأعباء العملية على المعلم في المدرسة.					
48	ضعف المادة العلمية للمعلم في المقرر الذي يدرسه.					
49	سلبية المناخ المدرسي الذي ينعكس سلباً على دافعية المعلم للإنجاز.					
50	قلة تدريب المعلم على التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف.					
51	عدم تدريب مدير المدرسة على التقويم المستمر قبل تطبيقه بوقت كاف.					
52	نقص الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق التقويم المستمر بشكل فعّال.					
53	قلة الإمكانات البشرية اللازمة لتطبيق التقويم المستمر بشكل فعّال.					
54	قصور في فهم أولياء الأمور لدورهم في عملية التقويم المستمر.					
55	طول منهج مادة الرياضيات.					
56	عدم وجود جهاز فني متخصص بالقياس والتقويم بمكاتب التربية والتعليم يشرف على التقويم المستمر.					

ملحق رقم (5)

خطاب إدارة التخطيط والتطوير بشأن تسهيل مهمة الباحث

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية
إدارة التخطيط والتطوير

الرقم : ٣٥٤٧٧٨٠٥
التاريخ : ١٤٣٥/٧/٥هـ
المشفوعات : استبانة

الرؤية: الريادة لبناء جيل مبدع	الرسالة: تقديم خدمات تربوية وتعليمية ذات جودة عالية وفق معايير عالمية بمشاركة مجتمعية	القيم: المواطنة- الإتقان- العدل- العمل بروح الفريق- التنمية الذاتية- المسؤولية الإجتماعية

إلى: المكرم / مدير مكتب التربية والتعليم بـ (شرق الدمام- غرب الدمام) حفظهم الله

من: مديرة إدارة التخطيط والتطوير

بشأن: تسهيل مهمة الباحث/ ظافر جروان القرني

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

بناءً على موافقتنا بشأن تسهيل مهمة الباحث/ ظافر بن جروان القرني طالب الدراسات العليا لمرحلة الماجستير بجامعة البحرين، والذي يجري بحثاً بعنوان (واقع التقويم المستمر للطالب في مادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين)، حيث يتطلب البحث تطبيق استبانة على عينة من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

عليه فلا مانع من تسهيل مهمته. علماً أن التطبيق سيكون من قبل الباحث نفسه.

يسعدني شكركم على عنايتكم وتجاوبكم مع ظروف الباحث.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

نوال بنت عبدالرحمن التيسان

م/الشامسي
٧/٥

فاكس ٨٢٦٤٩٧٧ ٨٢٦٩٣٦١ Office26@edueast.gov.sa

The Reality of Continuous Assessment of Student in Mathematics from Teachers Perspectives at Upper Grades Dammam in primary Schools

Abstract

The aim of this study was to identify the current status of continuous assessment of students in Mathematics from teachers' point of view in upper grades in Dammam primary schools by knowing the importance of application of the continuous assessment, the primary tools of continuous assessment, the most important procedures used at application of continuous assessment, and difficulties during the application of continuous assessment. with consideration to the study variables: education qualification, years of experience and the number of training courses in the field of continuous assessment. To achieve the objective of the study, a questionnaire of (56) items was used. The study was implemented on 134 teachers. The questionnaire validity and reliability was verified. The researcher used the descriptive method and other appropriate statistical methods.

The study results showed high importance of application of the continuous assessment, and revealed that the most important tools of continuous assessment are: classroom systematic observation, homework and regular observation at classroom. And that most important procedures used at application of continuous assessment are: teaching student new skill, then assessing the student's level of mastering the skill and inform the parent of student's level. As to difficulties during the application of continuous assessment, the main difficulties found are: large quantity of teacher's conducted classes, large number of students in each classroom and the heavy tasks assigned to teachers at school.The results showed no statistical significant differences of educational qualification effect on the four topics. The results showed no statistical significant differences of years of experience effect on the four topics except the importance of application of the continuous assessment, the existence of statistical significant differences for the benefits of the teachers with 16 years experience or more. The results show no statistical significant differences on the number of training courses effect on the four topics.

In light of the study results, the researcher recommends: Issuance of unified manual for continuous assessment for Math and for each class level separately. as well as training teachers and school principals to be well prepared. Organize programs through various media to raise parents and public awareness of the importance of continuous assessment.

UNIVERSITY OF BAHRAIN

College of Arts

Department of Psychology

The Reality of Continuous Assessment of Student in Mathematics from Teachers Perspectives at Upper Grades Dammam in Primary Schools

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master's Degree in Educational Measurement and Evaluation

Submitted by

Dafer Jarwan Dafer Al-Qarni

20114865

Supervised by

Prof. Dr. Rashed Hammad Al-Dossari

Professor of Educational Measurement and Evaluation

University of Bahrain

Kingdom of Bahrain

March/ 2015