

جامعة البحرين

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

تحليل محتوى مقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية المشتركة
بدولة البحرين ومعوقات تدريسها في ضوء مفهوم
التعلم الذاتي

إعداد عبد العزيز حسن جفيل

إشراف الدكتور محمد فخري مقدادي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لدرجة الماجستير في التربية
(تطوير المناهج) بكلية التربية جامعة البحرين

١٤١٦ هـ 1996 م

جامعة البحرين

قسم علم النفس

كلية الآداب



كفايات التقويم المستمر لدى معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات

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

إعداد

عبدالله عيسى خليف الغنزي

20100619

إشراف

د . نعمان محمد صالح الموسوي

الأستاذ المشارك في القياس والتقويم التربوي

جامعة البحرين

مملكة البحرين

يونيو / 2014 م



جامعة البحرين

كلية الآداب

قسم علم النفس

برنامج ماجستير (القياس والتقويم التربوي)



(لجنة المناقشة)

ناقش الطالب / عبد الله عيسى خليف العنزي رقم جامعي ٢٠١٠٠٦١٩ الأطروحة التي تقدّم بها للحصول على درجة الماجستير في: القياس والتقويم التربوي.

والمعنونة: " كفايات التقويم المستمر لدى معلّمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات "

وذلك يوم: الأحد الموافق ١ / ٦ / ٢٠١٤م

وقد تشكّلت لجنة المناقشة من الأساتذة الآتية أسماؤهم:

الاسم

التوقيع

د. نعمان الموسوي

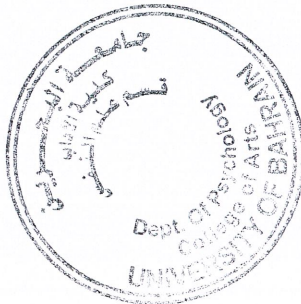
مشرفاً ورئيساً

أ. د. عبد الله الصمادي

ممتحناً خارجياً

أ. د. خليل يوسف الخليلي

ممتحناً داخلياً



الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

(وَقُلْ اَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ)

صدق الله العظيم

إلى من زرع حب العلم في قلبي وسقاه بتشجيعه... أبي رحمه الله
إلى أُمي الغالية حفظها الله ... معنى الحب ومعنى الحنان والتفاني
يا من كان دعاؤها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي .

إلى إخواني وأخواتي حماهم الله

إلى رفيقة دربي وبناتي ريفان , ورود , دانة , الكادي حفظكم الله

إليكم جميعاً أهدي رسالتي

عبدالله عيسى خليف العنزي

الشكر والتقدير

قال تعالى : (رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ

صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ) النمل (19)

الشكر لله سبحانه و تعالى أولاً أن وفقني ويسر لي طريق طلب العلم، وأعانني على إتمام هذا العمل المتواضع ، وأسأله سبحانه أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم، وأن ينفع به، وأتوجه بالشكر الجزيل لأستاذي الكريم المشرف على الرسالة سعادة الدكتور/ نعمان محمد الموسوي، الذي أكرمني بتوجيهاته الكريمة ، وأعطاني أكبر الاهتمام لإنجاز هذه الرسالة دون عوائق أو صعوبات فجزاه الله خير الجزاء، وأطال في عمره، وبارك له فيما بين يديه، وزاده رفعة وشرفاً في الدنيا والآخرة . ويمتد شكري للسادة أعضاء لجنة المناقشة الكرام على توجيهاتهم الكريمة ، ولا أنسى أن أشكر زملائي في الجامعة الذين كانوا عوناً لي في مسيرة العلم والتعلم ، وأتوجه بالشكر الجزيل لجميع من ساعدني في هذه الرسالة من السادة المحكمين للاستبانة والمعلمين والمعلمات المشاركين .

الباحث

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
أ	الاعتماد من قبل لجنة المناقشة
ب	الإهداء
ج	الشكر والتقدير
د	فهرس المحتويات
ح	قائمة الجداول
ط	ملخص البحث
8-1	الفصل الأول: مشكلة البحث
2	المقدمة
4	مشكلة البحث
6	أسئلة البحث
6	أهداف البحث
6	أهمية البحث
7	تعريف المصطلحات ومفاهيم البحث
85-9	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
72-10	أولاً: الإطار النظري
10	المقدمة
12	وظائف التقويم
12	أنواع التقويم التربوي
17	التخطيط لعملية التقويم
18	أهداف تقويم المعلم للطلاب
19	أغراض التقويم و وظائفه
20	أساليب التقويم
20	تقويم المتعلم لتحسين تعلمه
22	التقويم المستمر

رقم الصفحة	الموضوع
23	خصائص التقويم المستمر
23	كيفية تطبيق التقويم المستمر
25	مفهوم التقويم المستمر
25	أدوات التقويم المستمر
31	أسس التقويم المستمر
33	أهداف التقويم المستمر
33	أهمية التقويم المستمر
34	مبادئ عامة في التقويم المستمر
36	دور المعلم في تفعيل التقويم المستمر
37	دور المشرف التربوي في متابعة تفعيل التقويم المستمر
38	مراحل التقويم المستمر وخطواته
41	دور المعلم في تفعيل أساليب التقويم المستمر
42	دور المشرف التربوي في متابعة تفعيل أساليب التقويم المستمر
43	ساليب التقويم المستمر من واقع المدارس السعودية
44	نقاط ضعف تؤخذ على التقويم المستمر في المدارس السعودية
47	كفايات التقويم المستمر
48	درجة امتلاك المعلم لكفايات ومهارات التقويم المستمر
49	تقويم الكفايات
49	مراحل تقويم الكفايات
50	خطوات إعداد الاختبارات لتقويم الكفايات
51	عوامل نجاح التقويم المستمر
54	نجاح التقويم المستمر في العملية التعليمية
56	ممارسة التقويم المستمر
56	إيجابيات التقويم المستمر
58	ساليب تطبيق التقويم المستمر

الموضوع	رقم الصفحة
الصعوبات في تطبيق التقويم المستمر	60
أمثلة لممارسات خاطئة في تطبيق التقويم المستمر	60
أسباب ضعف مخرجات التقويم المستمر	62
مدى مواكبة التقويم المستمر بصيغته الحالية للمناهج المطورة	62
مدى فاعلية البرامج العلاجية والمساندة المقدمة	63
اثر التقويم المستمر على الطلاب	64
أسس التعامل مع التقويم المستمر للطلاب	64
معيار الحكم على مستوى الطالب	65
الحكم بانتقال الطالب من صف إلى صف أعلى	65
التقويم الواقعي - التقويم البديل	65
ما هو التقويم البديل؟	66
أهمية التقويم البديل	67
مميزات التقويم البديل	69
الركائز الأساسية للتقويم البديل	69
التقويم التربوي البديل	70
التقويم البديل والمفهوم المعاصر لعملية التعلم	70
الشروط الواجب توافرها عند تطبيق التقويم البديل	70
الأساليب والأدوات المستخدمة في التقويم البديل	71
مزايا التقويم البديل	72
أبرز مشكلات التقويم البديل ومحدداته	72
ثانيا: الدراسات السابقة	73-85
الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها	86-92
منهج الدراسة	87
حدود الدراسة	87

الموضوع	رقم الصفحة
مجتمع الدراسة	87
عينة الدراسة	88
أدوات الدراسة	88
الخصائص السيكمترية للاستبانة	89
الأساليب الإحصائية	92
الفصل الرابع: نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها	93-114
عرض نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها	94-113
ملخص نتائج الدراسة	113
توصيات الدراسة	114
قائمة المراجع	115-120
المراجع العربية	115
المراجع الأجنبية	120
الملاحق	121
خطاب تسهيل مهمة الباحث	122
خطاب موافقة وزارة التربية والتعليم بتطبيق أداة البحث	123
أداة البحث بعد التحكيم	124-125
قائمة المحكمين	126
ملخص البحث باللغة الإنجليزية	127

كفايات التقويم المستمر لدى معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات

ملخص البحث

هدف البحث إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية لكفايات التقويم المستمر، وتحديد مدى ممارستهم لتلك الكفايات في غرفة الصف، وذلك في ضوء بعض المتغيرات.

ولتحقيق ذلك، سعت الدراسة إلى الإجابة عن الاسئلة التالية:

- ما درجة امتلاك وممارسة معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام لكفايات التقويم المستمر؟
- هل تختلف درجة امتلاك وممارسة معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام لكفايات التقويم المستمر باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة؟
- هل توجد فروق دالة في كفايات التقويم المستمر لدى معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للمعلم؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة امتلاك معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام لكفايات التقويم المستمر ودرجة ممارستهم لها في الصف الدراسي؟

تكوّنت عينة الدراسة من 158 معلماً ومعلمة من معلمي الصفوف الأولية بمدارس التعليم العام الابتدائية بمدينة الدمام ممن هم قيد الخدمة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1434-1435هـ - 2013-2014م وقد تم تصميم استبانة لتحديد درجة امتلاك المعلمين للكفايات، ودرجة ممارستهم لها، حيث اشتملت الأداة على بُعدين رئيسيين مستقلين تمثلهما 26 عبارة، وهذان البُعدان هما: درجة المعرفة بكفايات التقويم المستمر و درجة الممارسة لها. وتم التأكد من صدق الاستبانة وثباتها، وبيّنت نتائج البحث أن درجة امتلاك معلمي الصفوف الأولية بمدينة الدمام لكفايات التقويم المستمر مرتفعة، وأن درجة ممارستهم لها مرتفعة أيضاً، كما أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في امتلاك وممارسة معلمي الصفوف الأولية لكفايات التقويم المستمر تعزى للنوع الاجتماعي لصالح الإناث، وبيّنت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجة امتلاك معلمي الصفوف الأولية لكفايات التقويم المستمر ودرجة ممارستهم لها في الصف الدراسي لدى عينة الدراسة، لكن الدراسة لم تبرز فروقاً ذات دلالة إحصائية في آراء معلمي الصفوف الأولية فيما يتعلق بامتلاكهم لكفايات التقويم المستمر وممارستهم لها مجتمعة تعزى لكل من النوع الاجتماعي والتدريب والخبرة والتفاعلات الثنائية والثلاثية فيما بين هذه المتغيرات التصنيفية. وعلى خلفية نتائج البحث، يوصي الباحث بالاستفادة من الأداة المطوّرة في الدراسة في تحديد مواطن القوة، وجوانب الضعف، في أداء معلم المرحلة الابتدائية في غرفة الصف، وذلك في ضوء التطورات والتجديدات الحديثة في مجال التقويم التربوي.

الكلمات المفتاحية: التقويم المستمر، الكفايات، درجة امتلاك الكفاية، درجة ممارسة الكفاية، معلّمي المرحلة الابتدائية، المملكة العربية السعودية.

الفصل الأول

- المقدمة
- مشكلة البحث
- أسئلة البحث
- أهداف البحث
- أهمية البحث
- مصطلحات البحث

المقدمة :-

يشهد الوطن العربي تطوراً كبيراً في مجال التعليم، حيث إن جميع الحكومات تولي التعليم اهتماماً بالغاً وتسعى جاهدة لتطويره، لعلمها أن التنمية المستدامة في جميع مناحي الحياة تعتمد على الإنسان بشكل أساسي، والإنسان المتعلم هو حجر الأساس في هذه التنمية.

إن الاهتمام بالتعليم والعملية التعليمية في المملكة العربية السعودية واضح للجميع، فنجد أن وزارة التربية والتعليم تسعى جاهدة لتطوير العملية التعليمية والارتقاء بها لتنافس الدول المتقدمة من أجل بناء مجتمع ناضج فكرياً، ويستطيع المساهمة في دفع عجلة التقدم والازدهار، وتعمل الوزارة على توفير كافة البرامج والوسائل التي تساعد المعلم لامتلاك الكفاءات المهنية اللازمة، والتي من خلالها يستطيع أن يرتقي بمستوى الطلاب، ويحقق الأهداف التربوية التي تسعى المؤسسة التعليمية لتحقيقها.

ولتحقيق الأهداف التربوية لا بد من وجود آلية أو نظام يمكن من خلاله قياس مستوى الطلاب سنوياً، وهذا يمر من خلال قنوات التقويم المختلفة، وللتقويم أهمية عظيمة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها نظراً لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية والتربوية والتي يؤمل أن تنعكس إيجاباً على العملية التعليمية، وبالتالي نرتقي بمستوى طلابنا إلى أفضل المستويات، وهذا يأتي من خلال تحسين مدخلات العملية التعليمية ألا وهي المعلم بالدرجة الأولى، لتأتي المخرجات ذات جودة عالية وهي الطالب، ومن هنا نرى أنه لا بد من الاهتمام بأساليب تقويم الطلاب كمدخل رئيسي وضروري من أجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة حيث إنه من أهم فوائد التقويم المستمر إثراء معلومات الطلبة وتحسين مهاراتهم التعليمية دون قلق أو خوف، كما أنه يعمل على رفع تقدير الذات للطلبة وتنشيط دافعيتهم للتعلم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم (Benntt, 2011).

وتقويم الطلبة "عملية مستمرة تحدث في الصفوف الدراسية بجميع المراحل. وفي كل أقطار العالم. كما أن المدارس تدرك حقيقة مساءلتها عن درجات الطلبة وتحصيلهم الدراسي أمام النظام التربوي بشكل عام وأمام الوالدين والمجتمع، حيث كثيراً ما تثار قضية نتائج الطلبة ومستويات تحصيلهم في نهاية كل فصل دراسي (الدوسري، 2004).

ومن أجل تحسين عملية التعلم والتعليم وتطويرها لا بد من التركيز على أهمية امتلاك المعلم للكفايات الشخصية والمعرفية، والتي تتمثل في امتلاك المعرفة الفنية والتقنية من خلال فهم المنهاج والمقررات الدراسية وأهدافها وتحليل المحتوى، ومعرفة أسلوب التقويم الأفضل واستخدامه من أجل تقييم أداء الطلاب ومعرفة مدى استفادتهم من المقرر الدراسي، والمقدرة على استخدام الوسائل الإلكترونية بما يخدم العملية التعليمية.

ولم تعد مهام وأدوار المعلم مقتصرة على مجرد إيصال الحقائق والمعلومات والمفاهيم إلى المتعلمين بل اتسعت وتنوعت هذه المهام والأدوار لتواجه التطورات المستمرة والسريعة كالثورة العلمية والتكنولوجية والانفجار المعرفي وظهور التقنيات التربوية الجديدة والمناهج وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، والتقويم، وهو بهذه الأدوار أصبح مدرساً، ومربياً، وقائداً وموجهاً، ومرشداً، ومساهماً في البحث والاستقصاء (الورثان، 2008).

وتركز لائحة تقويم الطالب (1427هـ) في المملكة العربية السعودية على ضرورة استمرارية عملية التقويم مع شمولها لكافة جوانب العملية التعليمية، والتأكد من مدى إتقان طالب المرحلة الابتدائية للمهارات والمعارف الأساسية المحددة ضمن قوائم شاملة، وهو ما يعرف بالتقويم المستمر بدلاً من نظام التقويم السابق والذي يعتمد على الامتحانات المبرمجة (امتحانات نصفية ونهائية) فقط طيلة الفصل الدراسي الواحد، وإعطاءه النتائج على ضوءها. وبالتالي فهي لا تراعي ظروف الطالب، ومدى فهمه وتمكنه من المادة، وامتلاكه للمهارات التي تعلمها بشكل عام.

ويشير اللقاني والجمل (1419هـ) إلى أن ما تتميز به المرحلة الابتدائية من خصوصية أدى إلى اعتماد أسلوب التقويم المستمر والذي يعتمد على المتابعة المستمرة طيلة الفصل الدراسي بهدف تعديل مسار الطلاب التعليمي أولاً بأول من خلال التغذية الراجعة بناءً على ما يتم اكتشافه من نواحي قصور أو ضعف لدى الطلاب ويتم تجميع النتائج في مختلف مراحل التقويم من أجل تحديد المستوى النهائي للطالب.

ويشير السليتي (2008) إلى أهمية ضرورة امتلاك المعلم لكفايات التقويم المختلفة والتي تتعلق باستخدام الاختبارات والمقاييس والقدرة على تحليلها، والإفادة من نتائجها وتقديم التغذية الراجعة المناسبة في ضوء هذه النتائج، بالإضافة إلى أن آليات التقويم المستمر تحتاج إلى بعض الكفايات والمهارات الخاصة والتي يتوجب على كل معلم أن يمتلكها وتصبح مهارة من مهاراته.

ويضيف علام (٢٠٠٧) أن العبرة ليست بالأداة في حد ذاتها وإنما بالأسلوب المنهجي المنظم في جمع البيانات والمعلومات المناسبة للمجال المراد تقويمه وتفسير هذه البيانات المستمدة من أدوات قياس مختلفة تفسيراً موضوعياً دقيقاً حتى لا تكون التفسيرات مظللة. أما قطيط (2011) فيشير إلى أنه لا بد من توافر كفايات مهنية معينة للمعلم من أجل التقويم المستمر، وأهم هذه الكفايات هي:

- الوعي بنقاط القوة والضعف في التدريس.
- استخدام أساليب مناسبة لتقويم أداء المتعلمين.
- تصميم الاختبارات وتقنياتها.
- إعداد اختبارات تشخيصية.

- استخدام العمليات الإحصائية اللازمة لتحليل نتائج الاختبار بكفاءة.
- إدراك قيمة التقويم المستمر (التكويني).
- أدراك العلاقة بين التقويم والارتقاء بعملية التدريس.

ومما تقدم يرى الباحث أن عملية التقويم بشكل عام يجب أن تبنى على أساس علمي ومنهجي يتكون من مجموعه من العناصر الهامة والتي يؤدي فقدان أحدها إلى ممارسات تقويمية خاطئة وينتج عنها مخرجات ضعيفة.

كما أن المعلم والذي يشكل العنصر الأساسي في عملية التقويم يجب أن يمتلك بعض المهارات والكفايات الخاصة التي تساعد في القيام بهذه المهمة بنجاح، وفي حالة عدم امتلاكه لهذه الكفايات والمهارات التقويمية، فإن المحصلة النهائية ستكون عملية تقويمية ضعيفة لا تعطي الصورة الحقيقية عن المتعلمين ومدى امتلاكهم واكتسابهم للمهارات والمعرفة التي تعلموها خلال العام الدراسي، وبالتالي تنتشوه العملية التعليمية ولا تحقق أهدافها السامية.

ومن هنا يتوجب على المعلم، في أثناء قيامه بمهام التقويم المستمر، امتلاك مهارة مساعدة تلاميذه على اكتساب العلوم والمعارف والمهارات، ثم تليها قدرته على القيام بخطوة تقويمهم مع اختيار الأداة المناسبة من أدوات التقويم المستمر لتقويم كل تلميذ بما يناسب المهارة المراد تقويمها مثل الامتحانات التحريرية والشفوية والملاحظة والواجبات وملف الإنجاز للطلاب وغيرها. حيث أن التقويم كما أشار جرونلند (Gronlund, 2000) يعمل على معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية، وفي الحكم على سير العملية التعليمية. وقد يكون التقويم مباشرا بعد انتهاء الدرس، وقد يكون بعد فترة زمنية منه، فيعطى التلاميذ فرصة لممارسة المهارة حتى إتقانها. ومن المعروف أن للتقويم المستمر مهارات يجب أن يمتلكها المعلمون ويمارسونها في البيئة الصفية، لأن المعلم قد يمتلك المهارة لكنه لا يستطيع ممارستها، وقد يمتلكها ولكن يمارسها بدرجة ضعيفة.

مشكلة البحث:-

يعتمد النظام التعليمي في المرحلة الابتدائية على التقويم المستمر في جميع صفوفه ومقرراته وذلك بعد إقراره من السلطات العليا في المملكة العربية السعودية عام 1419 هـ بعد مروره بعدة مراحل من التجارب قبل تعميمه ، حيث بدأت وزارة التربية والتعليم تطبيقه على طلاب الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية في جميع المواد الدراسية كما جاء ذلك في اللائحة الجديدة الصادرة بقرار مجلس الوزراء رقم 836 /م في 1419/8/6 هـ في المادة الخامسة منها حيث جاء فيها

" يكون تقويم الطالب في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية مستمراً ومعتمداً على ملاحظات معلميه ومشاركته في الدروس، وأدائه في التدريبات والاختبارات الشفهية والتحريرية " ، وبالرغم من ان التقويم المستمر في الصفوف الأولية قد أكمل قرابة 14 عاما منذ تطبيقه إلا أنه نشأت أنواع كثيرة من الممارسات المختلفة لكفايات التقويم بين المعلمين على مستوى المدارس ، بل تبين للباحث من خلال الدراسة الاستطلاعية والتي تم إجراؤها على عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة أن هناك فروقا في درجة ممارسة كفايات التقويم المستمر على مستوى المدرسة الواحدة وتفاوت كبير بين المعلمين في امتلاك هذه الكفايات .

وتبين من خلال الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث أن هناك إجماعاً بين المعلمين بنسبة 80% على أن الجهل بأدوات وأساليب التقويم هو أكبر أوجه الضعف في تقويم المعلم لتلاميذه وبرروا ذلك في عدم حصولهم على الدورات التدريبية المناسبة، كما اتضح الكثير من العواقب (النتائج) السلبية المترتبة على تحصيل التلميذ من جراء ضعف الممارسات التقويمية لدى المعلم من أبرزها ارتفاع نسبة نجاح الطلاب حيث تبلغ في اغلب الصفوف نسبة 100 % ويأتي هذا النجاح دون إتقان جميع مهارات المقررات المطلوبة من قبل الطلاب مما يسبب في إخراج جيل ذي مستوى تعليمي منخفض وجعل التقويم المستمر مقصوراً على قياس التحصيل الدراسي للطالب في المواد المختلفة فقط دون مراعاة باقي الجوانب الشخصية والفروق الفردية للطلاب.

وأظهرت الدراسة الاستطلاعية تبايناً كبيراً في فاعلية الأساليب التي يستخدمها معلمو الصفوف الأولية لتقويم أداء تلاميذهم من حيث مدى تحقيقها لأهداف التقويم ورفع مستوى تحصيل التلاميذ وزيادة دافعيتهم للتعلم ، حيث وجد الباحث أن لكل معلم في صفوف المدرسة أسلوباً يعتقد أنه هو الفعال وينتقد الأساليب الأخرى التي قد يستخدمها زملائه الآخرون ويعتقدون أنها هي الأنسب.

كما تبين من الدراسات السابقة مثل دراسة الصعيدي (١٤٢٥هـ) أن هناك ضعفاً في ممارسات المعلمين لخطوات التقويم المستمر ذات العلاقة بالتقويم القبلي والتقويم التشخيصي ، كما أن هناك ضعفاً ملحوظاً في ممارسات المعلمين للنشاطات المترتبة على نتائج التقويم المستمر، خصوصاً تلك النشاطات المترتبة على التغذية الراجعة، ولكنه لم يحدد درجة هذه الممارسات للمعلمين ولعدم وجود دراسات سابقة- في حدود علم الباحث- اهتمت بكفايات التقويم المستمر من حيث معرفة درجة امتلاكها وممارستها من قبل معلمي الصفوف الأولية في البيئة الصفية، لذا تأتي هذه الدراسة لتكشف عن مدى درجة امتلاك وممارسة معلمي الصفوف الأولية لكفايات التقويم المستمر في ضوء بعض المتغيرات، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة البحث التالية.

أسئلة البحث :-

1. ما هي درجة امتلاك معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام لكفايات التقويم المستمر ؟
2. ما هي درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام لكفايات التقويم المستمر ؟
3. هل تختلف درجة امتلاك معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام لكفايات التقويم المستمر باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة؟
4. هل تختلف درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام لكفايات التقويم المستمر باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة؟
5. هل توجد فروق دالة في كفايات التقويم المستمر لدى معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية للمعلم ؟
6. هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة امتلاك معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام لكفايات التقويم المستمر ودرجة ممارستهم لها في الصف الدراسي؟

أهداف البحث :-

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

1. مدى درجة امتلاك معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام لكفايات التقويم المستمر في ضوء بعض المتغيرات.
2. مدى درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام لكفايات التقويم المستمر في ضوء بعض المتغيرات.
3. العائد على الطلاب من جراء ممارسة معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام لكفايات التقويم المستمر في ضوء بعض المتغيرات.

أهمية البحث :-

إن مفهوم التقويم في المدارس يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالامتحانات، وخاصة الامتحانات النهائية، فنجد الاهتمام الكبير والمبالغ فيه من قبل الجميع سواء المدرسة أو الطلاب أو الأهل، ويتم إغفال التقويم الجيد والذي يجب أن يتم استخدامه من قبل المعلم منذ اللحظة الأولى، ويبقى مستمرا حتى نهاية الفصل الدراسي، والذي يهدف إلى تعديل مسار الطالب أولاً بأول من خلال التغذية الراجعة والتي تعطي المعلم إشارات واضحة عن نواحي القوة والضعف لدى الطلاب، ويتم تجميع نتائج التقويم بشكل دوري من أجل تحديد المستوى النهائي لكل طالب، مما يساهم في تجويد العملية التعليمية وضبطها، ويكشف مدى ومستوى التعلم الذي وصل إليه كل طالب.

ومن هنا تبرز أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

1. التعرف على درجة امتلاك وممارسة معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام لكفايات التقويم المستمر في ضوء بعض المتغيرات مثل الخبرة و النوع الاجتماعي.
2. تحديد مدى توافر كفايات التقويم المستمر لدى معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام.
3. التعرف على كفايات التقويم المستمر اللازمة لكل معلم من معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام تبعاً لمتغيرات معينة.

مصطلحات البحث :-

ورد في البحث الحالي عدد من المصطلحات الجوهرية وفيما يأتي تعريف الباحث لهذه المصطلحات:

الكفايات:

عرّفها المسلم (1993) بأنها مجموعة القدرات وما يرتبط بها من مهارات يفترض أن المعلم يمتلكها تمكنه من أداء مهامه وأدواره ومسؤولياته خير أداء ، ينعكس على العملية التعليمية ، وخصوصاً من ناحية نجاح المعلم وقدرته على نقل المعلومة بل المعلومات إلى تلاميذه، وقد يقوم المعلم بذلك عن طريق التخطيط والإعداد للدرس وغيره من الأنشطة التدريسية اليومية والتطبيقية، مما يتضح في السلوك والأداء الفعلي للمعلم داخل الفصل وخارجه.

وعرّفها المتوكل (١٤١٦) بأنها جميع الأفعال والممارسات المختلفة التي يقوم بها المعلم داخل الفصل وخارجه بهدف إنجاز الدور المنوط عليه بيسر وسهولة مما يؤدي إلى تعلم أفضل لتلاميذه .

وعرّفها عدس (1996) بأنها القدرة على عمل شيء أو أحداث نتائج متوقعة.

وعرّفها (مرعي, 1998): القدر على شيء بكفاءة وفعالية، أو مستوى معين من الأداء .

وعرّفها طعيمة (١٩٩٩) بأنها مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، أو هي مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية في تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية .

وعرّفها الباحث إجرائياً في هذه الدراسة بأنها مجموعة القدرات والمهارات والاتجاهات والسلوكيات والمعارف التي يمتلكها معلمو الصفوف الأولية ، والتي تمثل الحد الأدنى من الأداء المطلوب لتحقيق الأهداف التربوية .

التقويم المستمر :

عرفه الزيود وعليان (1418هـ) بأنه "العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية".
وعرفه أبو لبده (1996) بأنه " عملية منهجية تحدث أثناء التدريس وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة مدى تقدم التلاميذ".
وعرفه الباحث إجرائيا في هذه الدراسة بأنه مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم أثناء تدريسه، لتزويد المتعلم بتغذية راجعة عن تعلمه للوصول به إلى أعلى درجة من الإتقان للمهارات المختلفة ، بحيث لا يتم الانتقال إلى التعلم اللاحق إلا إذا أتقن المهارة الحالية، وتم قياس ذلك من خلال الاستبانة التي تم إعدادها لهذا الغرض.

الصفوف الأولية :

هي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ويتراوح سن الطلاب فيها ما بين السادسة والتاسعة

(دليل لائحة تقويم الطالب , 1420)

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

المقدمة

يمثل التقويم أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية فهو الذي يمكننا من معرفة ما تحقق من الأهداف المسطرة قبل بداية الفعل التعليمي والوسيلة التي تستعمل لقياس أثر ودرجة التعلم والتعليم ونتاج العمل المدرسي والتطورات الحاصلة في مكتسبات المتعلمين، بالإضافة إلى أنه عمل منظم وهادف يقوم على أسس ومعايير نهدف من خلاله إلى تقويم العملية التعليمية والتربوية.

يعد التقويم جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم ومقوماً أساسياً من مقوماتها ، وكما أنه يواكبها في جميع خطواتها، ويمثل عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص، اعتماداً على معايير أو متغيرات معينة.

والتقويم هو عملية منهجية، تحدد مدى ما تحقق من الأهداف التربوية من قبل الطلبة، ويتضمن وصفاً كمياً وكيفياً، بالإضافة إلى إصدار حكم على القيمة، ويقترن مفهوم التقويم لدى غالبية المعلمين والتربويين بالاختبارات التي يركز فيها على تقويم التحصيل المعرفي للطلبة فقط. وعندما تطورت النظريات التربوية بدأ مفهوم التقويم التربوي يتطور ويتشعب، فأصبح الجانب المعرفي لا يمثل إلا جانباً واحداً من جوانب العملية التربوية، وصار التقويم التربوي يسعى إلى تقويم المتعلم من جميع جوانبه، أو تقويم العملية التربوية بجميع متغيراتها. ولم يعد قاصراً على تحديد كفاية العملية التربوية وفعاليتها، من خلال تقويم أحد مخرجات هذه العملية، بل أصبح التقويم شمولياً في منهجه، يتناول تقويم الأهداف والمدخلات فضلاً عن تقويم العملية التربوية ذاتها، وتقويم المخرجات النهائية لهذه العملية .

وفي مجال التربية، يعرف فتح الله (2000م) التقويم بأنه العملية التي ترمي إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به ، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة . ويعرفه الدليمي والمهداوي (2000م) بأنه مجموعة الوسائل والأدوات والأنشطة، التي يعتمدها المربون في عملية التعلم، وبذلك يكون عملية علاجية شاملة يشترك فيها كل من له صلة مباشرة أو غير مباشرة بعملية التعلم.

كما أن تقويم المتعلمين هو العملية التي تستخدم معلومات من مصادر متعددة للوصول إلى حكم يتعلق بالتحصيل الدراسي لهم. ويمكن الحصول على هذه المعلومات باستخدام وسائل القياس وغيرها من الأساليب التي تعطينا بيانات غير كمية مثل السجلات القصصية وملاحظات المعلم لتلاميذه في الفصل، ويمكن أن يقاس التقويم على أساس بيانات كمية أو بيانات كيفية (الغزو، 2008م). إلا أن استخدام وسائل القياس الكمية يعطينا أساساً سليماً نبني عليه أحكام التقويم، بمعنى أننا نستخدم وسائل القياس المختلفة للحصول على بيانات ، وهذه البيانات في حد ذاتها لا قيمة لها إذا لم نوظفها بشكل سليم يسمح بإصدار حكم صادق على التحصيل الدراسي (السعدون، 2000).

يعتبر التقويم طريقة علمية ممنهجة تشتمل على مجموعة من العمليات والإجراءات والأنشطة النظرية أو العملية، يوظفها "المعلم" بالاعتماد على أدوات أو أساليب معينة يحددها مسبقاً، من أجل قياس أو تقدير أو اختبار مدى استيعاب "المتعلم" لمهارة معينة أو عدة مهارات تعلميه. ويذكر (عودة، 1993) إلى أن التقويم يسهم في عملية التشخيص والحكم على المتعلم حكماً وصفيًا أو كمياً، وقد ارتبط مفهومه في الغالب بالطالب، في حين أن التقويم في العملية التربوية غير خاص بالطلاب فقط، فهو يشمل المناهج والأهداف التربوية، وعمل المعلمين، وكفاية الإدارة التربوية، ومدى نجاعة مساهمة المشرف التربوي في التأطير، والسياسة التعليمية والإستراتيجية التربوية، وكل ذلك يهدف لرفع مستوى جودة عملية التعلم، وتطوير المناهج أو إصلاحها، أو تغييرها، وتحقيق الأهداف الإستراتيجية التربوية العليا (عودة، 1993).

ويعرف فتح الله (2000 م) التقويم بأنه نوع من النشاط الضروري واللازم لخدمة العملية التعليمية، وهو عملية متعددة المراحل تشتمل عادة على عدة أنشطة.

أما التعريف الإجرائي للتقويم فهو عملية منظمة تهدف إلى إصدار أحكام شاملة خاصة بما يتعلق بنظام التعليم الإلكتروني وذلك بعد جمع المعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها.

ويرى الباحث أن التقويم عملية منظمة لجمع المعلومات حول ظاهرة ما، وتصنيفها، وتحليلها وتفسيرها لمعرفة مدى بلوغ أهداف التعلم، وذلك للوصول إلى أحكام عامة بهدف اتخاذ القرارات الملائمة.

وظائف التقويم:

تتضح أهمية التقويم في المجال التربوي كونه يساعد المعلم على إدراك مدى تحقيقه للأهداف التربوية المحددة، وتحفيز المتعلم على المثابرة والدراسة، وتقديم فكرة وافية لأصحاب القرار عن نجاح أو فشل أسلوب التدريس المتبع والمناهج الموضوعة، ويعطي لأولياء الأمور الصورة الحقيقية لأبنائهم ومستواهم العلمي وما هي نقاط الضعف لدى أبنائهم من أجل تحسينها ومعالجتها ونقاط القوة من أجل تعزيزها، وبالتالي مساعدة المدرسة في الوصول إلى مرحلة تجويد التعلم والتعليم، ومما تقدم نجد أن للتقويم وظائف مهمة لجميع أطراف العملية التعليمية، وتتمثل وظائف التقويم كما يشير إليها الروسان

(1991) فيما يلي:

1. تشخيص الأهداف التي يمكن للمؤسسة التعليمية الوصول إليها.
2. المساعدة على اكتشاف مواطن الضعف والتخلف الدراسي وأسبابه لدى التلاميذ، لتسهيل عملية التوجيه، واكتشاف الموهوبين، والمتخلفين المحتاجين للدعم والتقوية.
3. مساعدة الأستاذ على التعرف على مستوى تلامذته ومشاكلهم النفسية والاجتماعية المعيقة لعملية التعلم، واختبار الأساليب والطرق التي يستعملها في التعليم.
4. مساعدة الإدارة التربوية على تصنيف التلاميذ، وتقسيمهم إلى مجموعات متجانسة، ليسهل توزيعهم على الأقسام، ومعرفة مدى ملائمة المناهج مع الأهداف المرسومة.
5. مساعدة الأسر والآباء على معرفة حقيقة مستوى أبنائهم التعليمي.
6. إعطاء صورة واضحة لأصحاب القرار، عن الواقع التعليمي، الشيء الذي يساعدهم على تطوير المناهج والمقررات أو تغييرها، حتى تتناسب وطموحات المجتمع.
7. يشكل حافزا للتلميذ، للرفع من مستواه التحصيلي، والزيادة في الجهد للحصول على نتائج أفضل في الامتحانات النهائية.
8. من مهام التقويم الأساسية، التعرف والحكم على المستوى التعليمي والمعرفي للمتعلم وعلى نتائجه في فترة زمنية معينة.

أنواع التقويم التربوي:

يصنف فتح الله (2000 م) أنواع التقويم التربوي إلى أربعة أنواع هي:

1- التقويم القبلي

يهدف التقويم القبلي إلى تحديد مستوى المتعلم تمهيداً للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات، وتتم عملية التقويم القبلي باستخدام اختبارات القدرات أو الاستعدادات بالإضافة إلى المقابلات الشخصية وبيانات عن تاريخ المتعلم الدراسي وفي ضوء هذه البيانات يمكننا أن نصدر حكماً بمدى صلاحيته للمجال الذي تقدم إليه.

وقد يهدف التربويون من التقويم القبلي توزيع المتعلمين في مستويات مختلفة حسب مستوى تحصيلهم ، كما قد يلجأ المعلم للتقويم القبلي قبل تقديم الخبرات والمعلومات للتلاميذ ، ليتسنى له التعرف على خبراتهم السابقة ومن ثم البناء عليها سواء كان في بداية الوحدة الدراسية أو الحصة الدراسية (الحيلة وتوفيق، 1999).

فالتقويم القبلي يحدد للمعلم مدى توافر متطلبات دراسة المقرر لدى المتعلمين، وبذلك يمكن للمعلم أن يكيف أنشطة التدريس بحيث تأخذ في اعتبارها مدى استعداد المتعلم للدراسة. ويمكن للمعلم أن يقوم بتدريس بعض المهارات المبدئية واللازمة لدراسة المقرر إذا كشف الاختبار القبلي عن أن معظم المتعلمين لا يمتلكونها.

ويتم استخدام التقويم القبلي عادة قبل تقديم الخبرات والمعلومات الدراسية للطلاب حتى يتم في ضوء ذلك مراجعة الأهداف التدريسية التي حددها المعلم للوحدة أو الفصل الدراسي، وهذا النوع من التقويم يسمح للمعلم بالتعرف على الخبرات السابقة للطلاب، ومن ثم سهولة التعامل معهم، وتحديد الافتراضات السليمة لمستوياتهم بحيث يستطيع المعلم تقديم ما يحفز الطلاب على التعلم ويتحدى عقولهم مما يستثير تفكيرهم ويثير فيهم الدافعية للتعلم (الزيود وعليان، 1998م).

ويرى بنت (2011) Benntt, R. أن التقويم القبلي يسمح للمعلم أن يتأكد من امتلاك الطالب للمهارات الأساسية والمطلوبة للدروس القادمة، وبذلك يستطيع أن يخطط لدروسه وأنشطته المختلفة بحيث يأخذ في الاعتبار ما يمتلكه الطالب من معارف ومهارات، وقد يلجأ المعلم إلى إعادة تدريس بعض المعارف والمهارات التي يحتاجها الطالب في الدروس القادمة لأن المهم هو تعلم الطالب وليس الانتهاء من المقرر الدراسي كما يسود في أوساط المعلمين والمعلمات.

2- التقويم البنائي أو التكويني

يهدف التقويم البنائي إلى تقديم تغذية راجعة للمتعلّم والمعلّم وولي الأمر وإدارة المدرسة حول مستوى الأداء في مادة دراسية محددة وفي موضوع دراسي معين. ويطلق عليه أحياناً

التقويم المستمر ، وتعرفه السعدون(2000) بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية .

وتشير السعدون (2000م) إلى أن الأساليب والطرق التي يستخدمها المعلم في التقويم التكويني متعددة وهي كما يلي:

(1) المناقشة الصفية.

(2) ملاحظة أداء الطالب.

(3) الواجبات البيتية ومتابعتها.

(4) النصائح والإرشادات.

(5) حصص التقوية.

والتقويم البنائي هو أيضاً استخدام التقويم المنظم في عملية بناء المنهج وفي التدريس وفي التعلم بهدف تحسين تلك النواحي الثلاث، وحيث أن التقويم البنائي يحدث أثناء البناء أو التكوين فيجب بذل كل جهد ممكن من أجل استخدامه في تحسين تلك العملية.

كما أن الدليمي والمهداوي(2002) يشيران إلى أن أبرز الوظائف التي يحققها هذا النوع من التقويم هي:

(1) توجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه.

(2) تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ، لعلاج جوانب الضعف وتلافيها، وتعزيز جوانب القوة.

(3) تعريف المتعلم بنتائج تعلمه ، وإعطاؤه فكرة واضحة عن أدائه.

(4) إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه.

(5) مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها.

(6) تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم، لتسهيل انتقال أثر التعلم.

(7) تحليل موضوعات المدرسة، وتوضيح العلاقات القائمة بينها.

(8) وضع برنامج للتعليم العلاجي، وتحديد منطلقات حصص التقوية.

(9) حفز المعلم على التخطيط للتدريس، وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية، أو على شكل نتائج تعليمية يراد تحقيقها.

ويذكر الزيود وعليان (1998م) أن من الأساليب والأدوات التي يمكن أن يستخدمها المعلم في التقويم البنائي ما يلي:

1. المناقشة الصفية: توجيه أسئلة قصيرة أثناء الدرس لمجموعة من الطلاب بحيث يتأكد المعلم من اكتسابهم للمعارف والمهارات المطلوبة، وقد يؤخذ عليها عدم شمولها لجميع الطلاب ولكن بمهارة المعلم التدريسية وإدارته لعملية التعلم يستطيع توزيع أسئلة النقاش لجميع طلاب الفصل.

2. ملاحظة أداء الطالب: ويتم ذلك غالباً أثناء بعض تنفيذ بعض الأعمال داخل غرفة الصف أو ساحة المدرسة، مثل المشروعات، الأنشطة العملية، وغيرها.

3. الواجبات المنزلية ومتابعتها: وهذه الواجبات المنزلية ينبغي أن تكون موجّهة ومقصودة بحيث تؤدي الغرض منها وليس لمجرد التكليف بواجبات منزلية كعمل روتيني مطلوب (قد لا يحتاج الطالب إلى واجب منزلي في أغلب الدروس)، وأيضاً قد تكون الواجبات المنزلية عبارة عن مشروعات غير مكلفة للطلاب أو أسئلة غير موجودة في الكتاب المدرسي، فأسئلة الكتاب المدرسي عادة ما تكون مقتصرة على مهارات معرفية بسيطة (كال حفظ والفهم).

3- التقويم التشخيصي

يهدف التقويم التشخيصي إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلم ، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقويم البنائي من ناحية وبالتقويم الختامي من ناحية أخرى حيث أن التقويم البنائي يفيدنا في تتبع النمو عن طريق الحصول على تغذية راجعة من نتائج التقويم والقيام بعمليات تصحيحية وفقاً لها ، وهو بذلك يطلع المعلم والمتعلم على الدرجة التي أمكن بها تحقيق مخرجات التعلم الخاصة بالوحدات المتتابعة للمقرر . كما أن التقويم الختامي يفيدنا في تقويم المحصلة النهائية للتعلم تمهيداً لإعطاء تقديرات نهائية للمتعلمين لنقلهم لصفوف أعلى، وكذلك يفيدنا في مراجعة طرق التدريس بشكل عام (الزيود وعليان، 1998م). أما التقويم التشخيصي فمن أهم أهدافه تحديد أسباب صعوبات التعلم التي يواجهها المتعلم حتى يمكن علاج هذه الصعوبات ، ومن هنا يأتي ارتباطه بالتقويم البنائي ، ولكن هناك فارق هام بين التقويم التشخيصي والتقويم البنائي أو التكويني يكمن في خواص الأدوات المستعملة في كل منهما. فالاختبارات التشخيصية تصمم عادة لقياس مهارات وصفات أكثر عمومية مما تقيسه الأدوات التكوينية، فهي تشبه اختبارات الاستعداد في كثير من النواحي خصوصاً في

إعطائها درجات فرعية للمهارات والقدرات الهامة التي تتعلق بالأداء المراد تشخيصه . ويمكن النظر إلى الدرجات الكلية في كل مقياس فرعي مستقلة عن غيرها إلا أنه لا يمكن النظر إلى درجات البنود الفردية داخل كل مقياس فرعي في ذاتها (فتح الله، 2000 م). وعلى العكس من ذلك تصمم الاختبارات التكوينية خصيصاً لوحدة تدريسية بعينها ، يقصد منها تحديد المكان الذي يواجه فيه الطالب صعوبة تحديداً دقيقاً داخل الوحدة ، كما أن التقويم التشخيصي يعرفنا بمدى مناسبة وضع المتعلم في صف معين، والغرض الأساسي إذاً من التقويم التشخيصي هو تحديد أفضل موقف تعليمي للمتعلمين في ضوء حالتهم التعليمية الحاضرة (الدليمي والمهداوي، 2002).

4- التقويم الختامي أو النهائي

ويقصد به العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية برنامج تعليمي ، يكون المفحوص قد أتم متطلباته في الوقت المحدد لإتمامها ، والتقويم النهائي هو الذي يحدد درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسية لتعلم مقرر ما .

كما يهدف التقويم الختامي (النهائي) إلى قياس ما تعلمه الطالب أو يستطيع عمله في نهاية مقرر دراسي أو فصل دراسي أو سنة دراسية وأحياناً وحدة دراسية معينة. وهذا النوع من التقويم مهم جداً في مدارسنا ولكن قبل استخدامه ينبغي أن ننظر في الأساليب التي استخدمناها خلال الفصل أو السنة الدراسية، ومن الأمثل على ذلك اختبارات الفترات ونهاية الفصل أو العام الدراسي. ويستخدم هذا النوع عادة بغرض إصدار حكم للترفيه أو البقاء في صف أو مقرر دراسي، ويتطلب إجراءات قد تكون مختلفة عما يستخدم في الأساليب التقويمية الأخرى (فتح الله، 2000 م).

ومن الأمثلة عليه في المدارس والمؤسسات التعليمية الامتحانات التي تتناول مختلف المواد الدراسية في نهاية كل فصل دراسي وامتحان الثانوية العامة والامتحان العام لكليات المجتمع . وكما ان التقويم الختامي يتم في ضوء محددات معينة أبرزها تحديد موعد إجرائه ، وتعيين القائمين به والمشاركين في المراقبة ومراعاة سرية الأسئلة ، ووضع الإجابات النموذجية لها ومراعاة الدقة في التصحيح (العبدالات وآخرون، 2006م).

وفيما يلي أبرز الأغراض التي يحققها هذا النوع من التقويم (الدليمي والمهداوي، 2002):

- (1) رصد علامات الطلبة في سجلات خاصة .
- (2) إصدار أحكام تتعلق بالطلاب كالأكمال والنجاح والرسوب.
- (3) توزيع الطلبة على البرامج المختلفة أو التخصصات المختلفة أو الكليات المختلفة.
- (4) الحكم على مدى فعالية جهود المعلمين وطرق التدريس .
- (5) إجراء مقارنات بين نتائج الطلبة في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمنها المدرسة الواحدة أو يبين نتائج الطلبة في المدارس المختلفة.
- (6) الحكم على مدى ملائمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها.

ويرى الباحث أن وسائل التقويم تتغير تبعاً لنوع التقويم المستخدم، فبينما يعتمد التقويم البنائي على العديد من المصادر مثل الاختبارات التحريرية المتعددة ، والاختبارات الشفوية والواجبات المنزلية وملاحظات المعلم في الفصل ، نجد أن التقويم النهائي يركز على الاختبارات النهائية في نهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي مع الاستفادة بجزء من نتائج التقويم البنائي في إصدار حكم على أحقية المتعلم للانتقال لصف أعلى .

التخطيط لعملية التقويم

يرى القمش (2000م) بأن التخطيط لعملية التقويم هو أمر هام وضروري لتحقيق النتائج المرجوة منه، لذلك على المعلم أن يطرح الأسئلة التالية على نفسه ويحاول الإجابة عليها قبل أن يبدأ في عملية تقويم الكفاية:

1. ما الإستراتيجيات التدريسية والتقويمية التي سأستخدمها؟
2. ما أداة التقويم المناسبة للموقف التعليمي ،وتفيدني في الحصول على معلومات عن مدى تحصيل المتعلم؟
3. كيف سأطبق هذه الأداة على المتعلمين؟
4. كم من الوقت يتطلب تطبيقها؟
5. كيف سأعرف فاعلية هذه الأداة؟

قد يرى المعلم كل فرد في الفصل كما لو كان له مشكلته الخاصة ، إلا أنه في الواقع هناك مشكلات كثيرة مشتركة بين المتعلمين في الفصل الواحد مما يساعد على تصنيفهم وفقاً لهذه المشكلات المشتركة ، ولمساعدة المتعلمين لابد أن يحدد المعلم مرحلة نموهم والصعوبات الخاصة التي يعانون منها، وهذا هو التشخيص التربوي ، وكان في الماضي قاصراً على التعرف على المهارات والمعلومات الأكاديمية، أما الآن فقد امتد مجاله ليشمل جميع مظاهر النمو (القمش واخرون، 2000). ولذلك فإن تنمية المظاهر غير العقلية في شخصيات المتعلمين لها نفس أهمية تنمية المهارات والمعرفة الأكاديمية.

ولا يمكن أن يكون العلاج ناجحاً إلا إذا فهم المعلمون أسس صعوبات التعلم من حيث ارتباطها بحاجات المتعلم الخاصة وأهمية إشباعها . ويرى العبدالات واخرون(2006م) أن التدريس الجيد هو الذي يتضمن عدة أشياء هي :

1. مقابلة المتعلمين عند مستواهم التحصيلي والبدء من ذلك المستوى .
2. معرفة شيء عن الخبرات والمشكلات التي صادفوها للوصول لتلك المستويات.
3. إدراك أثر الخبرات الحالية في الخبرات المدرسية المقبلة.

اهداف تقويم المعلم للطلاب

يرى إبراهيم(2004) أن للتقويم أهداف كثيرة ومتعددة ولكن بشكل عام هنالك هدفان رئيسيان هما:

- (1) مساعدة المعلمين على تحديد الدرجة التي أمكن بها تحصيل أهداف التدريس.
 - (2) مساعدة المعلمين على فهم المتعلمين كأفراد.
- ويرى الباحث أن الهدف الأول أساسي حيث أن تقويم التغيرات التي تحدث في سلوك المتعلم يتم دائماً في ضوء أهداف التدريس ، أما الهدف الثاني فهو هدف تكميلي، إذ لو حصل المعلمون على بيانات كافية عن كل متعلم فإنهم يستطيعون تخطيط الخبرات التعليمية لهم بشكل أفضل مما يساعدهم بالتالي على تحقيق أهداف التدريس .

يُعتبر تقويم المعلم لطلابه من أهم وسائل التقويم التربوي إن لم يكن أهمها، فالمعلم يلجأ إلى تقويم الطلاب من أجل الحصول على معلومات وملاحظات متعددة عنهم من حيث

مستوياتهم التحصيلية والعقلية المختلفة، وذلك حتى يستخدمها في توجيه عملية التعلم التوجيه السليم. ويحدد المفلاح (2004م) الأهداف التي يجب أن يحاول المعلم تحقيقها من تقويمه للمتعلّمين في النواحي الآتية :

1. الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها المدرسة والتأكد من مراعاتها لخصائص وطبيعة الفرد المتعلم وللفلسفة وحاجات المجتمع وطبيعة المادة الدراسية. كما يساعد التقويم على وضوح هذه الأهداف ودقتها وترتيبها حسب الأولوية.
2. اكتشاف نواحي الضعف والقوة وتصحيح المسار الذي تسير فيه العملية التعليمية، وهذا يؤكد الوظيفة التشخيصية العلاجية معاً للتقويم التربوي .
3. مساعدة المعلم على معرفة تلاميذه فرداً فرداً والوقوف على قدراتهم ومشكلاتهم، وبهذا يتحقق مبدأ الفروق الفردية.
4. إعطاء المتعلمين قدرًا من التعزيز والإثابة بقصد زيادة الدافعية لديهم لمزيد من التعلم والاكتشاف.
5. مساعدة المعلمين على إدراك مدى فاعليتهم في التدريس وفي مساعدة المتعلمين على تحقيق أهدافهم. وهذا التقويم الذاتي من شأنه أن يدفع بالمعلم إلى تطوير أساليبه وتحسين طرقه وبالتالي رفع مستوى أدائه.

أغراض التقويم ووظائفه:

ترى البشر (1430هـ) أن للتقويم أغراض ووظائف أهمها:

1. معرفة مستوى التلاميذ أي تحديد نقطة البداية والانطلاق: إن معرفة مستواهم قبل بداية التدريس، ودرجة التنوع في ميولاتهم وقدراتهم التحصيلية ووتائر تعلمهم، تفيد المدرس في اختيار المحتويات الملائمة وتنظيمها وصياغة الأهداف الخاصة الملائمة وكذا تمارين التعلم وطرقه ووسائله. وتفيد الاختبارات القبلية في تحديد الكفايات التي يكون التلميذ قد اكتسبها والتي يجب توفرها المسبق للتحصيل.
2. تحديد مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ، مما يقود المدرس إلى إعادة صياغة أهدافه وإعادة النظر في أساليبه التعليمية، ومعرفة مدى تأثير المواد الدراسية: بحيث يتحول التقويم إلى تغذية عكسية (التغذية الراجعة) يتمكن المدرس من خلالها من معرفة مدى ملائمة هذه المواد وتلك الأساليب لمستوى التلاميذ وقدراتهم، حتى يتمكن من تعديلها وتكييفها لتصبح أكثر ملائمة وفعالية.

3. تحسين المناهج بصفة عامة.
4. يفيد التقويم بالدرجة الأولى في معرفة مدى تحقق الأهداف المخططة في البداية أي معرفة درجة حصول التغيرات المرجوة.
5. يسمح التقويم بإعطاء صورة عن مدى ما تحققه المدرسة من نتائج.
6. كما يفيد التقويم في الحكم على طرق التدريس المتبعة، فقد يكون جانب من الفشل راجعاً للأساليب والأنشطة التي يستخدمها المدرسون. وفي هذه الحالة، تصبح الاختبارات وسيلة قيمة لتحسين طرق التدريس.
7. التوجيه والإرشاد حيث يزودنا أي برنامج شامل للتقويم بمعلومات عن التلاميذ ذات قيمة عظيمة في توجيههم وإرشادهم.
8. كما يفيد التقويم الذاتي في توجيه التلاميذ إلى نواحي التقدم التي أحرزوها.

أساليب التقويم:

تنوّعت أساليب التقويم وتطوّرت بهدف الوصول إلى قياس أكثر دقةً لتحصيل الطالب، وممرّ بمراحل متدرّجة، حيث انتقل من الاختبارات الشفهية إلى التحريرية، ثم من الاختبارات التحريرية التقليدية إلى الاختبارات البديلة وتشمل اختبارات الأداء وغيرها (العبداللات وآخرون، 2006م). ويذكر علام (2007م) أن من أهم أساليب التقويم المستخدمة في المجال التربوي ما يلي:

- (1) الاختبارات الشفهية، وقد تكون بشكل مستمر أثناء الدرس أو في وقت محدد حسب الغرض منها وطبيعة المقرر الدراسي.
- (2) الاختبارات التحريرية (تشتمل على: أسئلة مقالية و موضوعية).
- (3) اختبارات الأداء (Performance Assessment).
- (4) بطاقات الملاحظة.
- (5) ملف الإنجازات (Portfolio).
- (6) المشروعات.
- (7) التقويم الذاتي.
- (8) تقويم الأقران.

تقويم المتعلم لتحسين تعلمه

هنالك عدة طرق يمكن أن تساعد المعلم في تحسين التعلم والتعليم مما يزيد من فاعلية التقويم، وهذه الطرق هي:

أولاً: توضيح أهداف التدريس ومخرجات التعلم:

إن في معرفة المتعلم للأسس التي يقوم تحصيله على أساسها فوائد كثيرة منها توجيه طريقة المتعلم في الدراسة فبدلاً من أن يركز على استظهار المادة الدراسية سوف يعلم أن الحفظ والتذكر ليسا إلا هدفاً واحداً من أهداف التعلم ، وأن عليه أن يستوعب المادة الدراسية ويكون قادراً على تطبيقها في مواقف جديدة . وليس المقصود هو إعطاء المتعلم قائمة بمخرجات التعلم التي يتم التدريس والتقويم وفقاً لها ، فمثل هذا الإجراء قد تكون أضراره أكثر من فوائده ، ولكن يمكن للمعلم إعطاؤه أمثلة من المستويات المختلفة للأهداف . بحيث تكون كافية لمعرفته بأسس التدريس والتقويم .

ويمكن للمعلم مساعدة المتعلم على سرعة إدراك مخرجات التعلم المتوقعة منه وذلك بعدة وسائل أهمها طعيمه(1999م):

- (1) إعطاء المتعلمين في بداية المقرر اختباراً قليلاً شبيهاً بالاختبارات التي سوف تطبق عليهم خلال فترات العام الدراسي وفي نهاية العام ، ومثل هذا الاختبار القبلي سوف يلفت النظر إلى طبيعة المادة الدراسية من ناحية وإلى أسلوب صياغة الأسئلة ، والاختبار القبلي يفيد في إطلاع المعلم على مدى استعداد المتعلمين لدراسة المقرر .
- (2) تطبيق اختبارات قصيرة تدريبية بعد دراسة كل وحدة من وحدات المقرر، وتقيد هذه الاختبارات التدريبية في تهيئة المتعلمين إلى نوع الاختبارات التي سوف تجرى لهم.
- (3) إذا كان المعلم يستخدم في تقويم التحصيل وسائل مثل قوائم المراجعة ومقاييس التقدير لاختبار أدائهم في المختبر أو ملاحظتهم أثناء القراءة في دروس اللغة العربية فعليه إطلاعهم على أمثلة من هذه الوسائل حتى يكونوا مهئين لها .

ثانياً: تقويم حاجات المتعلمين:

إن معرفة المعلم لحاجات المتعلمين يعتبر مطلباً هاماً للتدريس الناجح، ويرى المفلاح(2004م) أن هناك عدة وسائل يمكن للمعلم إتباعها من أجل تقويم حاجات المتعلمين، ويحسن استخدام هذه الوسائل في بداية التدريس في عملية تقويم قبلي وهي:

- (1) دراسة البطاقة التراكمية للمتعلم.
- (2) تطبيق اختبار للميول الشخصية.

ويرى الباحث أن للتقويم مفاهيم ومهارات من شأنها تقوية الروابط بين تقويم تعلم الطلاب وبين العملية التعليمية، كما أن استخدام التقويم يسهم في مساعدة الطلاب على الوصول إلى مستويات عالية من التعلم، وما التقويم بأنواعه القبلي والبنائي والتشخيصي والنهائي إلا وسيلة تستخدم من أجل تحسين عملية التعلم.

التقويم المستمر

شهدت أساليب التقويم التربوي في الكثير من دول العالم خلال العشرين سنة الماضية تطوراً كبيراً أدى تغيرات واسعة في مفهوم وممارسات التقويم التربوي شملت التحول من التقويم معياري المرجع Criterion-referenced Assessment إلى التقويم محكي المرجع Norm-referenced Assessment، ومن نظام الاختبارات التقليدية التي واجهت الكثير من الانتقادات إلى أساليب التقويم المستمر. ومن المبررات التي أدت إلى اهتمام التربويين بالتقويم المستمر كما يرى نيتكو (Nitko, 1995) عاملان، الأول يتعلق بقناعتهم بأن التدريس الجيد يتطلب توفر بيانات بشكل متواصل حول تقدم التلاميذ أو حول الأساليب المتوقعة لضعف تقدمهم التحصيلي للاستفادة منها لتقديم تغذية راجعة منتظمة لعمليات التدريس والتعلم، والعامل الثاني يتعلق بالخوف من استخدام الاختبارات بشكل غير عادل مع التلاميذ. ذلك أن نظام الاختبارات التقليدي الذي يستخدم في نهاية العام أو نهاية الفصل الدراسي أو حتى نهاية الوحدة الدراسية مرتبط بوقت محدد ومحتوى معين ويقاس أداء التلميذ في لحظة معينة لذلك لا يقدم تمثيلاً صادقاً لمستوى تقدم التلاميذ، ولا يعكس طبيعة تعلمهم بنت (Benntt, 2011)

ويشير براير (Pryor, 1998) إلى أن التقويم المستمر يركز بشكل أساسي على تقويم المعلم لتلاميذه بناء على مؤشرات يضعها المعلم لمراقبة أداء تلاميذه داخل الصف كمكون أساسي من مكونات عمليات التدريس والتعلم. وبذلك ينظر إلى التقويم كعملية تعزز التعلم بالإضافة لكونه يقيس مخرجات التعلم بطرق أكثر مصداقية. وقد قسم نيتكو (Nitko, 1995) التقويم المستمر إلى بنائي Formative ونهائي Summative، يزود النوع الأول المعلم وكذلك التلميذ بمعلومات تفيد في توجيه العمليات اليومية للتدريس والتعلم، وقد يتخذ إحدى الصورتين: الرسمي Formal والاعتيادي Informal أما النوع الثاني والذي غالباً ما يتم في صيغة رسمية

فيستخدم لتزويد التلاميذ وأولياء أمورهم والإدارة المدرسية بالمعلومات اللازمة للحكم على مستوى تحصيل التلاميذ واتخاذ القرارات المناسبة بناء على ذلك.

خصائص التقويم المستمر

لا بد من توافر صفات وخصائص معينة للتقويم حتى يمكننا اعتباره مستمرا ويحقق الأهداف المرجوة منه، وهذه الخصائص كما تراها المطيري (1431هـ) هي:

- (1) يسير جنباً إلى جنب مع عملية التدريس.
- (2) شامل لظروف التعلم وبيئته.
- (3) يركز على سلوك المتعلم ومهاراته
- (4) يراعي نفسية الطالب وشخصيته.
- (5) يعمل على حفز الطالب على بذل المزيد من الجهد.
- (6) يوفر من خلال أساليبه وأدواته فرصاً متكافئة لجميع الطلاب.
- (7) يقدم معلومات مستمرة عن مستوى تقدم الطلاب.

كيفية تطبيق التقويم المستمر

خضع التقويم المستمر خلال مراحل تطوره لما خضعت له الجوانب التربوية الأخرى كالمنهج وطرائق التدريس من تبني مفاهيم النظريات المعرفية والبنائية في التعليم، وبالذات مفاهيم البنائية الاجتماعية Social Constructivist، وأصبح تفكير المختصين منصّباً بشكل كبير على كيفية تطبيق التقويم داخل الصف مقترحين في ذلك ضرورة تركيز التقويم الصفّي على العلاقة التفاعلية والدينامكية بين المعلم والتلاميذ لدعم تعلمهم مع الأخذ بعين الاعتبار تحديد ما يمكن للتلاميذ تعلمه وليس ما يعرفونه حالياً، وحسب تعبير الغزو (2008م) ينبغي أن يوظف التقويم الصفّي في مجال النمو المتوقع

Zone of proximal Development وليس في مستوي النمو الفعلي Actual Development level لكي يحقق الفائدة المرجوة منه في تعزيز تعلم التلاميذ، وهذا ما أكدّه العديد من الباحثين مثل العبدلات واخرون (2006م) وقطيط (2011م) حيث يرون أنه لا ينبغي النظر إلى التقويم الصفّي باعتباره عملية قياس بحتة لفهم التلاميذ أو مستوى تحصيلهم وإنما أيضاً كوسيلة لتعلم التلاميذ.

هذه النظرة التي يركز عليها التربويون تقتضي إجراء تغيير جوهري في الأساليب التقليدية المتبعة من قبل المعلم، وتطوير تصميم المنهج الدراسي ليتناسب والمفاهيم النظرية الحديثة التي

يقوم عليها. التقويم كأداة قياس وتعلم. ومن ذلك ضرورة تحول طرائق التدريس من التدريس المتمركز على المعلم teacher-centered instruction إلى التدريس القائم على التلميذ student-centred techniques الذي يعطي التلاميذ الفرصة للانخراط في أنشطة تنمي مهاراتهم وتشبع حاجاتهم وتشعرهم بأهمية وقيمة ما يتعلمون.

يشكل التقويم المستمر عنصراً أساسياً في العملية التعليمية التعلمية، إذ أنه يساعد في قياس ومعرفة مدى تقدم الطالب من الناحية العلمية، ويساعد أولياء الأمور في التعرف على مستوى الإنجاز الذي يحققه أبناؤهم، كما يزود المعلم بمعلومات مهمة حول تقدم تعلم الطلبة، وتحقيقهم للأهداف التعليمية أولاً بأول ، مما يساعده في تخطيط التدريس بطريقة أفضل تهدف إلى تحسين الناتج التعليمي، وتحقيق جودة التعليم كما نصت عليه (وثيقة عمان، 2005).

وتؤكد وثيقة وزارة التربية العمانية (2005) على أن التقويم المستمر هو التقويم الذي يلزم عملية التدريس اليومية، ويهدف إلى تزويد المعلم والمتعلم بنتائج الأداء باستمرار، وذلك لتحسين العملية التعليمية، أي أنه يستخدم للتعرف على نواحي القوة والضعف ومدى تحقيق الأهداف، والاستفادة من التغذية الراجعة في تعديل المسار نحو تحقيق هذه الأهداف وتطوير عملية التعليم.

ويرى الباحث أن التقويم المستمر هو أسلوب من الأساليب الحديثة في التقويم المبنية على التقويم المحكي المرجع القائم على تحقيق مهارات محددة وأهداف مرسومة، وليس المقارنة مع الطلاب الآخرين، وهذا ما يحقق العدالة بين الطلاب، ولا شك أنه عامل مهم من عوامل نجاح عمليتي التعليم والتعلم، وداعم كبير للتعلم النشط ، وهو أسلوب أثبت نجاحه في الدول المتقدمة التي تملك النظام التربوي والتعليمي الجيد ، والكوادر المؤهلة والمدرسة التي تعي دورها وعياً تاماً.

إن تجديد التربية تجديداً يستجيب لحاجات نمو المتعلم والمجتمع ومستلزمات التنمية الشاملة يستلزم تقويم حصيلة التجديد. ويرى الزيود وعليان (1998م) انه لا بد من قياس مدى نجاح العمل التربوي لمعرفة مقدار ما اكتسب المتعلم والنظر في الطريقة التي يمكن بها تحقيق التعلم على أكمل وجه، ومعرفة مدى استجابة التعلم لاحتياجات الفرد والمجتمع على السواء. ومثل هذا التقويم هو بدوره منطلق لتجويد جديد أو لتجديد محدث، فالتجديد يستلزم التقويم، والتقويم بدوره منطلق للتجديد وللتجويد وهذا ما يعرف بالتقويم المستمر للتعليم.

كما يرى الباحث ضرورة أن يتم التركيز بوجه خاص على تقويم ما اكتسبه الطلاب من حياتهم التعليمية (ولا سيما في مرحلة التعليم الأساسي) وتقويم مدى تحقيق التعليم للأهداف المرسومة، خاصة من خلال دراسات تتبعية، من أجل معرفة مدى ملائمة ما اكتسبه الطلاب لحاجات تنمية الفرد والمجتمع. ويجب العناية بوجه خاص بالمفاهيم والأساليب الأحدث لتقويم التحصيل التعليمي مثل التقويم متعدد الأبعاد، والتقويم الذاتي وغيرها.

مفهوم التقويم المستمر

أن الهدف من التقويم المستمر هو تقويم كفايات الطلاب التعليمية بشكل مستمر طوال أيام العام الدراسي في مختلف المراحل باستخدام أدوات التقويم المعروفة وفق ضوابط وشروط ومهارات محددة، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب بحيث يعطى لكل طالب الوقت الذي يحتاجه ليصل إلى مستوى إتقان المهارة .

ويشير خضر (1420هـ، ص 26) إلى أن (سكريفن) هو أول من أطلق اسم التقويم المستمر عام (1967م) للدلالة على التقويم الذي يحدث أثناء عملية التدريس من أجل تحسينها وتطويرها، وهو يمثل عملية إصدار حكم على عملية مستمرة أو على نتائج ، ويمكن مراجعته وتطويره.

أدوات التقويم المستمر:

للتقويم المستمر أدوات لا بد من توافرها حتى يؤدي الدور الذي أوجد من أجله وهي المعلم المدرب والمؤهل تأهيلاً عالياً والمشرف الخبير. وهناك العديد من الأدوات الفنية التي تستخدم في التقويم بصورة عامة والتقويم المستمر بصورة خاصة، ويذكرها الزبود وعليان(1998م) على الشكل الآتي:

1. الملاحظة.
2. الواجبات.
3. المشاركة.
4. التدريبات.
5. الاختبارات.
6. ملف الإنجاز.
7. المطويات.

كما يعتبر بنت (Benntt, 2011) أن التقييم أو التقويم المستمر ركيزة أساسية في قلب العملية التعليمية والتربوية لا سيما أنه يطبق على الصفوف المبكرة والصفوف العليا في المرحلة الابتدائية، وبما أنه عملية تفاعلية مستمرة بين المتعلم والمعلم وصولاً بكل من المرتبط بالعملية التعليمية من مسئولين وأولياء أمور فهو ملازم لعملية التدريس، وهو عملية شاملة، فهو هام جداً للتفوق على المستوى والمخرج والمنتج لمعرفة الواقع ونواحي قوته وضعفه لإيجاد عناصر الدعم والعلاج.

وغالباً ما يتم الاعتماد بشكل رئيسي على (المقيم) وهو المعلم، ولذا يأخذ التقويم المستمر أحيانا طابع الذاتية والشخصية ويوصف بالتخمين والتقدير، ومن أدواته التي لا غنى عنها لنجاح هذا النمط من أنماط التقويم ما يلي الشهري (1427هـ) :

- (1) العمليات الكتابية.
- (2) العمليات الشفوية.
- (3) الواجب المنزلي.
- (4) التسميع.
- (5) الأنشطة التطبيقية
- (6) الاختبارات الفترية.

وتشير المطيري (1431هـ) إلى أن الأساليب والطرق والأدوات التي تستخدم في التقويم المستمر متعددة ومن أهمها ما يلي :

- (1) المناقشة الصفية.
- (2) ملاحظة أداء الطالبة.
- (3) الواجبات المنزلية ومتابعتها.
- (4) النصائح والإرشادات.
- (5) حصص التقوية.

كما يعد التقويم المستمر عملية منهجية منظمة تتضمن جمع معلومات وبيانات عن أداء المتعلم (الطالب) بأدوات وأساليب متعددة للوقوف على نقاط الضعف ومعالجتها، ونقاط القوة وتعزيزها لأجل إصدار حكم عادل حول مستوى إتقان المتعلم للمهارات العلمية والأدائية المطلوب إتقانها خلال المرحلة التعليمية التي ينتمي إليها المتعلم .

وتعتبر جميع أدوات التقويم أدوات مهمة تتنوع بتنوع الفروق الفردية بين المتعلمين، وبطبيعة المحتوى العلمي المقدم والمهارة المطلوب من المتعلم إتقانها، وهذه ميزة تعطى للتقويم المستمر ينفرد بها عن مختلف أنواع التقويم الأخرى (المطيري، 1431هـ).

ويرى الباحث ضرورة التنبه لأدوات التقويم المستمر والتركيز عليها وتفعيلها، والاهتمام بتطبيقها وتدوين جميع النتائج من أجل الحصول على تغذية راجعة حقيقية ودقيقة، ومن أهم الأدوات التي يجب إيلائها الاهتمام الكبير ما يلي:

1. ملاحظة أداء الطالب.
2. ملف الانجاز.
3. الاختبارات الفترية.
4. الأعمال المنزلية التشاركية.

أن التقويم المستمر هو ممارسة مهمة من ممارسات التقويم التعليمي، لما لها من الأثر في تحسين التعلم لدى الطلاب. فالتقويم المستمر يُقصد به استمرارية العمل التقويمي لتحقيق الطالب أو الطالبة باستخدام أحد أساليب تقويم التحصيل الدراسي. وممارسة التقويم المستمر تستهدف الوصول بالطالب أو الطالبة إلى مستوى الإتقان المحدد والذي يناسب قدراته/قدراتها.

كما أن التقويم المستمر له دورة كاملة يشترك فيها الطالب والمعلم بصفة أساسية والمرشد وولي الأمر بصفة ثانوية. وما يجعل التقويم المستمر يبدو صعبا في التطبيق هو التركيز على الجزئيات في التقويم بينما يستهدف التقويم في هذه المرحلة التركيز على المهارات والمعارف الأساسية بالدرجة الأولى. وتشير المطيري (1431هـ) أن التقويم المستمر يمر بدورة حياة مستمرة ومتابعة يمكن إيضاحها كما يلي: التعلم (يشترك فيه الطالب بإيجابية) — التقويم (بأي أسلوب من أساليب التقويم) — تقديم تغذية راجعة للطالب والمعلم (تقويم بنائي وليس ختامي) — إعادة التدريس أو التعزيز للتعلم بأي أسلوب يراه المعلم مناسباً — إعادة التقويم.

يعتبر التقويم المستمر أسلوباً محدداً ومقنناً بإجراءات وضوابط معينة لتقويم تحصيل الطلاب بشكل مستمر، أو هو أسلوب وعملية إجرائية هدفها رفع كفاية تحصيل الطلاب لجميع المهارات المراد

ويحدد فتح الله (2000 م) عدداً من أدوات التقويم المستمر وكما يلي:

(1) الملاحظة:

تعد الملاحظة المستمرة والمدرسة من أهم وسائل التقويم المطبقة في مجال المهارات اللغوية، فهي الوسيلة الأولى في تقويم أداء المتعلم، ويمكن أن تعطي صورة كاملة عن مدى إتقان المتعلم

مهارات الأداء ومهارات الاتصال، وقدرته على توظيفها في مواقف الحياة الطبيعية. وتعرف الملاحظة بأنها مشاهدة ظاهرة ما لدى الطالب بقصد عزلها وتفكيك مكوناتها الأساسية للوقوف على طبيعتها والكشف عن التفاعلات بين عناصرها وعواملها وذلك لغرض التقويم أو الإرشاد أو التوجيه.

(2) الواجبات.

(3) المشاركة.

(4) التدريبات.

(5) الاختبارات:

تأتي الاختبارات (بأنواعها المختلفة) في مقدمة أدوات التقويم المتبعة لقياس ما تحصيل لدى المتعلم من مفهومات لغوية ومعارف أدبية مختلفة (البحيري، ١٤٢٥ هـ). ولا شك أن بناء الاختبار وطبيعة الأسئلة التي يتوقع منها أن تجاوز مستوى الحفظ ومهارة التذكر عند المتعلم لها أثر كبير في إعطاء المعلم فكرة واضحة عن مستوى متعلميه واستعداداتهم العقلية المختلفة، فلا بد من تضمين الاختبار أسئلة تقيس مهارات التفكير الأخرى كالتحليل والتركيب والتقويم والتنبؤ وحل المشكلات، وكذلك تضمين الاختبار أسئلة أخرى تقيس استقلالية المتعلم في تفكيره وأحكامه .

وحتى تنجح أي عملية تقويم لا بد من توافر أدوات معينة تسهم في إنجاحها، ومن الأدوات التي تسهم في إنجاح عملية التقويم المستمر ما يلي:

الأداة الأولى: التسميع

يقوم الطالب بتسميع الأجزاء المقررة خلال الحصة الدراسية وحسب الجدول الذي يحدده المعلم لمتابعة طلبته، حيث يسمع المعلم عددا من الطلاب في بداية الحصة موظفا ذلك في الموقف الصفّي بحيث لا يفرد حصة كاملة للتسميع، وعليه أن يركز إلى جانب التسميع على النطق والتشكيل الصحيح للحروف.

الأداة الثانية: الأعمال الشفوية

تعتبر الأعمال الشفوية هي الأداة التقويمية التي يتم تطبيقها خلال مواقف تعليمية تعلمية مختلفة للحصول على استجابات شفوية من الطلبة حول قضية أو موضوع ما وهي إحدى طرق التفكير الجماعي التي تعتمد على المناقشة الشفهية لدعم أو تعزيز فكرة ما ، والتي من خلالها يتم تنمية

القدرة التعبيرية عند الطالب وقدرة الإصغاء والحوار ، إلى جانب تعزيز الثقة بالنفس ،وعادة ما يتم بين طرفين أو أكثر (بين المعلم والطالب أو بين مجموعة من الطلبة أو بين الطالب وزميله).

ويحدد الروسان (1991م) عدداً من الأمثلة الدالة على الأعمال الشفوية وكما يلي:

1. المشاركة في المناقشة.
2. الإجابة الشفوية عن الأسئلة القصيرة التي يطرحها المعلم أو الزملاء.
3. طرح الأسئلة في الصف.
4. الحوار مع الزملاء في المجموعة أثناء أداء نشاط أو حل أسئلة.
5. عرض ما قامت به المجموعة ، أو ما قام به الطالب بنفسه من أعمال وأنشطة ، أو سرد قصة.
6. القراءة الحوارية بين شخصيات في الدروس المقررة ، أو تمثيل الأدوار.

الأداة الثالثة: الأعمال الكتابية

إن الأعمال الكتابية عبارة عن تعيينات من المقرر الدراسي، يحددها المعلم ويكلف الطلبة بأدائها، على أن يراعي المعلم مناسبتها لكل طالب، وأن يقوم بتصحيحها بدقة، وتعريف كل طالب بأخطائه أولاً بأول، ومن الأمثلة على ذلك (الحيلة ومرعي، 1999م):

- (1) الأنشطة الصفية: يتطلب من الطالب حل بعض أنشطة الكتاب المدرسي في الموقف الصفّي تحت الإشراف المباشر من المعلم ومتابعته، والاستفادة من توجيهاته وإرشاداته لتنفيذ النشاط، بالإضافة إلى الأنشطة التي يحددها المعلم لطلابه لإثراء أنشطة الكتاب المدرسي.
- (2) الأنشطة اللاصفية: تعطى هذه الأنشطة للطالب بحيث يقوم بحلها خارج الموقف الصفّي وهي عبارة عن أسئلة أو معلومات يقوم بجمعها من مصادر خارجية أو عن طريق الملاحظة أو القيام بمهارات معينة والهدف من هذه الأنشطة إثراء معارف الطالب أو تدريبه على المهارات المختلفة.

الأداة الرابعة: الواجبات المنزلية

يتم تعيين الواجبات المنزلية من المقرر الدراسي ويقوم المعلم بتحديددها ويكلف الطالب بأدائها في أوقات فراغه في المنزل أو المدرسة على أن يراعي المعلم مناسبتها لمستوى كل طالب، وأن يقوم بتصحيحها بدقة، وتعريف كل طالب بأخطائه أولاً بأول.

الأداة الخامسة: التقرير

يجب على المعلم إعداد التقارير لكل طالب وبشكل دقيق وباستمرار، مع ضرورة مراعاة النقاط التالية بالتقارير: (البحيري، ١٤٢٥ هـ)

- 1) الارتباط بأهداف ومحتوى المادة.
- 2) توزيع التقارير على الوحدات.
- 3) اختيار مواضيع التقارير بمشاركة المعلم وطلابه قبل الشروع بتدريس الوحدة.
- 4) عرض التقرير أو النشاط حسب الوقت المحدد للأهداف الموضوعية.
- 5) يمكن أن يشترك أكثر من طالب بالتقرير حسب نوعية العمل ويحدد فيها دور كل طالب.
- 6) إذا لم يقدم الطالب العمل حسب الحصة المعينة لتحقيق الأهداف الموضوعية سيفقد درجة العرض تلقائياً.
- 7) توضع التغذية الراجعة والتعليقات على التقرير بخط المعلم وتوقعه.
- 8) يكون حجم التقرير من (2- 5) صفحات.

الأداة السادسة: الاختبارات القصيرة

تعتبر الاختبارات القصيرة من أدوات التقويم التي يتم إعدادها من قبل المعلم لتقويم مستوى الطلبة في نهاية درس أو مجموعة من الدروس أو وحدة دراسية، وتتطلب مواصفات عامة يتم إعدادها من قبل المعلم، على أن تستهدف قياس مخرجات المنهج الدراسي، وتكون مصاحبة لعملية التدريس اليومية، بحيث لا يتجاوز مدته (20) دقيقة كحد أقصى، ويراعي المعلم فيها الفروق الفردية، كما ينبغي عليه أن يزود الطلبة بتغذية راجعة مباشرة عن أدائهم في الاختبار فور الانتهاء من تصحيحه.

التقويم المستمر للتعليم

إن تجديد التربية تجديداً يستجيب لحاجات نمو المتعلم والمجتمع ومستلزمات التنمية الشاملة يستلزم تقويم حصيلة التجديد. فلا بد من قياس مدى نجاح العمل التربوي لمعرفة مقدار ما اكتسب المتعلم والنظر في الطريقة التي يمكن بها تحقيق التعلم على أكمل وجه، ومعرفة مدى استجابة التعلم لاحتياجات الفرد والمجتمع على السواء. ومثل هذا التقويم هو بدوره منطلق لتجويد جديد أو لتجديد محدث، فالتجديد يستلزم التقويم، والتقويم بدوره منطلق للتجديد وللتجويد (البحيري، ١٤٢٥ هـ).

ويعيننا بوجه خاص التقييم المستمر لما اكتسبه الطلاب في حياتهم التعليمية (ولا سيما في مرحلة التعليم الأساسي) وتقييم مدى تحقيق التعليم للأهداف المرسومة، خاصة من خلال دراسات تتبعية، من أجل معرفة مدى ملائمة ما اكتسبه الطلاب لحاجات تنمية الفرد والمجتمع.

أسس التقييم المستمر:

إن عملية التقييم المستمر عملية منهجية ينبغي أن تبنى على أسس معينة حتى تؤدي إلى النتائج المتوقعة منها، ويذكر الناجم (1420هـ) إن من أهم هذه الأسس ما يلي:

- أ. أن يكون التقييم هادفاً: أي له أهداف معينة يسير عليها التقييم.
- ب. مستمراً: أن يتم الاهتمام بالديمومة والاستمرارية.
- ت. تعاونياً: تتعاون فيه جميع الأطراف في العملية التربوية.
- ث. علمياً: أي أن يهتم بالصدق والثبات والموضوعية.
- ج. مميزاً: أن يميز بين الفروق الفردية لدى المتعلمين.
- ح. شاملاً: أن يكون شاملاً لجميع المهارات والأفراد في العملية التربوية.

يعتبر التقييم المستمر الوسيلة الأنجح في العملية التعليمية واستمرارها كأداة يقوم بها الطالب الذي يعتبر محور العملية التعليمية ويشجعه على بناء شخصيته والاستمرار في دراسته وحصوله على أفضل النتائج، وإبراز مواهبه وقدراته العلمية والأدبية ومن ثم الانخراط في أرقى الجامعات.

أما أسس التعامل مع التقييم المستمر بحسب ما حددتها وثيقة وزارة التربية والتعليم العمانية

(2005) فتمثلت في الآتي :

- (1) التركيز على إكساب الطالبات المهارات والمعارف والخبرات الأساسية في كل مادة دراسية.
- (2) إتباع أساليب تدريسية تؤدي إلى تجسد الفهم الحقيقي لمحتوى المادة الدراسية .
- (3) العناية بالجانب التطبيقي باعتماد أسلوب تقييم الأداء الذي يتم فيه التأكد من تمكن الطالبة من المهارة أو المعرفة.
- (4) تجنب الآثار النفسية السلبية التي قد تتعرض لها الطالبات وتصبح مرتبطة بتجربتهن الدراسية، مثل الشعور بالقلق والخوف.
- (5) غرس العادات والمواقف الإيجابية في نفوس الطالبات تجاه التعليم .

(6) إيجاد الحافز الإيجابي للنجاح والتقدم بحيث يكون الدافع للتعليم والذهاب إلى المدرسة هو الرغبة في النجاح وليس الخوف من الفشل.

(7) تجنب الطلاب الآثار النفسية الناتجة عن التركيز على التنافس والشعور بأن درجات أدوات التقييم هي الهدف من التعليم.

(8) إشراك ولي أمر الطالب في التقييم وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه، ودوره في التغلب عليها.

(9) اكتشاف الإعاقات وصعوبات التعلم لدى الطالبات مبكراً والعمل على علاجها والتعامل معها بطريقة تربوية صحيحة.

حدد البلادي (2010م) مجموعة من الأسس التي يجب أن يركز عليها التقييم المستمر حتى يتم اعتباره ناجحاً من المنظور التربوي ومنظور الأهل وهي كما يلي:

1- التركيز على إكساب الطالب المعارف والمهارات والخبرات الأساسية في كل مادة دراسية.
2- إتباع أساليب تعليمية تؤدي إلى تحسين الفهم الحقيقي لمحتوى المادة الدراسية مثل أسلوب العروض وجمع العينات لنقل المادة من المجرد إلى المحسوس في هذه المرحلة التي يصعب فيها التجريد .

3- العناية بالجانب التطبيقي باعتماد أسلوب تقييم الأداء الذي يتم فيه التأكد من تمكن الطالب من المهارة أو المعرفة.

4- تجنب الآثار التي قد يتعرض لها الطلاب وتصبح مرتبطة بتجربتهم مثل الشعور بالقلق والخوف والفشل.

5- غرس العادات والمواقف الإيجابية في نفوس الطلاب تجاه التعليم عن طريق حفز الطالب.

6- إيجاد الحافز الإيجابي للنجاح والتقدم ، بحيث يكون الدافع للتعلم والذهاب للمدرسة هو الرغبة في النجاح وليس الخوف من الفشل.

7- تجنب طلاب هذه المرحلة الآثار النفسية الناتجة عن التركيز على التنافس والشعور بأن درجات أدوات التقييم هي الهدف من التعليم دون العناية بالفهم.

8- إشراك ولي أمر الطالب في التقييم، وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه ودوره في التغلب عليها.

9- اكتشاف الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة كصعوبات التعلم مبكراً ، والعمل على توجيههم والتعامل معهم.

ويرى الباحث أن التركيز على هذه الأسس في تقويم الطلبة لا يعني عدم استخدام الاختبارات فهي تظل أداة جيدة من أدوات التقويم تستكمل بالأدوات الأخرى مثل ملاحظة المعلم، والمشاركة في الدروس، والقيام بالتدريبات والنشاطات المتعلقة بالمادة الدراسية.

أهداف التقويم المستمر:

من خلال الأسس السابقة يمكننا أن نتوصل إلى الأهداف من التقويم وهي:
أولاً: التقويم عملية تشخيصية علاجية يتبعها إصدار حكم معين.
ثانياً: هو ليس هدفاً في حد ذاته، وإنما وسيلة لتحسين العملية التربوية.
ثالثاً: التقويم ضروري للتأكد من تحقق الأهداف والحصول على معلومات للتوصل إلى قرارات تربوية سليمة.

كما أن الناجم (1420هـ) حدد أهداف التقويم المستمر بما يلي:

1. تطوير إجراءات التقويم .
2. الحد من سلبيات اختبارات نهاية الفصل الدراسي.
3. تعريف الأسرة لمستوى تقدم ابنها ومشاركتها في التقويم.
4. متابعة المعلمة لمستوى تقدم طالباتها.
5. وضع تقدير ثابت نسبياً لمستوى أداء الطالبات.

أهمية التقويم المستمر

تعتبر عملية التقويم المستمر ضرورية وملازمة لعملية التدريس اليومية، وتهدف إلى تزويد المعلم والمتعلم بنتائج الأداء باستمرار، وذلك لتحسين العملية التعليمية، أي أنها تستخدم للتعرف على نواحي القوة والضعف، ومدى تحقيق الأهداف، والاستفادة من التغذية الراجعة في تعديل المسار نحو تحقيق هذه الأهداف، وتطوير عملية التعليم بنت (Benntt, 2011).

كما يعد التقويم المستمر عنصراً أساسياً في العملية التعليمية التعليمية، لأنه يساعد الطالب في معرفة مدى تقدمه، ويساعد أولياء الأمور للتعرف على مستوى الإنجاز الذي يحققه أبنائهم، ويساعد المعلم على معرفة مستويات الطلاب في الصف وكيفية معالجة نقاط الضعف عندهم (البشر، 1430هـ).

كما أن التقييم المستمر مهم للعملية التربوية بمجملها، وحسناته أكثر من سيئاته، لأن هناك متابعة أكثر وباستمرار، وهو أسلوب تربوي ناجح لعدة أسباب، أهمها إلغاء الضغط النفسي من رهبة الاختبارات، ورفع قدرة الطالب في إتقان المهارات، والأهم أنه يقضي على سلبيات التنافس مثل الغيرة والكراهية بين الطلاب، كما أنه قادر على اكتشاف المهارات والميول وبث الروح الايجابية للعمل في بيئة مدرسية تربوية محفزة على التعليم، كما أن تعامل المعلمون يختلف مع تطبيق لائحة التقييم، فالمعلم المتميز يستطيع تقديم المهارة للطلاب، ويعطيها حقها من التدريب والتعليم، حتى يصل إلى درجة الإتقان، ثم بعد ذلك يقوم طلابه، وإذا وجد منهم من هو غير متقن للمهارة، فانه يقدم له البرامج العلاجية، ويتواصل مع الأسرة لكي يطلعهم على المستجدات وبالتالي نصل إلى تحقيق أفضل النتائج بالتشارك ما بين المعلم والطالب والأهل والإدارة المدرسية بنت (Benntt, 2011).

ويرى الباحث أن التقييم المستمر يساعد أولياء الأمور على فهم ما يدور في البيئة المدرسية من أجل التعاون بينهم وبين المدرسة للارتقاء بمستوى الطلاب نحو الأفضل. أما بالنسبة للطلاب فان التقييم المستمر يساعدهم على معرفة المستوى الأكاديمي الذي وصلوا إليه والتعرف على مراكز القوة وتنميتها والتعرف على مراكز الضعف ومحاولة علاجها. أما بالنسبة للمناهج فيعتبر التقييم المستمر جزءا لا يتجزأ من المنهاج ويسهم في تزويد الإدارة المدرسية والجهات التربوية المعنية لمعرفة مدى ملائمة هذا المنهاج لاتخاذ القرار المناسب من تعديل للمنهاج أو إبقائه كما هو أو تغييره بالكامل.

مبادئ عامة في التقييم المستمر:

يتميز البرنامج التقييمي الناجح بالاستمرارية، فالملاحظات اليومية والتقديرات والاختبارات المستمرة هي التي تشكل العمليات التقييمية، وعن طريقها يحاول المعلم أن يقيم نمو الطلاب ويوجهه، فلا ينبغي أن تكون هناك فترة محدودة للتقييم ثم يتوقف بعدها، إذ أن النهج القويم في تقييم التحصيل هو أن يتداخل مع عملية التعلم نفسها، يسبقها، ثم أثناءها خطوة بخطوة ثم في نهايتها حيث يلزم القياس والمقارنة. التقييم المستمر هو السياسة التعليمية التي يتم اختبار الطلاب بشكل مستمر على مدى معظم فترة تعليمهم، وتؤخذ النتائج بعين الاعتبار في نهاية العام الدراسي، وكثيرا ما يقترح أو يتم استخدامها كبديل لنظام الامتحان النهائي (الناجم، 1420هـ).

وتشير وثيقة تقويم تعلم الطلبة لمادة التربية الإسلامية للصفوف (5-10) الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العمانية للعام (2005) إلى وجوب التزام جميع المعلمين أثناء تنفيذهم للتقويم المستمر بالمبادئ الآتية:

- (1) ممارسة عملية التقويم بشكل مستمر أثناء التعلم اليومي، والعمل على تحسين مستوى تعلم الطلبة بناء على ما يتم اكتشافه من جوانب القوة والضعف لديهم.
- (2) ارتباط عمليات التقويم بأهداف المادة، واختيار أدوات التقويم المناسبة لتقويم كل هدف تعليمي.
- (3) تطوير قدرات الطلبة ومواهبهم في المادة من خلال أنشطة تساعدهم على الإبداع.
- (4) تشجيع التقويم الذاتي وتقويم الأقران؛ وذلك بإتاحة الفرصة للطلاب في تقويم بعض أعماله بنفسه، والحكم على مستوى أدائه في اكتسابه لأهداف تعلم المادة، أو تقويمه لأعمال زملائه.
- (5) تقديم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة على أعمال الطالب ومشاركاته المتنوعة.
- (6) مراعاة الفروق الفردية عند استخدام أدوات التقويم المستمر المختلفة.
- (7) إعطاء الطلبة أنشطة مناسبة ومتنوعة تلئم مستواهم (ثبات المنهجية)، والحرص على منحهم تقديرات صادقة وموضوعية، يتم فيها مراعاة الضوابط المحددة في الوثيقة (ثبات المعيارية).
- (8) تفعيل دور الأسرة في عمليات التوجيه والمتابعة، وإشراكها في تنفيذ البرامج الإثرائية والعلاجية المقترحة، وتزويدها بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائها وعن الصعوبات التي يواجهونها في تعلم المادة.

ويشير البحيري (١٤٢٥ هـ) إلى أن التقويم المستمر يسهم في تحقيق الغايات التالية:

- (1) توجيه تعلم الطلاب في الاتجاه الصحيح.
- (2) تحديد جوانب القوة والضعف لدى الطلاب، لعلاج جوانب الضعف وتلافيها، وتعزيز جوانب القوة.
- (3) تعريف الطلاب بنتائج دراستهم، وإعطاؤهم فكرة واضحة عن أدائهم.
- (4) إثارة دافعية الطالب للتعلم والاستمرار فيه.
- (5) مراجعة الطالب في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها.
- (6) تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم، لتسهيل انتقال أثر التعلم.

- (7) تحليل موضوعات المدرسة ، وتوضيح العلاقات القائمة بينها .
- (8) وضع برنامج للتعليم العلاجي ، وتحديد منطلقات حصص التقوية .
- (9) تحفيز المعلم على التخطيط للدرس ، وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية ، أو على شكل نتائج تعليمية يراد تحقيقها .

دور المعلم في تفعيل التقويم المستمر

يتمثل دور المعلم في تفعيل التقويم المستمر في الحالات التالية (الورثان، 2008م):

أولاً : دور المعلم فيما يتعلق بجميع الطلاب:

1. تصميم اختبارات تشخيصية للتلاميذ باستمرار للكشف عن مدى إتقانهم المهارات .
2. تحديد مستوى الطالب من خلال وضع المستوى المناسب له من 1 - 4.
3. تصنيف الطلاب حسب إتقانهم للمهارة في كل مادة، وتزويد المرشد الطلابي بكشف يشمل الطلاب الذين لم يشتركون في عدم إتقانهم لمادة معينة أو مهارات محددة.
4. إبراز الشواهد للطلاب وتوثيقها للطلاب المتقن أو المتأخر دراسياً.
5. إيجاد ملفات إنجاز للطلاب.

ثانياً: دور المعلم فيما يتعلق بالطلاب المتأخرين دراسياً:

حدد بنت (Benntt, 2011) مجموعة من الأدوار التي يتوجب على المعلم القيام بها عندما يتم التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أو ما يعرف بالمتأخرين دراسياً، وهذه الأدوار هي:

1. تحديد الطلاب المتأخرين دراسياً.
2. تحديد المهارات لدى الطلاب المتأخرين دراسياً.
3. تزويد اللجنة بالحالات التي لديها صعوبة في امتلاك مهارات الحد الأدنى عند التعرف عليها أو ظهور بعض المؤشرات على وجودها كحالات (صعوبات التعلم ، وحالات بطء التعلم ، والحالات النفسية ، وحالات النشاط الحركي الزائد) من خلال تقرير شامل يرفع للمرشد الطلابي.
4. مشاركة المرشد في متابعة حالات الطلاب واقتراح الخدمات التربوية والإرشادية المناسبة لكل حالة وتقديم المساندة التربوية والإرشادية لهم في حجرة الدراسة.
5. حصر الطلاب الذين يعانون من ضعف في امتلاك مهارات الحد الأدنى لكل فترة بإشعار يتضمن جهوده في هذا الشأن وتزويد اللجنة بها.
6. وضع خطط علاجية للطلاب الذين يعانون من ضعف في اكتساب مهارات الحد الأدنى، وتنفيذها خلال الفصل الدراسي الأول والثاني. وتزويد اللجنة بصورة منها.

7. مشاركة مدير المدرسة والمرشد الطلابي في حضور المقابلات والجلسات الإرشادية لأولياء أمور الطلاب عند الحاجة.
 8. المشاركة مع اللجنة في اتخاذ القرارات المناسبة حول الطلاب الذين لم يتمكنوا من اكتساب مهارات الحد الأدنى خلال الأسبوع الأخير من الفصل الدراسي الثاني.
 9. إجراء مسح شامل على الطلاب المعيدين الذين سيتولى تعليمهم في بداية العام الدراسي للتعرف على ضعف السمع والنظر والنطق وذوي المشكلات الاجتماعية والنفسية وغيرها ، بالتنسيق مع المرشد الطلابي.
 10. تحديد الطلاب المعيدين في الفصل . والإطلاع على أسباب إعادتهم من خلال ملف اللجنة.
 11. تخصيص ملف صغير للطلاب الذين لم يحققوا مهارات الحد الأدنى ، وأسباب عدم التحقيق ، والبرامج المبذولة.
- ويرى الباحث أن المعلم هو المحور الرئيسي والمرتكز الأساسي في عملية التقويم المستمر، إن أحسن المعلم دمج التقويم في العملية التعليمية فيكون قد أحسن التقويم، وأن أساء الدمج فقد حكم بالفشل على التقويم. ويجب على المعلم أن يكون ملماً بما يلي:
1. التمكن من مهارات التقويم بدءاً بمعرفة المصطلحات والمفاهيم الخاصة بالتقويم.
 2. التخطيط لعملية التقويم فهي ليست عملية عشوائية أو أداء روتيني يؤديه المعلم.
 3. يجب أن يقدم المعلم في ضوء نتائج التقويم نشاطات علاجية للطلاب اللذين يواجهون مشكلات أو صعوبات في إتقان المهارة وأنشطة إثرائية للطلاب اللذين أتقنوا المهارة.
 4. كما أن التنفيذ السليم والممارسات الصحيحة لعملية التنفيذ من خلال دمج التقويم بالتدريس وعدم فصله كمرحلة ختامية يُقاس فيها استيعاب الطالب للدرس، وتنوع الأدوات والأساليب التقويمية ومعايير اختيار واستخدام كل أداة.
 5. الإلمام بالإجراءات المترتبة على نتائج التقويم المستمر ومراعاة أخلاقيات عملية التقويم.

دور المشرف التربوي في متابعة تفعيل التقويم المستمر

تري البشر (1430هـ) أن المشرف يجب أن يقوم بعدة أدوار مهمة في عملية التقويم المستمر منها :

1. تكثيف الدورات التدريبية للمعلمين حول تحليل المحتوى وتدريب المهارات وطرق قياسها وتصميم الأنشطة التدريسية في ضوء المهارات، وكيفية تطبيق أدوات التقويم المستمر وأساليبه بشكل فاعل.

2. التحقق من حصول المعلمين، وخاصة الجدد منهم على كافة وثائق التقويم.
3. التحقق من فهم المعلم لفلسفة التقويم المستمر.
4. تزويد المعلمين بكافة مستجدات التقويم وتدريبهم عليها.
5. عقد مشاغل وورش تدريبية للمعلمين لشرح أدوات التقويم وآلية استخدامها.
6. متابعة توظيف المعلم لأدوات التقويم وتقديم التغذية الراجعة له.
7. متابعة التزام المعلم بالمعايير عند وضع درجات الطلاب.
8. متابعة تفعيل الحقائق التدريبية الخاصة بالتقويم.
9. التأكد من أن المعلمين يقومون أعمال طلبتهم أولاً بأول وبدقة وموضوعية.
10. مراجعة الامتحانات المعدة من قبل المدرسة والتأكد من مطابقتها لمواصفات الاختبار الجيد.
11. المشاركة في برامج التوعية التي تقوم بها المدرسة لتوضيح مفهوم التقويم المستمر للمجتمع المحلي.

ويرى الباحث أن دور المشرف التربوي يتمثل في تلمس الاحتياجات التدريبية للمعلمين ومساعدتهم في تحقيق التمكن من مهارات التقويم، فلا بد أن تكون المهارات وكل ما يرتبط بها من إجراءات واضحة للمشرف التربوي وملما بها، ليتمكن على ضوءها من متابعة أداء المعلمين وتلمس احتياجاتهم .

مراحل التقويم المستمر وخطواته: (وثيقة وزارة التربية والتعليم العمانية، 2005)

يجب أن يراعي المعلم عند القيام بعملية التقويم الخطوات الأربع الرئيسة الآتية:

(1) أن يكون التقويم نشاطاً مخططاً له: وذلك أن يكون المعلم على دراية بأهداف المادة الدراسية، لأن ذلك ضروري للوصول إلى تحقيق التدريس والتقويم الفعال. كما أن التخطيط ينبغي أن يراعي المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي سيتم تغطيتها في المنهج ، وفي نفس الوقت مراعاة الخبرات القديمة والحالية وقدرات وإمكانات كل طالب.

ويعتبر التخطيط أمراً حيوياً لأنه يمكن المعلم من:

1. إعداد أنشطة مرتبطة بأهداف التعلم.
2. التأكد من إعطاء الطلبة أنشطة تساعد على النمو المعرفي والمهاري والوجداني وتمتاز في بعض الأحيان بالتحدي والابتكار، وتكون مناسبة لمستوى الطلبة.
3. توفير الفرص لكل طالب لإعادة تقويمه في الهدف التعليمي الذي لم يحققه.

4. استخدام مجموعة متنوعة من أدوات التقويم وأساليبه.

(2) أن يشكل التقويم جزءاً رئيسياً من الممارسات الطبيعية أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية التعليمية اليومية:

ينبغي أن يتم التقويم في الوقت المناسب أثناء العملية التعليمية التعليمية، على أن يضع المعلم في اعتباره بعض العوامل مثل استعداد الطلبة وطبيعة الأهداف التي يتم تقويمها عند تحديد وقت التقويم ونوعه، ففي بعض الحالات يتم التقويم بشكل ختامي في نهاية موضوع أو وحدة أو في نهاية مقرر الفصل الدراسي، بينما في حالات أخرى يتم التقويم لبعض أهداف التعلم في مرحلة متقدمة من العملية التعليمية التعليمية، مع الأخذ في الاعتبار استمرارية عملية التقويم.

(3) أن يتم رصد وتسجيل تقدم الطلبة بطريقة مناسبة ومفصلة:

1. إن رصد وتسجيل الدرجات يعتبر أمراً حيوياً أساسياً لمساعدة المعلمين على:
2. تحديد احتياجات الطلبة.
3. تزويد الطلبة بتغذية راجعة عن مستوى تقدمهم.
4. تزويد أولياء الأمور بتقارير تبين إنجاز أبنائهم.
5. تقويم فاعلية البرنامج التعليمي وأدواته وطرائق التدريس المستخدمة.

(4) إعطاء تغذية راجعة للطلبة وأولياء أمورهم والمعلمين الآخرين:

إن مصطلح "تقرير الأداء" يتضمن وضع ما قام الطلبة بإنجازه في الحسبان، وهذا بشكل تقليدي هو هدف التقارير المدرسية، وبالتالي فهي تشكل أساساً للتداول بين المدرسة وولي الأمر، ولكن على الرغم من ذلك فإن تقارير الأداء يمكن أن توظف بطريقة أشمل من خلال (البحيري، ١٤٢٥ هـ):

1. حصول الطلبة على ملاحظات شفوية وكتابية حول أعمالهم مما سيساعدهم على تقويم ما قاموا به حتى يكونوا مدركين لما يجب فعله أو يحتاجون إليه بعد ذلك.
2. توفير معلومات واضحة حول الإنجاز السابق لكل طالب ومدى التقدم الذي حققه، متضمنة نقاط القوة والضعف لكي يستفيد منها المعلمون المعنيون بتدريس الطالب في المستقبل، وذلك لتحقيق مبدأ التواصل والاستمرارية في التعليم والتعلم.

أما البحيري (١٤٢٥هـ) فيؤكد على وجوب أن يراعي المعلم عند القيام بعملية التقويم الخطوات الأربع الرئيسة الآتية:

أولاً: أن يكون التقويم نشاطاً مخططاً له:

يجب أن يكون المعلم على دراية بأهداف المادة الدراسية، لأن ذلك ضروري للوصول إلى تحقيق التدريس والتقويم الفعال. كما أن التخطيط ينبغي أن يراعي المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي سيتم تغطيتها في المنهج، وفي نفس الوقت مراعاة الخبرات القديمة والحالية وقدرات وإمكانات كل طالب.

وترى المطيري (1431هـ) أن التخطيط أمراً حيوياً لا بد منه لأنه يمكن المعلم من:

- أ. إعداد أنشطة مرتبطة بأهداف التعلم.
- ب. التأكد من إعطاء الطلبة أنشطة تساعد على النمو المعرفي والمهاري والوجداني وتمتاز في بعض الأحيان بالتحدي والابتكار، وتكون مناسبة لمستوى الطلبة.
- ج. توفير الفرص لكل طالب لإعادة تقويمه في الهدف التعليمي الذي لم يحققه.
- د. استخدام مجموعة متنوعة من أدوات التقويم وأساليبه.

ثانياً: أن يشكل التقويم جزءاً رئيسياً من الممارسات الطبيعية أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية اليومية:

ينبغي أن يتم التقويم في الوقت المناسب أثناء العملية التعليمية، على أن يضع المعلم في اعتباره بعض العوامل مثل استعداد الطلبة وطبيعة الأهداف التي يتم تقويمها عند تحديد وقت التقويم ونوعه؛ ففي بعض الحالات يتم التقويم بشكل ختامي في نهاية موضوع أو وحدة أو في نهاية مقرر الفصل الدراسي، بينما في حالات أخرى يتم التقويم لبعض أهداف التعلم في مرحلة متقدمة من العملية التعليمية، مع الأخذ في الاعتبار استمرارية عملية التقويم تابراً (Taber,2011).

ثالثاً: أن يتم رصد وتسجيل تقدم الطلبة بطريقة مناسبة ومقنعة، إذ إن رصد وتسجيل الدرجات يعتبر أمراً حيوياً أساسياً لمساعدة المعلمين على (البحيري، ١٤٢٥ هـ) :

(1) تحديد احتياجات الطلبة.

- (2) تزويد الطلبة بتغذية راجعة عن مستوى تقدمهم.
- (3) تزويد أولياء الأمور بتقارير تبين إنجاز أبنائهم.
- (4) تقويم فاعلية البرنامج التعليمي وأدواته وطرائق التدريس المستخدمة.

رابعاً: إعطاء تغذية راجعة للطلبة وأولياء أمورهم والمعلمين الآخرين:

إن مصطلح "تقرير الأداء" يتضمن وضع ما قام الطلبة بإنجازه في الحسبان، وهذا بشكل تقليدي هو هدف التقارير المدرسية، وبالأتي فهي تشكل أساساً للتداول بين المدرسة وولي الأمر ولكن على الرغم من ذلك فإن تقارير الأداء يمكن أن توظف بطريقة أشمل من خلال:

- (1) حصول الطلبة على ملاحظات شفوية وكتابية حول أعمالهم مما سيساعدهم على تقويم ما قاموا به حتى يكونوا مدركين لما يجب فعله أو يحتاجون إليه بعد ذلك.
- (2) توفير معلومات واضحة حول الإنجاز السابق لكل طالب ومدى التقدم الذي حققه، متضمنة نقاط القوة والضعف لكي يستفيد منها المعلمون المعنيون بتدريس الطالب في المستقبل ، وذلك لتحقيق مبدأ التواصل والاستمرارية في التعليم والتعلم.

دور المعلم في تفعيل أساليب التقويم المستمر

يعتبر المعلم العنصر الأساس والأهم في حلقة التقويم المستمر، ويقع على عاتقه الدور الأكبر في أنجاح عملية التقويم المستمر، ويشير الصعيدي (1425هـ) أنه لا بد من تبني عدة أمور من أجل تحقيق ذلك وهي:

- (1) التخطيط لأدوات التقويم بحيث يضمن أدوات التقويم ضمن خططه اليومية أو الفصلية بحيث لا تكون أدوات التقويم عشوائية أو وليدة الموقف الصفّي.
- (2) تعريف الطلاب بالمهارة وآلية تقويمها جيداً.
- (3) توفير البيئة المناسبة لإكساب المهارة.
- (4) تدريب الطلاب على المهارة.
- (5) ترك الطلاب يمارسون المهارة ويتحول دور المعلم إلى متابع ومرشد ومصحح (التقويم التكويني).
- (6) تقويم المهارة وفقاً للمعايير (التقويم الختامي).
- (7) تفعيل الحقائق التدريبية الخاصة بالتقويم.

(8) إعطاء تغذية راجعة للطلبة وأولياء أمورهم والمعلمين الآخرين.

ولا بد من التعرف على أهمية التغذية الراجعة للطلبة، إذ أنها تلعب دورا بارزا في إنجاح عملية التقويم المستمر، وتتمثل أهميتها في ما يلي (عودة، 1993م):

1. تعمل التغذية الراجعة على إعلام المتعلم بنتيجة عمله، سواء أكانت صحيحة أم تحتاج إلى تطوير.
2. إن معرفة المتعلم بأن إجاباته كانت خاطئة يجعله يقتنع بأن ما حصل عليه من نتيجة كان هو المسؤول عنها.
3. التغذية الراجعة تعزز قدرات المتعلم، وتشجعه على الاستمرار في عملية التعلم.
4. استخدام التغذية الراجعة من شأنها أن تنشط عملية التعلم، وتزيد من مستوى دافعية التعلم.
5. توضح التغذية الراجعة للمتعلم أين يقف من الهدف المرغوب فيه، وما الزمن الذي يحتاجه لتحقيقه.
6. كما تُبين للمتعلم أين هو من الأهداف السلوكية التي حققها غيره من طلاب صفه، والتي لم يحققوها بعد، وعليه فقد تكون هذه العملية بمثابة تقويم ذاتي للمعلم وأسلوبه في التعليم.

دور المشرف التربوي في متابعة تفعيل أساليب التقويم المستمر:

يسهم المشرف التربوي في تفعيل أساليب التقويم المستمر وإثراء العملية التدريسية من خلال متابعته للمعلم والإطلاع على أداء الطلبة والتعرف على نقاط القوة والضعف في الأسلوب التقويمي المتبع من خلال التغذية الراجعة (العكسية)، ويتمثل دور المشرف التربوي حسب البحيري (١٤٢٥ هـ) فيما يلي:

1. التحقق من حصول المعلمين، وخاصة الجدد منهم على كافة وثائق التقويم.
2. التحقق من فهم المعلم لفلسفة التقويم المستمر.
3. تزويد المعلمين بكافة مستجدات التقويم وتدريبهم عليها.
4. عقد مشاغل وورش تدريبية للمعلمين لشرح أدوات التقويم وآلية استخدامها.
5. متابعة توظيف المعلم لأدوات التقويم وتقديم التغذية الراجعة له.
6. متابعة التزام المعلم بالمعايير عند وضع درجات الطلاب.
7. متابعة تفعيل الحقائق التدريبية الخاصة بالتقويم.

8. التأكد من أن المعلمين يقومون أعمال طلبتهم أولاً بأول وبدقة وموضوعية.
9. مراجعة الامتحانات المعدة من قبل المدرسة حسب مواصفات الورقة الإمتحانية للمادة.
10. المشاركة في برامج التوعية التي تقوم بها المدرسة لتوضيح مفهوم التقويم المستمر للمجتمع المحلي.

وتتمثل متابعة المشرف التربوي لأساليب التقويم المستمر من خلال:

أولاً: الزيارة الصفية ويتابع من خلالها:

- أ. مدى تخطيط المعلم لأدوات التقويم.
- ب. تنوع أدوات التقويم.
- ج. مدى توفر البيئة المناسبة لإكساب المهارة.
- د. وعى الطلبة بمعايير التقويم في الأداة المستخدمة.
- هـ. مدى مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

ثانياً: كيفية تقديم التغذية الراجعة.

1. ملفات أعمال الطلبة.
2. توافر الأدلة في ملف أعمال الطالب.
3. تنوع الأدوات التقويمية ومصادقيتها.
4. مدى مطابقة كل أداة لمعايير التقويم.
5. وجود التغذية الراجعة على أعمال الطلبة.

سلبيات التقويم المستمر من واقع المدارس السعودية

- 1) ضعف التوثيق من بعض المعلمين واعتمادهم على الذاكرة.
- 2) إهمال أساليب التقويم المتنوعة والاعتماد على أسلوب الملاحظة بسبب ضيق وقت الحصة.
- 3) إهمال وسائل التعليم و تجاهل أثرها في تعزيز المتعلم .

- (4) إغفال الخطط العلاجية وإن نفذت فهي لا تلبي حاجة الطالب الضعيف والاكتفاء فقط بأشعار ولي الأمر وهذا يكون في أقصى الظروف.
- (5) التركيز في التدريس والمعالجة على مهارات الحد الأدنى أما المهارات الأخرى فيتم تجاهلها بحجة أنها لا تؤثر في نتيجة الطالب.
- (6) إهمال السجل المساند (سجل الدرجات) وعدم تفعيله في الحصة الدراسية .
- (7) إهمال الأنشطة التحريرية الورقية خارج كتب الطالب وكراسه.
- (8) عدم تنويع المعلم لطرائق تدريسه واكتفاء أغلبهم على الطرق التقليدية في التدريس.

نقاط ضعف تؤخذ على التقويم المستمر في المدارس السعودية:

بعد مضي ما يقارب العشر سنوات من تطبيق نموذج التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية، ما يزال الكثير من التربويين أن التقويم المستمر لم يؤدي النتائج المرجوة منه، وكما ان كان هناك شبه إجماع على عدم نضج التجربة حتى الآن، وهذا أمر طبيعي حيث أنه أشبه بالمولود الذي ولد قبل اكتمال نموه فأتى ضعيفاً هزياً يصارع من أجل البقاء.

ومن وجهة نظر الباحث فإن هناك عدة جهات ساهمت في الوضع الذي آل إليه التقويم المستمر تتمثل في التالي:

1. وزارة التربية والتعليم:

(1) هدفت وزارة التربية والتعليم السعودية من مشروع التقويم المستمر إحداث نقلة نوعية في التعليم، وأساليبه ، وطرقه والتركيز على إكساب الطلاب المهارات وتفعيلها وتوظيفها في حياتهم عوضاً عن التعليم النظري المعتمد على أساليب التدريس المباشر واقتصار التقويم على حصيلة الطالب المعرفية ، ولكن الوزارة كعادتها في التعامل مع المشاريع والبرامج بارتجالية والتسرع المبالغ فيه في تنفيذها بدون تخطيط أو إعداد كافي والاكتفاء ببعض التعاميم والتوجيهات الصورية وعمل بعض الدورات السطحية الضعيفة بنفس السرعة والارتجال، تسببت في إضعاف المشروع وعدم وضوحه.

(2) المقررات الدراسية الحالية معدة لتناسب أدوات التقويم التقليدية المباشرة ، والمرتكزة بنسبة عالية على الاختبارات التحريرية المباشرة أساساً ، وحتى تاريخه لم يكن هناك تعديلات جادة في المقررات لتلائم التقويم المستمر.

(3) لم يتم التمهيد والتعريف بالمشروع في الوزارة وإدارات التعليم والمدارس بالشكل الكافي ، وأقتصر فهم المشروع والإلمام بأبعاده ومتطلباته على قلة قليلة في الوزارة تعاملت مع الأمر على أن المشروع مستوى عالي ومتقدم وعلى الجميع الصعود له للاستفادة منه.

(4) معظم البرامج والدورات التي تم إعدادها وتنفيذها في الميدان اهتمت بالأطر النظرية والنماذج الورقية المقترحة والمقارنة بين أساليب التقويم المختلفة ولم يتم التركيز على كيفية التنفيذ ولم يتم عمل ورش ودروس تطبيقية كافية كفيلة بتزويد المعلمين بمهارات التقويم وأدواته.

(5) في بداية الأمر تم وضع لوائح المهارات المطلوب تقويمها بدون تقعيد أو تفصيل كافي عوضاً عن وصولها متأخرة للميدان وقد تم تحويلها من قبل المعلمين إلى معارف ومفاهيم تقوم عن طريق الأسئلة الشفوية.

(6) الاعتماد في تقييم المشروع على الاجتهادات والآراء الشخصية وعدم وجود أبحاث علمية يستفاد من نتائجها في تطوير المشروع ومعالجة جوانب القصور .

2. البيئة المدرسية : هناك الكثير من الأمور تفتقدها مدارسنا لهذا النوع من التقويم ، ويمكن حصرها فيما يلي :

- (1) القصور في تهيئة البيئة المدرسية وتزويدها بالوسائل والمرافق والأنشطة المناسبة.
- (2) عدم تحلى النظام الدراسي القائم بالمرونة التي تتيح للمعلم عمل الأنشطة والمشاريع والرحلات ... الخ الكفيلة بنجاح المشروع.
- (3) عدم وجود فهم مشترك لدى عناصر العملية التعليمية في المدرسة للتقويم المستمر من حيث مفهومه وأهدافه وأدواته وأساليبه ، ووجود تصورات عديدة ووجهات نظر مختلفة للتقويم المستمر داخل المدرسة الواحدة.

(1) معاناة المدارس من مشاكل الجداول والتخصصات وكفاية المعلمين والأمور الإدارية المختلفة المتسببة في بعض الأوضاع غير المساعدة على قيام عملية تربوية ناجحة.

المعلمين :

إن الارتجال والتسرع من قبل الوزارة في تنفيذ المشروع وعدم تهيئة الميدان ونشر الثقافة المطلوبة له وعدم تقديم برامج تدريبية فعالة مؤثرة تطبيقه بعيدة عن التنظير أدى كل ذلك إلى عدم امتلاك المعلمين للقناعات المطلوبة لتنفيذ التقويم المستمر عوضاً عن امتلاك المهارات والكفايات الكفيلة بتطبيق صحيح للتقويم المستمر .

(2) إن طبيعة الإنسان في نفوره من الجديد ، وخصوصاً إذا ترتب على ذلك التزامات وتكاليف إضافية ظهر جلياً في نفور المعلمين من التقويم المستمر والتعامل معه على أنه أمر مفروض

عليهم ، وحمل ثقيل على كاهلهم ، وساعد على ذلك عدم وجود ضوابط ومعايير للتنفيذ وغياب نظام مسائلة فاعل.

(3) عدم وجود الدافعية للعمل والتغيير عند كثير من المعلمين أفرز تطبيق رتيب للتقويم المستمر بعيد عن الممارسات الحقيقية للتقويم المستمر وحصرها في إطار الشكليات الورقية التي تفتقر للدقة والمصادقية (محاولة معالجة هذا الأمر وكذلك عزوف المعلمين عن تدريس الصفوف الأولية عن طريق حزمة الحوافز أفرزت تناقضات غريبة من النوع المضحك المبكي ، نتج عنه حل مشكلة عزوف المعلمين عن تدريس الصفوف الأولية بدون معالجة الناحية التطبيقية).

(4) الفهم القاصر للتقويم المستمر والقناعات الغائبة أدت إلى انتشار بعض المفاهيم المغلوطة من نوع "المعلم الذي يعمل مثل الذي لا يعمل" وكذلك مفاهيم غير مسئولة مثل "أمنح جميع الطلاب تقدير (1) لكي توصف بأنك ممتاز وتسلم من اللجان الإرشادية والدروس العلاجية ... الخ"، وأسهم ذلك بشكل كبير في تطبيق التقويم المستمر في أدنى مستوياته وتدني مخرجات التعلم دون المستوى المطلوب إن لم يكن دون مستوى التقويم المباشر السابق.

ومن وجهة نظر الباحث فإن التقويم المستمر يكون تجربة ناجحة عندما تتوفر له مقومات النجاح وهذه المقومات ترتبط بأطراف كثيرة الوزارة وإدارات التربية والتعليم والمدراء والمعلمين والمشرفين والأسرة والمقررات وهناك ضرورة ملحة لأن يجمع التقويم بين التقويم الأدائي والتقويم الكتابي. والتقويم المستمر في ذاته من أنجح الوسائل التقييمية على مر العصور بل إن حتى الأنبياء عليهم السلام كانوا يطبقون كثيراً من آلياته من ملاحظة وتطبيق وأداء عملي ومشاريع وغير ذلك ومن ذلك الحديث النبوي الشريف "صلوا كما رأيتموني" والحديث "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه".

لقد تم اعتماد نظام التقويم المستمر من أجل خدمة الطالب ومساعدته على الفهم والتذكر والتركيز وبالتالي الحصول على أكبر قدر من العلم إلى جانب المعرفة الدقيقة لمستويات الطلاب والفروق الفردية بينهم، فنظام التقويم المستمر يضيف أبعاداً وقيماً لم تكن متوافرة للطلاب في الأنظمة التقييمية السابقة، ولذلك يجب التنبيه إلى كيفية تطبيق نظام التقويم المستمر مع مراعاة الاختلافات بينه وبين الأنظمة السابقة، والتركيز على العائد الأكاديمي نتيجة تطبيقه، ويذكر البحيري (١٤٢٥ هـ) أن هنالك فوائد عظيمة تعود على الطالب كنتيجة لتطبيق هذا النظام أهمها:

1. أن الطالب الذي لديه قصور في الحفظ يمكن أن يعوض هذا القصور في الفهم، وكذا الطالب الذي لم يشارك في موضوع أو درس ما يمكن أن يعوض درجاته بزيادة عدد المشاركات

في موضوع آخر، وبالتالي سينتج عن هذا الأسلوب مع مرور الزمن أن يتم تعويد الطالب على ضرورة المشاركة بمجهوده الشخصي، وهكذا سيعتاد على توجيه قدراته في الاتجاه الأكثر فائدة (تجميع درجات) وسيعتاد على ربط الأداء والمجهود الشخصي الصادق والمباشر بنتائج العمل، وسيعتاد على عدم فقدان الأمل في النجاح والقدرة على التخطيط المستقبلي (بمساعدة توجيه المعلم) لإنقاذ ما فات والرقى بمستواه.

2. كل هذه العادات السلوكية الصحيحة سيكتسبها الطالب من خلال هذا التقويم المستمر (المنهج السهل من خلال نماذج مقننة وحسابات على الكمبيوتر توفر مجهود المعلم).

3. في النهاية ومع مشاركة الطالب طوال العام الدراسي لن يتبقى لتقييم (نهاية العام) الختامي إلا القليل من الدرجات والقليل من المجهود، وبالتالي سينتهي مفهوم (خوف الطالب من امتحانات نهاية العام الدراسي) وكذلك خوف الأسرة وحذرهم الشديد وتركيز إهتمامهم في آخر العام فقط.

4. تعليم الطالب من خلال التقويم المستمر يشجعه على المشاركة المستمرة والتجاوب مع المدرسة باستمرار، ويكشف نقاط قوته وضعفه ونواحي التميز والمهارات، ويتعرف بنفسه على قدراته ويحاول تحسينها وتطويرها، ويتحول إلى طالب إيجابي.

5. في النهاية سيكون الطالب هو المستفيد من إصرار المعلم وولي الأمر وإصراره هو أيضا على المشاركة ليتساوى أو يقترب من باقي الزملاء، وحتى لا يضطر إلى العمل المضني في آخر العام للنجاح، وسيتحول الطالب حسب هذا النظام إلى شخص باحث عن النجاح.

كفايات التقويم المستمر

قبل البدء بتوضيح كفايات التقويم المستمر لا بد من التعرف على الكفاية التعليمية، فالكفاية عبارة عن "قدرة المعلم على توظيف مجموعة مرتبة من المعارف وأنماط السلوك، والمهارات أثناء أدائه لأدواره التعليمية داخل الفصل نتيجة لمروره في برنامج تعليمي محدد، بحيث ترتقي بأدائه إلى مستوى معين من الإتقان يمكن ملاحظته وتقويمه". (الهدمه، 1996)

وقد عرفها طعيمة (1999م) بأنها "مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية، والوجدانية، والنفس حركية".

ويعرف اللقاني والجمال (1996م) الكفاية التعليمية بأنها "مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها الطالب المعلم نتيجة إعداده في برنامج معين توجه سلوكه وترتقي في أدائه إلى مستوى من التمكن يمكنه من ممارسة مهنته بسهولة ويسر".

ويرى إبراهيم (2004م) أن كفايات التقويم المستمر متعددة وكثيرة ويجملها فيما يلي:

أولاً : الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقويم المستمر: ويقصد بها تصوّر وتوجه المعلم نحو التقويم المستمر وكيفية التفاعل والتعامل مع هذا الأسلوب.

ثانياً : كفايات التخطيط وبناء أدوات التقويم المستمر : ويقصد بها الإجراءات التي يقوم بها المعلم لبناء أدوات وأساليب التقويم المستمر.

ثالثاً : الكفايات الخاصة بالتطبيق بالتفاعلات الصفية: ويقصد بها قدرة المعلم على استخدام أدوات وأساليب التقويم في وقتها المناسب وإدارة الموقف التقويمي.

رابعاً : الكفايات الخاصة بأسلوب الملاحظة : ويقصد بها قدرة المعلم على تقويم السلوك المستهدف لدى الطالب عن طريق ملاحظته في جو تربوي طبيعي الأمر الذي يجعل الطالب يسلك سلوكه العادي دون أي تكلف منه.

خامساً : الكفايات الخاصة بالواجبات المنزلية: ويقصد بها قدرة المعلم في توظيف الواجبات المنزلية بالشكل الفعال.

سادساً : كفايات تحليل وتفسير نتائج التقويم والتغذية الراجعة : ويقصد بها قدرة معلمي المواد الدراسية على تصحيح وتحليل النتائج المستنبطة من أدوات وأساليب التقويم المستمر ؛ تمهيداً لتفسيرها واتخاذ الإجراءات الكفيلة بتفعيلها والاستفادة منها في عملية تعليم وتعلم الطالب.

سابعاً : الكفايات الخاصة باستخدام ملف إنجازات الطالب: ويقصد بها قدرة المعلم في توظيف ملف الانجاز بالشكل الصحيح والاستفادة من محتوياته في تحسين التعلم.

درجة امتلاك المعلم لكفايات ومهارات التقويم المستمر

ومن أجل تحقيق هذه الغاية لا بد للمقوم من امتلاك كفايات شخصية وكفايات معرفية.

أولاً: الكفايات الشخصية :

يرى قطيط (2011م) ضرورة أن يمتلك المقوم مجموعة من الكفايات الشخصية تتضمن:

- (1) العدالة في التقويم وعدم التحيز .
- (2) التركيز على التقويم الذاتي وجعله جزءاً من التقويم الصفّي.
- (3) تنمية ذاته مهنيّاً.
- (4) التعامل مع المشكلات واقتراح الحلول المناسبة.
- (5) مواكبة التطورات والتغيرات في مجال تخصصه والقدرة على التكيف معها.
- (6) تقديم التغذية الراجعة للمعنيين بأسلوب ودي.
- (7) إشراك الطلبة عند اختيار أدوات ومعايير التقويم والاتفاق عليها.
- (8) تطبيق مهارات التقويم في مواقف صفية مختلفة.
- (9) القدرة على توظيف التكنولوجيا في التقويم (العبد اللات وآخرون، 2006م).

ثانيا: الكفايات المعرفية:

يؤكد الورثان (2008م) أنه على المقوم أن يكون قادراً على:

- (1) معرفة فلسفة التربية والتعليم وأهدافها.
- (2) تحديد هدف التقويم بوضوح.
- (3) تنويع استراتيجيات التقويم وأدواتها.
- (4) جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.
- (5) الاستفادة من نتائج التقويم وتوظيفها لمعالجة نقاط الضعف وإثراء نقاط القوة.
- (6) معرفة محتوى المنهاج والكتب المدرسية المقررة للمبحث الذي يدرسه وأهدافها وتحليل محتواها.
- (7) معرفة حقوقه وواجباته ومسؤولياته.
- (8) معرفة أساليب تقويم نتائج تعلم الطلبة.
- (9) بناء الاختبارات وتحليلها وتقديم التغذية الراجعة.

تقويم الكفايات

ويتطلب ممن يقوم بمهنة التعليم أن يكون على درجة عالية من الكفاءة والاستعداد المهني، لذلك لزم وجود برنامج تأهيلي يلائم إعداد الطلبة المتزايد لهذه المهنة، مما يتيح فرصة ممارسة التعليم عمليا على أرض الواقع بإشراف المعلم المتعاون ومشرف التربية العملية ومدير المدرسة لفترة كافية، لتمكينهم من تطبيق المبادئ النظرية التي درسوها في الجامعة على مدار أربع سنوات عمليا (دندش وأبو بكر، 2002 م)

مراحل تقويم الكفايات

يقصد بالمقوم المعلم الذي يدير العملية التربوية داخل غرفة الصف وينفذها ويطور سلسلة من الإجراءات المنظمةة تساعده على التأكد من تحقيق النتائج المخطط لها والتي تسهم في تحسين عملية التعلم والتعليم وتطورها . ومن أجل تحقيق هذه الغاية لا بد للمقوم من امتلاك كفايات معينة، وتطبيقها ضمن مراحلها المحددة دون أي خلل في ذلك، وقد أشار الورثان (2008م) إلى مراحل تقويم الكفايات اللازمة للتقويم المستمر والتي يجب أن يلتزم بها المعلم الجيد وهذه المراحل هي:

1. تحديد الكفاية المستهدفة.
2. تحليل الكفاية من حيث:
 - أ. المهام :أي المهمة المنتظر من المتعلم إنجازها.
 - ب. الموارد :ينبغي تحليل الكفاية , وتحديد المعارف , والمهارات , والقيم , إلخ.
 3. بناء الوضعية (الموقف التعليمي) التي ستُقاس من خلاله الكفاية.
 4. تحديد معايير ومؤشرات إنجاز الكفاية المستهدفة.
 5. إعداد أسلوب التقويم المناسب للوضعية، بحيث يُراعى:
 - أ. تحديد المهمة وهو تحديد أحد العوامل الأساسية في مسار عملية التقويم.
 - ب. انتقاء معايير تقويم محددة تتناسب مع الوضعية.

خطوات إعداد الاختبارات لتقويم الكفايات:

يتطلب تقويم الكفاية التعليمية لدى التلاميذ، إعداد اختبارات تحصيل ملائمة، وبصفة خاصة تلك التي تندرج ضمن الاختبارات مرجعية المحك والتي نعتبرها أكثر ملائمة إذا ما تبيننا مدخل الكفايات في التدريس (مرعي، 1998م).

ولإعداد هذه الاختبارات اقترح البحيري (١٤٢٥ هـ) الالتزام بالخطوات الخمس التالية:

1. الخطوة الأولى: برمجة النشاط التعليمي. (التخطيط المحكم للوضعيات اليداكتيكية، لتيسير عملية التقويم).
2. الخطوة الثانية: تحديد المجال (النطاق المعرفي/المهاري/الوجداني). عن طريق تحليل المتطلبات والمكونات السلوكية اللازم توافرها لدى المتعلم (المكتسبات القبلية) لكي يحقق الكفاية أو المهارة الرئيسية التي يقيسها الاختبار، وبعد ذلك نقوم بتحديد المؤشرات (الأداءات) بمعنى أن القدرات الفرعية التي نتجت عن تحليل المجال (النطاق) السلوكي ينبغي صياغتها على شكل مؤشرات بحيث يمكن قياسها بمفردات اختبارية.
3. الخطوة الثالثة: وضع لوائح الكفايات الواجب تعلمها من طرف التلميذ. وينبغي أن تشمل قوائم بالكفايات بنوعيتها: النوعية الخاصة والممتدة. كما ينبغي أن تشمل هذه الكفايات المعارف والمهارات والمواقف. كما ينبغي للمدرس أن يحدد الكفايات الدنيا والتي تشكل الحد الأدنى الضروري للتلميذ حتى نحكم بأنه حصل الوحدة (أو المجزوءة) وأنه بإمكانه الانتقال إلى الوحدة الموالية أو المستوى الأعلى.
4. الخطوة الرابعة: صياغة البنود (الأسئلة أو مفردات الاختبار) التي يجب :
 - أ. أن تكون هادفة.

- ب . أن تكون شاملة.
- ج . متنوعة.
- د . واضحة ومحددة.
- هـ . مراعية للفروق الفردية.
- و . متدرجة في الصعوبة.
- ز . أن تكون مستقلة، بمعنى ألا تعتمد إجابة أي سؤال على إجابة أي سؤال آخر أو فرع منه.
- ح . أن تتناسب مع زمن الاختبار.

ط. توزيع النقط على الأسئلة بطريقة تتناسب وأهمية السؤال الموضوع.

الخطوة الخامسة: إعداد جدول المواصفات. وذلك على أساس الأهمية النسبية لكل من موضوعات المحتوى ونوع الكفايات المستهدفة. والطريقة الأكثر سهولة في إعداد هذا الجدول هي إعداد جدول ثنائي التصنيف، توضع فيه الكفايات أفقياً، وموضوعات المحتوى رأسياً. وبذلك يمكن تعريف جدول المواصفات بأنه عبارة عن مخطط تفصيلي يتضمن العناوين الرئيسية لمحتوى المادة الدراسية، ونسبة التركيز، وعدد الأسئلة المخصصة لكل جزء منها.

عوامل نجاح التقويم المستمر:

أولاً: التوثيق والمتابعة

1. التزام المعلم بالتوثيق في السجل المساند (سجل الدرجات).
2. إنشاء سجل خاص لكل طالب لحفظ وتوثيق كل مايقدم له من أوراق عمل وأنشطة (سجل الخطط العلاجية) مع تسجيل سير الطالب الضعيف حسب الفترات المحددة من السنة الدراسية بعد أجراه اختبار تحديد المستوى.
3. تفعيل التواصل مع الأخصائي الاجتماعي وأسرة الطالب الضعيف.
4. احتفاظ المعلم بسجل خاص به يحفظ فيه أنشطته التحريرية وأوراق العمل (ملف الطالب).

ثانياً: الأداء

1. تجريب المعلم طرائق تدريس متنوعة .
2. استخدام الوسائل التعليمية الورقية والتقنيات الحديثة.
3. العناية بالتطبيقات التي تمكن الطالب من إتقان المهارات المختلفة.
4. التنوع في أساليب التحفيز اللفظية والمادية.
5. تنوع البرامج العلاجية والأساليب المقدمة للطلاب دون المستوى.
6. إخضاع الطلاب أثناء تعلم المهارات لأكثر من موقف تعليمي متنوع لتنوع المعرفي.

ثالثاً: البيئة المدرسية

1- الإلمام بالخصائص النفسية والاجتماعية للطلاب.

2- مراعاة الاحتياجات والأنشطة التي يقوم بها الطالب.

3- العناية بالبيئة الصفية الجاذبة للتعلم .

4- الابتعاد عن جميع أساليب العقاب بأنواعها.

ويرى الباحث أن نجاح التقويم المستمر أو فشله يعتمد بشكل رئيسي على المعلم، فالتقويم المستمر للمهارات كنظام جديد وبديل للائحة الاختبارات القديمة في المرحلة الابتدائية لا لبس فيه لأنه يتوافق مع التوجه الحديث للتربية في العالم كله، فهو يهدف إلى بناء شخصية الطالب وجعل المدرسة بيته الثاني، كما يهدف التقويم المستمر إلى تفهم الطلاب أن المنافسة الحقيقية هي التنافس في كسب المهارات وتطويرها وكسب المعرفة والمعلومة وليس مجرد الحصول على علامات مرتفعة .

لم تكن الأنواع السابقة من أنواع التقويم والمتمثلة في التقويم التمهيدي أو المبدئي، والتقويم التطويري ، والتقويم النهائي، والتي تتم في بداية العمل التربوي ، والمناشط التعليمية ، وأثناءها وبعدها هي خاتمة المطاف، فقد يتصور البعض أنه نتيجة للتقويم النهائي الذي يحسم الأمر يكون عمل المقومين قد انتهى ، ولكن الواقع عكس ذلك . فإن تقرير البرنامج التربوي والسير فيه يقتضي أن يكون هناك تقويم متتابع ، ومستمر لما يتم إنجازه ، بحيث إنه يمكن التعديل في بعض الآليات المستخدمة في عملية التقويم، أو في بعض الأساليب المتبعة، وفي نفس الوقت يتم قياس النتائج التي تحدث من البرنامج .

والتقويم المستمر كما حدد له كتتظيم بديل لأسلوب اختبارات المواد الشفهية عبارة عن أسلوب محدد، ومقنن بإجراءات وضوابط معينة لتقويم تحصيل الطلاب في المواد الشفهية بشكل مستمر في مختلف صفوف مراحل التعليم العام ، وذلك بأن يقوم المعلم بإجراء عدد من مرات التقويم خلال كل فصل دراسي، بحيث تكون المحصلة النهائية لدرجة الطالب عبارة عن معدل تلك الفترات " المرات " . ويقصد بالتقويم المستمر ذلك التقويم الذي يبدأ من أول يوم من العام الدراسي ، ولا ينتهي إلا بنهاية آخر يوم فيه ، بحيث يغدو " التقويم " نشاطاً يرافق عمليتي التعلم والتعليم في جميع مراحلها .

ويرى الباحث أن نجاح التقويم المستمر أو فشله يعتمد بشكل أساسي على المعلم ، لأن مهارة المعلم في قيادة التقويم المستمر نحو أهدافه يجب أن تنمو بشكل عال ومستمر بداية بطرائق التدريس الفاعلة التي تنمي عند طلابه المهارات وتكسبهم المعارف والعلوم، وهذه مهمة شاقة نجاحها في هجران المعلم للطرائق العقيمة التي لا تعتمد إلا على التلقين والتذكر، والميل نحو

الطرائق التي تستحث تفكير الطالب وعقله وتجعله يعيش الإبداع، وتنفيذه بين فترة وأخرى اختبارات تحريرية تشخيصية وقياسية وفي ضوء النتائج يرسم طرائقه في التدريس وخطته وبرامجه في الأنشطة التي تثري الطالب المتفوق وتعزز ما تعلمه وتعالج للطلاب المحتاج جوانب قصوره.

وكما أن نجاح التقويم المستمر أو فشله يأتي من خلال معرفة المعلم بكيفية القيام بتوظيف السبورة والوسائل التعليمية المختلفة وكيفية التدرج في إكساب الطلاب للمهارات والمعارف والعلوم وكيف يمكن طلابه من ممارسة المهارات لفترة أطول أو بحسب ما يبدونه من قدرات وكيف له أن يستثمر طاقاتهم ونشاطهم في الدرس ويفرد لهم مساحات من السؤال والحوار والنقاش والنقد.

فنجاح التقويم المستمر أو فشله يعتمد على المعلم إذا أدرك أهمية التوثيق والتخطيط لدروسه واصطحابه لسجل متابعة المهارات لتوثيق التقويم لطلابيه في محاولاتهم الإيجابية والسلبية، وعرف كيف يحفز ويشجع ويعزز، وعلم كيف يرسم الخطط والأساليب العلاجية للطلاب الذين يظهر عليهم قصور في إتقان المهارات كما يجب، وأدرك أهمية التواصل مع أولياء الأمور ومع المرشد الطلابي خصوصاً عند متابعة الطلاب المحتاجين لبرامج مساندة وأساليب علاجية وإلا فإن النتيجة النهائية ومصير التقويم المستمر هي الفشل المؤكد.

ونجاح التقويم المستمر وفشله يعتمد على المعلم إذا ألمّ بالخطوات الصحيحة في إكساب طلابه المهارات وبلخصها فايح (2009م) بما يلي:

1. الإطلاع على الدرس وتحديد المهارة ونحن نقول المهارة مجازاً وإلا المقصود بها الموضوع أو الدرس.

2. تعريف الطلاب بالمهارة جيداً.

3. تدريب الطلاب وفق أساليب متنوعة مصحوبة بوسائل تعليمية مناسبة على المهارات.

4. ترك الطلاب يمارسون المهارة ويتحول دور المعلم إلى متابع وموجه ومصحح.

5. يأتي دور تقويم المهارة مع مراعاة أن بين التعليم والتقويم فاصلاً زمنياً يحدده المعلم من خلال ما يظهره طلابه من تفاعل، فالطالب قد يتقن المهارة في نهاية الحصة وأخرى في الحصة القادمة وثالثة في الغد ورابعة بعد أسبوع وخامسة بعد شهر. والمعلم سيظل يعيش مع طلابه في حالة مستمرة من التعليم والتقويم.

وهذا ما يفسر أن المعلم لم يعد بحاجة لممارسة العقاب بكل أشكاله وأن الطالب سيجد راحة نفسية في ظل النظام الجديد لأنه لم يعد يخضع لممارسات خاطئة كان نظام الاختبارات يشكلها له مثل الخوف من المدرسة أو عدم الفهم أو العقاب لأن المهارة التي لم تتقن سيظل المعلم مع

الطالب ولو لم يتقنها إلا في نهاية العام هذا من جانب، ومن جانب آخر أن وسائل وأساليب التقويم في نظام التقويم المستمر تنوعت ولم تعد تقتصر على الاختبارات، ومن جانب ثالث ومهم أن المعلم سيركز على الجانب التطبيقي مع طلابه لإكسابهم المهارات والعلوم والمعارف وأن الطالب المقصر لن يهمل كما في السابق بل سيخضع مع معلمه لخطط وبرامج تساعد على اللحاق بركب زملائه، وجانب رابع ومهم أن الطالب لن يشعر بأنه يقارن بزملائه بل المعيار هنا محكي المرجع أي قياس مستوى الطالب بمدى ما اكتسبه هو من مهارات وعلوم ومعارف ولن يدخل في منافسات وهمية قد لا يكون هدفها إلا الفوز بالمركز الأول أو الهرب من الرسوب ليس أكثر عندما يقارن بزملائه. ويكون نجاح التقويم المستمر أو فشله بيد المعلم إذا امتلك قناعة تامة بأن لائحة هذا النظام من أهدافها تنمية ثقة الطالب وبناء شخصيته ومساعدته في أن يتعلم ويستحوذ على أكبر وقت ونشاط أثناء مشاركة المعلم الموقف الصفّي بعكس من يجلس كآلة التسجيل أمام معلمه فاغراً فاهه وفاتحاً عقله ليعلّب المعلومات حتى يحين إخراجها من المستودع الذهني. هذه مرحلة يجب أن ننساها وأول خطوات نسيانها أن يلتزم المعلم بالإخلاص وهو قادر على امتلاك مهارات تتجح مهامه، فالمرحلة مهمة والأمانة ثقيلة وأجندة التقويم المستمر يجب أن تبقى أمام التربيين وعلى رأس مهامهم أن يبقى التدريب خيارنا في إنجاح التقويم المستمر ويبقى لوزارة التربية والتعليم أن توجه لأفضل خيار لاستثمار وقت المعلم من الآن فصاعداً بعد تطبيق التقويم في المرحلة الابتدائية وأن تأخذ مقترحات أهل الميدان في كيفية الاستفادة من وجود المعلم في المدرسة.

نجاح التقويم المستمر في العملية التعليمية:

أن نجاح التقويم المستمر أو فشله بيد المعلم فالتقويم المستمر للمهارات كنظام جديد وبديل للائحة الاختبارات القديمة في المرحلة الابتدائية لا لبس فيه لأنه يتوافق مع التوجه الحديث للتربية في العالم كله لأنه يهدف إلى بناء شخصية الطالب وجعل المدرسة في نظره مكاناً مرغوباً فيه، ويهدف التقويم إلى أن يفهم الطلاب أن المنافسة الحقيقية هي التنافس في كسب المهارات وارتقائها لتبقى سلوكاً لا ينسى وأن السباق الحقيقي هو نحو كسب المعرفة والمعلومة وليس السباق نحو الترتيب أو لحيازة الأرقام والدرجات (فايع، 2009م).

يجب أن يتفهم المجتمع بأكمله والتربويون بشكل خاص أن للتقويم المستمر متطلبات ومفاهيم وله أدوات وأساليب ووسائل وأن عمليات التقويم لا تتم كما يشاع أو يفهم بطريقة عشوائية أو أنها لا تقوم إلا على عملية وضع علامة عالية لمن أتقن وعلامة متدنية لغير المتقن وأن أسلوب المعلم الوحيد فيه هو أسلوب الملاحظة فقط وهذا مفهوم خطأ.

ويعتبر المعلم نقطة الارتكاز في نجاح أو فشل التقويم المستمر، ويحدد فايع (2009م)

العوامل التي تسهم في نجاح أو فشل التقويم المستمر بما يلي:

1. مهارة المعلم في قيادة التقويم المستمر نحو أهدافه يجب أن تنمو بشكل عال ومستمر بداية بطرائق التدريس الفاعلة التي تنمي عند طلابه المهارات وتكسبهم المعارف والعلوم، وهذه مهمة شاقة نجاحها في ترك المعلم للطرق القديمة التي تعتمد على التلقين والتذكر، والميل نحو الطرق التي تستحث تفكير الطالب وعقله وتجعله يعيش الإبداع، وتنفيذه بين فترة وأخرى اختبارات تحريرية تشخيصية وقياسية وفي ضوء النتائج يرسم طرائقه في التدريس وخططه وبرامجه في الأنشطة التي تثرى الطالب المتفوق وتعزز ما تعلمه وتعالج للطلاب المحتاج جوانب قصوره.

2. نجاح التقويم المستمر أو فشله بيد المعلم إذا عرف كيف يوظف السبورة والوسيلة التعليمية ويتدرج في إكساب طلابه المهارات والمعارف والعلوم وكيف يمكن طلابه من ممارسة المهارات لفترة أطول أو بحسب ما يبدونه من قدرات وكيف له أن يستثمر طاقاتهم ونشاطهم في الدرس ويفرد لهم مساحات من السؤال والحوار والنقاش والنقد.

3. نجاح التقويم المستمر أو فشله بيد المعلم إذا أدرك أهمية التوثيق والتخطيط لدروسه واصطحابه لسجل متابعة المهارات لتوثيق التقويم لطلابيه في محاولاتهم الإيجابية والسلبية، وعرف كيف يحفز ويشجع ويعزز، وعلم كيف يرسم الخطط والأساليب العلاجية للطلاب الذين يظهر عليهم قصور في إتقان المهارات كما يجب، وأدرك أهمية التواصل مع أولياء الأمور ومع المرشد الطلابي خصوصاً عند متابعة الطلاب المحتاجين لبرامج مساندة وأساليب علاجية.

4. نجاح التقويم المستمر وفشله بيد المعلم إذا ألمّ بالخطوات الصحيحة في إكساب طلابه المهارات التالية وهي:

أ. الإطلاع على الدرس وتحديد المهارة ونحن نقول المهارة مجازاً وإلا المقصود بها الموضوع أو الدرس.

ب. تعريف الطلاب بالمهارة جيداً.

ت. تدريب الطلاب وفق أساليب متنوعة مصحوبة بوسائل تعليمية مناسبة على المهارات.

ث. ترك الطلاب يمارسون المهارة ويتحول دور المعلم إلى متابع وموجه ومصحح.

ج. يأتي دور تقويم المهارة مع مراعاة أن بين التعليم والتقويم فاصلاً زمنياً يحدده المعلم من خلال ما يظهره طلابه من تفاعل، فالطالب قد يتقن المهارة في نهاية الحصة وأخرى في الحصة القادمة وثالثة في الغد ورابعة بعد أسبوع وخامسة بعد شهر. والمعلم سيظل يعيش مع طلابه في حالة مستمرة من التعليم والتقويم.

يرى الباحث انه إذا ما أحسن المعلمون فهم التقويم المستمر وتفاعل الآباء معه وسار كما هو مرسوم له فإنه نظاماً ناجحاً وفعالاً ويضمن لنا مخرجات ونواتج عالية في تحصيل أبنائنا وإن قصر المعلمون في أداء وظائفه والقيام بمتطلباته فأقولها بكل أمانة تعليمنا في خطر وقد لا تحمد عواقبه، ولهذا فالمهمة عند مديري المدارس في اختيار المعلمين الأكفاء في تدريس الصفوف الأولية واختبار المعلمين الأكفاء في تدريس مواد التخصص حتى لو لجأ مديرو المدارس إلى عمل استبانة يستشف منها قدرات المعلمين، ولم لا؟ فالأمانة ثقيلة وتدرّس أبنائنا مهمة لا يمكن التهاون فيها ولا يجب أن تأخذها المجاملات بعيداً عن التدقيق في من يقوم على تعليم طلابنا.

ممارسة التقويم المستمر

إن أهمية التقويم المستمر للعملية التعليمية تبدو واضحة وجلية لكل الأطراف المشتركة في العملية التربوية، وطريقة ممارسة التقويم المستمر هي التي تؤدي في النهاية إلى نجاح أو فشل العملية التعليمية وتحقيق أو عدم تحقيق أهدافها المرسومة، والمتوقع تحققها. وحتى يتم ممارسة وتطبيق التقويم المستمر بشكل صحيح لا بد من التعرف على إيجابيات التقويم المستمر وسلبياته على العملية التعليمية والتعليمية.

إيجابيات التقويم المستمر:

يرى بلاسيو (Palacios, 2003) إن من أهم إيجابيات التقويم المستمر ما يلي:

- (1) يسهم في الحد من مشكلات رسوب التلاميذ.
- (2) يقلل من خوف وقلق التلاميذ من الاختبارات.
- (3) يسهل نجاح التلميذ.
- (4) يساعد على اكتشاف التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مبكراً.
- (5) يعطي التلميذ صورة واضحة عن مدى إتقانه للمهارات.
- (6) ينمي مهارة التقويم الذاتي عند التلميذ.
- (7) يتيح للمعلم استخدام أساليب تقويم متنوعة تناسب الموقف التعليمي.
- (8) يمكن التلميذ من تطبيق المهارات التي تم تعلمها في مواقف جديدة.
- (9) يساعد المعلم في متابعة مستوى تقدم تلاميذه.
- (10) يتيح للمعلم استخدام أساليب تدريس متنوعة تناسب الموقف التعليمي.

ويرى علام (2007م) إن للتقويم المستمر إيجابيات على كل أطراف العملية التعليمية ،
ويحددها بما يلي:

1. المعلم:

- أ- أتاح للمعلم أن يعلم ثم يقوم وبعدها يعالج .
- ب- أتاح للمعلم إن يلحق الطالب دون المستوى بالبرامج العلاجية والمساندة .
- ت- كشف للمعلم ما يعانيه طلابه من مشكلات نفسيه واجتماعيه وإيجاد طرق لعلاجها بالتعاون مع الأخصائي وأسرة الطالب والمجتمع.
- ث- يسير بطريقه تلقائية بدون زمن أو مكان محددين وضمن أنشطة الدرس وخلال الحصة الدراسية المقررة .

2. الطالب :

- أ- شجع الطالب على تقييم نفسه حسب مستواه الدراسي وإبراز مواهبه.
- ب- يساعد الطالب على الدراسة والتنافس مع زملائه والحصول على أعلى النسب .

3. المدرسة:

يرى البحيري (١٤٢٥ هـ) أنه من الضروري إشراك المدرسة مع البيت في تواصل مستمر وفق آليات وإشعارات من المعلم والأخصائي الاجتماعي والمدرسة وإيجاد علاقات اجتماعية تخدم الطالب متمثلة في مجالس الآباء والأمهات.

- أما السليتي (2008م) فيرى أن إيجابيات تطبيق لائحة التقويم المستمر هي:
- (1) أصبح معيار نجاح الطلاب معيار موحد على مستوى المملكة، حيث يحكم على نجاح الطالب بمدى إلمامه بالمهارات والمعارف الأساسية.
 - (2) زوال عنصر الرهبة والخوف والتوتر من الاختبارات لدى الطلاب.
 - (3) القضاء على ظاهرة استنفار الأسر أيام الاختبارات.
 - (4) التركيز على المهارات الأساسية المؤثرة في تحصيل الطالب مستقبلاً.
 - (5) الاهتمام بإطلاع أولياء الأمور على مدى تقدم أبنائهم من خلال البطاقات والتقارير التي تقدمها المدرسة بعد نهاية كل فترة.
 - (6) تشكيل لجنة التوجيه والإرشاد لمتابعة الطلاب الذين يحتاجون إلى الدعم والمساندة.
 - (7) الاهتمام بالتطوير والتجديد والتدرج في التطبيق ، من خلال مد سنوات التقويم لتشمل المرحلة الابتدائية كاملة ، والاهتمام بذوي القدرات المتميزة بإضافة نظام الترفيع.
 - (8) إعطاء الطلاب الفرصة الكافية لإتقان المهارات اللازمة.

- (9) ربط الطالب بالمنهج بشكل مستمر .
- (10) زيادة اهتمام المعلم بتغيير أساليب التدريس لمحاولة دفع الطلاب إلى إتقان المهارات المطلوبة.
- (11) تعدد أساليب التقويم وعدم حصرها على الاختبارات فقط.
- (12) إلغاء الانتساب والدور الثاني في المرحلة الابتدائية.
- (13) الاهتمام بالسلوك والمواظبة وإدراجها ضمن عناصر عملية التقويم.
- (14) أشارت اللائحة في المادة (13) أنه سيتم تقويم العملية التعليمية من خلال اختبارات وطنية بشكل دوري في نهاية المراحل الدراسية الرئيسة بهدف التعرف على مستويات التحصيل الدراسي في المواد الرئيسة فإذا تم تطبيقه فسيكون له أثر جيد في معرفة جودة تطبيق اللائحة ومن ثم التقويم.

سليات تطبيق التقويم المستمر:

لاشك أن التقويم المستمر من أهم أركان تطوير التعليم في المملكة ، حيث يشهد الميدان التربوي انطلاقة مذهلة في كافة المجالات ، فمن تطوير للمناهج وتعديل إلى تغيير في استراتيجيات التدريس وتنويعها وفقاً لحاجات الطلاب وقدراتهم ، مع استخدام لمهارات التفكير وتقنيات التعلم. كل ذلك يوضح لنا الغاية من إقرار التقويم المستمر ويشير جرونلاند (2000م, Gronlund) إلى أن الهدف منه هو قياس مستوى الأداء الذي وصل إليه الطالب ولن يتحقق ذلك بشكل أفضل وعادل إلا باستخدام التقويم المستمر بدل الاختبارات .

بدأ تطبيق التقويم المستمر في الصفوف الأولية ، وقد لاقى بعض النجاح واعتراه ممارسات خاطئة في التطبيق ، فنجاح لائحة التقويم مرهوناً بتطور أساليب المعلم وتنوع أدواته وتطبيقه لمفاهيم التقويم المستمر وقناعاته بهذا الأسلوب السليم الذي يراعي الجوانب التربوية والنفسية والاجتماعية للطلاب.

أما سليات التطبيق المستمر كما حددها البلادي (2010م) فهي:

1. عدم الفهم الصحيح من بعض المعلمين والمعلمات للطريقة الصحيحة للتقويم.
2. عدم تهيئة المعلمين (المعلمات) وتدريبهم على تطبيق اللائحة.
3. صعوبة التقويم المستمر وسوء نتائجه في المدارس الكبيرة لكثرة أعداد طالبات الصف الدراسي.
4. ذاتية وعشوائية التقويم لقلة الخبرة لدى بعض المعلمين (المعلمات).
5. عدم التوافق بين التقويم وطبيعة بعض المناهج الدراسية.

6. القضاء على التنافس الشريف والتميز بين الطلبة بعدم النظر للسرعة في إتقان المهارات والقدرة على اكتسابها بأقل وقت وجهد.
7. اختلاف استمارات وسجلات المتابعة بين المناطق التعليمية وكذا بين المدارس في المنطقة الواحدة.
8. إجازات المعلمات وإحلال المعلمات البدليات مما يؤثر على سلامة التقويم ، ومتابعة الطالبات.
9. تحديد وقت معين للتقويم وإلغاء الاستمرارية في التقويم عند بعض المعلمين (المعلمات) ، فيستخدم طريقة الاختبار بسمى التقويم مما لايعطي الطالب حقه في التدرج في فهم المهارة وإتقانها ، كما لا تكون لدى المعلم فرصة للتصحيح والعلاج.
10. اجتياز بعض الطلاب وانتقالهم لصف أعلى دون اكتساب حقيقي للمهارات المطلوبة، لعدم قدرة المعلم على القياس والتقويم.
11. أحياناً يقع العبء الأكبر في إتقان الطالب (الطالبة) للمهارات على أولياء الأمور ويكون دور المعلم هو التقويم فقط.

ويرى الورثان (2008م) أن من يريد النجاح للتقويم المستمر فعليه إتباع عدد من الإجراءات وكما يلي:

1. شرح اللائحة ووضع أدلة خاصة للمعلمة للرجوع إليها.
2. البرامج التدريبية المكثفة لشرح مفاهيم التقويم المستمر وأساليب تطبيقه لكل من مديرة المدرسة والمشرقة والمعلمة.
3. توحيد سجلات متابعة الطالبة المستمر ويشرف على ذلك الإشراف التربوي.
4. نشر ثقافة التقويم المستمر في المجتمع المحلي ، وتزويد أولياء الأمور بالمهارات والمعارف لتقويم كل صف.

أما العبدالات وآخرون (2006م) فيرون أن سلبيات التقويم المستمر هي:

1. يساهم في التسوية بين التلاميذ المجتهدين وغيرهم .
2. كثرة حقول المهارات يؤدي إلى ضعف حماس بعض المعلمين لمتابعة تلاميذهم.
3. قلة اهتمام التلميذ وولي الأمر بنتائج التقويم.
4. عدم شمولية مهارات التقويم للأنشطة غير الصفية.
5. قلة متابعة مديري المدارس لأساليب تطبيق التقويم المستمر داخل الفصل.

الصعوبات في تطبيق التقويم المستمر:

- يشير جرونلاند (2000م, Gronlund) إلى العديد من الصعوبات التي تواجه المعلمين عند تطبيقهم للتقويم المستمر ومن أهمها ما يلي:
1. كثرة أعداد التلاميذ في الصف الدراسي الواحد.
 2. كثرة نصاب المعلم من الحصص الدراسية.
 3. كثرة الأعباء الإدارية على بعض المعلمين.
 4. ضعف المستوى الأكاديمي لدى بعض المعلمين.
 5. ضعف إلمام بعض المعلمين بأساليب التقويم الحديثة.

ويرى الباحث أن الكثير من المعلمين لديه مفهوم خاطئ وعدم معرفة لإجراءات التقويم المستمر، ويعتقدون أنه لا يحتاج للاختبارات وإنما يكفي بالمناقشة والملاحظة ، وبالتالي نتج عن هذا الفهم الخاطئ عدم متابعة تقويم الطلاب في المهارات والمعارف الخاصة بكل مادة، وإنما يكفي بمرة تقويمية واحدة.

أمثلة لممارسات خاطئة في تطبيق التقويم المستمر:

- يرى كل من فايع (2009م) ، و إبراهيم (2004م) ، و جرونلاند (2000م, Gronlund) أن هنالك العديد من الممارسات الخاطئة في تطبيق التقويم المستمر، ومن أهمها ما يلي:
1. إغفال الاختبارات التحريرية كأداة مهمة من أدوات التقويم المستمر.
 2. عدم تكرار مرات التقويم للمهارة التي لم يتقنها التلميذ.
 3. تقسيم المهارات على فصلين دراسيين " فصل دراسي أول وثان.
 4. التركيز على مهارات الحد الأدنى وإغفال المهارات الأساسية الأخرى.
 5. تخصيص حصة بعينها لممارسة التقويم.
 6. إهمال الاختبارات التشخيصية التي تحدد مستوى إتقان التلميذ للمهارات السابقة.
 7. عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب من حيث إن كلا منهم بحاجة للتعلم وفقا إمكانياته واستعداداته وقدراته التي تختلف عن باقي الطلاب.
 8. عدم إتاحة الوقت الكافي للطلاب في ممارسة وتطبيق المهارة.
 9. عدم وجود سجل متابعة أداء الطالب مع المعلم بشكل مستمر.
 10. الاعتقاد بأن التقويم المستمر هو ترفيع تلقائي للطلاب.
 11. التعامل مع التقويم على اعتبار أنه اختبار فترتي.
 12. العشوائية في عمليات التقويم وتبني مبدأ التخمين.

13. عدم اعتماد الاستمرارية بالتقويم وجعله في فترات متباعدة.
14. عدم استخدام أدوات التقويم المتنوعة والتركيز على بعضها أو أحدها فقط.
15. اعتماد التقويم على الجانب الفردي من قبل المعلم في الممارسات اليومية.
16. أهم الممارسات الخاطئة فصل التقويم عن التدريس، للأسف ما يحصل داخل الحصص التدريسية ندرس لأجل أن نُقَوِّم، فكيف لنا أن نحسن أداء المتعلم إن لم يكن التقويم مدمجاً في العملية التدريسية، كما أن فائدته ليس فقط للمتعلم، بل هو أيضاً يقدم تغذية راجعة للمعلم تساعد في تجويد الأداء التدريسي، وتغذية راجعة لولي الأمر من خلال تزويده بتصوير مقترح لعلاج جوانب ضعف التلميذة في إتقان المهارة.
17. عدم إشراك التلميذات في تحديد أهداف الدرس ومناقشتن فيها، كما أن المعلمة لا توضح للتلميذات المهارات المستهدفة ولا مستوى الإتقان المطلوب خلال هذا الدرس، فنجد التلميذة تدرس وهي غير مدركة لأهداف الدرس ومتطلباته.
18. المعلمة لا تشخص مستوى التلميذات قبل تدريس المهارة المستهدفة، وبالتالي لا تُصنّف التلميذات إلى فئات وفق مستوياتهن واحتياجاتهن التي كشف عنها التقويم القبلي، رغم أنه إجراء مهم يتم بناء على نتائجه أن تُقدم المعلمة أنشطة إثرائية للتلميذات اللاتي أتقن المهارة، ونشاطات علاجية للتلميذات اللاتي يواجهن مشكلات أو صعوبات في إتقان المهارة.
19. لا تضع المعلمة معايير واضحة لتقييم أداء التلميذات في الاختبارات الشفوية أو المقالية أو الأدائية.
20. من الممارسات الخاطئة أيضاً إلغاء الاختبارات تماماً، وكأن التقويم المستمر جاء ليُلغي الاختبار، رغم أنه أداة قياس مهمة يعول عليها المعلم في عملية تقويم المحتوى المعرفي.
21. اعتماد التقويم كإجراء روتيني تؤديه المعلمة بشكل يومي باستخدام أداة واحدة هي "بطاقة الملاحظة" وكأنها بذلك أتمت عملية التقويم على الوجه الأكمل.
22. من الممارسات الخاطئة جهل المعلمة في اختيار الأسلوب والأداة المناسبة لغرض تقويم كل مهارة (تحصيل، مهارات، اتجاهات، مستوى إتقان)، فنجدها تقوم الطالبات في إحدى المهارات من خلال "اختبار" والمهارة تحتاج تقويم أداء وليس تحصيل معرفي.
23. ملفات الانجاز أو ما يعرف بالبورثفوليو، عند استخدامها كأداة تقويم لقياس مدى التقدم الذي تحرزه الطالبة في تعلم مهارة ما، نجدها - أي ملفات البورثفوليو - لا تعدو كونها تجميع لأوراق العمل، بذلك تفقد هدفها التقويمي.

أسباب ضعف مخرجات التقويم المستمر

لكل عمل أو نشاط يقوم به الفرد أو المجتمع سلبيات وإيجابيات، ونقاط قوة معززة للعمل ونتائجه، ونقاط ضعف تسهم إسهاما كبيرا في فشل هذا النشاط، ومن أهم أسباب ضعف مخرجات التقويم المستمر حسب ما ذكر بعض الباحثين (إبراهيم، 2004م؛ والمطيري، 1431هـ؛ والجمل، 1996م؛ وفايح، 2009م) هو ما يلي:

1. الممارسات الخاطئة في تطبيق التقويم المستمر وكيفية التعامل مع هذا النظام الجديد.
2. عدم تأهيل المعلمين التأهيل الصحيح والمناسب في التقويم المستمر.
3. قلة عدد الدورات التي تقدم لهم ويتم إشراكهم فيها.
4. كثرة أعداد الطلاب في الفصل الواحد.
5. زيادة أنصبة المعلمين.
6. عدم توعية أولياء الأمور بأهمية التقويم المستمر.
7. ضعف الالتزام بالتعليمات واللوائح المنظمة في تطبيق التقويم المستمر.
8. اشتغال المنهج على عدد كبير من المهارات وصعوبة تقويمها .
9. قصور الفهم لماهية التقييم وأدواته الهامة.
10. عرض المهارات وعدم إيضاحها للمعلم.
11. عدم القناعة من المعلم بالتقويم المستمر وقيامه بالتغيير.
12. ضعف التواصل بين منظومة العمل وبين المدرسة والبيت وعدم وضوح الرؤية لأولياء الأمور.
13. الاعتماد على معطيات التخمين والتقدير في ممارسة التقويم.
14. التهيئة الضعيفة لبعض المعلمين للتعاطي مع عمليات التقويم.
15. النقص في نوعية المعلمين المناسبين لمراحل الدراسة الأولية.
16. عدم توفر أدوات التقييم والتطبيق الحديثة وتنوعها.
17. انعدام التواصل المستمر بين المشرف العام وبين المعلم والمتعلم وبين المدرسة وولي الأمر في مجال التقويم المستمر وفهمه وتقوية ممارساته وعلاج ملحوظاته أولاً بأول.

مدى مواكبة التقويم المستمر بصيغته الحالية للمناهج المطورة

لقد تم بناء المناهج الجديدة وخاصة العلوم والرياضيات وفقاً للمدرسة البنائية، والمدرسة البنائية تهدف إلى التعلم النشط، ويعتبر التقويم المستمر من أهم مقومات التعلم النشط، ويعد التقويم المستمر ممارسة حديثة وآلية متطورة إذا تمت ممارستها بشكل منهجي وعلمي سليم،

ونلاحظ أنها مترامنة مع المقررات الحديثة بمفرداتها ومهاراتها الحديثة، إذ انه يكشف نقاط الخلل بكل دقة، بحيث لا يتجاوز المتعلم أي مهارة إلا وقد مارسها بالوقت المناسب، وهذا يحتم على وزارة التربية والتعليم توفير معلم متقن لآليات التطبيق والتنفيذ الحديثة للتقويم المستمر. والتقويم المستمر بتنوع أدواته واستمراريته - طوال العام - والأنشطة العلاجية أو الإثرائية المصاحبة له، يعد هو التقويم المناسب للمناهج المطورة، ولو لم يكن متبع لكان هو ما يفترض أن يتم إتباعه واعتماده، مع التأكيد على "الممارسات الصحيحة لعملية التقويم المستمر (الزهراني، 2009م).

مدى فاعلية البرامج العلاجية والمساندة المقدمة

تعتبر البرامج العلاجية والمساندة التي تقدم للطلاب في أثناء عملية التقويم المستمر عنصرا هاما وفاعلا وذات أثر كبير في رفع مستوى الطالب التعليمي والتعلمي خاصة إذا تضافرت جهود المعلم والمرشد الطلابي ومدير المدرسة وأولياء الأمور وكذلك المشرف التربوي، كما تعتبر البرامج العلاجية والعمليات المساندة والأنشطة المصاحبة ذات دور فعال في حال قدمت بشكل سليم وطبقت الآليات من قبل المعلم والعكس صحيح.

يشير إبراهيم (2004م) إلى أن مدى فاعلية البرامج العلاجية والمساندة المقدمة يعتمد على مدى إتقان المعلم لعملية التقويم، ويمكن الحكم على مدى فاعلية البرامج العلاجية والمساندة المقدمة بعد الإجابة على التساؤلات التالية ورصد أداء المعلم:

- (1) هل المعلم ملم بمفهوم الأنشطة العلاجية والمساندة والهدف منها وإجراءاتها؟
- (2) هل خطط المعلم جيدا لعملية التقويم؟
- (3) هل وضع المعلم معايير واضحة لتقييم أداء الطلاب في الاختبارات الشفوية أو المقالية أو الأدائية؟
- (4) هل حدد المعلم الإطار المرجعي الذي تستند إليه تقديراته؟
- (5) هل قام بعملية تقويم قبلي؟
- (6) هل صنف المعلم الطلاب إلى فئات وفق مستوياتهم واحتياجاتهم التي كشف عنها التقويم القبلي؟
- (7) هل وضع المعلم تصورا مقترحا لولي الأمر لعلاج جوانب ضعف الطالب في إتقان المهارة؟
- (8) هل تمت الانتباه في إعداد الأنشطة العلاجية إلى التنوع وفقا للفروق الفردية بين الطلاب؟

أثر التقويم المستمر على الطلاب:

يحب أن يتسم التقويم المستمر على الأمور التالية:

1. أن يتم تغيير الدرجة المستحقة لمستويات التقويم بحيث توحى الدرجات بوضوح الفروق الفردية بين الطلاب.
2. أن تدرج مهارة الكتابة في جميع العلوم والمعارف كمهارة أساسية لاجتيازها.
3. عدم إهمال الفروق الفردية بين الطلاب.
4. اجتياز المعلمين لدورات تدريبية في أساليب التقويم المستمر.
5. مناسبة المهارات المطلوب إكسابها للطلاب بالمقرر الدراسي.
6. وضع مهارات تعمل على إيجاد روح التنافس الشريف بين الطلاب.

أسس التعامل مع التقويم المستمر للطلاب

أسس التعامل مع التقويم المستمر للطلاب بحسب اللائحة في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية تمثلت في الآتي :

1. التركيز على إكساب الطلاب المهارات والمعارف والخبرات الأساسية في كل مادة دراسية.
2. إتباع أساليب تدريسية تؤدي إلى تجسيد الفهم الحقيقي لمحتوى المادة الدراسية .
3. العناية بالجانب التطبيقي باعتماد أسلوب تقويم الأداء الذي يتم فيه التأكد من تمكن الطالب من المهارة أو المعرفة .
4. تجنب الآثار النفسية السلبية التي قد يتعرض لها الطلاب وتصبح مرتبطة بتجربتهم الدراسية، مثل الشعور بالقلق والخوف.
5. غرس العادات والمواقف الإيجابية في نفوس الطلاب تجاه التعليم .
6. إيجاد الحافز الإيجابي للنجاح والتقدم بحيث يكون الدافع للتعليم والذهاب إلى المدرسة هو الرغبة في النجاح وليس الخوف من الفشل.
7. تجنب الطلاب الآثار النفسية الناتجة عن التركيز على التنافس والشعور بأن درجات أدوات التقويم هي الهدف من التعليم.
8. إشراك ولي أمر الطالب في التقويم وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه، ودوره في التغلب عليها.
9. اكتشاف الإعاقات وصعوبات التعلم لدى الطلاب مبكراً والعمل على علاجها والتعامل معها بطريقة تربوية صحيحة.

غير أن التركيز على هذه الأسس في تقويم الطالب في المرحلة الابتدائية لا يعني عدم استخدام الاختبارات فهي تظل أداة جيدة من أدوات التقويم تستكمل بالأدوات الأخرى مثل ملاحظة المعلم، والمشاركة في الدروس، والقيام بالتدريبات والنشاطات المتعلقة بالمادة الدراسية. كما أن الاختبارات وغيرها من أدوات التقويم في هذه الصفوف مثل الواجبات المنزلية والتمارين الصفية وملاحظات المعلمين تركز على المهارات والخبرات والمعارف الأساسية التي يتوجب على الطالب اكتسابها ويكون استخدامها مستمراً طوال العام.

معيار الحكم على مستوى الطالب:

تؤكد اللائحة على أن معيار الحكم على مستوى الطالب ليس مجموع الدرجات التي حصل عليها في اختبار شفهي أو تحريري ، وإنما هو مدى إلمامه بالمهارات والمعارف الأساسية التي سيتم تحديدها في قوائم شاملة لمفردات المنهج من قبل الجهات التعليمية وإتاحتها للمعلم.

الحكم بانتقال الطالب من صف إلى صف أعلى :

يجب أن يبنى الحكم بانتقال الطالب من صف إلى صف أعلى اعتماداً على تمكن الطالب واكتسابه لحد أدنى من العلوم والمعارف والمهارات الأساسية الواردة من الجهة التعليمية . والمقصود بالحد الأدنى : أنه من أجل انتقال الطالب إلى صف أعلى عليه أن يتمكن من الإلمام بمجموعة من المهارات والمعارف التي تمثل بدورها الأساس في التمكن من المهارات اللاحقة . ونظراً للاختلافات الفردية بين الطلاب، فإنه ليس متوقعاً أن يتمكن جميعهم من تلك المهارات والمعارف أو أن يكونوا على نفس القدر من إجادتها.

التقويم الواقعي - التقويم البديل

تعد قضية إعداد المعلم وتدريبه من القضايا المهمة في ميدان التربية على مر العصور حيث أن من أهم العوامل التي تؤثر إيجاباً في إصلاح التعليم هي إعداد المعلم القادر على القيام بوظائفه وتحمل مسؤولياته، إذ أن تطوير التعليم يتطلب أكثر من تغيير المحتوى وتغيير المداخل التعليمية، فهو يتطلب أيضاً الحاجة إلى التطوير المهني للمعلمين فالكثير من المعلمين لم يتم إعدادهم لمقابلة هذه التحديات ومن أحد الاتجاهات الحديثة في تطوير النمو المهني للمعلم هي تطويره بما يتناسب والأساليب الحديثة في التقويم والتعلم لما للتقويم من أهمية في العملية التعليمية، فإذا كان المعلم يستهدف من وراء عملية التربية أن يحدث تغييرات معينة في سلوك الطالب، فإنه يجد نفسه في حاجة ملحة إلى استخدام وسيلة تمكنه من تقرير نوع هذه التغييرات ومداه والمعدل الذي تسير فيه والعملية التي يتوجب عليه أن يلجأ إليها لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها.

ويعتبر التقويم هو الوسيلة المفضلة والتي توفر للمعلمين البيانات الضرورية للتحقق من مدى تقدم طلابهم تجاه الأهداف المرجوة من التعليم وتحديد مواطن الضعف والقوة في تعلم طلابهم وبالتالي اتخاذ العديد من القرارات لتخطيط وتنفيذ الدرس وإدارة الصف بما يكفل تحسين مواطن الضعف وعلاجها وتعزيز مواطن القوة وإبرازها.

وقد أشارت الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS, 1997) أن أية محاولة للإصلاح التربوي يجب أن تتضمن إصلاح تقويم الطلاب باعتباره هدفا رئيسيا، ولذلك ظهر العديد من المصطلحات التي تصف التغير بعيدا عن التقويم التقليدي إلى أشكال تقويم جديدة ولها معنى مثل التقويم الواقعي أو التقويم البديل أو التقويم القائم على الأداء وجميع هذه المصطلحات تصف التحرك بعيدا عن الاختبارات التقليدية لأشكال تقويم أخرى ذات معنى.

وقد استمدت فكرة التقويم الواقعي من التأمل في الأداء وتنمية المنطقة التقريبية والبنائية الاجتماعية لفيجوتسكي ومحورها جميعا "تأمل المتعلم في مدى النمو المفاهيمي والتغير في الأداء الذي يحدث له أثناء وبعد التعلم من خلال التغذية الراجعة وتفاعله مع المعلم وأقرانه للوصول إلى الأهداف المنشودة والتمكن منها".

ما هو التقويم البديل؟

يوضح هيرمان (Herman) المشار إليه في علام (1425هـ) أن التقويم البديل أو الأصل يتطلب من المتعلم إنجاز مهام معقدة ذات دلالة إنجازا نشيطا، بينما يوظف معارفه السابقة وتعلمه الحالي ومهاراته المناسبة لحل مشكلات واقعية أو أصيلة. وهذا التعريف يوضح أهمية قيام المتعلم بأنشطة أدائية واقعية من الحياة اليومية حتى يكتسب المتعلم ما خطط له اكتسابا فعليًا لا وهميًا، كما يوضح استناد التقويم البديل، إلى النظرية البنائية. فالتقويم البديل هو الأسلوب الذي يعطى من خلاله الطلاب نشاطات ومواقف تعليمية ويكلفون بأداء مهام وتكليفات تتشابه إلى حد كبير مع مواقف الحياة اليومية وما يتم تقويمه هو الأداء الواقعي المرتبط بحياة الطلاب وواقعهم وليس مجرد استرجاع حقائق ومعلومات منعزلة عنها يتم تلقينها داخل غرفة الدراسة. كما أن هذا التقويم يطلق عليه التقويم البديل لأنه يستخدم بديلاً عن أسلوب التقويم التقليدي الذي يعتمد على اختبارات تحريرية باستخدام القلم والورقة.

ومن أهم أغراض هذا التقويم أنه يهدف بشكل أساسي إلى مراقبة تقدم الطلاب نحو تحقيق المستوى المرغوب فيه وتوثيق هذا التقدم والنمو بطريقة منظمة، كما يقدم بيانات كمية وكيفية متنوعة ومعلومات تفصيلية عن أداء الطلاب تساهم في تحسين عملية التعليم والتعلم ومراجعة المناهج الدراسية ويفيد في المساهلة التربوية للمعلمين حول أداء الطلاب لأنه يطالب بعدم الاعتماد على المحاضرة والإلقاء في التدريس بل يؤكد على استخدام المهام التي تؤدي إلى

نتائج واقعية أصيلة كالتجارب العملية والمشروعات وكتابة التقارير، وإجابة الأسئلة مفتوحة النهاية وأنشطة حل المشكلات وإلقاء الكلمات أو المشاركة في المناقشات والمناظرات من جانب الطلاب، كما أن من أغراضه منح شهادات تخرج توثق تحصيل الطلاب ومهاراتهم بناء على أساليبه المتنوعة، كما تتضح أهميته في أن الاعتماد الأكاديمي للمؤسسة التعليمية يتطلب استخدامها أساليب تقويم متنوعة (علام، 1425هـ).

وتعرف ويكستروم (2007) التقويم البديل بأنه "عملية مستمرة يشترك فيها الطالب والمعلم في إصدار أحكام عن تقدم الطالب باستخدام مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات مثل مهام الأداء وسجلات الإنجاز والصحائف الكتابية وتقويم الأقران وأنشطة التعلم التعاوني والمقابلات والامتحانات، وسمي بديلاً وذلك لأنه بديلاً عن الاختبارات المقننة المستخدمة بشكل منفرد. ويعرف الباحث التقويم البديل على أنه "تقويم متعدد الأبعاد لمدى واسع من القدرات والمهارات، ويشتمل على أساليب متنوعة مثل ملاحظة أداء المتعلم، وإجراء مقابلات معه، ومراجعة انجازاته السابقة". ومن هنا نرى أن التقويم البديل يتطلب من المتعلم أداء مهام حياتية واقعية تبين قدرته على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأساسية ويتم تقييم أو تقدير أدائه على ميزان وصفي متدرج يبين نوعية أدائه وفقاً لمستويات أداء محددة. كما أن التقويم البديل يقدم صورة متعددة الأبعاد والأوجه عن الطالب، عن طريق التركيز على الأداء (العملية والمنتج) كما يتطلب من المتعلم استخدام مهارات تفكير عليا ويتميز بالتكامل بين معالجة المعرفة والفهم من جهة والتطبيق من جهة أخرى، وعدم ارتباط الأسئلة بإجابة واحدة صحيحة، بل على الطالب البحث في عدة مصادر والدفاع عن إجابته وتبريرها، فيكون دوره إيجابياً وفاعلاً كالبحث عن المعلومة وتحليلها ونقدتها ووضعها في إطار تركيبي جديد، ويستمد هذا التقويم مصداقيته وثباته من الطبيعة الواقعية للمهمة التي ينفذها الطالب ومدى ارتباطها بواقع حياته اليومية، واعتماده على تقدير كيفي بناءً على سلام تقدير لفظية وليس على الجانب الكمي المقنن.

أهمية التقويم البديل:

أدى افتقار الطلاب إلى المهارات العقلية العليا الناتج عن التركيز على الكفايات والمهارات الأساسية، وتشجيع التعلم السطحي السلبي النمطي وتعميق الفواصل بين المواد الدراسية الموجه من قبل اختبارات الحد الأدنى من الكفايات، إلى زيادة الجدل حول مفهوم التقويم التربوي ومدى فاعليته.

وكمحاولة للحد من الآثار السلبية التي نجمت عن الاعتماد على الاختبارات التحريرية دعا العديد من الباحثين والتربويين إلى استخدام أساليب واستراتيجيات التقويم البديل ، ويعد التقويم التربوي البديل توجهاً جديداً في الفكر التربوي ، وتحولاً جوهرياً في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل التعليمية المختلفة (علام، 2004) .

وقد نال التقويم التربوي البديل اهتماماً متزايداً في الآونة الأخيرة في بعض الدول المتقدمة وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وكندا ، ومن ثم فقد ظهرت العديد من الأبحاث والدراسات في الفترة الأخيرة والتي استخدمت التقويم البديل كموجة للتدريس وبحثت أثره في تحسين التعليم والتعلم .

ويشير بعض الباحثين (درويش، 2001 ؛ تامينجا، 2002، Tamminga؛ تساجاري، 2004، Tsagari) إلى أن أهم ما يتميز به التقويم البديل هو ما يلي:

1. يستطيع الطلاب من خلال أساليب التقويم البديل أن يظهروا معارفهم وفهمهم بطرق متنوعة .
2. يمكن التقويم البديل الطلاب غير المهرة في أداء الاختبارات من إظهار قدراتهم ويمنحهم الثقة بالنفس .

3. لا تقتطع أساليب التقويم البديل بعضاً من زمن الحصة كما في الاختبارات التقليدية بل تركز على قياس النمو والتحسين يوماً بيوم

4. يمد التقويم البديل المعلم بمعلومات مستمرة عن نواحي القوة والضعف لدى كل طالب .

5. يقوم ويوجه التدريس: فالتقويم البديل يعد رابطاً قوياً بين التعليم والتعلم والتقويم وذلك لأنه يقدم التغذية الراجعة للمعلمين حول أساليب التعليم والتعلم ونتائج تقويم الطلاب .

6. يوفر نتائج ذات معنى بعدة طرق متنوعة : فالمعلومات المتحصل عليها من أساليب التقويم البديل يمكن أن تكون أكثر أهمية من نتائج الامتحانات .

وقد قام بعض الباحثين بإعداد قائمة تلخص بعض طرق وأساليب واستراتيجيات التقويم البديل الأكثر استخداماً وشيوعاً ومن هذه القوائم قائمة تساجاري (Tsagari, 2004) وقائمة لوري (Lowery, 2003) واشتملت تلك القوائم على :-

(1) سجلات الإنجاز (سجلات الأداء) .

(2) استراتيجية K W L .

(3) الصحائف الكتابية .

(4) خرائط المفاهيم مهام الأداء .

- (5) الألعاب والمحاكاة.
- (6) ملاحظة المعلم لطلبتة.
- (7) المقابلات الفردية والجماعية.
- (8) أنشطة التعلم التعاوني.
- (9) الاستقصاءات.
- (10) الاستفتاءات.
- (11) تقويم الذات.
- (12) التفكير بصوت عالٍ.
- (13) المؤتمرات.
- (14) المعارض .
- (15) المشروعات.
- (16) تقويم الأقران.

مميزات التقويم البديل

- (1) مقارنته لأداء الطلاب بمعايير راسخة وثابتة وليس بأداء زملائهم.
- (2) يسعى لتشجيع التعلم الحقيقي.
- (3) يعطي الطلبة فرصا متعددة للتعلم ليبرز الطالب مهارات التفكير الناقد لديه وعمق معرفته وربط التعلم بحياتهم اليومية.
- (4) يراعي الفرد والجماعة في النشاطات التعليمية.
- (5) يقدم معلمين بنظرات جديدة لتعلم الطلاب.
- (6) يشجع على التفكير التأملّي وبناء المعرفة الشخصية، حيث يدرس الطلاب ويصنعون المعرفة في نفس الوقت، فهم ليسوا مستهلكين أو مستقبلين للمعرفة فقط.
- (7) يبلغ الطلاب بمعايير التقويم لإزالة الإرباك لديهم وتوجيههم في الاتجاه المطلوب.
- (8) يوفر مصادر متعددة تعطي معلومات من وجهات نظر مختلفة.

الركائز الأساسية للتقويم البديل

1. التعلم الإنساني من منظور جديد.
2. توسيع مفهوم الذكاء الإنساني.
3. تغيير مفهوم التحصيل.

4. تطوير تقنيات معلومات جديدة للتقويم والعمليات الاختيارية.

5. المعايير التربوية كموجهات للتقويم البديل.

التقويم التربوي البديل

لا يوجد اتفاق على تعريف التقويم التربوي البديل لكن هناك اتفاق على مفهومه وأغراضه، إذ أن مفهوم التقويم البديل يقوم على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم وليس بواسطة المعلم وأن دور المعلم هو تيسيري أكثر مما هو تلقيني وبالتالي فإن الهدف الأساسي هو تقديم صورة متكاملة عن المتعلم بما فيها من معارف ومهارات واتجاهات ومدى قدرته على توظيف ما تعلمه في المواقف العملية، وذلك باستعمال مجموعة من البدائل التي تقيس الأداء الحقيقي للطالب وليس مجرد التحصيل القائم على الاختبارات التحريرية.

التقويم البديل والمفهوم المعاصر لعملية التعلم

إن الاتجاهات الحديثة للتقويم جاءت نتيجة لتغير مفهوم التعلم الذي انتقل من المنظور السلوكي إلى المنظور البنائي المعرفي الذي يرى بأن معنى التعلم يحدث عندما يكون للمتعلم قاعدة معرفية يمكن استخدامها بمرونة لحل المشاكل واتخاذ القرارات وإنتاج الأشياء التي تعطي إحساسا بهذا العالم. فالمتعلم يحتاج إلى صفات محددة أهمها:

(1) قدرة التحديد الذاتي والشعور بالكفاءة ومواصلة السعي لاكتساب أدوات التعلم واستخدامها.

(2) يجب أن يكون استراتيجيا في تعلمه.

(3) يحتاج المتعلم إلى أن يكون عاطفيا يرى نفسه والعالم المحيط به من منظور الآخر.

كما أن التقويم البديل تقويم لا يعتمد على توظيف الاختبارات التحصيلية التقليدية التي تتطلب من الطالب فقط استدعاء المعلومات من الذاكرة التي سبق له دراستها وإنما يعتمد على أساليب وأدوات غير تقليدية تشمل: اختبارات الأداء، حقائب الإنجاز، المقابلات، الأوراق البحثية، صحائف الطلاب، العروض العملية والشفوية، التقويم الذاتي، تقويم الأقران، المشروعات... وغيرها.

الشروط الواجب توافرها عند تطبيق التقويم البديل

يوجد مجموعة من الشروط (القواعد /المبادئ) التي يجب توافرها عند تطبيق التقويم

البديل في تقويم تعلم الطلاب , ومن أبرزها ما يلي:

1. نشر ثقافة التقويم البديل بين الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وغيرها قبل البدء في تطبيقه، مع التدرج في التطبيق.
2. أن يتم التقويم البديل في سياق عمليتي التعليم والتعلم وليس كجزء منفصل عنهما...بحيث تبدو مهام التقويم البديل للطلاب وكأنها مهام تعلم وليس مواقف اختبارية.
3. أن تتوفر في مهام التقويم عدد من المحكات.
4. أن تتعدد أساليب تقدير أداء الطلاب في إنجاز المهام، فلا تقتصر على اختبارات الأداء فقط، بل تمتد لتشمل أساليب أخرى مثل: حقائب الإنجاز، ومشروعات الطلاب، وغيرها.
5. يتطلب التقويم البديل بعض أشكال التعاون بين الطلاب من خلال العمل الجماعي، ومجموعات التعلم التعاوني.
6. يجب تجنب مقارنة أداء الطالب في إنجاز المهام بأداء زملائه في الصف.
7. يجب أن يشارك الطالب تقييم ذاته في أداء المهام.
8. يجب توافر قاعدة بيانات تسهل تسجيل أداء الطلاب واستدعاء هذه البيانات بيسر وسهولة (زيتون، 1428هـ).

الأساليب والأدوات المستخدمة في التقويم البديل

كما ذكره خليلي (1998) أنه لا يتم الانتقال إلى التقويم البديل بصورة مفاجئة وبشكل سهل ميسر، بل يلزم صبر وتأن ومثابرة. وذلك لأننا أنفسنا تعودنا على الاختبارات التقليدية كأدوات رئيسية وفي الغالب أدوات وحيدة للحكم على التعلم والتفوق والنجاح والرسوب. في حين أن التقويم البديل يوسع المدى كثيراً ليأخذ بالحسبان جميع المؤشرات والدلائل التي تكشف عن بلوغ الطالب لنتائج التعلم المقصودة. وهذه النتائج أو أغراض التعلم لا تكون مصوغة كأهداف سلوكية، بل مصوغة بأية صياغة تحدد المطلوب من الطالب تعلمه والمستوى المنشود في هذا التعلم والتي تطلق عليها اسم محكات الأداء.

فنقطة البداية في التقويم البديل هي وضع أغراض التعلم، ثم وضع مجموعة من محكات الأداء (الإنجاز) للحكم على مستوى هذا الإنجاز. وهي مجموعة من المحكات تصف مستويات الأداء المتدرجة، وتحدد ما يكون بمقدور الطالب عمله أو إنجازه في كل مستوى. وتستخدم هذه المحكات في تدرج أعمال الطلاب وإنجازاتهم.

مزايا التقويم البديل

1. تنشيط الطالب وحفزه على الإنجاز وتقليل قلق الاختبار وتعزيز مفهوم الذات لديه.
2. يستخدم مع كافة أنواع الطلاب مهما اختلفت أعمارهم خلفياتهم الثقافية والاجتماعية وقدراتهم العقلية.
3. ينمي مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.
4. ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة ونحو التعلم المدرسي.
5. يزود المعلم بمعلومات تقييمية مفيدة عن النمو الدراسي للطلاب.
6. ينمي مهارات التعاون بين الطلاب.
7. ينمي مهارات المواطنة المسؤولة.
8. يشخص عملية تقييم الطلاب فيقارن أداء الطلاب ببلوغه مستوى الأداء المقبول وليس بمقارنته بأداء زملائه في الصف.
9. مرن وقابل للتكيف والتعديل وفق ظروف مواقف التعليم والتعلم.
10. يحقق مبدأ التقويم المستمر للمتعلم. (زيتون، 1428هـ).

أبرز مشكلات التقويم البديل ومحدداته

- نظراً لحدثة التقويم البديل وطبيعته المعقدة نسبياً فإنه يواجه بعدد من المصاعب والمشكلات والعقبات لعل من أبرزها ما يلي (العتيبي، 2007م) :
1. ضعف معرفة المعلمين ومهاراتهم بإجراءات التقويم البديل.
 2. عدم تقبل بعض الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وغيرهم بجدوى التقويم البديل وأهميته وبعضهم يقاوم هذا النوع من التقويم لعدم تعودهم عليه.
 3. هنالك شكوك تثار حول موضوعية وعدالة هذا النوع من التقويم؛ إذ يعيب عليه بعض المتخصصين في مجال التقويم التربوي احتمالية حدوث تحيز من قبل المعلمين القائمين عند تقييم أداء الطلاب في مهام التقويم وهم كذلك يشككون في ثبات هذا النوع من التقويم.
 4. يستنفد هذا النوع من التقييم وقتاً أطول من المعلم في إعداد واختيار مهام التقويم وفي تقدير أداء الطلاب فيها.
 5. ارتفاع التكلفة الاقتصادية للتقويم البديل مقارنة بالتقويم التقليدي.
 6. صعوبة إدارة الصف في ظل انشغال المعلم في تقييم أداء أحد الطلاب أو مساعدته واحتمال حدوث حالة من الفوضى وانفلات النظام من جراء ذلك. (زيتون، 1428هـ).
 - 7.

الدراسات السابقة

تم تناول الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية ومتغيراتها، وتقسيمها إلى دراسات عربية وأجنبية، وعرضها حسب تسلسلها التاريخ من الأقدم إلى الأحدث، على النحو الآتي:

الدراسات العربية:

أجرت أبو طالب (1991) دراسة هدفت إلى معرفة الأساليب التقييمية التي يستخدمها المعلمون. وقد تألفت عينة الدراسة من (215) معلماً ومعلمة موزعين على المدارس الحكومية والخاصة ومدارس الوكالة، والتابعة لمديرية تربية عمان الكبرى، ومديرية تربية الزرقاء بالأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين لجمع المعلومات: استبانة مكونة من جزأين، إحداهما: خاصة بأساليب التقييم التي يستخدمها المعلمون لتقويم طلبتهم، والأخرى خاصة بالممارسات التقييمية التي يمارسها المعلمون. أما الأداة الثانية فقد كانت عبارة عن قائمة تضمنت مجموعة من معايير الاختبار التحصيلي الجيد. وخلصت الدراسة إلى أن أكثر أساليب التقييم استخداماً لدى المعلمين هي الاختبارات الكتابية ثم حلقات النقاش فالمشاريع الجماعية فالملاحظة، كما أشارت النتائج إلى أن أنواع الأسئلة للاختبارات الكتابية التي يبينها المعلمون هي أسئلة المقال التي تتطلب استجابات قصيرة ثم أسئلة التكميل فالأنواع الأخرى من الأسئلة المقالية.

واستهدفت دراسة الدمياطي (1991) الكشف عن أثر استخدام أسلوب التقييم المستمر في تحصيل الطالبات، تكونت عينة الدراسة من (54) طالبة من طالبات كلية التربية بالمدينة المنورة فرع جامعة الملك عبد العزيز تخصص علوم اجتماعية في مستوى السنة الثالثة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (27) طالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من (27) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار تحصيلي في مادة تدريس العلوم الاجتماعية تكون من (40) سؤالاً من نوع اختيار من متعدد، واختبار من نوع الصواب والخطأ، وقد كشفت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية (التي طُبّق عليها التقييم المستمر) والضابطة (التي طُبّق عليها التقييم الاعتيادي) على الاختبار التحصيلي البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية.

وتناولت دراسة الحادر (1991م) تحديد مستويات الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها لدى معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي والثانوية في محافظة إربد بالأردن وعلاقتها بعدد من المتغيرات الشخصية: النوع الاجتماعي للمعلم وخبرته ومؤله الأكاديمي والتربوي. وتكونت العينة من (60) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام تصنيف بلوم للمجال المعرفي في تصنيف الأسئلة الشفوية، حيث تم تسجيل حصة صفية لكل

معلم من عينة الدراسة. وقد كشفت النتائج أن أسئلة المعلمين الشفوية تركزت في المستوى الأدنى لمستويات بلوم (التذكر)، يليه المستوى الثاني (الفهم)، في حين انخفضت نسبة الأسئلة في المستويات الأخرى وهي مستوى التطبيق، ومستوى التحليل، ومستوى التركيب، ومستوى التقويم. كما دلت النتائج على عدم وجود فرق دال إحصائياً يُعزى للنوع الاجتماعي المعلم، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً تعزى إلى الخبرة والمؤهل العلمي.

وهدف دراسة العمري (1997) إلى تقويم الاختبارات المدرسية التحريرية التي يعدها المعلمون في المدارس الحكومية في الأردن التي تجرى في نهاية كل فصل دراسي. تكونت عينة الدراسة من (200) معلماً من المعلمين من مختلف التخصصات والمراحل، في المدارس الحكومية في الأردن، تكونت أداة الدراسة من قائمة معايير ضمت (7) معايير وزيارة عشر مدارس للإطلاع على واقع تطبيق الاختبارات باستخدام قائمة شطب ضمت (20) معياراً، وإعداد استبانة لمسح واقع الاستخدام ضمت معايير إعداد الاختبار. كشفت نتائج الدراسة خلو الأدب التربوي من نماذج أو قوائم خاصة لتقويم أوراق الاختبارات وتقويم آلية التصحيح وإجراءات تطبيق الاختبار، كما أبرزت الدراسة ضعفاً واضحاً في إلمام المعلمين بمواصفات الاختبار الجيد وكيفية إعداداته بمراحله الأربعة، وكشفت الدراسة عن الممارسات الخطأ والمحتملة والمشاكل والصعوبات في كل مرحلة.

وأجرى نصر (1998م) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأدوات ووسائل التقويم الشائعة، تكونت عينة الدراسة من (691) معلماً ومعلمة يدرسون اللغة العربية للمرحلتين الأساسية والثانوية في محافظة إربد بالأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (18) نوعاً من الأساليب والأدوات المقترحة للتقويم، وكان من نتائج الدراسة أن من أكثر الأدوات شيوعاً الاختبارات المقالية، أما أدوات التقويم الأقل استخداماً فكانت الاختبارات المقننة، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والاختبارات الموضوعية، وأسلوب الملاحظة الصفية.

وقام القباطي (1998م) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الأساليب والممارسات التقويمية التي يقوم بها المدرسون والمدرسات، ومستوى جودة اختباراتهم التحصيلية التي يضعونها لتقويم تحصيل طلبتهم في المدارس الأساسية في مدينة الحديدة باليمن، فقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المدرسين والمدرسات والموجهين والموجهات في مدينة الحديدة. وتألفت عينة الدراسة من مجموعتين الأولى من (120) مدرساً و(82) مدرسة والمجموعة الثانية من (6) موجهين و(11) موجهة، إضافة إلى عينة الاختبارات التي حصل عليها الباحث حيث بلغ عددها (44) ورقة. وقد تم استخدام أداتين هما: استبانة تهدف إلى قياس مدى انتشار استخدام الأساليب والممارسات من

وجهة نظر المعلمين أنفسهم ومن وجهة نظر الموجهين. والأداة الثانية كانت عبارة عن قائمة من المعايير الواجب توافرها عند كتابة الاختبار الجيد. وقد خلصت الدراسة إلى أن أكثر الأساليب التقييمية انتشاراً هي الاختبارات المقالية التي تحتوي أسئلة ملء الفراغ، ثم الاختبارات الشفهية. أما أساليب التقويم الأقل انتشاراً فهي الاختبارات المقالية ذات الإجابة الطويلة، تليها المشاريع الفردية ثم المشاريع الجماعية، وبلغ عدد الممارسات التقييمية الأقل انتشاراً (13) ممارسة من (45) ممارسة. ولم يتوافر عند كتابة تعليمات الاختبارات بمستوى مقبول سوى معيارين من (7) معايير مطلوبة، أما في إعداد الاختبارات فلم يتوافر بمستوى مقبول سوى معيارين من (6) معايير مطلوبة.

وهدفنا دراسة الحسن (2003م) إلى تعرف أثر التغذية الراجعة المقدمة بعد أداء الاختبارات الصفية على التحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (114) طالباً من طلاب الصف السابع الأساسي في مدرسة السلام الأساسية موزعين على ثلاث شعب، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار تحصيلي للوحدة، وقد كشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية التي طبّق عليها التغذية الراجعة (على مستوى المعرفة، ومستوى التطبيق، ومستوى الدرجة الكلية).

أما دراسة حنّو (2003م) فقد استهدفت الوقوف على مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية لبعض أساليب التقويم شائعة الاستخدام، في ضوء بعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من (114) معلماً يدرسون اللغة العربية للمرحلة الأساسية في نابلس، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (81) فقرة، وقد كشفت نتائج الدراسة أن أساليب التقويم الأكثر شيوعاً هي الاختبارات الشفهية واختبارات الاستماع، وجاء الرتبة الأخيرة أسلوب الاختبارات الكتابية، والمقالية والموضوعية، كما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستخدام تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، وكذلك تعزى للمؤهل العلمي ولصالح المؤهل العلمي الأعلى.

وقام العصيمي (2003م) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن تقويم اللائحة الجديدة لتقويم طلاب الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والتربويين وأولياء الأمور، تكونت عينة الدراسة من (257) معلماً و (34) مشرفاً للصفوف المبكرة، و (329) من أولياء أمور الطلبة بمكة المكرمة والطائف، تم استخدام استبانة كأداة للدراسة، وكان من أهم نتائج الدراسة أنّ اللائحة التقييمية قللت من مستوى القلق والرغبة من الاختبارات، ومعدلات الرسوب، كما كان هناك بعض الغموض في مصطلحات اللائحة.

وأجرى الشديفات (2004م) دراسة هدفت إلى تقصي فعالية منظومة مقترحة من الأسئلة والنشاطات التعليمية في اللغة العربية في تنمية المستويات المعرفية العليا لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، وذلك وفق إعداد محتوى (الأسئلة والأنشطة) على مستوى الوحدات حسب مستويات بلوم المعرفية العليا (تحليل، تركيب، تقويم). تكونت العينة من (160) طالبا وطالبة في أربع شعب من الصف العاشر الأساسي من قسبة المفرق موزعة على شعبتين تجريبيتين في كل شعبة (40) طالبا و(40) طالبة ومثلها شعبتين ضابطتين، وأشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية في تفوق طلبة المجموعات التجريبية (ذكور وإناث) يعزى للمنظومة التعليمية المقترحة، وذلك من خلال نمو المستويات العليا الثلاثة.

وتناولت دراسة الصعيدي (١٤٢٥هـ) الممارسات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولية في التقويم المستمر في مكة المكرمة ؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث استبانة بالممارسات التدريسية في التقويم المستمر، وتم ضبطها وعرضها علي ٦٠ مشرفاً تربوي ممن يشرفون علي معلمي الصفوف الأولية، وتمخض البحث عن قائمة بالممارسات التدريسية اللازمة لمعلمي الصفوف الأولية في التقويم المستمر، وذلك ضمن المحاور التالية:

- مبادئ التقويم المستمر.
- خطوات التقويم المستمر.
- الأدوات المستخدمة لجمع البيانات.
- النشاطات المترتبة علي نتائج التقويم.

وخلصت الدراسة إلى أن جميع مبادئ التقويم المستمر تمارس من قبل المعلمين، ولكن بدرجات متفاوتة أعلاها الاكتفاء بتقويم واحد للمهارة المتقنة وأدناها درجة الاختيار المناسبة لتقويم المهارة. كما أبرزت النتائج ضعفاً في ممارسات المعلمين لخطوات التقويم المستمر ذات العلاقة بالتقويم القبلي والتقويم التشخيصي، وللنشاطات المترتبة علي نتائج التقويم المستمر، خصوصا تلك النشاطات المترتبة علي التغذية الراجعة. وفي ضوء ذلك، أوصى البحث بضرورة تفعيل دور الإشراف التربوي في مساعدة المعلمين وتوعيتهم بالممارسات الصحيحة للتقويم المستمر ، والعمل علي إيجاد فرق تدريب معنية بتدريب المعلمين ، مع توفير أدلة إجرائية لقياس وتقويم المهارات .

كما أجرى جوارنه (2006م) دراسة هدفت التحقق من مدى مراعاة الأنشطة والتقويم في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للمعايير التربوية المعاصرة وتطوير وحدات تعليمية تعليمية في ضوء تلك المعايير وقياس مدى فاعليتها في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو مبحث التربية الإسلامية، تكونت عينة الدراسة للأفراد من (49) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي، من مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الثانية موزعين على شعبتين أحدهما تجريبية والأخرى

الدراسة من (316) فرداً موزعين على الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور في سلطنة عُمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس اتجاهات نحو التقويم التكويني موزع على فئات العينة الثلاثة، وقد أشارت النتائج أن الاتجاه نحو التقويم التكويني سالباً لدى جميع أفراد العينة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق إحصائية في الاتجاه نحو التقويم التكويني بين المعلمين والمعلمات، ولصالح المعلمات، وأن جميع أفراد العينة اتفقوا على فاعلية التقويم ولكنهم تفاوتوا في ذلك فقد كان مرتفعاً لدى الطلبة يليهم المعلمين وبعدهم أولياء الأمور.

وضمن السياق ذاته، أجرى الشبلي (2008م) دراسة هدفت إلى تعرف درجة إلمام معلمي الرياضيات بمنطقة الباطنة في سلطنة عُمان بمفاهيم وأدوات التقويم التكويني، تكونت عينة الدراسة من (269) معلماً ومعلمة لمادة الرياضيات يتوزعون على (35) مدرسة من مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم لمنطقة الباطنة شمال في سلطنة عُمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أداة تقويم مناسبة للغرض من (48) فقرة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية لدرجة إلمام أفراد عينة الدراسة في مفاهيم وأدوات التقويم التكويني تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ولصالح المعلمات، بينما لم تظهر فروق إحصائية تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي.

وأجرى الغزو (2008م) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة عجلون، تكونت عينة الدراسة من (167) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من مدارس محافظة عجلون الأساسية الدنيا، ولتحقيق هدف الدراسة، تم تطوير استبانة مكونة من (55) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: الاختبارات، وأدوات التقرير الذاتي، وأدوات الملاحظة، وملفات الإنجاز، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة عجلون كانت مرتفعة، ووجود فروق إحصائية في مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لأدوات التقويم تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي ولصالح الإناث، والخبرة لصالح الخبرة الأكثر، وعدم وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العملي.

وأجرى دعيس (2008م) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى معرفة معلمي المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء لمفاهيم القياس والتقويم التربوي، تكونت عينة الدراسة من (426) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من مدينة صنعاء في اليمن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد مكون من (62) فقرة، لقياس مستوى معرفة معلمين

المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء لمفاهيم القياس والتقويم التربوي، وكان من نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمي المرحلة الثانوية لمفاهيم القياس والتقويم التربوي متدني، ولم يصل إلى المستوى المقبول تربوياً والمحدد بنسبة (80%)، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح المعلمين الذكور، وإلى التخصص ولصالح المعلمين ذوي التخصصات العلمية، إلى الخبرة التدريسية ولصالح المعلمين ذوي الخبرة القصيرة، وعدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعزى للتفاعل بين المتغيرات.

كما أجرى إمبو سعيدي والراشدي (2009م) دراسة هدفت الكشف عن الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في سلطنة عُمان عند تطبيقهم للتقويم التكويني المستمر، تكونت عينة الدراسة من (113) معلماً ومعلمة يدرسون المرحلة الأساسية في محافظة مسقط في عُمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة تكونت من (30) فقرة، كشفت نتائج الدراسة أن المعلمين يواجهون صعوبات عديدة في تطبيقهم للتقويم التكويني المستمر، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى مواجهة المعلمين للصعوبات أثناء تطبيقهم للتقويم التكويني المستمر تعزى للنوع الاجتماعي أو المؤهل العلمي.

وقام الزهراني (2009م) بإجراء دراسة تهدف إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الدرجات باستخدام أساليب التقويم المستمر والدرجات باستخدام الاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى الطلاب في الرياضيات، وقد تكونت عينة الدراسة من (461) طالباً في الصف الثالث الابتدائي، و(15) معلماً يدرسون الرياضيات للصف الثالث الابتدائي في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاث أدوات هي: سجل التقويم المستمر، واختبار تحصيلي، واستبانة للمعلمين، وكان من أهم نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدرجات باستخدام أساليب التقويم المستمر والدرجات على الاختبار التحصيلي للطلبة، وكانت درجة ممارسة المعلمين لأساليب التقويم المستمر بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الممارسة تعزى لمتغيرات الدراسة وهي المؤهل العلمي والخبرة.

وقام أبو شعيرة واشتيوه وغباري (2010م) بدراسة هدفت إلى الكشف عن معوقات استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي لدى طلاب الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. تكونت عينة الدراسة من (363) مشرفاً تربوياً ومديراً ومعلماً في محافظة الزرقاء في الأردن. وقد تكونت الاستبانة من (50) فقرة موزعة على خمسة محاور أساسية، وكان من نتائج الدراسة أن أكثر المعوقات التي تواجه تطبيق إستراتيجية منظومة التقويم

الواقعي هي المعايير المتعلقة بالإمكانيات المادية، وكان آخر المعايير في الترتيب المعايير المتعلقة بالمشرف التربوي والإدارة المدرسية.

وأجرى المطيري (2010م) دراسة هدفت إلى تحديد كفايات التقويم المستمر اللازمة للمعلمين بالمرحلة الابتدائية والتحقق من مدى توفرها لدى عينة من هؤلاء المعلمين بمنطقة المدينة المنورة . والتعرف على وجود فروق بين المعلمين في كفايات التقويم المستمر تعود إلى تخصصاتهم (دراسات إسلامية ، لغة عربية ، اجتماعيات ، علوم ، رياضيات). والتعرف على وجود فروق بين المعلمين في كفايات التقويم المستمر ترجع إلى عدد سنوات الخبرة لديهم . كما يهدف البحث إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم المستمر لدى المعلمين وتم بناء ثلاث أدوات وهي أداة استبانة تشتمل (٨٢) كفاية وقائمة ملاحظة تشتمل على (٨٢) كفاية واختبار في كفايات التقويم المستمر يتكون من (٣٥) مفردة اختبارية . تم تطبيق كل من أداة الاستبانة والاختبار على (٣٠٥) معلمين . ومن أبرز نتائج البحث ما يلي: حصلت الكفايات المهنية على درجة كبيرة من التوفر وحصلت الكفايات الخاصة باستخدام ملف إنجاز الطالب على درجة " لا يمارسها " من التوفر حسب قائمة الملاحظة، كما كشفت النتائج أنه كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلم زادت لديه درجة التوفر في امتلاكه لكفايات التقويم المستمر . وكان من أبرز توصيات البحث إدراج مادة جديد ضمن مقررات كليات التربية تعنى بتدريس لوائح ونظم وزارة التربية والتعليم وخاصة ما يتعلق بلائحة تقويم الطالب مصطلحاتها وطريقة تنفيذها، وإدراج تدريس مفاهيم التقويم المستمر ومتطلباته ضمن مقررات التقويم التربوي وطرق التدريس المقررة على طلاب كليات التربية، نشر ثقافة التقويم المستمر عبر وسائل الإعلام المختلفة لتصحيح الرؤيا حوله والوصول بذلك إلى المجتمع الخارجي لتوعية أولياء الأمور . كما أوصت بعمل دراسات وبحوث تتعلق بآلية تنفيذ التقويم المستمر في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (بنين وبنات).

وأجرى البلادي (2010م) دراسة تهدف إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق أساليب التقويم المستمر للطلاب في المرحلة الابتدائية، تكونت عينة الدراسة من (259) معلماً للرياضيات في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية، و(18) مشرفاً تربوياً وهم يمثلون كامل المجتمع، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداة للكشف عن أهم تلك المعوقات. وقد كشفت نتائج الدراسة أن درجة المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر كانت متوسطة، ووجود فروق إحصائية في المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق أساليب التقويم المستمر للطلاب تعزى للوظيفة ولصالح المشرفين

في مجال المعلم، ولصالح المعلمين في مجالي الطالب والمقرر الدراسي، وللمؤهل العلمي والدورات التدريبية.

الدراسات الأجنبية:

أجرى بدراساوي (Badrasawi, 1997) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأساليب التقييمية التي يستخدمها معلمو اللغة الانجليزية في تصحيح الأخطاء الشفوية أثناء الحصة الدراسية وداخل الصفوف كمارسات للتقويم المستمر في الغرفة الصفية، تكونت عينة الدراسة من (47) معلماً ومعلمة يدرسون اللغة الانجليزية للصف التاسع الأساسي في محافظة إربد، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة، وبطاقة ملاحظة، وقد كان من أهم نتائج الدراسة أن المعلمين يفضلون استخدام أسلوب تصحيح الطالب مباشرة بعد الخطأ أكثر من غيره، كما أن بعض الأساليب المستخدمة في التصحيح تؤثر سلباً على تعلم الطلبة.

وأجرت دانيال وكنج (Daniel & King 1998) دراسة هدفت إلى تحديد معرفة معلمي المرحلة الأساسية والثانوية بالاختبارات التربوية وبمبادئ القياس وفحص تطبيقهم لمختلف مفاهيم القياس والاختبارات التربوية في بيئة التقويم الصفية وتحديد الاختلافات في أساليب التقويم بين معلمي المرحلة الثانوية، تم مسح معرفة (95) معلماً ومعلمة في الاختبارات والقياس التربوي واستخدام استراتيجيات التقويم في المرحلتين الأساسية والثانوية، وقد تبين بشكل عام عدم كفاية معرفة المعلمين بمفاهيم وأساسيات الاختبارات التربوية، ولكنهم على الرغم من ذلك فقد استخدموا ما يعرفونه ويتقنونه من مهارات في القياس عند تقويم تعلم وتطور طلابهم.

وأجرى إيلتون وسميث وسوانسن وتوينج (Elliton, Smith, Swanson and Topping, 2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن أحد أساليب التقويم المستمر (التكويني) وهو تقويم الأقران المتبادل بين الزميلين في مجال الكتابة الأكاديمية، تكونت عينة الدراسة من (12) طالباً من قسم علم النفس في جامعة دندي في سكوتلاند، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تقسيم الطلبة عينة الدراسة إلى قسمين القسم الأول قام بكتابة مجموعة من التقارير الأكاديمية حول موضوعات مختلفة بعلم النفس، وقام القسم الثاني بتصحيح التقارير في ضوء مجموعة من المعايير، كما قام الأساتذة بتصحيح تلك المعايير، وقد أظهرت نتائج الدراسة درجة معينة من التوافق بين تقويم الطلبة وتقويم الأساتذة، مع وجود بعض نقاط الاختلاف بينهم، وقد دلت النتائج أن تصحيح الطلبة لزملائهم له أثر في تحسين العمل الكتابي المستمر.

وهدف دراسة البلوشي (AL- Belushi, 2002) إلى الكشف عن وجهات نظر معلمات اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية نحو استخدام أساليب التقويم الحديثة المستخدمة،

تكونت عينة الدراسة من (120) معلمة من معلمات اللغة الإنجليزية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة تضمنت أساليب التقويم التربوي، وقد كشفت نتائج الدراسة أن وجهات نظر معلمات اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية نحو استخدام أساليب التقويم الحديثة المستخدمة تتميز بالكفاءة والفعالية أكثر من الاختبارات التقليدية.

وأجرى كوفمان وجونسون وكاردوز (Kauffman, Johnson, & Kardos, 2002) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تمتع المعلمين أثناء الخدمة (in-service) بمهارات إعداد الاختبارات، واختار الباحثون لهذه الغاية (50) معلما في السنة الأولى والثانية في ولاية ماتشوستس الأمريكية. وقد تم إجراء مقابلات مع المفحوصين (أفراد العينة). وقد كشفت نتائج الدراسة أن المعلمين المتدربين لا يضعون أسئلة تلتقي مع أهداف المنهاج، لذا فقد تمت التوصية بإعادة السياسة المنهجية لتمكين المعلمين من وضع امتحانات تحقق أهداف المنهاج دون الاختصار على نوع معين من مستويات الأهداف التربوية.

وأجرى هايفورد (Hayford, 2007) دراسة في غانا هدفت إلى التعرف على تصورات معلمي المرحلة الأساسية ومعلمي المرحلة الثانوية حول قدرة التقويم المستمر في تحسين تحصيل الطلاب متدني التحصيل في المدارس الأساسية والثانوية. وقد تكونت عينة الدراسة من (120) معلما ومعلمة يعملون في المدارس الثانوية والاساسية في عاصمة غانا (أكرا). ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبيان خصيصاً لغايات الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التقويم المستمر يمكن المعلمين من تحسين أداء الطلاب متدني التحصيل، ويحقق التقويم المستمر تنوعا في استراتيجيات التقويم وبالتالي فإن ذلك يفيدهم في تحديد مستوى الطلاب بدقة.

وأجرت إيسيري (Eseri, 2008م) دراسة في نيجيريا هدفت التعرف إلى واقع التقويم المستمر في المدارس النيجيرية الحكومية. ولتحقيق هدف الدراسة تم إتباع منهجية نوعية قائمة على تحليل الوثائق، حيث تم تحليل (18) وثيقة حكومية تربوية تتعلق بالتقويم، و(150) نموذج تقويم للمعلمين. وبعد جمع البيانات وتحليلها نوعيا بينت الدراسة ما يلي: يمارس المعلمون التقويم المستمر بدرجة متوسطة، كما أنهم يمارسون التقويم المستمر باستخدام سلم التقدير وقوائم الشطب والملاحظة المباشرة، وهناك حاجة كبير لتدريب المعلمين على التقويم المستمر باستراتيجيات متنوعة لما له من أثر إيجابي وموثوق في الغرفة الصفية.

وأجرى ديرري (Dery, 2009م) دراسة في غانا هدفت إلى الكشف عن أثر التقويم المستمر على تحصيل الطلاب ودرجاتهم النهائية. وقد تكونت عينة الدراسة من (16) معلما تمت زيارتهم في مدارسهم في غانا وملاحظة أسلوب التقويم المستمر باستخدام بطاقة الملاحظة،

ومن ثم إجراء مقابلات مع (8) طلاب ومراجعة السجلات المدرسية. وبعد جمع البيانات وتحليلها بينت الدراسة وجود علاقة ارتباط دالة بين التقويم المستمر ومستوى صدق علامات الطلاب، خاصة أنه يدل على مستواهم الحقيقي، ووجود أثر هام للتقويم المستمر في تبني المعلم لاستراتيجيات تدريس تتماشى مع الواقع الحالي للطلاب.

كما أجرى جارا (Jaral, 2010م) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات التربويين في مديريات ولاية ناسا شوسيكس الأمريكية التربوية حول سياسات التقويم المستمر المستخدمة في مدارس هذه المناطق التربوية. تكونت عينة الدراسة من (8) تربويين تم اختيارهم عشوائياً من هذه المناطق. استخدمت الدراسة المقابلة في عملية جمع البيانات. أشارت النتائج أن اعتماد هذه الأساليب من التقويم تعتمد على تصورات التربويين في مديريات التربية حول مدى فاعلية هذا النوع من التقويم، والتي بدورها مرهونة بمدى توفر الوقت الكافي لاستخدام هذا النوع من التقويم.

أجرى بينت (Benntt, 2011م) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى معرفة المعلمين لمفهوم التقويم المستمر في عدد من المدارس الثانوية والابتدائية في عدد من مديريات التربية والتعليم في ولاية نبراسكا. تكونت عينة الدراسة من (64) معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس الابتدائية والثانوية في ولاية نبراسكا في الولايات الأمريكية المتحدة. استخدمت الدراسة المقابلة في عملية جمع البيانات. أشارت النتائج أن المعلمين والمعلمات المشاركين في الدراسة الحالية ليس لديهم تصورات واضحة حول أسلوب التقويم المستمر كإحدى وسائل التقويم التي يمكن استخدامها في المدرسة، وأن هناك ضرورة في تقديم ممارسات تقويمية فاعلة مثل الملاحظة والحوارات بين المعلم والطالب وكقائبات العمل من أجل زيادة فاعلية المعلمين في هذا النوع من التقويم.

أجرى تابري وريجا وبرندلي ووينتيربتن وفيني (Taber, & Riga, Brindley, 2011م) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات المعلمين الطلاب حول مفهوم التقويم المستمر. تكونت عينة الدراسة من (413) معلم ومعلمة من المعلمين الطلاب تم اختيارهم من عدد برامج إعداد المعلمين في إحدى الجامعات الأمريكية. استخدمت الدراسة الاستبانة والمقابلة في عملية جمع البيانات. أشارت النتائج أن المعلمين والمعلمات والطلاب المشاركين في الدراسة لديهم اتجاهات إيجابية حول استخدام أساليب التقويم المستمر داخل الغرفة الصفية، وأن المعلمين والمعلمات والطلاب المشاركين في الدراسة يعتقدون أن الملاحظة الصفية هي ما يقصد به من التقويم المستمر. وأن استخدام المعلمين والمعلمات للتقويم المستمر يعتمد على تصورات المعلمين الذاتية حول مدى فاعلية هذا النوع من التقويم.

أجرى لوبيز وآخرون (Lopez & et al; 2011م) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات المحاضرين الأكاديميين في التعليم العالي حول التقويم المستمر للتعليم العالي. تكونت عينة الدراسة من (48) أكاديمي ومحاضر تم اختيارهم من (16) جامعة من الجامعات الإسبانية. استخدمت الدراسة المقابلة في عملية جمع البيانات، وأشارت النتائج أن الأكاديميين يعتقدون أن أساليب التقويم المستمر من استراتيجيات التقويم الفاعلة والابتكارية، كما أشاروا إلى ضرورة لإجراء المزيد من الدراسات التي تقيم أثر هذه الاستراتيجية في التقويم على عمليات التقويم بشكل عام.

وأجرت رويز وماريا (Ruiz, Maria, 2011م) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام أحد أساليب التقويم المستمر وهو الحوار التدريسي في تقويم تعلم الطلاب داخل الغرفة الصفية. تكونت عينة الدراسة من (14) معلماً، و(216) طالباً إضافة تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس الإسبانية، استخدمت الدراسة الملاحظة والمقابلة في عملية جمع البيانات. أشارت النتائج أن الحوارات التدريسية بين المعلم والطالب أحد أساليب التقويم المستمر الفاعلة الممكن استخدامها داخل الغرفة الصفية. وأن التقويم المستمر غير الرسمي أحد أساليب ونشاطات التدريس الفاعلة التي من الممكن أن يعتمد عليه المعلمون.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد إطلاع الباحث على الدراسات السابقة تبين أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت التقويم المستمر غير أن هذه الدراسات تباينت في أهدافها: فمنها ما رمى إلى الكشف عن مستوى المعرفة (الدعيس، 2008م؛ الغزو، 2008م) ؛ بينت (2011م Benntt).

ومنها ما حاول الكشف عن تصورات المعلمين والطلاب حول مفهوم التقويم المستمر تابـر وآخرون (2011م Taber, Riga, Brindley, Winterbotton, Finney & Fisher). ومنها ما هدف إلى تشخيص واقع التقويم المستمر في الصفوف الأولية (الشهري، 1427هـ). ومنها ما استهدف الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى التلاميذ، مثل دراسة (الزهراني، 2009م). كما اهتمت بعض الدراسات بالمعوقات التي تواجه المعلمين عند تطبيق التقويم المستمر مثل دراسة (البلادي، 2010م).

وتتماثل الدراسة الحالية إلى حدٍ كبيرٍ، مع دراسة الصعيدي (1425هـ)، والتي هدفت إلى الكشف عن الممارسات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولية في التقويم المستمر، وكذلك مع دراسة المطيري (2010م)، والتي استهدفت تحديد كفايات التقويم المستمر اللازمة للمعلمين

بالمرحلة الابتدائية، والتحقق من مدى توافرها لديهم، غير أن مجتمع البحث مختلف في الدراسة الحالية، كما أن أياً من الدراستين لم تتطرق إلى قياس درجة امتلاك كفايات التقويم من قبل المعلمين، ودرجة ممارساتهم لها، وهو ما يميز الدراسة الراهنة عن جميع الدراسات السابقة. واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري للدراسة، واختيار منهج البحث وعينة الدراسة، وتصميم أدوات الدراسة.

الفصل الثالث

منهج وإجراءات الدراسة

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

منهج وإجراءات الدراسة

يتناول الباحث في هذا الفصل منهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، والأدوات التي جرى الاعتماد عليها، والإجراءات المتبعة في تنفيذ هذه الدراسة ميدانياً. ويختتم هذا الفصل بالأساليب الإحصائية التي جرى من خلالها معالجة البيانات. وفيما يلي عرض ذلك بشيء من التفصيل:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي للكشف عن كفايات التقويم المستمر لمعلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام. وجاء اختيار الباحث لهذا المنهج لأنه أكثر ملائمة لأهداف الدراسة الحالية، من حيث اكتشاف الفروق بين المتغيرات لدى أفراد العينة.

حدود الدراسة:

سوف تقتصر الدراسة الحالية على المحددات التالية :

- المحددات الموضوعية : تتمثل في معرفة مدى درجة امتلاك وممارسة معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام لكفايات التقويم المستمر في ضوء بعض المتغيرات .
- المحددات الزمانية: سوف تقتصر الدراسة الحالية على الفترة الواقعة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1434-1435 هـ الموافق 2012/2013م.
- المحددات المكانية: سوف تقتصر الدراسة على معلمي الصفوف الثلاثة الأولية في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في مدينة الدمام.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي الصفوف الأولية مدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية للفترة الواقعة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1434-1435 هـ الموافق 2012/2013م، والجدول (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعي.

جدول (1): توزيع مجتمع معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام

الدمام		المدينة
إناث	ذكور	النوع الاجتماعي
875	790	عدد المعلمين
1665		المجموع

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من 158 معلماً ومعلمة من معلمي الصفوف الأولية بمدارس التعليم العام الابتدائية بمدينة الدمام ممن هم على رأس العمل خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1434-1435هـ، الموافق 2013/2012م. ويوضح الجدول رقم (2) توصيف عينة الدراسة.

جدول (2) : توصيف عينة الدراسة

المتغير	العدد	%
النوع الاجتماعي	ذكر	50.6
	أنثى	49.4
الخبرة	1-5 سنوات	29.7
	6-10 سنوات	31.0
	أكثر من 10 سنوات	39.2
الدورات التدريبية	غير حاصل على دورات	24.1
	1-3 دورة تدريبية	41.1
	أكثر من 3 دورات	34.8
المجموع	158	100

أداة الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة الاستبانة كأداة للبحث وهي من إعداد الباحث وفيما يأتي بيان بكيفية بنائها:

خطوات بناء أداة الدراسة

- 1- تحديد الهدف من أداة الدراسة المتمثل بالتعرف على الكفايات المعرفية والعملية للتقويم المستمر لمعلمي الصفوف الأولية وأهميتها.
- 2- الإطلاع على الأدبيات والمقاييس السابقة مثل دراسة الشهري (1427هـ)؛ التي هدفت إلى تشخيص واقع التقويم المستمر في الصفوف الأولية وذلك ببناء استبانة تحقق أهداف الدراسة من

حيث الكفايات المعرفية لدى المعلمين والممارسات العملية أما دراسة الصعيدي (1425هـ) فقد هدفت للكشف عن الممارسات التدريسية لدى معلمي الصفوف الأولية في التقويم المستمر. وبناء على الأدوات المستخدمة في الدراستين السابقة تم تحديد أبعاد المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

3- أعد الباحث استبانة " كفايات التقويم المستمر لمعلمي الصفوف الأولية بناء على التعريف الإجرائي لكفايات التقويم المستمر في هذه الدراسة، واشتمل على بُعدين رئيسيين مستقلين تمثلهما 26 عبارة، وهذان البُعدان هما:

- الجانب المعرفي بكفايات التقويم المستمر
- الجانب العملي لممارسة هذه الكفايات

4- استخدام مقياس ليكرت الخماسي (موافق تماماً، موافق ، غير متأكد ، غير موافق، غير موافق تماماً) للاستجابة لفقرات الاستبانة، وتم إعطاء كل فقرة في المقياس في استجابات عينة الدراسة درجة تقابلها، على التوالي (5-4-3-2-1). ويوضح الجدول (3) درجات القطع لكل مستوى من مستويات الاستجابة.

جدول (3) : درجات القطع المعتمدة في الدراسة لكل مستوى من مستويات الاستجابة

بدائل الإجابة	المتوسط	التقدير	التقدير للتعليق على النتائج
5	5-4.2	كبيرة جداً	مرتفعة
4	4.2 - 3.41	كبيرة	
3	3.4 - 2.61	متوسطة	متوسطة
2	2.6 - 1.81	متدنية	ضعيفة
1	1.8-1	متدنية جداً	

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

من الشروط الواجب توافرها في المقياس الجيد هي أن تكون فقراته ممثلة للسلوك المراد قياسه. وتتميز الإجابة عن الفقرة بالموضوعية بإمكانية تقدير مدلولها دون غموض بحثية، ويجب أن يكون تصحيحها كذلك طبقاً لهذا الشرط. كما يجب أيضاً أن يتضمن معايير لمجتمعات مختلفة من أجل إجراء مقارنة لدرجات الفرد على أساسها (إبراهيم، 1991).

وللتحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة قام الباحث بالإجراءات التالية:

التحقق من صدق المحتوى:

قام الباحث بعرض الاستبانة على خمسة من المحكمين المختصين في القياس والتقويم بجامعة الدمام، للتحقق من صدق المحتوى، وقد تضمنت آراء المحكمين الملاحظات التالية:

- ضرورة التحقق من ملائمة كل فقرة للمحور الذي تنتمي إليه (ملائمة، غير ملائمة).

- تعديل صياغة العناصر (الفقرات)، وكذلك حذف أو إضافة عناصر أخرى.

وقد أخذ الباحث بآراء وملاحظات ومقترحات المحكمين، حيث بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين 93%، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تتألف من (26) فقرة تشترك جميعها في بعدي الاستبانة: المعرفي والعملية.

الصدق التلازمي:

الصدق التلازمي يعني الارتباط الذي يوجد بين الاختبار وبين المحك على أن يتم جمع البيانات باستخدام الاختبار والمحك في نفس الوقت أو في أوقات متقاربة (علام، 2007). حيث قام الباحث بقياس الصدق التلازمي على عينة من المعلمين بلغت 35 معلماً عن طريق حساب معاملات الارتباط بين استبانة " كفايات التقويم المستمر لمعلمي الصفوف الأولية - من إعداد الباحث، وبطاقة تقويم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التعليمية والمعد من قبل وزارة التربية والتعليم بالملكة العربية السعودية حيث يتكون النموذج من 27 فقرة تمثل عناصر تقويم المعلم من قبل مدير المدرسة موزعة على ثلاث محاور هي محور الأداء الوظيفي والصفات الشخصية والعلاقات، وجاءت النتائج كما في الجدول (4).

جدول (4): الصدق التلازمي بين استبانة " كفايات التقويم المستمر

لمعلمي الصفوف الأولية وبطاقة تقويم الأداء الوظيفي

المقياس		بطاقة تقويم الأداء الوظيفي
استبانة " كفايات التقويم المستمر لمعلمي الصفوف الأولية	قيمة بيرسون	.615**
	مستوى الدلالة	.007
	العدد	35

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من الجدول أعلاه أنه توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.01)، بين استبانة " كفايات التقويم المستمر لمعلمي الصفوف الأولية و بطاقة تقويم الأداء الوظيفي ،

مما يؤكد الصدق التلازمي لاستبانة " كفايات التقويم المستمر لمعلمي الصفوف الأولية" لما وضعت لقياسه.

صدق البناء :

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من 58 معلماً ومعلمة، وقد تم التحقق من صدق الاستبانة بإيجاد معاملات صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة: حيث تم حساب معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له، والجدول رقم (5) يوضح معاملات صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول (5): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المقابل لها في الاستبانة

البعد الأول: الكفايات المعرفية				البعد الثاني : الممارسة العملية			
رقم المفردة	الارتباط	رقم المفردة	الارتباط	رقم المفردة	الارتباط	رقم المفردة	الارتباط
1	0.457**	14	0.533**	1	0.623**	14	0.588**
2	0.567**	15	0.591**	2	0.643**	15	0.611**
3	0.562**	16	0.567**	3	0.688**	16	0.637**
4	0.531**	17	0.547**	4	0.619**	17	0.572**
5	0.497**	18	0.535**	5	0.679**	18	0.649**
6	0.581**	19	0.622**	6	0.693**	19	0.705**
7	0.512**	20	0.643**	7	0.730**	20	0.639**
8	0.611**	21	0.586**	8	0.692**	21	0.548**
9	0.542**	22	0.650**	9	0.762**	22	0.608**
10	0.593**	23	0.518**	10	0.577**	23	0.596**
11	0.581**	24	0.490**	11	0.590**	24	0.613**
12	0.479**	25	0.527**	12	0.653**	25	0.655**
13	0.645**	26	0.611**	13	0.604**	26	0.590**

** دالة عند مستوى $(\alpha=0.01)$.

ويتبين من النتائج المتضمنة في الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد المقابل (المطابق) لها ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.01)$ ، الأمر الذي يشير إلى صدق التكوين الداخلي ل فقرات الاستبانة.

ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات استبانة كفايات التقويم المستمر لمعلمي الصفوف الأولية في الدراسة الحالية بطريقة كرونباخ - ألفا للاتساق الداخلي حيث تم تطبيقها على العينة الاستطلاعية كما يوضح الجدول (6)

جدول (6) : معاملات الثبات لمحاوَر الاستبانة

البعد	ألفا كرونباخ
البعد الأول: الكفايات المعرفية	0.924
البعد: الكفايات العملية	0.934

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لمحاوَر الاستبانة مرتفعة، وتعطي الثقة بإمكانية استخدام الاستبانة لأغراض الدراسة الحالية، حيث بلغت قيمة الثبات الكلي للبعد الأول باستخدام معامل كرونباخ ألفا (0.924) في حين بلغت قيمة الثبات للبعد الثاني (0.934).

الأساليب الإحصائية:

لغرض معالجة بيانات الدراسة، استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:
للإجابة عن السؤال الأول والسؤال الثاني قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

وللإجابة على السؤال الثالث والسؤال الرابع والسؤال الخامس قام الباحث بإجراء تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات والتباين الثلاثي أحادي المتغيرات.

وللإجابة على السؤال السادس قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

- عرض نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها
- ملخص النتائج
- توصيات الدراسة

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة الميدانية التي توصل إليها الباحث ومناقشتها وتفسيرها، حيث هدفت هذه الدراسة، وفيما يلي عرض النتائج:

النتائج المتعلقة بدرجة امتلاك معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام لكفايات التقويم المستمر:

للإجابة عن السؤال الأول قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات محور الاستبانة الأول المتعلق بالكفايات المعرفية للتقويم المستمر لمعلمي الصفوف الأولية، وترتيبها تنازلياً، والجدول رقم (7) يوضح ذلك :

جدول (7): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي الصفوف الأولية لكفايات التقويم المستمر (ن = 158)

الرقم المسلسل	أساليب التقويم	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	متدنية	متدنية جداً	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة أهمية الأسلوب
13	طرح الأسئلة التقويمية الشفوية الجيدة في الصف	35.4	28.5	26.6	7.0	2.5	3.9	1.1	مرتفع
17	تطبيق وسيلة التقويم (الاختبار، النشاط، الخ) في الصف	31.0	29.7	25.9	10.1	3.2	3.8	1.1	مرتفع
23	إعداد ملف التقويم الصفّي المستمر لأداء الطالب	32.9	25.9	29.1	7.9	4.4	3.8	1.1	مرتفع
1	تحديد مفهوم التقويم المستمر لأداء الطالب	25.8	34.4	27.0	4.9	4.9	3.7	1.1	مرتفعه
12	الحرص على استمرار عمليّات التقويم للطالب طوال الفصل الدراسي	30.4	30.4	25.9	8.9	4.4	3.7	1.1	مرتفع

يتبع جدول (7)

9	توظيف التكنولوجيا لتنفيذ أهداف تقويم أداء الطالب	23.9	25.9	24.1	11.4	5.7	3.7	1.2	مرتفع
20	منح الدرجات والتقدير وفقاً لمعايير تقويم الأداء	30.4	29.1	22.8	12.0	5.7	3.7	1.2	مرتفع
11	تنويع مهارات تقويم أداء الطالب حسب متطلبات الموقف التعليمي	31.0	24.7	27.2	13.3	3.8	3.7	1.2	مرتفع
26	وضع خطة لمتابعة تقويم أداء الطالب بناء على النتائج	32.3	24.1	25.9	12.7	5.1	3.7	1.2	مرتفع
6	اختيار أداة (أدوات) التقويم المستمر بحسب الأهداف والمحتوى	25.3	31.0	29.1	9.5	5.1	3.6	1.1	مرتفع
15	تضمين الاختبار أسئلة مهارات معرفية متنوعة بحسب أهدافه	29.1	29.7	18.4	19.0	3.8	3.6	1.2	مرتفع
14	إعداد أسئلة الاختبار الصفّي وفق قواعد صياغة الأسئلة الجيدة	28.5	24.7	29.7	12.7	4.4	3.6	1.2	مرتفع
18	تصحيح الاختبار وفق معايير علمية واضحة وعادلة	25.9	35.4	20.3	8.9	9.5	3.6	1.2	مرتفع
10	تقديم التغذية الراجعة للطلبة بصورة هادفة	27.8	26.6	27.2	12.0	6.3	3.6	1.2	مرتفع
22	وضع الخطط الإثرائية والعلاجية للطلاب بناءً على نتائج التقويم	25.9	27.7	28.5	13.3	5.1	3.6	1.2	مرتفع

يتبع جدول (7)

مرتفع	1.3	3.5	8.2	13.3	24.1	25.3	29.1	مناقشة التقرير التقويمي لأداء الطالب مع المشرف و ولي أمره	25
مرتفع	1.2	3.5	4.4	16.5	29.7	22.8	26.6	إعداد التقرير التقويمي لأداء الطالب بموجب نتائج التقويم	24
مرتفع	1.1	3.5	4.4	15.2	30.4	25.9	24.1	صياغة أهداف التقويم المستمر في أثناء الفصل الدراسي	3
مرتفع	1.1	3.5	4.4	16.5	27.8	29.7	21.5	إعداد أسئلة النشاط الصفّي (اللاصفّي) وفقاً للإجراءات المعتمدة	16
مرتفع	1.0	3.4	1.8	15.2	34.2	34.2	14.6	تخطيط عمليات التقويم المستمر للأداء	2
مرتفع	1.1	3.4	3.8	17.7	30.4	27.2	20.9	صياغة خطة التقويم المستمر للفصل الدراسي	4
مرتفع	1.1	3.4	4.4	15.2	36.1	22.2	22.2	تفسير نتائج التقويم بناءً على محكات ومعايير موضوعية	21
مرتفع	1.2	3.4	8.2	10.8	33.5	25.9	21.5	تنويع استراتيجيات التقويم المستمر لأداء الطالب	5
متوسط	1.2	3.3	10.1	12.0	34.8	20.3	22.8	تصحيح المشاريع والأبحاث الطلابية وفق معايير واضحة ومحددة	19
متوسط	1.2	3.3	7.0	17.1	31.6	25.3	19.0	استخدام أساليب التقويم البديل	8
متوسط	1.0	3.3	1.3	22.8	36.1	23.4	16.5	بناء أدوات التقويم المستمر في ضوء الإجراءات المعتمدة	7

يتضح من الجدول (7) أن الفقرات التي حصلت على أعلى نسبة مئوية في الاستجابات، وتلك التي حصلت على أدنى نسبة مئوية، مع الإشارة إلى متوسطاتها وانحرافاتها المعيارية، أي ما إذا كانت كبيرة أم صغيرة، وذلك لكل فقرة من فقرات "بُعد الكفايات النظرية للتقويم المستمر". وقد تبين أن متوسط الفقرات قد تراوح بين (3.31-3.87)، وهي درجة امتلاك للكفايات النظرية مرتفعة لأنها تقع ضمن المدى (5-3.41)، عدا ثلاث فقرات جاءت بدرجة متوسطة لأنها تقع ضمن المدى (2.61-3.40)، بينما لم تقع أي من العبارات ضمن المستوى المتدني (1-2.60).

وقد جاءت أكثر الكفايات النظرية أساليب التقويم المتبعة حالياً من خلال النظر إلى المتوسطات، يتبين أن العبارة رقم 13 من الجدول، والتي نصها (طرح الأسئلة التقويمية الشفوية الجيدة في الصف)، تقع في المرتبة الأولى كأعلى الكفايات النظرية ومستوى مرتفع من الأهمية بمتوسط يساوي (3.9) وانحراف معياري (1.1). وتشير نسبة من أجاب لدرجة امتلاك المهارة (كبيرة جداً) إلى (35.4%) من العينة، ونسبة من أجاب (كبيرة) بلغت (28.5%). ويرجع الباحث ذلك إلى أن هذا الأسلوب هو مشترك بين أسلوب التقويم التقليدي وكفايات التقويم المستمر كما إنه من الكفايات السهلة التي تساعد المعلم للحكم على مستوى تلاميذه. كما يتبين أن العبارة رقم 17 من الجدول، والتي نصها (تطبيق وسيلة التقويم الاختبار، النشاط، الخ، في الصف)، تقع في المرتبة الثانية ومستوى مرتفع من الأهمية بمتوسط يساوي (3.8) وانحراف معياري (1.1)، ويرى الباحث أن هذه الكفاية هي الانطباع الأولي لمفهوم التقويم المستمر لدى معلمي الصفوف الأولية حيث يساعد على التأكد من مدى إتقان طالب المرحلة الابتدائية للمهارات والمعارف الأساسية المحددة ضمن قوائم شاملة.

أما أقل الفقرات من درجة المعرفة النظرية لمعلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام لكفايات التقويم المستمر فقد جاءت العبارة رقم 7 والتي نصّها (بناء أدوات التقويم المستمر في ضوء الإجراءات المعتمدة) كمستوى متوسط من الأهمية بمتوسط حسابي (3.3) وانحراف معياري (1.0)، وتشير نسبة من أجاب بدرجة كبيرة جداً من الممارسة (16.5%)، ونسبة من أجاب بدرجة كبيرة (23.4%)، وهي درجة متوسطة من الممارسة، وتُفسر هذه النتيجة أن درجة إلمام معلمي الصفوف الأولية بالأساليب النظرية لكفايات التقويم المستمر مرتفعة إلى حد كبير، وذلك لأن لائحة تقويم الطالب (1427هـ) التي أعدتها وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية تركز على استيعاب المعلمين لهذه لبنود هذه اللائحة مع شمولها لكافة جوانب العملية والتعليمية إذ تدخل هذه الجوانب ضمن تقييم الأداء للمعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغزو (2008م) التي أوضحت أن مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لأدوات التقويم المستخدمة في المرحلة الأساسية الدنيا مرتفعة. كما تتفق مع دراسة

المطيري (2010م) التي بينت توافر كفايات التقويم المستمر اللازمة للمعلمين بالمرحلة الابتدائية بدرجة كبيرة.

ويشير السليتي (2008م) إلى أهمية ضرورة امتلاك المعلم لكفايات التقويم المختلفة والتي تتعلق باستخدام الاختبارات والمقاييس والقدرة على تحليلها، والإفادة من نتائجها وتقديم التغذية الراجعة المناسبة في ضوء هذه النتائج، بالإضافة إلى أن آليات التقويم المستمر تحتاج إلى بعض الكفايات والمهارات الخاصة والتي يتوجب على كل معلم أن يمتلكها وتصبح مهارة من مهاراته. النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام لكفايات التقويم المستمر:

للإجابة عن السؤال الثاني، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات محور الاستبانة الثاني المتعلق بدرجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام لكفايات التقويم المستمر، والجدول رقم (8) يوضح ذلك.

جدول (8): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة

معلمي الصفوف الأولية لكفايات التقويم المستمر (ن = 158)

الترقيم المسلسل	أساليب تقويم أداء المعلم الحالية حسب تسلسلها	كبيرة جدا %	كبيرة %	متوسطة %	متدنية %	متدنية جدا %	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
13	طرح الأسئلة التقويمية الشفوية الجيدة في الصف	33.5	27.8	28.5	7.0	3.2	3.8	1.1	مرتفع
17	تطبيق وسيلة التقويم (الاختبار، النشاط، الخ) في الصف	30.4	27.8	26.6	12.7	2.5	3.7	1.1	مرتفع
1	تحديد مفهوم التقويم المستمر لأداء الطالب	26.6	27.2	34.2	7.6	4.4	3.6	1.1	مرتفعه
24	إعداد التقرير التقويمي لأداء الطالب بموجب نتائج التقويم	28.5	30.4	23.4	12.0	5.7	3.6	1.2	مرتفع
12	الحرص على استمرار عمليات التقويم للطلاب طوال الفصل الدراسي	22.8	22.8	34.2	14.6	5.7	3.6	1.2	مرتفع

يتبع جدول (8)

مرتفع	1.2	3.5	5.7	15.3	24.8	27.4	26.8	منح الدرجات والتقدير وفقاً لمعايير تقويم الأداء	20
مرتفع	1.2	3.5	5.7	13.3	27.8	29.7	23.4	وضع الخطط الإثرائية والعلاجية للطلاب بناءً على نتائج التقويم	22
مرتفع	1.2	3.5	2.5	20.3	27.2	23.4	26.6	إعداد ملف التقويم الصفي المستمر لأداء الطالب	23
مرتفع	1.2	3.5	7.6	13.3	25.9	27.8	25.3	توظيف التكنولوجيا لتنفيذ أهداف تقويم أداء الطالب	9
مرتفع	1.3	3.5	2.5	7.0	26.6	28.5	35.4	تقديم التغذية الراجعة للطلبة بصورة هادفة	10
مرتفع	1.2	3.5	6.3	15.2	26.6	26.6	25.3	تصحيح الاختبار وفق معايير علمية واضحة وعادلة	18
مرتفع	1.2	3.4	4.4	12.7	29.7	24.7	28.5	تنويع مهارات تقويم أداء الطالب حسب متطلبات الموقف التعليمي	11
مرتفع	1.2	3.4	7.6	13.9	33.5	19.0	25.9	تفسير نتائج التقويم بناءً على محكات ومعايير موضوعية	21
مرتفع	1.2	3.4	8.9	15.2	24.1	29.1	22.8	وضع خطة لمتابعة تقويم أداء الطالب بناءً على النتائج	26
مرتفع	1.1	3.4	7.0	12.7	31.0	31.0	18.4	صياغة أهداف التقويم المستمر في أثناء الفصل الدراسي	3
متوسط	1.1	3.4	5.7	13.3	36.1	24.7	20.3	اختيار أداة (أدوات) التقويم المستمر بحسب الأهداف والمحتوى	6

يتبع جدول (8)

متوسط	1.1	3.4	5.1	12.7	36.7	30.4	15.2	تخطيط عمليات التقويم المستمر للأداء	2
متوسط	1.2	3.4	6.3	19.6	23.4	31.0	19.6	إعداد أسئلة الاختبار الصفي وفق قواعد صياغة الأسئلة الجيدة	14
متوسط	1.3	3.4	11.4	13.3	26.6	24.7	24.1	مناقشة التقرير التقويمي لأداء الطالب مع المشرف و ولي أمره	25
متوسط	1.2	3.3	7.6	19.0	27.2	24.1	22.2	إعداد أسئلة النشاط الصفي (اللاصفي) وفقاً للإجراءات المعتمدة	16
متوسط	1.2	3.3	8.9	17.7	27.2	24.1	22.2	تضمين الاختبار أسئلة مهارات معرفية متنوعة بحسب أهدافه	15
متوسط	1.1	3.3	5.1	20.3	34.2	21.5	19.0	تنويع استراتيجيات التقويم المستمر لأداء الطالب	5
متوسط	1.1	3.2	6.3	20.9	34.8	21.5	16.5	صياغة خطة التقويم المستمر للفصل الدراسي	4
متوسط	1.2	3.2	8.9	19.6	31.6	23.4	16.5	بناء أدوات التقويم المستمر في ضوء الإجراءات المعتمدة	7
متوسط	1.2	3.2	8.2	22.8	28.5	25.3	15.2	استخدام أساليب التقويم البديل	8
متوسط	1.3	3.1	13.3	21.5	24.7	21.5	19.0	تصحيح المشاريع والأبحاث الطلابية وفق معايير واضحة ومحددة	19

يتضح من الجدول (8) الفقرات التي حصلت على أعلى نسبة مئوية في الاستجابات، وتلك التي حصلت على أدنى نسبة مئوية، مع الإشارة إلى متوسطاتها وانحرافاتها المعيارية، أي ما إذا كانت كبيرة أم صغيرة، وذلك لكل فقرة من فقرات "درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام لكفايات التقويم المستمر". وقد تبين أن متوسط الفقرات قد تراوح بين (3.11-3.81)، وهي درجة من الممارسة العملية تقع في المستوى المرتفع والمتوسط لأنها تقع ضمن المدى (3.41-5)، والمدى (2.61-3.40)، بينما لم تقع أي من العبارات ضمن المستوى الضعيف (1-2.60). وتفسر هذه النتيجة أن أساليب الممارسة العملية لأساليب التقويم المستمر لدى معلمي الصفوف الأولية مرتفعة إلى حد كبير. وقد جاءت أكثر الكفايات ممارسةً من خلال النظر إلى المتوسطات هي العبارة رقم 13 من الجدول، والتي نصها (طرح الأسئلة التقويمية الشفوية الجيدة في الصف)، حيث تقع في المرتبة الأولى كأعلى الممارسات العملية ومستوى مرتفع من الأهمية بمتوسط يساوي (3.8) وانحراف معياري (1.0). وتشير نسبة من أجاب لدرجة امتلاك المهارة (كبيرة جداً) إلى (33.5%) من العينة، ونسبة من أجاب (كبيرة) بلغت (27.8%). ويتبين من النتيجة السابقة أن هذه الكفاية كانت من أكثر الكفايات النظرية لأساليب التقويم المتبعة حالياً إضافة لكونها من أكثرها ممارسة لدى معلمي الصفوف الأولية. ويرجع الباحث ذلك إلى أن هذه الكفاية من الممارسات الشائعة في أساليب التدريس لدى المعلمين وهي لا تحتاج لكثير جهد في إعدادها وتساعد المعلم للحكم على مستوى تلاميذه بطريقة. كما يتبين أن العبارة رقم 17 من الجدول، لم تختلف في ترتيبها كذلك في بعد الممارسة عن بعد درجة امتلاك المعلمين للكفاية والتي نصها (تطبيق وسيلة التقويم الاختبار، النشاط، الخ، في الصف)، حيث وقعت في المرتبة الثانية ومستوى مرتفع من درجة الممارسة بمتوسط يساوي (3.7) وانحراف معياري (1.1)، ثم تأتي على التوالي بقية المهارات الأكثر ذات المستوى المرتفع من الممارسة على النحو التالي:

- تحديد مفهوم التقويم المستمر لأداء الطالب.
- إعداد التقرير التقويمي لأداء الطالب بموجب نتائج التقويم.
- الحرص على استمرار عمليات التقويم للطالب طوال الفصل الدراسي.
- منح الدرجات والتقدير وفقاً لمعايير تقويم الأداء.
- وضع الخطط الإثرائية والعلاجية للطالب بناءً على نتائج التقويم.
- إعداد ملف التقويم الصفّي المستمر لأداء الطالب.
- توظيف التكنولوجيا لتنفيذ أهداف تقويم أداء الطالب.
- تقديم التغذية الراجعة للطلبة بصورة هادفة.

- تصحيح الاختبار وفق معايير علمية واضحة وعادلة.
 - تنويع مهارات تقييم أداء الطالب حسب متطلبات الموقف التعليمي.
 - تفسير نتائج التقييم بناءً على محكات ومعايير موضوعية.
 - وضع خطة لمتابعة تقييم أداء الطالب بناءً على النتائج.
 - صياغة أهداف التقييم المستمر في أثناء الفصل الدراسي.
- وجميع هذه المهارات كانت بدرجة من الممارسة العملية تقع في المستوى المرتفع لأنها تقع ضمن المدى (3.41-5).

ويرى الباحث أن ممارسة التقييم المستمر من خلال الكفايات السابقة تأخذ في الحسبان جميع المؤشرات والدلائل التي تكشف عن بلوغ الطالب لنتائج التعلم المقصودة. وقد ذكر خليلي (1998م) أن هذه النتائج لا تكون مصوغة كأهداف سلوكية، بل مصوغة بأية صياغة تحدد المطلوب من الطالب تعلمه والمستوى المنشود في هذا التعلم والتي تطلق عليها اسم محكات الأداء، أما أقل الفقرات من درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام لكفايات التقييم المستمر فقد جاءت العبارة رقم 19 والتي نصّها (تصحيح المشاريع والأبحاث الطلابية وفق معايير واضحة ومحددة) بمتوسط حسابي (3.1) وانحراف معياري (1.3)، وتشير نسبة من أجاب بدرجة كبيرة جداً من الممارسة (19.0%) ونسبة من أجاب بدرجة كبيرة (21.5%) وهي درجة متوسطة من الممارسة، كما جاء ترتيب بقية الممارسات العملية لأساليب التقييم المستمر والتي وقعت ضمن المدى (2.61-3.40) كمستوى متوسط من درجة الممارسة على النحو التالي :

- اختيار أداة (أدوات) التقييم المستمر بحسب الأهداف والمحتوى.
- تخطيط عمليات التقييم المستمر للأداء.
- إعداد أسئلة الاختبار الصفّي وفق قواعد صياغة الأسئلة الجيدة.
- مناقشة التقرير التقييمي لأداء الطالب مع المشرف وولي أمره.
- إعداد أسئلة النشاط الصفّي (اللاصفّي) وفقاً للإجراءات المعتمدة.
- تضمين الاختبار أسئلة مهارات معرفية متنوعة بحسب أهدافه.
- تنويع استراتيجيات التقييم المستمر لأداء الطالب.
- صياغة خطة التقييم المستمر للفصل الدراسي.
- بناء أدوات التقييم المستمر في ضوء الإجراءات المعتمدة.
- استخدام أساليب التقييم البديل.
- تصحيح المشاريع والأبحاث الطلابية وفق معايير واضحة ومحددة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المطيري (2010م) التي بينت توافر كفايات التقويم المستمر اللازمة للمعلمين بالمرحلة الابتدائية بدرجة كبيرة. وكذلك دراسة تابري وآخرون (2011م, Taber, Riga, Brindley, Winterbotton, Finney & Fisher). والتي بينت أن المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية حول استخدام أساليب التقييم المستمر داخل الغرفة الصفية. كما أشار جرونلند (Gronlund, 2000) أن ممارسة المعلم لعملية التقويم المستمر تساعد في معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية، وفي الحكم على سير العملية التعليمية. ومن المعروف أن مهارات التقويم المستمر يجب أن يمتلكها المعلمون ويمارسونها في البيئة الصفية، لأن المعلم قد يمتلك المهارة لكنه لا يستطيع ممارستها، وقد يمتلكها ولكن يمارسها بدرجة ضعيفة.

ويشير براير (Pryor, 1998) إلى أن التقويم المستمر يركز بشكل أساسي على تقويم المعلم لتلاميذه بناء على مؤشرات يضعها المعلم لمراقبة أداء تلاميذه داخل الصف كمكون أساسي من مكونات عمليات التدريس والتعلم. وبذلك ينظر إلى التقويم كعملية تعزز التعلم بالإضافة لكونه يقيس مخرجات التعلم بطرق أكثر مصداقية.

ويرى الباحث من خلال النتيجة السابقة أن ممارسة المعلمين لكفايات التقويم المستمر من خلال تقسيم نيتكو (Nitko, 1995) يمارسون بشكل مرتفع " التقويم صورة التقويم الاعتيادي" ويمارسون بشكل متوسط صورة التقويم الرسمي. يزود النوع الأول المعلم وكذلك التلميذ بمعلومات تفيد في توجيه العمليات اليومية للتدريس والتعلم، أما النوع الثاني والذي غالباً ما يتم في صيغة رسمية فيستخدم لتزويد التلاميذ وأولياء أمورهم والإدارة المدرسية بالمعلومات اللازمة للحكم على مستوى تحصيل التلاميذ واتخاذ القرارات المناسبة بناء على ذلك.

النتائج المتعلقة باختبار الفروق في امتلاك معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام لكفايات التقويم المستمر وممارستهم لها بحسب النوع الاجتماعي والخبرة والدورات التدريبية :
للإجابة عن السؤال الثالث والرابع والخامس قام الباحث بإجراء تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات. ويتضح من الجدول (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء معلمي الصفوف الأولية فيما يتعلق بامتلاكهم لكفايات التقويم المستمر وممارستهم لها مجتمعة (معاً) تعزى لكل من النوع الاجتماعي، والتدريب، والخبرة، والتفاعلات الثنائية والثلاثية فيما بين هذه المتغيرات التصنيفية . حيث لم تكن لقيمة (Wilks' Lambda) أية دلالة إحصائية في هذه المتغيرات التصنيفية.

جدول (9): نتائج تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات لاختبار الاختلافات في آراء أفراد عينة الدراسة في امتلاك وممارسة كفايات التقويم المستمر مجتمعة التي تعزى للجنس والخبرة والتدريب

الدالة	درجة حرية الخطأ	درجة الحرية الافتراضية	قيمة ف	قيمة ويلكس	الأثر
.053	139.000	2.000	3.007	.959	الجنس Wilks' Lambda
.974	278.000	4.000	.123	.996	الخبرة Wilks' Lambda
.620	278.000	4.000	.660	.981	التدريب Wilks' Lambda
.997	278.000	4.000	.036	.999	الجنس * الخبرة Wilks' Lambda
.721	278.000	4.000	.521	.985	الجنس * التدريب Wilks' Lambda
.552	278.000	8.000	.859	.952	الخبرة * التدريب Wilks' Lambda
.245	278.000	8.000	1.297	.929	الجنس * الخبرة * التدريب Wilks' Lambda

ويرى الباحث أن المعلم هو المحور الرئيسي والمرتكز الأساسي في عملية التقويم المستمر إن أحسن المعلم دمج التقويم في العملية التعليمية فيكون قد أحسن التقويم، وأن أساء الدمج فقد حكم بالفشل على التقويم. ويجب على المعلم أن يكون ملماً بمهارات التقويم بدءاً بمعرفة المصطلحات والمفاهيم الخاصة بالتقويم، ويضيف علام (2007م) أن العبرة بالأسلوب المنهجي المنظم في جمع البيانات والمعلومات المناسبة للمجال المراد تقويمه وتفسير هذه البيانات المستمدة .

جدول (10): الإحصاءات الوصفية لأداء أفراد عينة الدراسة في درجة امتلاكهم في كل من كفايات التقويم المستمر وممارستهم لها بحسب النوع الاجتماعي والخبرة والدورات التدريبية

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الدورات التدريبية	الخبرة	النوع الاجتماعي	الكفايات امتلاك/ممارسة
6	18.6	93.2	غير حاصل	5-1 سنوات	ذكر	درجة امتلاك الكفايات
6	10.0	81.8	3-1 دورة تدريبية			
10	12.8	90.7	أكثر من 3 دورات			
22	14.0	89.0	الإجمالي			
7	9.9	77.6	غير حاصل	6-10 سنوات		
12	13.9	95.2	3-1 دورة تدريبية			
8	20.1	94.5	أكثر من 3 دورات			
27	16.5	90.4	الإجمالي			
7	19.7	100.3	غير حاصل	أكثر من 10 سنوات		
17	16.8	85.6	3-1 دورة تدريبية			
7	24.8	81.0	أكثر من 3 دورات			
31	20.0	87.9	الإجمالي			
20	18.5	90.2	غير حاصل	الإجمالي		
35	15.4	88.2	3-1 دورة تدريبية			
25	19.1	89.2	أكثر من 3 دورات			
80	17.2	89.0	الإجمالي			
7	14.7	97.1	غير حاصل	5-1 سنوات	أنثى	
9	12.9	91.1	3-1 دورة تدريبية			
9	19.4	96.0	أكثر من 3 دورات			
25	15.6	94.6	الإجمالي			

يتبع جدول (10)

		10-6 سنوات	غير حاصل	94.6	22.2	5
			3-1 دورة تدريبية	99.0	11.8	10
			أكثر من 3 دورات	96.4	20.4	7
			الإجمالي	97.2	16.6	22
		أكثر من 10 سنوات	غير حاصل	87.7	5.6	6
			3-1 دورة تدريبية	93.3	21.0	11
			أكثر من 3 دورات	106.1	18.5	14
			الإجمالي	98.0	19.0	31
		الإجمالي	غير حاصل	93.3	14.8	18
			3-1 دورة تدريبية	94.5	15.9	30
			أكثر من 3 دورات	100.8	19.2	30
			الإجمالي	96.7	17.1	78
	الإجمالي	5-1 سنوات	غير حاصل	95.3	16.0	13
			3-1 دورة تدريبية	87.4	12.4	15
			أكثر من 3 دورات	93.2	16.0	19
			الإجمالي	91.9	15.0	47
		10-6 سنوات	غير حاصل	84.7	17.6	12
			3-1 دورة تدريبية	96.9	12.9	22
			أكثر من 3 دورات	95.4	19.5	15
			الإجمالي	93.4	16.7	49
		أكثر من 10 سنوات	غير حاصل	94.5	15.8	13
			3-1 دورة تدريبية	88.6	18.6	28

يتبع جدول (10)

			أكثر من 3 دورات	97.7	23.5	21
			الإجمالي	92.9	20.0	62
		الإجمالي	غير حاصل	91.7	16.7	38
			3-1 دورة تدريبية	91.1	15.9	65
			أكثر من 3 دورات	95.5	19.8	55
			الإجمالي	92.8	17.5	158
		5-1 سنوات	غير حاصل	88.3	20.2	6
			3-1 دورة تدريبية	79.2	13.4	6
			أكثر من 3 دورات	89.8	17.0	10
			الإجمالي	86.5	16.9	22
درجة ممارسة الكفايات	ذكر	10-6 سنوات	غير حاصل	81.7	12.2	7
			3-1 دورة تدريبية	84.0	18.6	12
			أكثر من 3 دورات	89.4	21.2	8
			الإجمالي	85.0	17.7	27
		أكثر من 10 سنوات	غير حاصل	98.9	22.2	7
			3-1 دورة تدريبية	82.2	16.0	17
			أكثر من 3 دورات	79.3	25.5	7
			الإجمالي	85.3	20.5	31
		الإجمالي	غير حاصل	89.7	19.1	20
			3-1 دورة تدريبية	82.3	16.2	35
			أكثر من 3 دورات	86.7	20.6	25
			الإجمالي	85.5	18.4	80

يتبع جدول (10)

	أنثى	5-1 سنوات	غير حاصل	90.9	17.6	7
			3-1 دورة تدريبية	87.3	16.4	9
			أكثر من 3 دورات	93.7	18.2	9
			الإجمالي	90.6	16.9	25
		10-6 سنوات	غير حاصل	93.0	19.9	5
			3-1 دورة تدريبية	93.9	13.8	10
			أكثر من 3 دورات	91.4	21.0	7
			الإجمالي	92.9	16.9	22
		أكثر من 10 سنوات	غير حاصل	85.7	10.2	6
			3-1 دورة تدريبية	89.9	26.3	11
			أكثر من 3 دورات	104.0	18.0	14
			الإجمالي	95.5	21.3	31
		الإجمالي	غير حاصل	89.7	15.6	18
			3-1 دورة تدريبية	90.5	19.5	30
			أكثر من 3 دورات	98.0	19.0	30
			الإجمالي	93.2	18.6	78
	الإجمالي	5-1 سنوات	غير حاصل	89.7	18.1	13
			3-1 دورة تدريبية	84.1	15.3	15
			أكثر من 3 دورات	91.6	17.2	19
			الإجمالي	88.7	16.8	47
		10-6 سنوات	غير حاصل	86.4	16.1	12
			3-1 دورة تدريبية	88.5	17.0	22
			أكثر من 3 دورات	90.3	20.4	15

يتبع جدول (10)

			الإجمالي	88.6	17.6	49
		أكثر من 10 سنوات	غير حاصل	92.8	18.3	13
			3-1 دورة تدريبية	85.3	20.6	28
			أكثر من 3 دورات	95.8	23.4	21
			الإجمالي	90.4	21.4	62
			غير حاصل	89.7	17.3	38
		الإجمالي	3-1 دورة تدريبية	86.1	18.1	65
			أكثر من 3 دورات	92.9	20.4	55
			الإجمالي	89.3	18.9	158

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك معلمي الصفوف الأولية لكفايات التقويم المستمر تعزى للنوع الاجتماعي (ف = 5.81 , ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$). وبالرجوع للجدول (10) نجد أن الإناث كُنَّ أفضل من الذكور في هذا المتغير حيث كان المتوسط الحسابي لهن (93.3) في حين كان المتوسط الحسابي للذكور (90.2) .

كما يتضح من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة معلمي الصفوف الأولية لكفايات التقويم المستمر تعزى للنوع الاجتماعي (ف = 4.13 , ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$). وبالرجوع للجدول (10) نجد أن الإناث كُنَّ أفضل من الذكور في هذا المتغير حيث كان المتوسط الحسابي لهن (93.2) في حين كان المتوسط الحسابي للذكور (85.5) .

جدول (11) : نتائج تحليل التباين الثلاثي أحادي المتغيرات لاختبار الاختلافات في آراء عينة الدراسة في امتلاك وممارسة كفايات التقويم المستمر مأخوذة كلا على حدة التي تعزى لكل من النوع الاجتماعي والخبرة والدورات التدريبية

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المتغير التابع	المصدر
.017	5.812	1668.115	1	1668.115	درجة المعرفة	الجنس
.044	4.126	1433.502	1	1433.502	درجة الممارسة	
.943	.059	16.823	2	33.646	درجة المعرفة	الخبرة
.890	.117	40.695	2	81.390	درجة الممارسة	
.611	.494	141.696	2	283.393	درجة المعرفة	التدريب
.329	1.122	389.770	2	779.540	درجة الممارسة	
.980	.020	5.772	2	11.544	درجة المعرفة	الجنس * الخبرة
.934	.068	23.706	2	47.412	درجة الممارسة	
.547	.606	173.853	2	347.706	درجة المعرفة	الجنس * التدريب
.422	.867	301.233	2	602.465	درجة الممارسة	
.238	1.398	401.292	4	1605.168	درجة المعرفة	الخبرة * التدريب
.885	.288	99.997	4	399.990	درجة الممارسة	
.052	2.406	690.647	4	2762.589	درجة المعرفة	الجنس * الخبرة * التدريب
.163	1.658	575.866	4	2303.464	درجة الممارسة	
		287.027	140	40183.798	درجة المعرفة	الخطأ
		347.429	140	48640.129	درجة الممارسة	
			158	1408695.00	درجة المعرفة	الإجمالي
			158	1316093.00	درجة الممارسة	
			157	48284.108	درجة المعرفة	تصحيح الإجمالي
			157	55837.804	درجة الممارسة	

ويفسر الباحث هذه النتيجة أن ممارسة المعلمات لكفايات التقويم المستمر يعود إلى المرحلة السنية التي يتعاملون معها حيث أن الطالب في مرحلة التأسيس يحتاج وبشدة إلى الاحتواء والصبر وتحمل هفواته وحركاته الكثيرة، وكذلك أسئلته المتكررة، لأن الطفل في هذه المرحلة العمرية يحتاج لدور الأنثى الأم، بما فيها من صبر ورحمة وتعامل حسن ولين؛ كما أن المعلمات أقرب للطالب وأكثر تفهماً له، وكذلك أطول بالاً وأقدر على إشباع الجانب العاطفي، بمعنى أن المعلمة الأم لديها إدراك أكبر بهذه الكفايات وممارسة مستمرة.

ودلت النتائج في الجدول (11) على أن الفروق في امتلاك معلمي الصفوف الأولية لكفايات التقويم المستمر وممارستهم لها لم تكن ذات دلالة إحصائية في حالة الخبرة والدورات التدريبية.

ولذا يرى الباحث ضرورة إدراك المعلمين والمعلمات على حد سواء بأساليب الممارسة العملية لكفايات التقويم المستمر إذ أنه أصبح ركيزة في قلب العملية التعليمية حيث يعتبر بينت (Benntt, 2011م) إن التقويم المستمر عملية تفاعلية مستمرة بين المتعلم والمعلم وصولاً بكل من المرتبط بالعملية التعليمية من مسئولين وأولياء أمور فهو ملازم لعملية التدريس، وهو عملية شاملة، فهو هام جداً للتفوق على المستوى والمخرج والمنتج لمعرفة الواقع ونواحي قوته وضعفه لإيجاد عناصر الدعم والعلاج.

وترى البشر (1430هـ) ضرورة تكثيف الدورات التدريبية للمعلمين حول تحليل المحتوى وتدريس المهارات وطرق قياسها وتصميم الأنشطة التدريسية في ضوء المهارات، وكيفية تطبيق أدوات التقويم المستمر وأساليبه بشكل فاعل، والتحقق من فهم المعلم لفلسفة التقويم المستمر. ويرى الباحث أن دور المشرف التربوي يتمثل في تلمس الاحتياجات التدريبية للمعلمين ومساعدتهم في تحقيق التمكن من مهارات التقويم.

أن تنوع طرائق التدريس وتطور أساليب التقويم تتطلب النظر إلى عملية إعداد المعلم على أنها عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه من الكلية، بل ليصبح النمو المهني والتدريب المستمر أثناء الخدمة أمراً لازماً لتجديد خبرته وزيادة فاعليته، لأن المناهج متطورة ومتجددة ويلزم لها معلماً متطوراً ومتجديداً يواكب العصر " (سليمان، 2000).

ويذكر البحيري (١٤٢٥هـ) أن المشرف التربوي يسهم في تفعيل أساليب التقويم المستمر وإثراء العملية التدريسية من خلال عقد مشاغل وورش تدريبية للمعلمين لشرح أدوات التقويم وآلية استخدامها.

ويرى الباحث أن تطور وظيفة المعلم من عملية تلقين كما كانت في الماضي إلى عملية تربية تواكب تطورات التربية، للتنمية جميع جوانب شخصية المتعلم جسدياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً

وسياسياً واقتصادياً، وفي ضوء ذلك يكون إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه ومتابعته ضرورة تربوية ملحة.

النتائج المتعلقة بالارتباط بين درجة امتلاك معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام لكفايات التقويم المستمر ودرجة ممارستهم لها في الصف الدراسي:

للإجابة عن السؤال السادس قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين درجة امتلاك معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام لكفايات التقويم المستمر ودرجة ممارستهم لها في الصف الدراسي، والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (12): معامل ارتباط بيرسون بين درجة امتلاك معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام لكفايات التقويم المستمر ودرجة ممارستهم لها في الصف الدراسي (ن= 158)

المتغيرات	معامل الارتباط	الدالة
امتلاك كفايات التقويم المستمر وممارستها	0.79**	دالة إحصائية

**دالة إحصائية دالة عند مستوى $(\alpha=0.01)$.

تشير نتائج الجدول رقم (16) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.01)$ بين درجة امتلاك معلمي الصفوف الأولية لكفايات التقويم المستمر، ودرجة ممارستهم لها في الصف الدراسي لدى عينة الدراسة. وكانت قيمة معامل ارتباط بيرسون تساوي (0.79)، وهي قيمة مرتفعة نسبياً، وهذا يشير إلى إنه كلما ارتفعت درجة امتلاك معلمي الصفوف الأولية لكفايات التقويم المستمر ارتفعت درجة ممارستهم لها داخل الصف الدراسي. ويفسر الباحث هذه النتيجة بمدى إدراك المعلمين عينة الدراسة بفاعلية التقويم المستمر، والنتائج المأمولة من تطبيق استراتيجيات وأساليب هذا النوع من التقويم داخل الصف الدراسي.

ويرى الباحث أن المعلم والذي يشكل العنصر الأساسي في عملية التقويم يجب أن يمتلك بعض المهارات والكفايات الخاصة التي تساعد في القيام بهذه المهمة بنجاح، وفي حالة عدم امتلاكه لهذه الكفايات والمهارات التقويمية، فإن المحصلة النهائية ستكون عملية تقويمية ضعيفة لا تعطي الصورة الحقيقية عن المتعلمين ومدى امتلاكهم واكتسابهم للمهارات والمعرفة التي تعلموها خلال العام الدراسي، وبالتالي تتشوه العملية التعليمية ولا تحقق أهدافها السامية.

ونجاح التقويم المستمر وفشله يعتمد على المعلم إذا ألمّ بالخطوات الصحيحة في إكساب طلابه المهارات وبلخصها فابع (2009م) بأن مهارة المعلم في قيادة التقويم المستمر نحو أهدافه يجب أن تنمو بشكل عال ومستمر بداية بطرائق التدريس الفاعلة التي تنمي عند طلابه المهارات وتكسيبهم المعارف والعلوم، وهذه مهمة شاقة نجاحها في هجران المعلم للطرائق العقيمة التي لا

تعتمد إلا على التلقين والتذكر، والميل نحو الطرائق التي تستحث تفكير الطالب وعقله وتجعله يعيش الإبداع، وتنفيذه بين فترة وأخرى اختبارات تحريرية تشخيصية وقياسية وفي ضوء النتائج يرسم طرائقه في التدريس وخططه وبرامجه في الأنشطة التي تثرى الطالب المتفوق وتعزز ما تعلمه وتعالج للطالب المحتاج جوانب قصوره.

ملخص نتائج الدراسة:

في ضوء الدراسة الميدانية، والتحليل الإحصائي وتفسير النتائج، يخلص الباحث إلى ما يلي:

- 1- بينت الدراسة أن درجة امتلاك معلمي الصفوف الأولية بمدينة الدمام لكفايات النظرية للتقويم المستمر مرتفعة حيث تراوح متوسط الفقرات بين (3.31-3.87).
- 2- بينت الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية بمدينة الدمام لكفايات التقويم المستمر مرتفعة حيث تراوح متوسط الفقرات بين (3.11-3.81).
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء معلمي الصفوف الأولية فيما يتعلق بامتلاكهم لكفايات التقويم المستمر وممارستهم لها مجتمعة (معاً) تعزى لكل من النوع الاجتماعي والتدريب والخبرة والتفاعلات الثنائية والثلاثية فيما بين هذه المتغيرات التصنيفية . حيث لم تكن لقيمة (Wilks' Lambda) أية دلالة إحصائية في هذه المتغيرات التصنيفية.
- 4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك معلمي الصفوف الأولية لكفايات التقويم المستمر تعزى للنوع الاجتماعي (ف = 5.81 , ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$). لصالح الإناث .
- 5- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة معلمي الصفوف الأولية لكفايات التقويم المستمر تعزى للنوع الاجتماعي (ف = 4.13 , ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$). لصالح الإناث .
- 6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك معلمي الصفوف الأولية لكفايات التقويم المستمر وممارستهم لها في حالة الخبرة والدورات التدريبية.
- 7- وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha = 0.01$ بين درجة امتلاك معلمي الصفوف الأولية لكفايات التقويم المستمر ودرجة ممارستهم لها في الصف الدراسي لدى عينة الدراسة.

توصيات الدراسة:

استناداً إلى نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

- 1- عقد دورات لتدريب معلمي الصفوف الأولية على كفايات التقويم المستمر ومواكبة أحدث التطورات التي تساعد المعلم على تنويع طرائق تدريسه.
- 2- التوصية بإجراء دراسة ميدانية لتحديد درجة ممارسة المعلمين لكفايات التقويم المستمر.
- 3- تطوير أداة فاعلة لقياس أداء معلمي الصفوف الأولية من قبل وزارة التربية والتعليم مختلفة عن قياس الأداء الوظيفي لبقية المعلمين.
- 4- تفعيل متابعة التوثيق إلكترونياً لدى المعلمين ومتابعة السجل المساند من قبل المشرفين التربويين ومدير المدرسة.
- 5- مشاركة معلمي الصفوف الأولية في برامج التوعية التي تقوم بها المدرسة لتوضيح مفهوم التقويم المستمر للمجتمع المحلي.
- 6- توفير البيئة المناسبة للمعلم التي تساعد على إكساب المهارة للطلاب والتحقق من حصول المعلمين على كافة وثائق التقويم.
- 7- تقديم حوافز مادية وأدبية للمعلمين ، مع الأخذ بها بعين الاعتبار على تلبية الحاجات الوظيفية وإجراء البحوث الإجرائية لتلمس حاجاتهم المهنية.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم ، مجدي عزيز (2004) . موسوعة التدريس ، ط1، عمان : دار المسيرة.
- أبو علام، رجاء محمود (1987م). قياس وتقويم التحصيل الدراسي ، الكويت : دار القلم.
- أبو علام، رجاء محمود ونادية ، محمود شريف (1983 م). الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية ، الكويت : دار القلم .
- أبو لبده ، سبع محمد (1996). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، عمان : جمعية أعمال المطابع التعاونية.
- ارمسترونج، ثوماس (2006م) . الذكاءات المتعددة في غرفة الصف ، الدمام : دار الكتاب التربوي.
- البحيري، محمد حامد (١٤٢٥ هـ). مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية . رسالة ماجستير غير منشورة :جامعة الملك سعود
- البشر، منى عبد الله محمد (1430هـ). واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات اللغة العربية . رسالة ماجستير غير منشورة ، السعودية : جامعة الملك سعود.
- البلادي، حمدي (2010). المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة: جامعة أم القرى.
- الحادر، نجاح أحمد. (١٩٩١) . مستويات الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها عند معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الحيلة ، محمد محمود ومرعي، توفيق احمد. (1999م) . طرائق التدريس العامة ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الحيلة، محمد محمود. (2007). مهارات التدريس الصفّي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخليلي، خليل يوسف (1998م). التقييم الحقيقي في التربية. مجلة التربية، 126 (127)، 118-132.

- درويش، منى (2001). فى وطننا العربي " حتى نقول وداعاً لامتحانات الورقة والقلم.
- الدعيس، شوقي أحمد (2008). مستوى معرفة معلمي المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء لمفاهيم القياس والتقويم التربوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الدليمي، احسان عليوي وعدنان، محمود المهداوي، (2002م). القياس والتقويم ط2. بغداد: دار الكتب والوثائق.
- الدوسري، راشد حماد (2004). القياس والتقويم التربوي الحديث. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الروسان ، سليم سلامة (1991) . مبادئ القياس والتقويم وتطبيقاتها التربوية والانسانية, عمان ، الاردن: جمعية عمال المطابع التعاونية
- الزهراني، سفر (2009). العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار التحصيلي في الحكم على مستوى التلاميذ العلمي في الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى. زيتون، حسن حسين (1428هـ). أصول التقويم والقياس التربوي: المفاهيم والتطبيقات. الرياض: الدار الصولتية.
- الزويد ، نادر وعليان ، هشام (1990). مبادئ القياس والتقويم في التربية ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر .
- السحيم ، تركي (1430هـ). واقع التقويم المستمر لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مقررات العلوم الشرعية . رسالة ماجستير غير منشورة . السعودية : جامعة الملك سعود.
- سرايا، عادل(1426هـ). التقويم الحقيقي .مجلة التدريب والتقنية .العدد (74)ص40.
- السعدون، عاذلة علي (2000). أثر استراتيجية التقويم التكويني في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الاسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، العراق: جامعة بغداد.
- السليتي ، فراس (2008). إستراتيجيات التعليم والتعلم النظرية والتطبيق، الأردن، أريد: عالم الكتب الحديثة.
- سليمان، خليل رضوان (2000) . برنامج تدريبي لتنمية المهارات التدريسية والاتجاهات نحو مهنة التدريس لمعلمي العلوم غير المؤهلين تربوياً وأثره على تحصيل تلاميذهم واتجاهاتهم نحو مادة العلوم، المؤتمر العلمي الرابع . التربية العلمية للجميع ، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس: القاهرة.

- الشهري ، بندر سالم (١٤٢٧ هـ). واقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنين .رسالة ماجستير غير منشورة . السعودية: جامعة أم القرى.
- الصعيدى، عمر بن سالم بن محمد (١٤٢٥ هـ). ممارسة معلمي الصفوف المبكرة التقويم المستمر من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربية السعودية، المدينة المنورة: جامعة أم القرى.
- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٩) . المعلم كفاياته ، إعدادة ، وتدريبه.القاهرة : دار الفكر العربي.
- العبد اللات، سعاد وآخرون (2006). استراتيجيات تدريس المناهج الجديدة المبنية على اقتصاد المعرفة وطرائق تقويمها .وزارة التربية والتعليم، إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، مديرية التدريب التربوي، عمان ، الأردن.
- العتيبي، وضحي حباب (2007). فاعلية برنامج مقترح في تنمية ممارسات التدريس الحقيقي والتقييم الحقيقي لدى معلمات العلوم قبل الخدمة في كليات التربية للبنات. رسالة دكتوراه غير منشورة. السعودية : جامعة الرياض.
- عدس ، محمد عبد الرحيم (1996). المعلم الفاعل والتدريس الفعال. عمان , الأردن: دار الفكر.
- علام، صلاح الدين محمود (2004). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية ، القاهرة : دار الفكر العربي.
- علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٧). القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط ١، عمان : دار المسيرة.
- العمرى، حسان غازي (1997). تقويم الاختبارات المدرسية في ضوء معايير تطوير الاختبارات (تخطيطها، إخراجها، تطبيقها، تصحيحها)، رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: جامعة اليرموك.
- عودة ، احمد سلمان (2010) . القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط4. عمان : دار الأمل.

- الغزو، علي محمد (2008). مستوى معرفة معلمي الصفوف الثلاثة الاولى بأدوات التقويم. رسالة ماجستير غير منشورة،الأردن: جامعة اليرموك.
- فايع، محمد ابراهيم (2009)، نجاح التقويم المستمر أوفشله بيد المعلم، مجلة المعرفة، العدد 157.
- فتح الله ، مندور عبد السلام (1421 هـ / 2000 م) . التقويم التربوي ، ط 1 الرياض: دار النشر الدولي.
- فريق تطوير وثائق تقويم تعلم الطلبة في مادة التربية الإسلامية المشكل بالقرار الإداري رقم (3 / 2005 م). وثيقة تقويم تعلم الطلبة لمادة التربية الإسلامية للصفوف (5-10) الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العمانية للعام (2005).
- قطيط، غسان يوسف (2011). حوسبة التدريس كفايات معلم المستقبل ، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- القمش، مصطفى وآخرون (2000). القياس والتقويم في التربية الخاصة، ط1، الأردن، عمان: دار الفكر.
- اللقان ، أحمد حسين ، الجمل ، علي أحمد(1419هـ) . معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس . ط ٢ ، القاهرة : عالم الكتب.
- المتوكل ، إبراهيم محمد جعفر (١٤١٦ هـ) . كفايات وسائل الاتصال التعليمية اللازمة لمعلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة ، السعودية: جامعة أم القرى .
- مرعي، توفيق احمد يوسف (1998). الكفايات الأدائية الأساسية عند معلم المرحلة الابتدائية في ضوء تحليل النظم واقتراح برنامج لتطويرها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية :جامعة عين شمس.
- المسلم ، بسامة (1993) . كفايات معلمي المرحلة الابتدائية في الكويت ، دراسة مقارنة، كلية التربية: الكويت .
- المطيري ، عيسى (2010) . الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية :جامعة أم القرى.

- المطيري ، منى (1431هـ). أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر الفقه بالمرحلة الابتدائية للبنات من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات بمدينة الرياض . رسالة ماجستير غير منشورة .السعودية : جامعة الإمام محمد بن سعود .
- المفلح، عبدالرزاق (2004). الإطار العام للتقويم. إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.
- الناجم، محمد (1420هـ). واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين كما يراه المعلمون والمشرفون التربويون في مدينة الرياض . رسالة ماجستير غير منشورة . السعودية : جامعة الملك سعود .
- نصر، حمدان علي (1998). مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد الثالث عشر، السنة السابعة.
- الهدمه، أحمد سالم (1996). برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالجماهيرية العربية الليبية الاشتراكية العظمى . رسالة دكتوراه غير منشورة: جامعة الزقازيق.
- هندي، صالح ذياب وآخرون (1989م) . تخطيط المنهج وتطويره ، عمان: دار الفكر.
- الورثان (2008) ، عدنان ابن أحمد بن راشد . مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم – دراسة ميدانية في محافظة الإحساء ، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية (جستن) . القصيم .
- وزارة التربية والتعليم (1427) لائحة تقويم الطالب المعدلة . الإدارة العامة للاختبارات والقبول، وزارة التربية والتعليم، الرياض .

- Benntt, R. (2011). **Formative Assessment: A Critical Review.**
Assessment n Education : Principles , Policy & Practice, 18(1), 5-25.
- Gronlund, N. (2000). **Measurement and evaluation in teaching.**
London: collier Macmillan publishing.
- Lowery, V. N. (2003). **Assessment Insights from the Classroom. The Mathematics Educator**, 13(1), 15-21
- Palacios, K. N. (2003). **Developing a Comprehensive Needs Assessment Model for Implementation in Continuing Education.** Applied Research Projects, Texas State University-San Marcos.
- Ruiz, P & Maria, A. (2011). **Informal Formative Assessment: The Role OF Instructional Dialogues in Assessing Student's Learning, Studies in Educational Evaluation**, 37(1), 15-24
- Taber, K., Riga, F., Brindley, S., Winterbotton , M., Finney, J., & Fisher, L. (2011). **Formative Conceptions of Assessment: Trainee Teacher's Thinking about Assessment Issues in English Secondary, Teacher Development**, 15(2), 171- 186.
- Tamminga L. J. (2002). **Alternative assessment in mathematics.**(online)
<http://ldn.tamu.edu/archives/studprojs/MathAlternativeAssessment.ppt>
- Tsagari, D. (2004). **Is there life beyond language testing? An introduction to alternative language assessment.** (Online)
<http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/docs/crile58tsagari.pdf>
- Wikstrom, N. (2007). **Alternative Assessment in Primary years of International Baccalaureate Education.**(Online)
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:199424/FULLTEXT01.pdf>

الملاحق

1- خطاب تسهيل مهمة الباحث :-



UNIVERSITY OF BAHRAIN

College of Arts

Department of Psychology

جامعة البحرين

كلية الآداب

قسم علم النفس



2012/09/16

إلى من يهمه الأمر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تطيب لنا إفادتكم بأن الطالب عبدالله عيسى العنزي الرقم الجامعي 20100619
مسجل في برنامج ماجستير القياس والتقويم التربوي وقد وصل إلى مرحلة كتابة
رسالة الماجستير . يرجى تسهيل مهمته البحثية للحصول على المعلومات .

وتفضلوا بقبول فائق التحية والاحترام ،،،

د. اماتي الشيراوي

رئيسة قسم علم النفس

د. راشد الدوسري

منسق البرنامج

2- خطاب موافقة وزارة التربية والتعليم بتطبيق أداة البحث :-

الرقم : ٣٤١٩٦٩٥٦٠

التاريخ : ١٤٣٤ / ١١ / ٢٦ هـ

المشروعات ٢

المملكة العربية السعودية

وزارة التربية والتعليم

دار العامه للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية

إدارة التخطيط والتطوير

حفظهم الله

حفظهم الله

إلى: المكرمين مدير/ة مكتب التربية والتعليم بشرق الدمام

المكرمين مدير/ة مكتب التربية والتعليم بغرب الدمام

من: مديرة إدارة التخطيط والتطوير

بشأن: تسهيل مهمة الباحث / عبدالله عيسى العنزي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، ، ،

بناءً على موافقتنا بشأن تسهيل مهمة الباحث / عبدالله بن عيسى العنزي طالب الدراسات العليا لمرحلة الماجستير بجامعة البحرين، والذي يجري بحثاً بعنوان (كفايات التقويم المستمر لدى معلمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام بالملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات)، حيث يتطلب البحث تطبيق استبانة على عينة من معلمي ومعلمات الصفوف الأولية.

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

١١ / ٢٦
١٤٣٤ هـ

١١ / ٢٦
١٤٣٤ هـ

3- أداة البحث بعد التحكيم :-



جامعة البحرين
كلية الآداب
قسم علم النفس
برنامج / ماجستير القياس والتقويم

في المعلم، أختي المعلمة

سلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ..

وم في الوقت الحاضر بإعداد دراسة تحت عنوان: "كفايات التقويم المستمر لدى معلّمي الصفوف الأولية في مدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية في وع بعض المتغيرات". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في القياس والتقويم التربوي من جامعة البحرين، وعلى هذا الأساس، قصت سميم استبانة تتضمن الكفايات الأساسية التي يفترض أن يمتلكها المعلم في مجال التقويم المستمر لأداء الطالب، ويكون قادراً على ممارستها في الموقف تعليمي النصفي المحدد، والتعريف الإجرائي للكفايات : مجموعة القدرات والمهارات والاتجاهات والسلوكيات والمعارف التي يمتلكها معلمي الصفوف الأولية التي تمثل الحد الأدنى من الأداء المطلوب لتحقيق الأهداف التربوية.

أرجو منك التكرم بقراءة كل بند في الاستبانة، وتحديد مدى إتمامك بمهارة التقويم نظرياً، من ناحية، ومدى ممارستها لها فعلياً في الموقف التعليمي الصففي، ناحية أخرى، وذلك بالتأشير في كل مرة على الخانة المناسبة التي تتوافق مع الواقع العملي.

إجاباتك الدقيقة عن فقرات الاستبانة سيكون لها أبلغ الأثر في تحقيق أهداف البحث، علماً بأن المعلومات المستخلصة من هذه الاستبانة ذات طابع سرّي، ولن تخدم سوى لخدمة أغراض البحث العلمي، وأشكرك سلفاً على تعاونك وتعاونك معي، وتقبل فائق تقديري وامتناني.

الباحث
عبدالله عيسى خليف العنزي
جوال : 0535000034
البريد الإلكتروني
bdonasem@hotmail.com

لا: المتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة:

معلومات الأساسية :

جو منك كتابة المعلومات الأساسية التالية قبل البدء في تعبئة الاستبانة (

الاسم (اختياري)				
الجنس	☐ ذكر	☐ أنثى		
العمر	☐ أصغر من 25 سنة	☐ 25-30 سنة	☐ 31-35 سنة	☐ أكبر من 35 سنة
المؤهل العلمي	☐ إعداد المعلمين	☐ دبلوم	☐ بكالوريوس	☐ ماجستير ☐ دكتوراه
الخبرة التدريسية	☐ 1-5 سنوات	☐ 6-10 سنوات	☐ 11-15 سنة	☐ 16 سنة فأكثر
الدورات التدريبية	☐ لا توجد دورات	☐ دورة واحدة	☐ دورات	☐ ثلاث دورات ☐ أكثر من ثلاث دورات

ثانياً: الاستبانة: [يرجى وضع إشارة (✓) في الخانة التي تعكس مدى معرفتك بالكفاية التقويمية، ومدى ممارستك لها في النصف]

م	درجة المعرفة النظرية بالكفاية					درجة الممارسة الفعلية للكفاية في الصف				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	متدنية	متدنية جداً	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	متدنية	متدنية جداً
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										

قائمة المحكمين

الاسم	التخصص	الدرجة العلمية	جهة العمل
د/ مظهر محمد موسى عطيات	القياس والتقويم	أستاذ مشارك	جامعة الدمام
د/ ممدوح صابر أحمد	القياس والتقويم	أستاذ مساعد	جامعة الدمام
د/ أحمد صابر أحمد الشركسي	علم النفس التربوي	أستاذ مساعد	جامعة الدمام
د/ وليد عاطف الصياد	علم النفس التربوي	أستاذ مساعد	جامعة الدمام
د/ محمود محمد علي أبو جادو	الموهبة والتفوق	أستاذ مساعد	جامعة الدمام
د/ مهدي أحمد محمد الطاهر	علم نفس التعلم	أستاذ مساعد	جامعة الدمام

Continuous Evaluation Competencies of Elementary School Teachers in Dammam City of the Kingdom of Saudi Arabia in view of Some Variables

Abdullah Essa Khlaif Al-Enezi

Abstract

The purpose of study was to identify the level at which elementary school teachers in Dammam city of Kingdom of Saudi Arabia attain the formative evaluation competencies and degree of practicing them in the classroom, as related to some variables.

To achieve these goals, the researcher developed a 26-item questionnaire, which was administered to a random sample of 158 in-service teachers selected from public elementary schools in the city of Dammam. Participants were asked to indicate on a 5-point scale the extent to which they attain the formative evaluation competencies during classroom instruction and the frequency of their use. The developed tool exhibited high levels of validity and reliability. Data were analyzed using the SPSS. Results of the study showed a high level of teachers' attainment and practice of formative evaluation competencies in the classroom. Also, the study revealed statistically significant differences in the mean scores of attainment and practice of competencies that can be attributed to gender, in favor of girls. Also, statistically significant differences in the mean scores of competence use that can be attributed to qualification were found, in favor of teachers with less teaching experience. In the light of these results, the author recommends that the developed tool in this study be used in order to pinpoint the strengths and weaknesses in the teacher's performance in classroom in view of the recent developments and innovations in educational evaluation.

Key Words: Evaluation, Classroom Instruction, Competence Attainment, Competence Use, Elementary School Teachers, Saudi Arabia.

UNIVERSITY OF BAHRAIN

College of Arts



Department of Psychology

Continuous Evaluation Competencies of Elementary School Teachers in Dammam City of the Kingdom of Saudi Arabia in view of Some Variables

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

Submitted by

Abdullah Essa Khlaif Al-Enezi

20100619

Supervised by

Dr. Nu'man M. Saleh Al-Musawi

Associate Professor of Educational Measurement and Evaluation

University of Bahrain

KINGDOM OF BAHRAIN

june / 2014