

أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي
في ظل نظام التقويم التربوي

إعداد

الطالبة خلود علي مراد

إشراف

الدكتور/ عابدين محمد شريف

أستاذ مساعد في قسم الأصول والإدارة التربوية

بكلية التربية- جامعة البحرين

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في

التربية "تعليم ابتدائي"

بكلية التربية- جامعة البحرين

سبتمبر ٢٠٠١ م - رجب ١٤٢٢ هـ

الإهداء ،،،

إلى روح والدي العزيز الذي طالما حثني على

إكمال دراستي العليا،،،

وإلى أمي الحبيبة التي وقفت وما زالت إلى

جانبي في جميع خطواتي، وإلى زوجي العزيز

الذي ساندني بكل ما يستطيع،،،

وإلى محبي العلم ورواده،،،

أهدي هذا الجهد المتواضع،،،

خلود علي مراد

شكر و تقدير

أشكر الله سبحانه وتعالى وأثنى عليه بأن من علي بإنجاز هذه الدراسة، ثم أزجي عاطر الشكر والتقدير لأستاذي الدكتور عابدين محمد شريف المشرف عليها، فلقد بذل الكثير من وقته وجهده للخروج بهذه الدراسة إلى هذا المستوى، فله مني وافر الشكر والتقدير.

كما أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان الوفير لأستاذي الدكتور خليل يوسف الخليلي الذي لم يتوان في تقديم العون والمشورة.

ويسعدني أيضا أن أتقدم بالشكر الجزيل للدكتور أحمد يوسف قواسمة ممتحنا داخليا والدكتور حسن أبو بكر فريد العولقي ممتحنا خارجيا علم مشاركتهم في مناقشة هذه الدراسة. ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الوفير لكل من قدم لي عون في هذه الرحلة العلمية المباركة، علم الله أن يجزيهم عنا الخير والثواب.

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أساليب التقويم الأكثر استخداماً من قبل معلمي الحلقة الأولى (الصف الأول والثاني والثالث) للتعليم الابتدائي ومعلماتها، ومدى اختلاف تلك الممارسات باختلاف جنس المعلمين والمعلمات وخبرتهم التدريسية بالمدارس الابتدائية المطبقة لنظام التقويم التربوي الحقيقي في دولة البحرين، كما هدفت إلى التعرف إلى أهم الصعوبات التي تواجههم.

تمت صياغة مشكلة الدراسة في سؤال رئيس واحد هو: "ما واقع استخدام معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم التربوي الحقيقي؟ وقد تفرع من هذا السؤال ثلاثة أسئلة يغطي كل منهما جانباً من الجوانب الثلاثة وهي أكثر الممارسات استخداماً والصعوبات التي يواجهها المعلمون والمعلمات ومدى الاختلاف على خلفية الجنس والخبرة التدريسية.

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة بتصميم أداتين؛ الأولى هي استبانة مكونة من (٥٦) فقرة موزعة على ثلاثة محاور، وينتهي كل محور بفقرة مفتوحة لبيان الصعوبات التي تواجه المعلم، والثانية بطاقة متابعة لملف إنجازات التلميذ للتأكد من نتائج الاستبانة.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين والمعلمات الذين شملتهم الدراسة، وعددهم ١٣٠، يمارسون الأساليب الرئيسية الثلاثة المتضمنة في الاستبانة (الاختبارات بأنواعها والملاحظة وملف إنجازات التلميذ) بدرجة مرضية، مع وجود فروق ذات دلالة تعزي إلى الخبرة. وبالنسبة لممارسات المعلمين والمعلمات لكل واحد من الأساليب الثلاثة فقد دلت نتائج الدراسة على تفاوتها، حيث تبين أن ٨١,٦% منهم يحرصون على تحديد مستويات تلاميذهم عند بداية كل عام دراسي ويقوم ٥٦,٤% منهم بتضمين نتائج تلك الاختبارات ملف إنجازات التلميذ. وبما إن نتائج الدراسة قد أظهرت فروقا فيما يتصل بسنوات الخبرة التدريسية للمعلمين فقد أكد ١٧,٦% منهم على حاجتهم إلى تدريب مستمر لإتقان عملية تصميم الاختبارات التشخيصية للتلاميذ، بينما أقر ٤٨,٤% منهم حاجتهم للتدريب من وقت لآخر مما يوفر مؤشراً هاماً إلى أهمية تنظيم دورات تدريبية للمعلمين في مجال إعداد الاختبارات التشخيصية مستنبطة من ملاحظات ميدانية واقعية واستطلاعات موضوعية لآراء المعلمين.

أما بالنسبة للاختبارات التكوينية فقد حرصت نسبة عالية من المعلمين والمعلمات ٨١,٥% على استخدامها، حيث تأكد ذلك من خلال نتائج بطاقة المتابعة إذ حرص ٩٨,٢% من أفراد الدراسة على تضمينها ملف إنجازات التلميذ.

وفيما يتعلق بالاختبارات التجميعية اتضح اهتمام المعلمين الدائم بالممارسات المطروحة في الاستبانة حيث يراعى المعلمون الفروق الفردية بين التلاميذ عند إعداد الاختبار ويبينونه على أساس الكفايات المطلوبة بنسبة ٥٣,١%، وتأكد ذلك من خلال نتائج بطاقة المتابعة إذ حرص ٩٨,٢% منهم على تضمينها الملف. وفيما يتعلق بالملاحظة وضحت الدراسة قصورا واضحا في اهتمام المعلمين والمعلمات بالممارسات المطروحة إذ لا يعتمد ما نسبته ٤٩,١% منهم على تسجيل الملاحظات عن التلميذ لمعرفة أوجه القصور والقوة لدى تلاميذهم، كما تبين أن ٥٢,٧% منهم لا يقومون برصد ملاحظاتهم على بطاقات خاصة بذلك تحفظ في ملف إنجازات التلميذ.

Abstract

This study was conducted to uncover means of assessment mostly used by the teachers of the first three years of the elementary school in Bahrain, as well as the difficulties faced by those teachers.

A questionnaire was designed by the author to answer the study question and distributed to 130 teachers (males & females) randomly taken from – schools applying the authentic assessment system. The questionnaire was supported by an observation list conducted by the author to check 55 portfolios randomly chosen from classrooms taught by the candidates. The results of the study showed the following:-

1. The majority of the teachers frequently use the three main tools of assessment namely, tests, observation and student's portfolio (81.6%).
2. Considerable differences were registered regarding the years of service (experience).
3. No considerable differences were witnessed regarding sex.
4. A considerable number of the candidates (49.1%) do not use "observation" as a means of assessment. They do not use special forms or cards to continuously write down their observations about individual students to use these later as a feedback or an information base for their decisions concerning their students.
5. Most teachers (66%) find difficulties in designing tests (diagnostic or accumulative) and need further training to acquire necessary skills.

قائمة المحتويات

<u>الصفحة</u>	
ب	الإهداء
ج	شكر وتقدير
د-هـ	الملخص باللغة العربية
و	الملخص باللغة الانجليزية
ز-ح	قائمة المحتويات
ط	قائمة الجداول
١٢-١	<u>الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها</u>
٨-٢	المقدمة
١٠-٩	مشكلة الدراسة
١٠	أسئلة الدراسة
١٠	أهداف الدراسة
١١	أهمية الدراسة
١٢-١١	مصطلحات الدراسة
١٢	حدود الدراسة
٥٨-١٣	<u>الفصل الثاني : الإطار النظري</u>
٢٢-١٤	المحور الأول : الخلفية التاريخية.
١٩-١٤	أ- تطور تطبيقات التقويم التربوي حتى بداية القرن العشرين.....
٢٢-١٩	ب- تطور تطبيقات التقويم التربوي خلال القرن العشرين.....
٣٤-٢٣	المحور الثاني: التطورات المتعلقة بمفهوم التقويم التربوي.
٢٤-٢٣	أ- تطور مفهوم التقويم التربوي.
٢٦-٢٤	ب- التطور في مجال التقويم التربوي.
٢٧-٢٦	ج- التطور في منهجيات التقويم التربوي.
٣٠-٢٧	د- التقويم التربوي القائم على أساس الأداء.
٣٤-٣٠	هـ- واقع التقويم التربوي في البلاد العربية.

٥٨ - ٣٤	المحور الثالث : نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي في دولة البحرين.
٤٠ - ٣٥	أ- واقع التعليم الابتدائي الحكومي في دولة البحرين.
٤٤ - ٤٠	ب- طبيعة عملية التقويم وفق نظام التقويم التربوي في مدارس البحرين.
٤٥ - ٤٤	ج- المبادئ الأساسية للتقويم التربوي في التعليم الأساسي في دولة البحرين.
٤٨ - ٤٥	د- إجراءات عملية التقويم في مدارس البحرين وشروطها.
٥٨ - ٤٨	هـ- أساليب التقويم التربوي في مدارس البحرين.

الفصل الثالث: الدراسات ذات العلاقة بالتقويم التربوي ٧١ - ٥٩

٦٣ - ٦٠	المحور الأول : الدراسات التي تناولت التقويم التربوي "الحقيقي".
٦٠	١- دراسات عالمية ٦٣
٦٣	٢- دراسات على مستوى دول الخليج العربية ٧٥ - ٦٧
٧٥ - ٦٧	المحور الثاني: الدراسات ذات العلاقة بأساليب التقويم التربوي "الحقيقي" وممارسات المعلمين لتلك الأساليب ٦٧
٦٧	١- دراسات غير عربية ٧٥
٧٥	٢- دراسات عربية ٨٢ - ٧٦

الفصل الرابع: منهجية الدراسة وإجراءاتها ٨٢ - ٧٦

٧٨	- منهجية الدراسة ٧٨
٧٨	- مجتمع الدراسة والعينة ٨١ - ٧٨
٨١ - ٧٨	- إجراءات الدراسة ٨١
٨١	- طرق جمع المعلومات ٨١
٨١	- أدوات الدراسة ٨٢ - ٨١
٨٢ - ٨١	- التحليل الإحصائي ١٠٩ - ٨٣

الفصل الخامس: نتائج الدراسة ١٠٩ - ٨٣

الفصل السادس: مناقشة النتائج والتوصيات ١١٦ - ١١٠

المصادر والمراجع : ١٢٧ - ١١٧

الملاحق : ١٦٣ - ١٢٨

- ١- الاستبانة
- ٢- بطاقة المتابعة
- ٣- تعميمات وزارة التربية والتعليم بشأن تطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي ووصف له.

قائمة الجداول

٨٦	١ - جدول تكراري باستجابات أفراد العينة والخاصة بمدى ممارساتهم الفعلية في بند الاختبارات التشخيصية ضمن محور الاختبارات.
٨٨	٢ - جدول تكراري باستجابات أفراد العينة الخاصة بمدى ممارساتهم الفعلية في بند الاختبارات التكوينية ضمن محور الاختبارات.
٩٠	٣ - جدول تكراري باستجابات أفراد العينة الخاصة بمدى ممارساتهم الفعلية في بند الاختبارات التجميعية ضمن محور الاختبارات.
٩٢	٤ - جدول تكراري باستجابات أفراد العينة الخاصة بمدى ممارساتهم الفعلية في ملف إنجازات التلميذ.
٩٤	٥ - جدول تكراري باستجابات أفراد العينة الخاصة بمدى ممارساتهم الفعلية في الملاحظة.
٩٧	٦ - جدول معالجة الاستجابات عن بطاقة المتابعة مرتبة حسب إجابات نعم (الأعلى).
٩٩	٧ - جدول نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات للمقارنة بين أفراد عين الدراسة مصنفين بحسب الجنس والخبرة في استخدامهم لأساليب التقويم الثلاثة (مجتمعة).
٩٩	٨ - جدول نتائج تحليل التباين أحادي المتغير للمقارنة بين أفراد عينة الدراسة مصنفين بحسب الجنس والخبرة في استخدامهم لأساليب التقويم الثلاثة (منفردة).
١٠١	٩ - جدول تكراري يوضح صعوبات إعداد الاختبار التشخيصي.
١٠٢	١٠ - جدول تكراري يوضح صعوبات تنفيذ الاختبار التشخيصي.
١٠٣	١١ - جدول تكراري يوضح صعوبات إعداد الاختبارات التكوينية.
١٠٤	١٢ - جدول تكراري يوضح صعوبات تنفيذ الاختبار التكويني.
١٠٥	١٣ - جدول تكراري يوضح صعوبات إعداد الاختبار التجميعي.
١٠٦	١٤ - جدول تكراري يوضح صعوبات تنفيذ الاختبار التجميعي.
١٠٧	١٥ - جدول تكراري يوضح صعوبات إعداد ملف إنجازات التلميذ.
١٠٨	١٦ - جدول تكراري يوضح صعوبات تقويم ملف إنجازات التلميذ.
١٠٩	١٧ - جدول تكراري يوضح صعوبات تنفيذ الملاحظة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

- المقدمة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة

المقدمة

يتضح الاهتمام بالمرحلة الابتدائية من العناية الدولية الواضحة بالتعليم الأساسي، واعتبار مسألة تمكين كل شخص من الحصول عليه غاية ينبغي مضاعفة الجهود لتحقيقها. لقد تجلّى الاهتمام الدولي بالتعليم الأساسي في مؤتمر جومتيان في تايلاند (خلال الفترة من اليوم الخامس إلى اليوم التاسع من شهر مارس عام ١٩٩٠ م) وفيه صاغ العالم الإعلان الموحد حول "التعليم للجميع" وخص مسألة تأمين حاجات التعليم الأساسي في دول العالم بعشر مواد كاملة، وبخاصة المادة الخامسة بعنوان "توسيع منظور التربية الأساسية" (عبدالواحد، ١٩٩١، ص ١). أما المنظمة العالمية للتربية والعلوم والثقافة فقد شكلت لجنة دولية مكونة من مفكرين يمثلون مناطق العالم المختلفة، معنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، عهد إليها بمهمة دراسة التحديات التي ينبغي للتربية أن تواجهها في السنوات المقبلة، والتداول بشأن هذه التحديات، وتقديم اقتراحات وتوصيات في شكل تقرير يمكن أن يكون بمثابة برنامج للعمل لمتخذي القرارات، يجمع بين التجديد والواقعية، مع مراعاة الاحتياجات والموارد والتطلعات الخاصة بكل منطقة من مناطق العالم المختلفة. أعطى هذا التقرير عناية خاصة لمراحل التعليم الأولى، وركز على قضاياها ومشكلاتها وأشار إلى أهمية تحسين مخرجات هذه المرحلة التعليمية والقضاء على التوترات التي يمكن أن تجابه محاولات التطوير والتحسين نحو مشارف القرن الحادي والعشرين. وقد أنجزت اللجنة عملها، وقدمت تقريرها في عام ١٩٩٥ م (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٩، ص ٢).

انطلاقاً من هذه العناية الدولية، بدأ العمل في مشروع تطوير التعليم الابتدائي في دولة البحرين منذ عام ١٩٨٢ (بوشيت، والسيد، والديلمي، والشامي، ١٩٩٩) حيث شكلت لجنة لتطوير التعليم الابتدائي اشترك فيها مسؤولون من وزارة التربية والتعليم وبعض أعضاء هيئة التدريس من كلية التربية في جامعة البحرين، لوضع تصور شامل لتطوير التعليم الابتدائي بفلسفته وأهدافه التي تركز في جملتها على خمسة مبادئ أساسية هي:

- ١- أن النظام التعليمي نظام متكامل، تتربط أجزاؤه وتتفاعل عناصره، ولذلك لا بد أن يكون التطوير شاملاً كل جوانب العملية التربوية من أهداف ومناهج ومعلمين ومؤسسات وإدارة.
- ٢- أن التعليم الابتدائي حلقة هامة في مرحلة التعليم الأساسي، وهو يمثل قاعدة النظام التعليمي كله، ولذلك فإن تطوير التعليم الابتدائي هو الأسلوب الأمثل لضمان كفاءة التعليم في مستوياته اللاحقة.

٣- أن الطفل هو محور العملية التربوية، ولذلك يجب أن يبدأ تطوير التعليم الابتدائي من دراسة واقع الطفل وأن يراعى خصائص نموه ويستجيب لاحتياجاته.

٤- أن المعلم هو الركن الأساسي في نجاح عملية تطوير النظام التربوي، فبقدر ما تنمو كفاءته المهنية وتتسع خبرته، وتتشط حركته في تسيير العملية التربوية، تتحسن نوعية التعليم ويرتفع مستوى مخرجاته.

٥- أن المدرسة الابتدائية مؤسسة اجتماعية وظيفتها الأساسية تربية الأطفال تربية سليمة، ولا بد أن تتوفر في بيئتها ومناخها الشروط التي تمكنها من أداء عملها بصورة صحيحة.

لقد أسترشدت الوزارة في جهودها لتطوير التعليم الابتدائي بالتقرير النهائي والتوصيات التي صدرت عن الحلقة الدراسية التي عقدت في كلية التربية/ جامعة البحرين عام ١٩٨٢ حول "نظام معلم الفصل"، وذلك بوضع خطة لتطبيق ذلك النظام في الصفوف الثلاثة الأولى (الحلقة الأولى) من المرحلة الابتدائية، وتحديد مستلزمات التطبيق، كما يؤكد ذلك العبدالله (١٩٩٠، ص ١٢) حيث يرى ضرورة إعداد مناهج دراسية بكل مكوناتها والتركيز على النظرة التكاملية في المناهج وربط الموضوعات بالبيئة وبمواقف الحياة ومشكلاتها. ولأن المعلم يعد أهم عنصر في نجاح العملية التربوية وتحقيق الفاعلية والحركة، ولأنه يشكل المصدر الأول للبناء الاقتصادي الاجتماعي للأمم من خلال إسهاماته في بناء القوى البشرية، فقد شملت سياسة التطوير للمرحلة الابتدائية المعلم واعتبرته الركيزة الأساسية في بناء التعليم وتطويره، من خلال إتقان عملية التعليم وتخريج المواطن الكفاء الذي ينتظره مجتمعه (غنيمة، ١٩٩٦، ص ٤٩).

إن تربية المعلم وإعداده علميا ومهنيا هي إحدى الوسائل الفعالة لنموه عقليا وجسميا وروحيا واجتماعيا واقتصاديا وفقا لخصائصه وقدراته لكي لا تقف مسؤولياته ووظائفه - في مجتمع يتسم بالتغير السريع - عند حدودها التقليدية الممثلة بالتوجيه الاجتماعي والمحافظة على التراث ونقله إلى الأجيال الطالعة، أو تنحصر في تثبيت القيم والتقاليد التي يتناقلها الخلف عن السلف وإنما أن تمتد وظائفه إلى أبعد من ذلك لتشمل تشجيع القدرات الإبداعية لدى التلاميذ، وأن يكون هو أداة للتجديد والتغيير، وأن تصبح مسؤولياته إعداد أجيال تتقبل التغيير وتقدر على مواجهته، بل تقوده في الاتجاه الصحيح (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٤، ص ٢). وتتوقف عملية تطوير المناهج الدراسية بمعناها الشامل،

وترجمتها إلى واقع تربوي، و تطوير الطرائق التدريسية وتحسين الاساليب التقويمية، بصورة اساسية على كفاءة المعلم ونشاطه ووعيه بمهامه وإخلاصه في أداء تلك المهمات (عطيه، ١٩٨٢، ص٢).

إن تطبيق المعلم للتقويم بأساليبه المختلفة يتطلب فهما لطبيعة التقويم وأبعاده وأهدافه، كما يتطلب اقتناعه به ومحاولة تطبيقه بشكل فعال، وهذا بدوره يقتضي أن يكون المعلم مدركا أبعاد عمله، وقادرا على مساهمة أفعال الحياة الحاضرة، والحياة المستقبلية. ولا يجوز تربويا، كما يحدث أحيانا، أن يفصل التقويم عن مسرى العملية التعليمية - التعليمية، وتقام له أوقات وتنظيمات مستقلة عن السير العادي لعمليات التعليم و التعلم، لنلا يصبح تسلطيا جائرا. ففي مثل هذه الحالة، يجنح التقويم إلى التخلي عن وظيفته الأساسية المعترف بها عالميا، ألا وهي المساعدة على تحسين أحوال التعليم والتعلم (إدارة المناهج، ١٩٩٦)، فلا بد إذن أن يكون التقويم سليما وعلميا يمكن الوثوق بنتائجه واتخاذ إجراءات تنفيذية في ضوءه تؤدي إلى تطوير سليم أو اتخاذ قرار مناسب في المجال التعليمي.

لقد مر التقويم في الميدان التربوي عامة بمراحل يمكن حصرها في ثلاث كما ورد في تقرير المركز العربي للبحوث التربوية بدول الخليج لعام ١٩٨١ (ص٢)؛ كان التقويم في أولها مرادفا للامتحانات، وفي ثانيها توسع المفهوم ليكون مرادفا للقياس بوسائله المختلفة، وهذا يمثل بطبيعة الحال، خروجاً عن الدائرة الضيقة التي كانت تتمثل بالامتحانات، إلى إتباع أساليب القياس الأخرى في تقويم التلميذ الذي تغير مفهوم تحصيله ليصبح شاملا، أخذاً في الحسبان جميع المؤشرات والدلائل التي تكشف عن بلوغ التلميذ لنتائج التعلم المقصودة، بعد أن كان مفهوم التحصيل مقتصرأ على ما يتعلمه من معلومات ومعارف (الخليلي، ١٩٩٨، ص١٢٤). أما المرحلة الثالثة في تطور مفهوم التقويم فقد تمثلت في مفهومه الشامل الذي يشكل فيه القياس، حجر الأساس الذي يعتمد على أدوات توصل إلى معلومات رقمية موضوعية، فهو يتقيد بالجانب الكمي، وجوهرها الاختبارات بمفهومها الواسع والشامل لجميع أنواع أدوات القياس النفسية والتربوية مثل المقياس الاسمي ومقياس الرتب ومقياس المسافة ومقياس النسبة (أبو لبده، ١٩٨٥، ص٢٢).

لقد كان هذا التطور نتيجة لما حدث من تطور في دور التربية المدرسية والنظرة إلى محتواها من مناهج وطرائق للتدريس وخلافها، إلى النظرة الشاملة المتكاملة ليعني المنهج "جميع أنواع الخبرة

التي تقدمها المدرسة داخل وخارج جدرانها من أجل أحداث النمو في جميع جوانب شخصية التلميذ وبناء وتعديل سلوكه في ضوء الأهداف المنشودة". هذه النظرة أحدثت تحولاً في أساليب التقويم في صورته التكاملية لتشمل بالإضافة إلى الاختبارات التحريرية المعتادة أساليب أخرى مثل "ملف إنجازات التلميذ" (الملف المحقب)، "الملاحظة" عرضية كانت أم منظمة، "المناقشات الشفوية" و"كتابة التقارير". إن استعراض الوثائق في وزارات التربية والتعليم والمراكز التربوية في البلاد العربية وكذلك نتائج الدراسات والبحوث والمؤتمرات التي تعقد في تلك البلاد من وقت لآخر، توضح أن أسلوباً واحداً من أساليب التقويم هو الذي يتم استخدامه والتركيز عليه بصورة مكثفة، وهو الامتحانات (الاختبارات) بأنواعها المتعددة (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨١). وتتنال الامتحانات (الاختبارات) - المقالة منها بصورة خاصة - اهتماماً يفوق الحد في بعض الأحيان، وبالرغم من أنها الأسلوب الوحيد الذي يتبع في تقويم الطلبة في الغالب، فإنها لا تزال قاصرة عن تقديم قياس علمي يعتمد عليه في التطوير واتخاذ القرارات حيث يغلب عليها الطابع التحريري (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٥). وغدت طرائق التقويم التربوي السائدة في البلاد العربية، مظهراً من مظاهر الخلل والقصور في الأنظمة التعليمية لهذه البلاد، مما أدى بالمسؤولين عن التربية والتعليم فيها إلى بذل الجهود والمسااعي لإحداث نقلة نوعية في العملية التعليمية التعليمية عن طريق إدخال أساليب جديدة للتقويم والنظر إلى التقويم كتقويم حقيقي باعتباره مدخلاً لتحسين التعلم والتحصيل (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨١، وصيداوي، ١٩٩٥).

في ضوء هذه التوجهات العالمية والعربية تسعى دولة البحرين، بصورة مستمرة، إلى تطوير نظام التقويم كما بينت ذلك الدراسة الصادرة عن مكتب التربية لدول الخليج العربي (١٩٨٣) والتي تناولت تطوير أساليب تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام بدول الخليج العربي. كما يبدو اهتمام إدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم في دولة البحرين بوجه خاص بالتوجيه التربوي؛ لخدمة نظام التقويم من خلال الدراسات التي تقوم بها بصورة دورية (العبدلله والمطوع والدوسري، ١٩٨٤؛ الأمين ونظام والمطوع وحمود والشيخ، ١٩٩٣). وقد اتخذت الوزارة مع بداية العام الدراسي ٨٣ / ١٩٨٤ م فلسفة جديدة أكثر فاعلية في النهوض بالتعليم عن طريق تطوير نظم التقويم، مؤكدة على أن أي تطوير يتم إدخاله على عملية التقويم يجب أن يواكبه تطوير مواز في جوانب الأنظمة الأخرى للعملية التعليمية مثل المناهج والمنشآت التعليمية، وأن يستجيب هذا النظام للهدف العام للتربية الذي يتمثل في مساعدة المتعلم على بلوغ النمو المتكامل (حمود، ١٩٨٩). وقد أدت الخطوات المتتالية في حركة التطوير إلى تبني الوزارة نظام التقويم التربوي "الحقيقي" القائم على الإتيان في التعليم الأساسي بكل حلقاته

(صيداوي، ووهبه، ١٩٨٨، ص ٢٨)، حيث يخضع هذا النظام الجديد للتجريب والتوسع التدريجي في صفوف التعليم الأساسي منذ العام الدراسي ١٩٩٥/١٩٩٦ م مرتبطاً بمجموعة من الأهداف المتمثلة في: -

- ١- إحداث نقلة نوعية في العملية التعليمية التعليمية عن طريق إدخال أساليب وأدوات جديدة للتقويم مثل الملاحظة وملف إنجازات التلميذ والامتحانات (الاختبارات) التكوينية والتجريبية، والنظر إلى التقويم باعتباره مدخلاً لتحسين التعلم والتحصيل.
- ٢- رعاية المتأخرين دراسياً، رعاية منهجية منظمة وفق أساليب وأدوات محددة، وبرامج مبنية أساساً على "التقويم التكويني" عن طريق تشخيص مستويات تحصيلهم وأدائهم ومعاودة تعليمهم.
- ٣- تشجيع المتفوقين وحفزهم على مواصلة التعلم والارتقاء إلى المستويات المناسبة لقدراتهم عن طريق البرامج الإثرائية والمشروعات الابتكارية (بوشيت، ١٩٩٩، ص ١٠-١١).

ويعتبر التقويم التربوي (الذي بدأت الوزارة تجربته في الصفوف الثلاثة الأولى بعشر مدارس في العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥ ثم ضاعفت ذلك في العام الذي يليه ليشمل الصفين الرابع والسابع، ثم الصفين السادس والتاسع في العام ١٩٩٩/٩٨) أحد الوسائل المساعدة على تحقيق الإصلاح التعليمي الهادف إلى توفير الظروف والإمكانات التي تساعد التلميذ على الانتقال الطبيعي من صف إلى صف أعلى ومن مستوى إلى مستوى أعلى من دون حواجز ومن دون أن يكون ذلك على حساب نوعية التعليم وجودته. كما أن التقويم التربوي يوفر للمعلمين التتبع الحثيث لعملهم اليومي ومتابعتهم المستمرة لكل متعلم ليتعرفوا بكل وضوح على نقاط القوة ونقاط الضعف في كل إنجاز عند كل تلميذ وتلميذة حاجاته وفق خطة عمل مرنة تشتمل على بدائل متنوعة وتستند إلى تغذية استرجاعية عامة سريعة تمكن المعلم من رعاية نمو المتعلم وتقدمه بشكل مستمر ودائم. إن مفهوم التقويم التربوي "الحقيقي" يتمثل في تقنين عمليات التشخيص والتقويم والمتابعة، بقصد دمج عملية التعليم والتعلم وتقويم التحصيل على أنه تقويم الكفايات التعليمية في كل مستوى وتوظيف تلك الكفايات لمتابعة نمو كل متعلم على انفراد من أجل تأكيد الإتقان وفق كفايات تعليمية ثابتة ومحددة.

لقد أكد الخليلي (١٩٩٨، ص ١٢٢) على أن المعلم قبل أن يشرع في التقويم الحقيقي لا بد أن يضع أغراض التعلم، ثم يضع مجموعة من محكات الأداء (الإنجاز) للحكم على مستوى هذا الإنجاز. كما يرى أن أساليب التقويم الحقيقي تتحدد لدى المعلم حينما يطرح على نفسه السؤالين الآتيين: ما أغراض

التعلم؟ وما الدلائل والمؤشرات والقياسات الحقيقية التي تؤكد على أن التلميذ قد تحققت عنده هذه الأغراض؟ كذلك يرى بعض المنادين بالتقويم التربوي الحقيقي (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥، الخليلى، هارت، ١٩٩٤).

أن من أبرز أساليب التقويم التربوي الحقيقي التي ينبغي أن يلتزم بها المعلم بشكل متكامل "الملاحظة"، وهي تقوم على ملاحظة أداء المتعلم ورصد عملية التغيرات التي تحدث مثل طريقة التفكير، والحوار، والحركة بأنواعها، والاتجاهات. وفي هذا الاتجاه لابد أن يتبادر إلى ذهن المعلم أثناء الملاحظة بعض التساؤلات مثل: كيف يبدأ التلميذ العمل؟ وفي ماذا يفكر قبل الشروع في العمل؟ وما هي الإجراءات التي يتبعها لأداء العمل؟ وكيف يناقش؟ وكيف يؤدي العمل؟... الخ، محددا أوقات الملاحظة بحيث تكون عند إجراء التجارب أو التطبيقات العملية، وعند جمع البيانات والمعلومات، وعند استخدام الوسائل الحسية، وأخيرا عند التحدث والاستماع والقراءة والكتابة والتفاعل اللفظي مع الغير و"ملف إنجازات التلميذ" الذي يشكل (خزانة) عرض عمل التلميذ تجمع فيه إنجازاته المختلفة، من واجبات، ومشروعات، وتقارير، وكتابات، وحلول لمسائل مفتوحة كواجب بيتي - وليس أعمال روتينية - بل حلول يتضح فيها الأصالة والإبداع والإجراءات غير المتداولة أو العادية، والإنتاج المبدئي لأعمال التلميذ (المسودة)، وملاحظات حول مقابلات مدونة من قبل المعلم أو من قبل تلميذ آخر، وأعمال توضح تصحيحات التلميذ لأخطائه، مع خطاب من التلميذ يشرح فيه كل عمل لقارئ الملف. وهو مجال آخر للتعرف بشكل شامل على تقدم التلميذ واتجاهاته وفهمه للمواد. وقد أوضحت وزارة التربية والتعليم مجموعة من المعايير على المعلم أن يختار منها مجموعة خاصة به يسجلها للتلميذ في بداية كل ملف ويناقشهم فيها، بغرض تقييمهم منها:

- هل يقوم التلميذ بصياغة المشكلة أو المهمة؟
- هل يختار استراتيجيات متعددة؟
- هل ينفذ الإجراءات مستخدما النماذج والتكنولوجيا؟
- هل يستخدم اللغة المناسبة ورموزها؟
- هل يقدم دلالات وشواهد للتقويم الذاتي لعمله والتصحيح والمراجع الذاتية؟
- هل يبدي نموا في الاتجاهات الإيجابية نحو المادة؟.. الخ.

وعلى المعلم أن يقوم بتقويم مجموعة من الملفات بدلا من تقويم كل الملفات مرة واحدة، بوضع درجة باستخدام الحروف الهجائية وتكون هذه الدرجة جزءا من الدرجة الكلية التي يضعها لكل فترة من فترات التقويم. وتعتمد الدرجة على ثلاثة معايير هي: نوعية اختيارات التلاميذ من الأعمال، ونوعية

التأملات التي يسجلها التلاميذ حول أعمالهم، ومدى تنظيم الملف. هذا مع ملاحظة أن المعلم لا يقوم الملفات على أساس نوعية الأعمال التي توضع بها (واجبات منزلية، عمل جماعي، اختبارات، ...) لأن كثيرا من هذه الأعمال قد تم حساب درجتها من قبل. ومن ثم، فمن الممكن للتلميذ أن يحصل على درجة أقل من المتوسط في المادة، وأن يحصل على درجة للملف أعلى لكونه معد بانتقان وعناية. ويعتمد المعلم على معايير معينة في تقويم ملفات إنجازات التلاميذ، بحيث يكون لكل معيار أسس معينة أيضا (الخياط، وقديل، ١٩٩٦، ص ٣٥). ثم الاختبارات، وهي من إعداد المعلم حيث تعطى سمات معينة للتلاميذ فرادى أو في مجموعات ويطلب المعلم منهم إنجازها، وهذه الاختبارات تبتعد عن الاختبارات المقننة التي لا تتفق مع متطلبات التقويم "الحقيقي" وفلسفته. لابد للمعلم أن يختبر تلاميذه شفويا عند قراءة الأعداد المطلوبة منه حسب المرحلة أو الصف الدراسي في مواقف ومواقع مختلفة، وقراءة النصوص من الكتاب المقرر أو نصوص خارجية متنوعة تحتوي على ما تم دراسته، وقراءة أكثر من صورة بحيث تشمل كل ما هو مطلوب من التلميذ تعلمه وفي مواقف وأوقات مختلفة، والحديث أو التعبير عن موقف ما أو إصدار حكم. أما عمليا عندما يطلب من التلميذ إجراء تجربة عملية في المختبر أو ساحة المدرسة أو أي مكان بشرط وجود المعلم (المقوم)، أو أداء حركات تعبيرية بالجسد. وأخيرا تحريريا عندما يطلب المعلم من تلميذ حل مسائل رياضية، أو التعبير الكتابي، أو كتابة ما يعرفه عن معلومة ما وفق الكفاية المراد تقييمها، وبأنشطة تقييمية متعددة، تكوينية وتجميعية (الخليلي، ١٩٩٨، صيداوي، ١٩٩٥، وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥).

إن استمرار معلمي المرحلة الابتدائية عامة، ومعلمي الصفوف الثلاث الأولى بصفة خاصة، في التركيز على جانب من هذه الجوانب أو التمسك بالأسلوب التقليدي في تقويم التلاميذ، إما عن جهل بمكونات التقويم التربوي "الحقيقي" أو تجاهلا لمتطلباته، أمر له انعكاساته السلبية على المردود النهائي للعملية التعليمية، ويربك مخططات الوزارة للارتقاء بمستواها من خلال الارتقاء بأساليب التقويم الذي يمثل إحدى ركائزها الهامة. لذا فإن الكشف عن الأساليب والممارسات الفعلية التي يتبعها المعلمون في التقويم "الحقيقي" والتزامهم الصارم بتطبيقها، يوفر الأرضية للقائمين على شئون التربية والتعليم في دولة البحرين لمراجعة التجربة واتخاذ القرارات المناسبة في شأنها.

مشكلة الدراسة

أقترح نظام التقويم التربوي "الحقيقي" في التعليم الأساسي استخدام خمسة أساليب للتقويم في هذه المرحلة (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٤، ص ٦)، وهذه الأساليب هي:

- ١- الملاحظة المنظمة.
- ٢- النشاطات المخططة والنشاطات الذاتية التي يبادر بها الطلبة.
- ٣- المشروعات الفردية والجماعية الموجهة والذاتية.
- ٤- كتابة التقارير والأوراق البحثية.
- ٥- الاختبارات بأنواعها التشخيصية والتكوينية والتجميعية، وأشكالها الشفوية والتحريرية والعملية.

وبالتدقيق في هذه الأساليب، ومطابقتها بالممارسات الفعلية لمعلمي ومعلمات هذه المرحلة رأت الباحثة دمج الأساليب ٢ و ٣ و ٤ في " ملف إنجازات التلميذ " وبالتالي إنحصرت الأساليب في ثلاثة هي :

- ١- الاختبارات، وتنحصر في ثلاثة أنواع هي: الاختبارات التشخيصية، والاختبارات التكوينية، والاختبارات التجميعية.
- ٢- ملف إنجازات التلميذ (الملف المحقّب).
- ٣- الملاحظة المنظمة.

وتتضح مشكلة الدراسة في مدى التزام المعلمين والمعلمات بالأساليب الثلاثة ، واختلاف هذه الأساليب والممارسات باختلاف الجنس والخبرة .

أسئلة الدراسة

ومن هنا تأتي هذه الدراسة لتطرح نفسها في سؤال رئيس واحد هو :
ما واقع استخدام معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية لأساليب التقويم التربوي
"الحقيقي"؟

ومن هذا السؤال الرئيس تتفرع الأسئلة الفرعية التالية :

- ١- ما الممارسات الأكثر استخداما من قبل معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية بالنسبة
لأساليب المعتمدة في نظام التقويم التربوي؟
- ٢- هل يختلف معلمو ومعلمات الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية في استخدامهم لأساليب التقويمية
باختلاف جنسهم وخبرتهم؟
- ٣- ما الصعوبات التي تواجه معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية في استخدامهم لهذه
الأساليب المعتمدة في نظام التقويم التربوي؟

أهداف الدراسة

تتخصر أهداف الدراسة الحالية في:

- ١- الكشف عن الأساليب التقويمية التي يتبعها معلمو الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في المدارس
المطبقة لنظام التقويم التربوي "الحقيقي" في دولة البحرين.
- ٢- تحديد مدى إتقان المعلمين في المدارس الابتدائية المطبقة لنظام التقويم التربوي "الحقيقي" لأساليب
التقويم التي ينص عليها النظام وتطبيقهم لها.
- ٣- تحديد الصعوبات التي تواجه معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية في استخدامهم لهذه
الأساليب المعتمدة في نظام التقويم التربوي .

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة انطلاقاً من:

- ١- أهمية التقويم التربوي "الحقيقي" ودوره في العملية التربوية.
- ٢- حركة التطوير التربوي التي بدأت تأخذ طريقها إلى جميع المراحل التعليمية، وحاجة هذه الحركة إلى التقويم السليم لتكون القرارات والإجراءات المتخذة تبعاً له وفي رؤية سليمة.
- ٣- ندرة الدراسات المماثلة على مستوى الدول العربية الأمر الذي لا يوفر المعلومات اللازمة لتقويم التجربة وإقرار مدى نجاحها أو تعثرها، ومن ثم معالجة سلبياتها والتأكيد على إيجابياتها.

مصطلح الدراسة

إن مفهوم "التقويم Evaluation" يستخدم في بريطانيا للتعرف والحكم على أثر بعض الخبرات التعليمية (مثل درس معين). أما في الولايات المتحدة الأمريكية فيستخدم هذا المصطلح لتقدير إنجاز الطالب؛ أما مفهوم "التقييم Assessment" فيستخدم بمعنى العملية التي يتم بموجبها اكتشاف القدرات والمهارات والمعارف التي يمتلكها الطالب بالملاحظة المنظمة أثناء تأديته لنشاط معين. أما "التقويم التربوي" فهو الأسلوب التربوي الذي يهدف إلى البحث عن مواطن القوة لتعزيزها ومواطن الضعف لتداركها عن طريق دروس العلاج والمساندة. وبما أن "التقويم" بالمعنى المعروف سابقاً تؤكد عليه وزارة التربية والتعليم من خلال القرار الوزاري رقم ١٦٨/٢٦-٨٤/١ بتاريخ ١١/١١/١٩٨٤م بشأن نظام التقويم والإمتحانات، والقرارات المعدلة والمكملة له، وعلى قرار لجنة التربية والتعليم في جلستها رقم ٧٠٠ بتاريخ ١٤/١٢/١٩٩٤م، بشأن تطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي في المدارس الابتدائية والإعدادية بحسب المواعيد الآتية: الصفوف الأول والثاني والثالث في العام الدراسي ٩٥-١٩٩٦م، والصفان الرابع والسابع في العام الدراسي ٩٦-١٩٩٧م، والصفان الخامس والثامن في العام الدراسي ٩٧-١٩٩٨م، والصفان السادس والتاسع في العام الدراسي ٩٨-١٩٩٩م. فقد أشرنا استخدام مصطلح "التقويم" في دراستنا الحالية لنكون أكثر واقعية، وتعبيراً عما يجري فعلياً في مؤسساتنا التعليمية (بركان، ١٩٩٥، ص ٣٠) (الصالح، ١٩٩٦، ص ٢٢) (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥، ص ١).

أما التقويم التربوي "الحقيقي": يركز التقويم التربوي الحقيقي على تعلم وتعليم حقيقيين، ذلك أن كل تلك المهام والأعمال الحقيقية المطلوبة من الطلبة في التعليم والتقويم لا يمكن أن تتجزأ بالقلم

والورقة، ولا يمكن أن تؤدي خارج مواقع التعلم والتعليم والأداء والانتاج، إنما تركز على أربعة عناصر أساسية للتقويم:

- ١- سبب التقويم، ويتحدد بتقويم مدى بلوغ التلميذ لأغراض التعلم وإتقانه لها.
- ٢- الأداء أو الإنجاز الذي سيتم تقويمه كمؤشر للمتعلم.
- ٣- تمارين أو نشاطات تستثير هذا الأداء.
- ٤- إجراءات منظمة لتدرج أعمال التلاميذ وتقدير مستويات تلك الأعمال.

إن هذا التوجه المعاصر في التقويم جعل الأسئلة المقالية مفتوحة الإجابة وأسلوب الملاحظة والتدقيق في إنجازات التلميذ من نشاطات وتكليفات مختلفة تدور حول مشكلات حقيقية يعيشها التلميذ وتتصل بحياته. أي التوجه نحو استخدام مدى واسع من أساليب للتقويم لتشمل الملاحظة، والمناقشة والحوار، والمقابلة، والسجلات، وملفات إنجازات التلاميذ، والاختبارات، وغيرها في تقدير تلاميذهم حق تقدير، للكشف عن نقاط الضعف والقوة عند التلميذ بما يكفل توجيهه لمهام التعلم المناسبة له حيث يوجه التلميذ القوي إلى نشاطات أكثر تقدماً، أما التلميذ الضعيف، فيمكن معاودة تعليمه أو توجيهه للقيام بنشاطات تعينه في مواصلة التعلم.

وسوف تعتمد الباحثة التعريف الإجرائي السابق في مضمون الدراسة.

حدود الدراسة

- اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات الحلقة الأولى في المدارس الابتدائية الحكومية المطبقة لنظام التقويم التربوي " الحقيقي " في دولة البحرين وعددها (٩٠) مدرسة للبنين والبنات .
- طبقت هذه الدراسة خلال العام ١٩٩٩ / ٢٠٠٠ م .

الفصل الثاني

الإطار النظري

المحور الأول: الخلفية التاريخية

- أ - تطور تطبيقات التقييم التربوي حتى بداية القرن العشرين.
- ب - تطور تطبيقات التقييم التربوي خلال القرن العشرين.

المحور الثاني: التطورات المتعلقة لمفهوم التقييم التربوي

- أ - تطور مفهوم التقييم التربوي.
- ب - التطور في مجال التقييم التربوي.
- ج - التطور في منهجيات التقييم التربوي.
- د - التقييم التربوي القائم على أساس الأداء.
- هـ - واقع التقييم التربوي في البلاد العربية.

المحور الثالث: نظام التقييم التربوي في التعليم الأساسي في دولة البحرين

- أ - واقع التعليم الابتدائي الحكومي في دولة البحرين.
- ب - طبيعة عملية التقييم وفق نظام التقييم التربوي في مدارس البحرين.
- ج - المبادئ الأساسية للتقييم التربوي في التعليم الأساسي في دولة البحرين.
- د - إجراءات عملية التقييم في مدارس البحرين وشروطها.
- هـ - أساليب التقييم التربوي في مدارس البحرين.

المحور الأول: الخلفية التاريخية.

أ- تطور التقويم حتى بداية القرن العشرين:

عرف المجتمع البشري في تطوره خلال العصور إتجاهات تربوية مختلفة مثل الاتجاه الروحي الذي كان يعني بقضايا العقل والثقافة الحرة ، والاتجاه المادي الذي يعنى بتنمية القوى الجسدية ورعاية للمصالح الاجتماعية والمنافع العامة (عطية، ١٩٧٠، ص ٢٧). أما التقويم التربوي المرتبط بأسلوب التعليم وتطوره (يونس ، ١٩٨٣ ، ص ١) – وهو أحد تلك الإتجاهات – فلم يخل أي نظام تعليمي في أي عصر من العصور من أحد أساليب التقويم، فقد استخدمت أساليب منظمة أو غير منظمة للتقويم (لندفل، ١٩٨٦، ص ٢١) منذ وجد طلاب يتعلمون ومدرسون يعلمون واهتمام بنتائج التعلم. فالتقويم التربوي قديم قدم الإنسان وقد مر بمراحل وتطورات عديدة شملت الفلسفة والمفهوم والممارسات (AL-Mannai, 1996, P25) والإستراتيجيات والأدوات (المطوع، ١٩٩٨، ص ٤٩) والأساليب.

إن التقويم بمعناه الواسع هو عملية تربوية توجيهية نشأت وتطورت مع وجود الإنسان وتطوره. فالإنسان الذي اعتمد على التقليد والملاحظة والتجريب في تعلمه قديما ، اعتاد على تقويم سلوكه – الذي كان حركيا في معظمه – من خلال نتائج الواقع المحسوسة على حياته اليومية (حمدان ، ١٩٨٠، ص ١٥). وبهذا نجد أن الإنسان القديم قد طور وسائل عيشه وحياته اليومية من مأكّل ومشرب ومسكن وملبس وعلاقات اجتماعية وعادات أو مهارات دفاعية بواسطة أساليب تقويمية غلبت عليها الذاتية والفطرة والعشوائية ، فإذا "رأى كهفا يريد أن يستعمله يقدر سعته ثم يحكم بأنه كاف أو غير كاف ، وإذا رأى ثمرة يتذوقها ثم يحكم بأنها صالحة للأكل أو غير صالحة، جيدة أو رديئة" (أبو لبد، ١٩٨٥، ص ٦٢).

ولما ظهرت الكتابة في العصور التاريخية المبكرة ، ظهرت معها أنواع مختلفة من القوانين الدينية والاجتماعية والتنظيمية والتي أخذ الحكام والكهنة على عاتقهم مسئولية تنفيذها والتأكد من اتباعها من قبل أفراد رعاياهم. وعلى الرغم من إمكانية اعتبار الكهنة أول طبقة رسمية للمعلمين وأن تعاليمهم يمكن أن تعتبر أول إشارة لتطور التربية الرسمية ، إلا أن تعليمهم بشكل عام كان يتمثل في معظمه بنصائح دينية وإرشادية عامة ، وقراءة الرموز اللغوية وإنجاز بعض العمليات الحسابية البسيطة، وإن تقويمهم لهذا التعلم كان في أغلبيته إما شفويا أو سلوكيا تنفيذا اعتمد على الملاحظة والأسئلة الشفوية والحكم الشخصي

للكاهن " المعلم " في معظم الحضارات القديمة كالسومرية والبابلية والأشورية والأرامية والكنعانية والمصرية والهندية وغيرها (حمدان، ١٩٨٠، ص ١٥).

أما في التعليم والحياة العربية فعلى الرغم من ان تقويم المعلمين (الأدباء والشعراء والعلماء والفلاسفة) بدأ مبكرا في العصر الجاهلي وامتد إلى ما بعد ذلك من عصور في هيئة أسواق أدبية وعلمية وفلسفية في العصر الأموي والعباسي والأندلسي وغيرها ، إلا أن تقويم التعلم بقي يعتمد بشكل كبير على وسائل التسميع والأسئلة الشفوية عدا حالات الكتابة العربية والخط العربي التي اعتمد التقويم في شأنها على الأداء المباشر للمتعلم كتابة وخطا (حمدان، ١٩٨٠، ص ١٦).

كان نظام الامتحانات في التربية الصينية الظاهرة الأساسية في التربية ، حيث كانت الامتحانات تدعم الوسائل التي تقوم على صيانة الكيان الحكومي والاجتماعي، فعلم الإمتحانات الذي اهتم بكيفية تنظيم الإمتحانات وضبط تصميمها ووضع علاماتها (وهبه، ١٩٩٣، ص ٢) كان إلى جانب التعاليم الدينية (الكنفوشية) أهم النظم والقوى التي تؤثر في المجتمع ، فقد كان نظام الإمتحانات بكل ما فيه من تفاصيل وسيلة لشغل وظائف حكومية بدرجاتها المختلفة.

ويوضح تنغ (Teng, 1943, P270) أن الصينيين هم أول من استخدم مفهوم الامتحانات منذ حوالي ٢٠٠٠ سنة تقريبا، كما يؤكد أن الصين هي أول دولة استخدمت منظومة الامتحانات في المدارس والمؤسسات المدنية ، وأن منظومة الامتحانات التنافسية الشفهية والتحريرية المستخدمة في المدارس والمؤسسات المدنية لم تظهر في الدول الغربية القديمة بل ظهرت في الصين . ويضيف تنغ أن الروابط التجارية بين الشرق والغرب خلال القرنين السادس عشر والسابع عشر أدت إلى جذب اهتمام الغرب إلى منظومة الامتحانات في الصين ، حيث أشادت كتابات أفراد البعثات التبشيرية الغربية والمسافرين إلى الشرق ودراسات المفكرين البارزين في فرنسا وبريطانيا بالحضارة الصينية، وأشارت تلك الكتابات إلى أن استقرار وطول أمد الحكم في الصين يعود إلى تبني منظومة للإمتحانات. ويؤكد ذلك توماس تايلور ميدوز (Meadow's, Cited in Al-Mannai, 1996, P24) عندما اعتقد بأن استمرار الإمبراطورية الصينية يرجع إلى التنظيم الجيد للحكم ، الذي ساعد الصينيين كثيرا على تحديد الموهوبين والمتميزين من الدارسين (الطيب ، ١٩٩٩ ، ص ٣٠) ، وأن بريطانيا قد سعت إلى تبني نظام لإمتحانات الخدمة المدنية شبيهة بتلك التي طبقها الصينيون.

أما بالنسبة لوضع التقويم في العصر الإغريقي ، فيوضح بوفام (Popham, 1993, P47) أن اليونانيين والرومان استخدموا بعض التقنيات في تقويم أبنائهم تشبه إلى حد بعيد نظام التقويم "الحقيقي" (Authentic Assessment) الذي تتأدى به التربية الحديثة، حيث وضع المعلمون الفلاسفة من أمثال سقراط وأفلاطون ، وسائل تقويم لفظية حوارية كجزء لا يتجزأ من عملية التعلم (Dobbis, 1970, P15) فكان سقراط مثلاً يتمنى أن يرى أحد طلابه يأتي بحجة قوية مرتجلة ومقنعة ، وأن أفلاطون اتخذ له ملعباً في شمال شرقي أثينا يعرف باسم " أكادمنس " (أحمد، ١٩٧٣، ص ٢٠) علم فيها كل ما يهم الناس، تعليماً عميقاً، قائماً على مبدأ تكافؤ الفرص لجميع الأطفال. لقد حصل الطلبة في أكاديمية أفلاطون على تعليم عام يبدأ بالتربية الجسمية والرياضية البدنية المقترنة بالموسيقى والأنشيد، إضافة إلى المواد الدراسية مثل التاريخ والعلوم والرياضيات بشرط عدم فرض المواد العقلية على الأطفال وإنما تكون هناك حرية في الإقبال عليها. في نهاية هذه المرحلة يعقد إمتحان يشمل النواحي الجسمية والعقلية ، فمن يثبت فشله يؤول مصيره إلى الطبقة العاملة، أما الذين يجتازونه فيواصلون دراستهم في المرحلة التالية وتتصب الدراسة فيها على النواحي العسكرية والموسيقى ، ثم يعقد إمتحان آخر لتمييز جماعة الجنود عن جماعة المفكرين التي يرجى من أعضائها أن يكونوا حكاماً (الجيار، ١٩٧٤، ص ٧٩)، يواصلون دراستهم مركزين على دراسة الهندسة والحساب والفلك والموسيقى والجدل.

لقد أصبحت مدرسة النحو عند الرومان هي الأساس لتعلم كل ما يخرجهم المؤرخون والكتاب من العلماء والشعراء لإعداد أبناء الطبقة العليا لأنواع من النشاط تناسب حالتهم الاجتماعية، كما أنها كانت الطريق الذي يؤدي إلى مراكز السلطة في الوظائف العامة، سواء في مجلس الشيوخ أو في الجيش (سمعان، - ، ص ٤٢٩). اعتمد الرومان على وسيلة تقويمية تتمثل في أن يلقي المعلم عبارة على التلاميذ ، ثم يطلب من أحدهم أن يعيد ما جاء فيها بصيغة غير الصيغة التي استعملها المعلم ، ويكرر طلب صيغ أخرى من الطلبة حتى يتأكد من فهم الطلبة لما جاء في العبارة . كما كان يخضع الطلبة لتقويمات مستمرة في كتابة موضوعات خطابية ، ومعالجة مشاكل المنطق والبراهين والحجج ، وكيف يستخدمون التعبيرات المناسبة للقول والإقناع في مدارس الخطابة (أحمد، ١٩٧٣، ص ١٥٥).

ولعل ظهور الإمبراطورية الرومانية في أوروبا كقوة جبارة منذ القرن الأول الميلادي هو أهم حدث أثر على مجريات الأمور لفترة طويلة في أوروبا، كما كان لظهور المسيحية وانتشارها في أوروبا أثر بالغ في توجيه حياة شعوب أوروبا في تلك الفترة نحو القيمة الكبرى للمسائل الروحية والتساوي الروحي

للخلق أمام الله ، مع التأكيد على شرف العمل وتطبيق مبادئ العدالة في العلاقات بين الأفراد العاملين ، وهذا ما اهتمت به الكنيسة من محاولة التوفيق بين مبدأ الأمن الدائم للفرد في الحياة الأخرى عن طريق المغفرة مع المصالح الدنيوية والرغبة في جمع المال عن طريق التجارة والاستغلال في بلاد الشرق ، كما وضع أحمد (١٩٧٥، ص ٣٢٠).

لقد كانت التربية من أهم الميادين التي تأثرت بالتغيرات السياسية (الجيار، ١٩٧٤، ص ١١٧) من سيطرة البابا ورجال الدين على العلم والتعليم بعد سقوط الإمبراطورية الرومانية الغربية سنة ٤٧٦م (أحمد، ١٩٧٥، ص ١١٩)، واعتبار الحكم لشخصين البابا دينيا والإمبراطور سياسيا، والتغيرات الاقتصادية التي بدأ فيها المجتمع الأوروبي يتحول من مجتمع تجاري إلى مجتمع زراعي نتيجة سيطرة العرب على النشاط التجاري. والتغيرات الاجتماعية نتيجة سيطرة بعض القبائل البربرية على أوروبا وتصدي أمراء المقاطعات لهم، مما أوجد طبقتين متباعدتين هما: طبقة الأشراف من ملوك الأرض، وطبقة العامة من رقيق الأرض. وأمام هاتين الطبقتين كانت هناك طبقة ثالثة هي طبقة رجال الدين وعلى رأسها البابا لها من الإمتيازات ما لا يقل عن امتيازات طبقة الأشراف والإقطاعيين.

كان المعلمون في القرون الوسطى يقومون بتدريس وتقييم أعداد كبيرة من الطلبة في وقت واحد (المطوع، ١٩٩٨، ص ٥٠). وأن أولى أدوات التقييم التي استخدمت في المدارس النظامية والتقليدية تعتمد على ما يعرف بالتسميع الشفهي ، إذ كان الهدف الرئيسي تدريب الطلبة على حفظ الحقائق أو المقطوعات وإعادتها من الذاكرة . وقد ظلت الامتحانات الشفوية تستعمل في إيطاليا وفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية فترة طويلة من الزمن إلى ما قبل عام ١٨٥٠ بقليل حيث كانت تقديرات المعلمين ذاتية ومباشرة (حسين، ١٩٨٣، ص ١).

أما الامتحانات التحريرية (الكتابية)، فيرجع تاريخها إلى سنة ١٨٠٠م حيث ظهرت في جامعة كمبردج بإنجلترا ومنها انتشرت إلى جامعة اكسفورد منذ بداية القرن التاسع عشر. ويؤكد نول (Noll, 1972, P20) أن أول من قام ببناء مقياس لكتابات الطلبة في بريطانيا هو جورج فيشر (George Fischer) في كتابة " الميزان " الذي يمكن الاستعانة به في تبويب عينات من كتابات التلاميذ . وقد احتوى هذا الكتاب ضمن ما احتوى على قائمة قياسية لكلمات مهجأة ومجموعات من الأسئلة في علوم الرياضيات والملاحة والإنجيل، والقواعد والإنشاء، واللغة الفرنسية والتاريخ والرسم والعلوم التطبيقية. ولهذا فإن جورج فيشر (George Fischer) يمكن أن يعتبر أول

عالم تقويم جهاز عملية التعليم باختبارات مقننة يستطيع بواسطتها اختبار وتصنيف معرفة كل تلميذ لا في مادة دراسية واحدة فحسب بل في كل المواد الدراسية أو مجموعات مختارة منها.

وبينما يعتبر جورج فيشر (George Fischer) أول من وضع الاختبارات المقننة في التربية ، فإن فرانسيس جالتون (Francis Galton) هو أول من أكد بواسطة الاختبارات الطرق الإحصائية على وجود فروق فردية بين المتعلمين في النواحي العقلية والعاطفية والجسمية. مرسيا بذلك قواعد علم الإحصاء الذي أدى إلى تطور علم التقويم التربوي والاختبارات المقننة لاحقاً (Noll, 1972, P42).

ويشير حمدان (١٩٨٠، ص١٧) إلى ظهور أول بوادر الاهتمام بعلم التقويم التربوي في حوالي عام ١٨٤٥، عندما قام هوراس مان (Horace Mann) السكرتير الأول لمجلس التربية في ولاية ماساشوستش الأمريكية بنقد الممارسات التربوية من قبل المعلمين وشكك في جدواها في عملية تعليم الطلبة، مما أدى إلى قيام لجنة مدرسية بزيارة المدرسة الإنجليزية العليا في مدينة بوسطن للتحقق من معرفة التلاميذ في مواد الجبر والهندسة واللغة الفرنسية ورفعت تقريراً لمجلس التربية في الولاية مفاده أن ما يجري في المدرسة من تعلم وتعليم مقنع ولا يوجد مبرر للإنقادات والشكوك. كذلك دفع هوراس مان (Horace Mann) المعلمين إلى تطوير أسئلة إختبارية مكتوبة مكونة من ٥٤ فقرة في التاريخ والجغرافيا والحساب والقواعد والمصطلحات اللغوية والعلوم الطبيعية والفلك، اختبرت بها عينة مكونة من ٥٣٠ طالبا اختيرت من مجموع ٧٥٢٦، وقد كانت نتائج هذه الاختبارات غير مشجعة مما برر بشكل لا يقبل الجدل إنتقادات مان السابقة (حمدان، ١٩٨٠، ص٢١٧).

يعتبر القرن التاسع عشر قرن الثورة الصناعية في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية التي انعكست نتائجه على النظام التربوي ، فزاد الاهتمام بتطوير البرامج التربوية التي تعد التلاميذ للعمل في الصناعة . وكما يؤكد بوفام Popham (المشار إليه في المطوع، ١٩٩٨، ص٥٠) أن هذه المرحلة تميزت بالاهتمام بالمختبرات النفسية والملاحظة المنظمة وتسجيل السلوك البشري . ويتضح ذلك من نتائج الأبحاث التي قام بها عالمان هما جيمس كايتل (James Kaital) وجوزيف رايس (Joseph Reice) أما كايتل فقد ركز على مشكلة الفروق الفردية واختبار القدرات الحركية لاعتقاده أن هذه القدرات ترتبط إلى حد بعيد بالقدرات الذكائية عند الأفراد . وعلى الرغم من أن هذه الاعتقادات لم تتأكد فيما بعد، إلا

أن جيمس كايتل (James Kaital) يعتبر بحق واحداً من رواد حركة القياس التربوي وهو أول من استعمل مصطلح "الإختبارات العقلية" عام ١٨٩٠ (حمدان ، ١٩٨٠ ، ص ١٨ - ١٩).

أما جوزيف رايس (Joseph Reice) فقد ركز على عملية التربية المدرسية (التعلم والتعليم)، إذ حاول التأكد من مدى تأثير المعلمين وإنجازاتهم التربوية المدرسية. حيث قام بتطوير عدة أنواع من الإختبارات لاستعمالها في دراسات مقارنة للتحقق من مقدرة الهجاء لدى ثلاثة وثلاثين ألف تلميذ (Noll, 1972, P20)، و(الطيب، ١٩٩٩، ص ٣١). ولقد بين باين Payne (المشار إليه في المطوع، ١٩٩٨، ص ٥١) أثر الدراسة التي قام بها رايس (Reice) في عملية إعادة النظر في أساليب التدريس وإصلاحها ، والتي شمل بها شرق الولايات المتحدة الأمريكية وغربها ، مستخدماً فيها اختبارات التهجئة (Spelling Test) التي طبقها على ١٦٠٠٠ طالب حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروقات قليلة بين نتائج التهجئة في المدارس ووجود كميات ضخمة من التدريبات المتنوعة الخاصة بالتهجئة. وقد أدت هذه النتائج إلى إعادة النظر في أساليب التدريس وإصلاحها.

ب- تطور التقويم التربوي خلال القرن العشرين

في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين بدأت الأنظار في الولايات المتحدة الأمريكية تتجه نحو دراسة الطفل بمرحلة الطفولة ، والنمو العقلي عند الطفل وأنواع السلوك والأنشطة المدرسية وغيرها (حسين، ١٩٨٣، ص ١٠)؛ و(المطوع، ١٩٩٨، ص ٥١)، مما أدى إلى ظهور الإدارة العلمية التي قامت بمسوحات في المدارس تنفذ بصورة بطاريات من أسئلة الاختبارات التي تشمل مجموعة كبيرة من الفقرات الموضوعية بالإضافة إلى الفقرات المقالية. وبالتالي تركز الانتباه على التوصل لنموذج للحكم على أداء الطلاب وترفيعهم وتوجيههم نحو الأعمال المستقبلية، وأمكن استخدام الامتحانات لتحقيق ذلك، حيث تميزت بالبساطة وكونها أداة فعالة لانتقاء الطلبة (Al-Mannai, 1996, P26).

في هذه الفترة من التطور التربوي ظهرت إسهامات ثورن دايك مركزاً كسابقيه جالتون وكاتيل على مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب ، ومطوراً في نفس الوقت مجموعة من الإختبارات لقياس نوعية الكتابة اليدوية ، الرسم ، والذكاء (وخاصة على مستوى المدرسة الثانوية)، حيث زاد الإقبال على الدراسات

التجريبية ذات البرامج الفعالة وعلى استخدام الأسئلة المقننة وخاصة في علم النفس التجريبي (المطوع، ١٩٩٨، ص ٥٢)؛ و(حمدان، ١٩٨٠، ص ١٩)؛ و(Al-Mannai, 1996, P26).

ويؤكد ثورندايك وهايجن (Thorndike and Hagen, 1955) بأن علم النفس التجريبي هو الذي أورثنا احترام الطرق التجريبية ودقة الأساليب وعددها، بالإضافة إلى التصاميم التجريبية. التي يمكن تطبيقها على مشكلات علم النفس العام والقياس التربوي. كذلك ظهر في نفس الفترة (١٩٠٥) أول تطبيق ناجح لاختبارات الذكاء من قبل العالم الفرنسي الفرد بينيه (Alfred Binet) الذي فتح الباب أمام تطوير وتصميم الاختبارات للكشف عن جوانب الشخصية، ولتحديد الطلاب غير العاديين (المتفوقين) في المدارس (حمدان، ١٩٨٠، ص ١٩)، كما يبين غبس وميرفي (Gipps and Murphy, Cited in Al-Mannai, 1996, P26) عام ١٩١٥.

وكخطوة إضافية باتجاه القياس الموضوعي والتقنين والتأثر بالفرضيات البيولوجية اقترح مصممو الاختبارات منحنى لتوزيع السمات أو الأفراد حمل اسم صاحبه غوس (Gauss) وهو المنحنى الإعتدالي الذي نحصل عليه غالبا عندما تكون الظاهرة موضوع الدراسة خاضعة لقوانين الصدفة وتكون التكرارات كثيرة العدد (المطوع، ١٩٩٨، ص ٥٢)؛ و(وهبه، ١٩٩٣، ص ١)؛ و(Al-Mannai, 1996, P27). ويقوم هذا المنحنى على فرضية تقول بأن المجموعات الكبرى من السمات أو الأفراد تتوزع طبيعيا على ثلاث فئات مختلفة الحجم والمدى. ففي حالة مستويات الذكاء عند الأفراد مثلا يفترض أن يكون التوزيع الطبيعي كالاتي: فئة (X) وتضم ٢٠% من المجموع (الأفراد الذين يحصلون على العلامات العليا في الذكاء) وفئة (Y) وهي تشمل ٦٠% من المجموع (الأفراد الذين يحصلون على العلامات المتوسطة في الذكاء)، وفئة (Z) وتشمل ٢٠% من المجموع (الأفراد الذين يحصلون على العلامات الدنيا في الذكاء). ويوضح مورجانستيرن (Morgenstern, Cited in Al-Mannai, 1996, P27) تأثر علماء الولايات المتحدة الأمريكية بهذا المنحنى ، ومن أبرز الأمثلة على ذلك خطة (XYZ) التي قام بوضعها الدكتور شارلز باري عام ١٩١٩ في مدينة ديترويت بالولايات المتحدة الأمريكية ، حيث تم تجميع الطلاب في ثلاث فئات تضم الفئة الأولى ٢٠% من الطلاب الذين يحصلون على أعلى الدرجات في اختبارات الذكاء في كل سنة دراسية ويطلق عليهم مجموعة (X)، ثم المجموعة الوسطية في حصولهم على الدرجات في اختبارات الذكاء ، ويطلق عليهم مجموعة (Y) وهم ٦٠%، ثم المجموعة الأخيرة الذين يحصلون على أدنى الدرجات في اختبارات الذكاء، ويطلق عليهم مجموعة (Z) وهم ٢٠%.

ومع نشوب الحرب العالمية الأولى وبعدها برز اهتمام كبير في الولايات المتحدة الأمريكية باختبار الذكاء والتحصيل ودوره في انتقاء وتصنيف رجال الجيش الأمريكي على المواقع الحربية حسب اختصاصهم وقدراتهم واستعدادهم . وكانت هذه الإختبارات عبارة عن بطاريات من الأسئلة المقننة لقياس القدرات العقلية ، كما استخدمت مثل هذه الإختبارات في المدارس الأمريكية، حيث شكلت القاعدة العلمية الصالحة لعملية القياس التربوي من قبل المعلم (Worthen, 1973, P8)؛ و(Noll, 1979, P6). وفي المدارس البريطانية يشير غبس وميرفي (Gipps and Murphy, Cited in Al-Mannai, 1996, P27) إلى أنه بدأ استخدام اختبارات الذكاء لتوزيع الطلاب على أنواع التعليم المختلفة ضمن المدارس الثانوية.

ولتحقيق أغراض انتقاء الطلبة في البلدان المذكورة خضعت الاختبارات لاعتبارات فنية أهمها قياسات الصدق والثبات، على أن الهدف من ذلك كان تعظيم التمييز بين الأفراد والتأكد من أن الطلاب الذين اجتازوا الاختبار سوف يحصلون على نفس الدرجة إذا قام اثنين أو أكثر من المصححين بتصحيح الاختبار. وقد تطابقت اختبارات التحصيل المقننة القائمة على طريقة الاختيار من متعدد مع تلك الاعتبارات الفنية، ولا سيما فيما يتعلق بثبات المصححين. لكن تحقيق صدق الاختبارات كان أكثر صعوبة ، حيث لا يمكن دراسة كافة سمات الطلاب كالإبتكارية والخيال والتفكير النقدي والتعاون باستخدام الاختبارات الموضوعية، وهكذا فإن استخدام اختبارات يشوبها القصور في جانب الصدق والثبات تؤدي إلى قصور في انتقاء الطلاب وبالتالي إلى عواقب اجتماعية غير مقصودة على المجتمع والفرد.

من هنا بدأت الاختبارات تتعرض للانتقادات من جانب العلماء والباحثين حول صحة نتائجها وفوائد استخدامها ، وخاصة المقاييس النفسية المستخدمة للانتقاء والتنبؤ، ومنها مقياس الذكاء وجودته وطبيعته وماهيته ومصدره (الطبيب، ١٩٩٩، ص ٣٢). كذلك عدم اعتراف الاختبارات بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية والعوامل الفاعلة في تشكيل شخصية الفرد كما بين راين (Ryan, 1872, P41) حين ذهب إلى أن "قدرة الطفل على الاستفادة من التعليم المدرسي لا تعتمد على قدراته المعرفية وحدها، بل على نوعية التعليم المتاح ونوعية المعلمين وقيمهم وقدراتهم وما لدى الطفل من قيم وقدرات وبيئة الطفل المنزلية، بالإضافة إلى الكثير من العوامل الثقافية الأساسية". ويؤكد رونتري (Rowntree, 1987, P17) النقد الموجه للإختبار باعتباره مقياسا للانتقاء، حيث يرى أن هناك ارتباطا

ضعيفا بين نتائج اختبارات الإنتقاء والنجاح الدراسي في المستقبل. لذلك تم التخلي إلى حد كبير عن سياسات الإنتقاء الخاصة بالأطفال صغار السن أو تأجيلها.

لكن الإنتقاء ظل الدور الأساسي الذي يناف بالتقويم حتى وقتنا الحالي، خصوصا في الدول النامية، كما بين كل من برودفوت وهيمان و رانسوم (Broadfoot, Heyneman & Ransom, Cited in Al-Mannai, 1996, P30) إذ أن للإختبارات أهمية ظاهرة كأداة متسقة لتحديد المواهب وقياس التحصيل، لا سيما في البيئات التي تعاني من محدودية الموارد التعليمية أو عدم التساوي في توزيع المدارس. في هذه البيئات تساعد الإختبارات على التأكد من أن المجتمع يستثمر طاقاته وموارده في الأفراد الذين يقومون بدورهم في تقديم أفضل الإسهامات لهذا المجتمع، من خلال النظرة التقليدية لعملية التقويم والتي ركزت على جانب واحد من سلوك المتعلمين وهو الجانب المعرفي في أدنى مستوياته من حيث حفظ المعلومات واستظهارها (علام، ١٩٩١، ص٨) والإعتماد على مجموع العلامات في الشهادة الثانوية كمقياس وحيد في قبول الطلاب في التعليم العالي في فروعته المختلفة (عبد الدائم، ١٩٩٥، ص٨٥). لكن هذا المنظور ينبغي أن يأخذ في الإعتبار عدالة وملاءمة محتوى الإختبار واستخدام الإختبار ضمن المجموعات المختلفة داخل المجتمع. أي أنه لا بد من اتخاذ كافة الإجراءات الكفيلة بالتأكد من أن الإختبارات لا تشكل تمييزا ضد مجموعة عرقية معينة أو يحابي مجموعة أخرى، مع تبرير اختبارات الإنتقاء في المراحل التعليمية العليا، باعتبار أن طلبة مراحل التعليم الدنيا لا يمكن تصنيفهم قبل الأوان بأنهم بطيئي أو سريعي التعلم.

المحور الثاني : التطورات المتعلقة بالتقويم التربوي.

أ- التطور في مفهوم التقويم التربوي:

شهد التقويم التربوي خلال العقود السابقة تحولات كبيرة في مفهومه ومحتواه وفلسفته ومنهجيته وإجراءاته ، وأدى ازدهار الأدبيات المتعلقة به إلى إحداث تغييرات في مفهومه سواء على مستوى الشكل أو المضمون. وقد حدد خبراء التقويم مبادئ فلسفية، ونماذج، ومنهجيات علمية ترجموها إلى تعريفات مختلفة لمفهوم التقويم (رجب ، ١٩٩٤ ، ص ١-٢). إذ يرى تايلر (Tyler, 1950) أن التقويم التربوي هو عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية. أما جرونلند (Gronlund, 2000) فيرى أن التقويم يتضمن وصفا كميا وكيفيا، بالإضافة إلى حكمه على القيمة، ويتفق معه في ذلك كل من كلاس (Glass, 1969)، وإيسنر (Eisner, 1979). أما بوفام (Popham, 1975) فقد عرفه بأنه "التعرف على قيمة وجدارة ظاهرة تربوية معينة". وعرفه دول (Doll, 1989) بأنه "جهد كبير ومستمر للبحث في أثر الاستفادة من المحتوى التربوي والعمليات في تحقيق أهداف واضحة ومحددة، كما عرفه ورثن وساندرز (Worthen & Sanders, 1987) بأنه تحديد قيمة الشيء، وفي التربية أنه التحديد الشكلي للنوعية، والفعالية، وقيمة البرنامج، والنتائج، والمشروع، والعملية، والهدف أو المنهج. أما بلوم (Bloom, 1969) فقد عرف التقويم بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال أو الحلول أو الطرق أو المواد، ويتضمن استخدام مستويات ومعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ويكون التقويم كميا وكيفيا. أما ثورنديك وهيجن (Thorndike & Hagen, 1979) فقد عرفا التقويم على أنه "وصف شيء ما ثم الحكم على قبول أو ملائمة ما وصف".

ولم تقف هذه التعاريف على هذه السمات كمعايير تقويمية ، بل امتدت لتحمل بين طياتها مضامين أكثر اتساعا، وعمقا وتنوعا، مثل قيمة الدور الوصفي للتقويم، متجاهلين الطبيعة الحكيمة للتقويم (Guba & Lincoln, 1980, Herman, Morris & Gibon, 1987) والتأكيد على القيم الإجتماعية (House, 1980) واستخدام أساليب في تحليل الكلفة في التقويم (Levin, 1985, Thompson, 1980) ورأى بعضهم أن فلسفة تقدير الحاجات وأساليبها جزء لا يتجزأ من مجال التقويم (Witkin, 1984, Mckillip, 1984). وأخيرا يرى صيداوي (١٩٩٦، ص ٣) أن بعض التغييرات التي أعطت التقويم هويته الجديدة لخصت في أمرين أساسيين هما:

التغييرات البنوية والتغييرات المفاهيمية. فالتغييرات البنوية تتعلق بإدماج التقويم في صلب العمليات التنظيمية التي تقوم بها الحكومات والشركات والمؤسسات، ولا سيما في شتى المشاريع والبرامج الكبرى التي تهدف إلى حل المشكلات الإجتماعية والتربوية. أما التغييرات المفاهيمية فهي لا تكتفي بتعريف التقويم تعريفاً حكيمياً؛ أي لا نقول أن التقويم عبارة عن استقصاء قيمة النشاط أو الشيء المراد تقويمه على أساس محكات مشروحة ومبررة، أو الحكم على نوعيته، بل تتجاوز ذلك إلى مقاربات أخرى متعددة، مثل المعاني المستحدثة التي تدور حول التقويم الأدائي أو التقويم الحقيقي. لقد كان السبب في ذلك تفاقم المشكلات الناجمة عن استخدام الإختبارات الموضوعية التصحيح وأسئلة الإختيار من متعدد المقننة التي أثبتت عدم مواءمتها للعمل التربوي (Sidawi, 1987, P9).

وعليه يمكن القول أن الإجهادات المختلفة للمربين حول مفهوم التقويم، بينت أن التقويم لم يعد يركز على أهداف البرنامج، بل اتسع مداه واهتماماته ليشمل عملياته وأنشطته، ومخرجاته، وتفاعلاته مع الجمهور، وهكذا يستطيع المقومون أن يختاروا من هذه التعاريف ما يساعدهم في بناء تصوراتهم الخاصة في عملية التقويم، والإستفادة منها في استيعاب أفضل للمشكلات التي قد يواجهونها في تخطيط البرامج والمشاريع وتنفيذها.

ب- التطور في مجال التقويم:

لتحقيق الاستفادة من عملية التقويم حدثت تطورات كثيرة في مجال التقويم التربوي أهمها الاتجاهات الجديدة التي طرأت على فلسفة التقويم التربوي، وبلورته كاختصاص مهني، وقادت إلى زيادة الاهتمام بتقويم البرامج والمناهج التربوية، كما أكدت على النوعية في عملية التقويم.

لقد ازدادت الدعوات إلى تطوير السياسات والإجراءات الخاصة بالمدى الذي يتعلم فيه الطلاب مشكلات وأسئلة مثيرة للتحدي، يتطلب إنجازها استخدام مهارات عقلية عالية المستوى، وهذا بدوره يتطلب نظرة جديدة للتقويم التربوي في التحول من ثقافة الإختبار (القائم على فلسفة التقويم المعياري Norm- Referenced Evaluation) * إلى ثقافة التقويم التطوري

* فلسفة التقويم المعياري تتضمن شبكة من الأنشطة التي تمتد إلى أجزاء الإختبار، وإلى أشكال من كتابة الأرقام واستخدامها. ومن المجالات الرئيسية لها التأكيد على الترتيب النسبي للطلاب بدلاً من الإنجاز الحقيقي، والاهتمام بالكم في تصنيف الطلاب إلى ناجحين أو راسبين بدلاً من النوع الذي يؤكد على المهارات والقدرات والمعارف التي تعلموها واكتسبوها، والتأكيد على الأداء الفردي التنافسي بدلاً من الأداء الجمعي التعاوني، وأخيراً بدلاً من الاهتمام بالمحتوى والحقائق والمفاهيم في صيغتها المجزأة أصبح من الجدير الإهتمام بالخبرات في صورتها المتكاملة.

(القائم على الفلسفة المحكية Criterion Referenced Evaluation)* ولقد نتج عن نمو الأنشطة المتعلقة بالتقويم مثل ظهور الجمعيات العلمية – المهنية كالجمعية الأمريكية للتقويم (American Evaluation Association) والشبكات التجديدية والمنظمات التربوية المختصة، والدوريات المتخصصة مثل (Evaluation Review) و (New Directions of Programs Evaluation, Studies in Evaluation) وإتساعها على مستوى الجامعات والمعاهد التي استحدثت مقررات أكاديمية وعملية في التقويم، إلى ظهور ما يسمى "بالتميز المهني" أي بروز التقويم كاختصاص مستقل يؤهل إلى مهنة متميزة عن البحث التربوي، الأمر الذي أدى إلى وضع محكات لتقويم نوعية أداء العمل وضبط برامج الإعداد المهني. وبذلك أصبح التقويم التربوي يتميز بثلاثة مجالات رئيسة من الاختصاص هي (رجب، ١٩٩٤، ص ٣-٤):

- ١- نظام الاختبارات؛ مما يحويه من نظريات ونماذج، وبناء وإدارة، وتحليل، وتهدف إلى توفير معلومات عن نتائج التعليم المدرسي.
- ٢- ضبط التعلم؛ الفردي ويتناول تعلم الأفراد، بحيث تغدو عملية التقويم نشاط يرافق عملية التعلم والتعليم في جميع مراحلها منذ بدايتها حتى نهايتها مروراً بالعمليات التصحيحية، ووصولاً لمبدأ إتقان الكفايات.
- ٣- تقويم البرامج والتجديدات التربوية؛ بهدف إيجاد الحلول للمشكلات الإجتماعية التربوية وتحسين فعاليتها.

كل هذه المطالب المتغيرة للمجتمعات، والتحديات الحضارية تتطلب تفاعلاً بين النظم التربوية، والصناعة، ومؤسسات التعليم العالي لإعداد برامج تربوية واجتماعية جديدة، مع التقويم الشامل لنتاجاتها وعملياتها وفعاليتها للتحقق من كفاية المدارس وفعاليتها، وذلك من خلال تقويم داخلي (Internal Evaluation) تقوم به مجموعة متخصصة من المقومين من داخل المؤسسة التربوية، وتقويم خارجي (External Evaluation) تنفذه مجموعة خارجية أو وكالة متخصصة موثوق بها (Eastmond, 1991, P74-79). وتتمتع بدرجة عالية من الإستقلالية.

إن هذا الإتساع في دائرة استخدام التقويم التربوي على المستوى الدولي جعل التنافس بين المجتمعات كبيراً، كما بين بن فاطمة (١٩٩٥، ص ١٥) حيث ذكر "أن الإهتمام بالتميز بالتقويم التربوي خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين ساهم في إيجاد عدة عوامل منها على سبيل المثال أن المؤسسة التربوية أصبح

* الفلسفة المحكية تؤكد على إنجاز الطالب. ويكون التقويم التطوري هو المفتاح في هذا التغيير الذي يؤكد على تلبية أهداف الإتقان، وتوفير تغذية راجعة مستمرة في إطار من التشخيص والعلاج.

ينظر إليها باعتبارها مؤسسة علمية اجتماعية اقتصادية لها جزء من ميزانية الدولة ولها قانون ينظم أعمالها وموظفون، وبنية أساسية ومقابل ذلك فهذه المؤسسة مسؤولة عن تحقيق أهداف معينة تحددها السياسة التربوية وتحاسب بمقتضى مدى تحقيقها لهذه الأهداف".

وفي ضوء اهتمام المجتمعات وتنافسها كان لا بد للنوعية من البروز كعنصر رئيسي في تحديد المقومين الأكثر مهارة في توفير معلومات مفيدة لمتخذي القرار، تكون فيها معايير الأداء المطلوبة عالية في كل استراتيجيات التقويم المراد استخدامها.

جـ- التطور في منهجيات التقويم التربوي :

شهد التقويم التربوي خلال القرن الماضي جدلا حول منهجيات التقويم، والأدبيات المتعلقة به. حيث تطورت تطورا ملحوظا ولا سيما بين التقويم الكمي والنوعي (الزيرة، ١٩٩٤، ص ١-١٠)، والمدارس الفكرية والفلسفية التي تقف وراء كل منها، وقد عكس هذا التطور ثلاث فلسفات هي (رجب، ١٩٩٤، ص ٤):

أ- الفلسفة الإيجابية (Positivism) التي سادت في الستينيات وانتهج أنصارها الموضوعية والبحث التجريبي الكمي، معتمدين على ما وصل إليه علم النفس في ميدان القياس، واستخدموا أكثر من وسيلة في قياس الظواهر لتقوية صدق المفهوم، متجنبين النظريات التي تقصر المعرفة على الظواهر فقط، والطرق النوعية، والطبيعية.

ب- الفلسفة التفسيرية (Interpretivism) وقد سادت من بداية السبعينات حتى الثمانينات واعتمد أنصار هذه الفلسفة على علم الاجتماع وعلم الإنسان في البحوث الطبيعية. إلا أن أنصار هذه الفلسفة سرعان ما انقسموا إلى فريقين، فريق يؤيد الطرق النوعية في البحوث وفريق يؤيد الطرق الكمية في البحوث. ومن هنا بقى كثير من المقومين ملتزمين التزاما كاملا بالطرق الكمية باعتبار الطرق النوعية غير علمية ومشكوك في نتائجها.

جـ- الفلسفة النقدية (Critical Theory) وظهرت مع بداية الثمانينات، فلم يعد المقومون التربويون يتجنبون استخدام التقويم النوعي، خاصة بعد أن أصبح تقويما له منهجية احترامها المقيمون،

لدقتها العلمية من جهة، واختلاف معاييرها عن التقويم الكمي من جهة ثانية. وقد بدأ الحوار بين المنهجين الكمي والنوعي يتحرك إلى مدى أبعد من الجدل حول فوائد استخدام كلا المنهجين في تقويم واحد، على اعتبار أن الواحد منهما يكمل الآخر. وبدأ التقارب يجمع بينهما في استراتيجيات جديدة تظهر في دراسات تقويم البرامج عرفت بالتثليث (Triangulation) أي الجمع بين الطريقتين، كأن يعمل الباحث على ضم دراسة شبه تجريبية مع دراسة الحالة أو استخدام استبانة.

د- استخدام التقويم القائم على أساس الأداء:

تزايدت الدعوات في السنوات الأخيرة إلى ضرورة التخلي عن الأساليب التقليدية في التقويم، والتوجه إلى تجريب أشكال بديلة متمثلة بالتقويم القائم على أساس الأداء (صيداوي، ١٩٩٦، ص ٩). باعتبار الأساليب التقليدية قد لعبت دوراً أساسياً في تضيق المنهج (Moss, 1992). وتمثل قصور تلك الأساليب في تزايد المشكلات التربوية التي من بينها عدم الإرتياح من مخرجات التعليم كما ينعكس في مستوى الخريجين على مستوى التعليم العام والجامعي، بحيث يتسم المتخرج بأن لديه معارف ومهارات مجزأة، ضحلة، وبالتالي غير صالحة كما هي، للاستخدام في مواقف حقيقية معقدة. ولذلك قلما يعرف هذا المتخرج كيف يستفيد منها في حياته أو عمله (صيداوي، ١٩٩٦، ص ٣٣). وهناك الإختبارات الموضوعية التصحيح، وبخاصة ذات الإختيار من متعدد والمقننة منها (Sidawi, 1987, P9) التي تهتم بقياس الطلاب وليس بتقويمهم. ويظهر ذلك في تركيزها على نتائج الطلاب المعتمدة على الأرقام، ووضع التقديرات، والتي تغفل أداء الطالب والسمات الشخصية له. مما جعل جمعية التربية الوطنية الأمريكية (National Commission On Testing) (صيداوي، ١٩٩٦، ص ٤) تتخذ قراراً بإلغاء الإختبارات الجماعية المقننة للتحصيل الدراسي والذكاء والقدرات الخاصة على السواء.

ومثلما انتقدت الإختبارات الموضوعية تعرضت أيضاً قوائم رصد السلوك (Behavior Checklist) إلى النقد، باعتبار أنها تؤدي إلى تقليص أهمية الفعالية التعليمية.

ولم يقتصر النقد على هذه الاختبارات فحسب، بل امتد إلى الأسئلة المقالية لعدم كونها قياساً عادلاً لما يتعلمه الطالب، حيث أن معظم الأسئلة تتطلب الحفظ للحقائق، وأن المعلمين يفضلون الإجابة كما وردت في المقرر الدراسي، وبالرغم من النقد الموجه للإختبارات بأنواعها؛ إلا أن أنصار كل نوع حاول إظهار مميزات النوع الذي يستخدمه.

في ضوء الانتقادات السابقة اشتدت الحاجة إلى بناء اختبارات ومقاييس تحقق إنجازاً أفضل في قياس التفكير، وتطوير أساليب التقويم، وخاصة ما ينتمي منها إلى التقويم المبنى على الأداء والمعروف بالتقويم "الحقيقي" (Wiggins, 1989, P703) الذي يؤكد على استخدام المسائل والمشاكل المفتوحة التي تستدعي الحل بالحوار والمناقشة أو البحث والتقصي، والمقالات، والتعامل مع المشكلات العلمية التي تقدم في صورة ملفات محقبة Portfolios (Hart, 1994, P9) وقد وضع المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات الأمريكي (The National Council of Teachers of Mathematics) مجموعة من المحكات التي يحب أن تتوفر في المهمات الأدائية المقدمة للطلاب، كأن تكون أساسية، وحقيقية، وثرية، ومحفرة، ومنشطة، وملائمة، وعادلة، وتقبل تعدد الإجابات بطرق مختلفة (الخليلي، ١٩٩٨، ص ١٢٣)، و (Kincker, 1997).

وقد أورد ويجنز (Wiggins, 1993, P206-207) مجموعة من العوامل التي يجدر مراعاتها في كل تقويم "حقيقي" تعتبرها الباحثة جديرة بالملاحظة والاهتمام:

- ١- أن تمثل أغراض التقويم الحياة الحقيقية للطلبة، كما يمكن تمكين المتعلم من الحصول على الأدوات والوسائل اللازمة له في حل المشكلات والقيام بالمشاريع الأدائية.
- ٢- أن تكون المشكلات والأسئلة المبحوثة والأداءات والأعمال المطروحة للتنفيذ، ذات أهمية تربوية وذات جدارة واستحقاق، بحيث تستثير إهتمام الطلبة وتعريهم بالمشاركة حتى ينهمكون في عملهم التعليمي.
- ٣- أن تمثل المهام المقصودة هنا مشكلات حقيقية، متعددة المراحل، وغير رتيبة. وينبغي أن يستخدم المعلم منظومته التخزينية من المعارف استخدماً ابتكارياً، وأن يصدر الحكم السليم في تخير نوع المعارف وزمانها ومكانها، بحيث ينظم مراحل التعامل مع المشكلة انطلاقاً من توضيحها حتى إيجاد حل لها أو أكثر.
- ٤- أن يحصل التمييز حيث يلزم، بين الطبيعة الحقيقية للمهمة والطبيعة شبه الحقيقة، أي أداء ضروري لمهام فرعية تكون بمجموعها المهمة الحقيقية الأم. إذ أنها تتمتع بقيمة خاصة في عمليات التشخيص التربوي.
- ٥- أن يتماثل التقويم والتعليم في المهام التي يعالجها. ولا يجوز أن يكون التقويم تفكيرياً أدائياً حقيقياً في الظرف الذي يبقى فيه التعليم حفظياً.

٦- أن تتطلب المهام التعليمية والتقييمية من المتعلم أن ينتج نتاجا ذا نوعية جيدة، بناء على تشكيلة من الأداءات والأعمال النموذجية المرجعية، دون نقلها أو تقليدها مع بقاء المجال مفتوحا لإبتداع أعمال نموذجية جديدة غيرها.

٧- أن تمثل الأداءات والأعمال النموذجية المرجعية، منذ البداية، محكات ومستويات متنوعة وشفافة واضحة للعمل المطلوب إنجازه، بحيث تصبح تلك المحكات والمستويات هادية للمتعلم والمعلم على السواء. وفي هذا السياق يتيح الإمتحان الحقيقي للمتعلم أن يعد نفسه له إعدادا كافيا. مع العلم أن كل ما في الإمتحان من أسئلة ومهام يكون قابلا للنقاش والتوضيح والمفاوضة حتى التعديل أو التغيير، بالتعاون مع المعلم والأقران.

٨- أن يقوم بين المقوم والمقوم تفاعل مثمر مستمر، في سياق احترام متبادل ولياقة اجتماعية. ويستحسن أن يبرر المتعلم في الإمتحان أعماله وأجوبته واختياراته التي تسبر غور كفاياته ومهاراته.

٩- أن تكون هناك تحديات أمام المتعلم تتوقف على نوع الإستجابات التي يؤديها، ولا بد في هذه الحال من أن يترافق النشاط التعليمي والتقويمي مع التغذية الراجعة.

١٠- أن يعطى المقوم حكمه اعتمادا على المحكات والمستويات، وممكن اشتراك أكثر من مقوم؛ نظرا لأن الحكم الإنساني غير دقيق وغير معصوم.

١١- أن تبدأ عملية التقويم بالتقويم الذاتي، حيث أن التقويم الذاتي تمرين مفيد جدا في التكوين الذاتي والاعتماد على النفس، وتصحيح مسيرة التعلم وتجويد الأداء والإنتاج.

١٢- أن يتم السعي للحصول على أنماط من الإستجابات التي قدمها المتعلم مأخوذة من أوضاع متنوعة، تبين مسرى تقدمه وعاداته الفكرية في الأداء والإنتاج، فضلا عما يتراكم في ملفه الشخصي من نتاجات ووثائق أدائه.

١٣- لا بد أن يندمج التقويم بالتعليم على أساس طبيعي حقيقي واقعي، يتمثل في أداء مكتمل معين يمكن تذوقه أو التمتع به، أو في نتاج متجسد مائل للعيان.

١٤- أن يتطور المنهج التربوي بدوره تدريجا، بحيث يركز على مهام تشمل أداءات ونتاجات حقيقية، مماثلة أو شبيهة بما يجري في الحياة الواقعية أو في الحياة المأمولة.

ومع واقع استخدام هذا النوع من التقويم، وظهور تطورات هامة في مفهوم الصدق، فقد وجهت انتقادات عدة للتقويم الحقيقي، تركزت حول كفاءة المعلمين في إنجاز التقويم النوعي واستخدام تقنيات نوعية تتناسب والتقويم المبني على الإختيارات التي تؤسس لإتخاذ قرارات بترفيه الطالب إلى صف أعلى أو عدم ترفيهه، قبوله أو عدم قبوله (المطوع، ١٩٩٦، ص ٦٥).

كذلك وجه النقد حول مفهوم الصدق، حيث اقترح ميسك (Messick, 1989) أن يؤخذ الصدق بعين الاعتبار لإظهار التقويم الأدائي في التدريس. هذه الأهمية أكد عليها أيضا كل من لين وبيكر ودنبر (Linn, Baker and Dunber) المشار له في المطوع، ١٩٩٦، ص ٦٥) عندما قالوا: "أن الحديث عن الصدق بلغة النتائج، يضطرنا إلى التوقف عند بعض جوانب من عملية التقويم لم تكن من بين اهتمامات مصممي الأدوات. فنحن نعرف من خلال الخبرة أن النتائج المأخوذة من الإختبارات المقننة يمكن أن تكون مشوهة، ولدينا الأمثلة الواضحة عن بعض العوامل التي تقود إلى مثل هذا التشويه. ولكن هذا لا يعني أن صيغ التقويم الجديدة منيعة حيال مثل هذه التأثيرات". بناء على ذلك أورد لين وزملاؤه ستة معايير للحكم على التقويم الأدائي هي: "التحويل وقابلية التعميم" (Transfer and Generalizability)، و"التعقيد المعرفي" (Cognitive Complexity)، و"نوعية المحتوى" (Content Quality)، و"شمولية المحتوى" (Content Coverage)، و"الدالية" (Meaning Fullness)، و"الكلفة مقابل الفعالية" (Cost and Efficiency).

وبالرغم من الإنتقادات التي وجهت إلى التقويم "الأدائي الحقيقي" من قبل المربين التقليديين، إلا أن بعضهم لم يخش أن يقرر - بعد جدال - أن التقويم الحقيقي هي فكرة قد حان وقت استخدامها في مدارسنا إذ يؤدي إلى تركيز في التعليم (Popham, 1993, P473). وتبين هارت (Hart, 1994, P1-7) أن التقويم الحقيقي ثورة ضد الاختبارات المقننة، بدأت في أواخر الثمانينات عندما اتخذته بعض الولايات الأمريكية لتقويم أداء الطلاب. كردة فعل لفشل النظم التربوية السابقة في بناء المجتمع، والذي تأكد من خلال تقرير أمة في خطر Nation at Risk في أبريل ١٩٨٣ (عبد الرحمن، ١٩٩٤، ص ١٨)، تلاه تقرير أمريكا ٢٠٠٠: استراتيجية للتربية (عبد الموجود، ١٩٩٢، ص ٤٣). وبحلول عام ١٩٩١ كان عدد الولايات الأمريكية التي تنفذ التقويم "الحقيقي" أو شكل من أشكاله يزيد عن أربعين ولاية. مما يدل على محاولات حثيثة لتطوير التعليم عن طريق الإهتمام بالجانب التقويمي للطلاب في العالم الغربي بوجه عام والولايات المتحدة الأمريكية بوجه خاص.

هـ- واقع التقويم التربوي في البلاد العربية:

إن التطورات التي حدثت في الفكر التربوي العالمي بالنسبة لعملية التقويم التربوي بمفهومها وفلسفتها، ومنهجيتها، واهتمامها بالتقويم الشامل للعملية التربوية ومخرجاتها، لم يتم إلا في وقت قريب نسبيا، بعد دراسات كرونباخ (Cronbach, 1973)، وسكريفن وستيك

(Scriven & Stak 1967)، وستفالبيم (Stufflebeem, 1971) وبيكر والكن (Baker and Alkin, 1973)، وكنيهام وساندرس (Cunnigham and Saunders, 1973)، وبوريتش (Borich, 1974)، وسميث (Smith, 1978) انظر (عبد المعطي، ١٩٨١، ص ٦).

كل هذه التطورات جعل البلاد العربية تتطلع إلى نهضة عمرانية، تمثل التربية أحد أركانها الكبرى، فتعددت المحاولات الرامية لإصلاحها، حيث شهدت البلاد العربية إصلاحات تربوية كثيرة نقلت المدرسة على الصعيد النظري إلى مستوى الحداثة، بما فيه الأساليب والوسائل وإعداد المعلمين (عطيه، ١٩٨٢، ص ١٤٩) (يوسف، ١٩٩١، ص ٩-١٠)، إلا أن مسألة التقويم لا تحظى في المنطقة العربية بالمكانة المناسبة التي تتفق وأهميتها في تفعيل النظم التربوية. وقد يرجع ذلك لإنشغال النظم التعليمية العربية باستكمال بناها التنظيمية، أو الإهتمام بتأمين المقاعد الدراسية للأطفال (المطوع، ١٩٩٦، ص ٦٨).

إن التقويم التربوي في المنطقة العربية لا زال يرتبط ارتباطاً كلياً بمفهوم الإمتحانات وتقويم الجوانب المعرفية للطلاب فقط، أي تقويم ما استوعبه الطالب من المواد الدراسية خلال العام الدراسي. وتتسم عملية التقويم هذه بالتقليدية، وتركيزها على الإمتحانات الشفوية والتحريرية أو العملية (التي تتم في مختبرات العلوم) كأساليب للتقويم، مصدرها الفلسفة التعليمية التي كانت سائدة في كثير من أقطار المنطقة العربية والتي تركزت في مجملها على الجوانب المعرفية وتحصيل العلم. أما عمليات التقويم فهي عبارة عن إجراءات يتم عن طريقها فرز الطلاب إلى ناجحين وراسبين، ولم يكن للتقويم التربوي دور في تقويم الجوانب والقدرات الأخرى للطلاب، أو تقويم العوامل والمتغيرات الأخرى للعملية التربوية.

ففي واقع الأمر اهتم المربون العرب الذين تتلمذوا على يد أقطاب حركة القياس النفسي مثل سبيرمان، وبيرسون وغيرهما، بشكل خاص في مصر والعراق وسوريا ولبنان باختبارات الذكاء والمقاييس الأخرى ودافعوا عنها، كبداية لعملية الإصلاح في الثلاثينات (المطوع، ١٩٩٦، ص ٦٨) فمن هؤلاء من اقتنع بالترجمة عن العالم الغربي مثل إسماعيل القباني ومحمد كامل النحاس ولويس مليكة وماهر الهواري عندما قاموا بترجمة مقياس "استانفورد بينيه"، ومحاولة آمال صادق وعبد الجليل الزوبعي في ترجمة اختبارات "كانل" المتحررة من أثر الثقافة.

ومنهم من أصر على التعديل والتحويل في مجال الاختبارات، سواء الاختبارات الجماعية اللفظية مثل اختبار الذكاء الإبتدائي لإسماعيل القباني، واختبار القدرات الأولية لأحمد زكي صالح. أو الاختبارات الجماعية غير اللفظية، مثل جهود إسماعيل القباني وعبد العزيز القوصي في اختبارات الذكاء المصورة للأطفال، واختبارات سبيرمان الحسية للذكاء. أو الاختبارات الفردية، التي برزت فيها محاولة عبد السلام

أحمد ولويس مليكة عن اختبارات (ستانفورد بينيه) ومحاولة لويس مليكة و عماد الدين إسماعيل لمقياس (وكسلر بلفيو).

وهناك من فضل الإعداد المحلي لأدوات قياس تتفق مع خصوصيات البيئة العربية، مثل الإختبار الفردي الذي أعده افراد علي لقياس ذكاء الأطفال في المغرب، والإختبار الجماعي لمحمد خيرى لقياس ذكاء تلاميذ المرحلة الإعدادية بمصر. إلا أن محاولات المربين العرب لم تحظ بالانتشار المطلوب، ويؤول الغالي (١٩٨٩) ذلك لعدم ربط البحوث والدراسات القائمة محليا بأهداف مجتمعية واضحة المعالم ركيزتها خدمة الطفل العربي، والتنمية العربية. وترى لجنة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، في دراسة قامت بها "أن التقويم التربوي ليس جزءا عضويا في النظام التعليمي، كما أن دراسات التقويم في الوطن العربي ركزت على قضايا جزئية وأهملت النظرة الكلية الشمولية للنظام" *

وتوصل المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي بالكويت من خلال دراسة أعدها لتقويم البرامج التربوية في الوطن العربي (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨٣، ص٦)، إلى مجموعة من السمات العامة للتقويم التربوي في الوطن العربي تمثلت في:

١- إن التقويم التربوي في معظم حالاته ليس جزءا عضويا من النظام التعليمي.

٢- عدم وجود منهجية علمية وموضوعية واضحة للتقويم التربوي.

٣- ندرة استخدام النماذج التقويمية اللازمة للتقويم التربوي.

وهذا يؤكد النظرة التقليدية المحددة لعملية التقويم في معظم الأنظمة العربية إذ تركزت على الجانب المعرفي لدى الطلاب من خلال الامتحانات. وهذا ما جعل الدول العربية تهتم بنوعية الاختبارات التي تقدم للطلاب، والتي ركز عليها المؤتمران الكبيران على صعيد العالم العربي، الأول في بيروت سنة ١٩٦١م بدعوة من دائرة التربية في الجامعة الأمريكية، والثاني في قسطينة- الجزائر سنة ١٩٦٤م بدعوة من الدائرة الثقافية في الجامعة العربية، تبعته حلقة خاصة من مؤتمر التربية والتعليم المنعقد في طرابلس- ليبيا سنة ١٩٧٠م. ومن مظاهر التطوير التي حدثت في البلاد العربية إنشاء وحدات متخصصة في القياس والتقويم تعمل على الأهداف التربوية ونتائج الاختبارات، وإعداد الاختبارات لتحديد المستوى كما حدث في الأردن والبحرين والمغرب، وإنشاء مراكز قومية لامتحانات مثل المركز القومي للإمتحانات في مصر، وتبني برامج في الجامعات كالجامعة الأردنية (الحارثي، ١٩٩٨، ص٣١٧). وتم استحداث

* (قامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع مكتب التربية العربي بإجراء تقويم لعينة ممثلة من الدراسات التقويمية في عدد من الدول العربية، وقد بلغ عدد الدراسات التقويمية (٣٣) دراسة في (١١) مجال تربوي. بلغت عدد الدراسات في مجال الإمتحانات (٦) دراسات) انظر (الصانع، ١٩٨١ ن ص ٩٤-١٠٩) (الحارثي، ١٩٩٨، ص٣١٥).

العديد من مراكز البحوث التربوية ومراكز بحوث المناهج في غالبية المناطق العربية، وقد كان لهذه المراكز دور لا يستهان به في زيادة الوعي بضرورة إعادة النظر في عمليات التقويم التربوي، كما ساهمت في تطوير بعض أساليب التقويم التي تتناسب مع المعطيات والظروف في المنطقة العربية.

ويبين المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج بالكويت (١٩٨٣، ص ٨) "إن ميدان التقويم التربوي بمفاهيمه واتجاهاته الحديثة وأساليبه المتطورة يعتبر ميدانا حديثا في الحقل التربوي، ولا يزال مثار اهتمام الباحثين التربويين، مما جعل مسألة بروز تطورات مستمرة فيه أمرا لا بد منه، وقد أثر هذا العامل على ضرورة التعديل والتطوير في ضوء تطبيقاته ميدانيا وما يستجد في حقل التقويم عربيا وعالميا".

كذلك كان لهذه المراكز دورها أيضا في الاستفادة من الخبرات الدولية في مجال التقويم مثل الوثيقة التي أصدرتها دولة البحرين بشأن تطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي في جميع مدارسها (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥)، و(إدارة المناهج، ١٩٩٦). وقد كان أحد الوسائل المساعدة على تحقيق أحد مبادئ إصلاح التعليم، والذي تم ترجمته إلى أدوات متنوعة للتشخيص والتقويم والمتابعة، والتي تتطور بناء على نتائج التطبيق والدراسات الميدانية.

ومن خلال الإطلاع على التقارير التربوية الصادرة عن بعض دول مجلس التعاون، يتبين وجود محاولات جادة في مجال تحسين التقويم وأساليبه. ففي تقرير دولة الإمارات العربية المتحدة في عام (١٩٩٦)، ما نصه "مواصلة تطوير أساليب التقويم والامتحانات من أجل تحقيق الشمولية والاستمرار، وتطوير وسائل التقويم وجعلها أكثر وظيفية، وذلك بتوجيهها نحو قياس كفايات الطلبة الحقيقية" (إدارة المعلومات والبحوث، ١٩٩٦، ص ١٠). أما دولة الكويت، فقد أكدت في تقريرها الذي صدر في عام (١٩٩٦) على "متابعة ما يستجد من تطورات في نظم التعليم والتقويم في العالم والعناية بالتقويم المستمر وتنوع أساليبه" (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٦، ص ٢). أما في تقرير دولة قطر الذي صدر في عام (١٩٩٦) فإننا نقرأ "الاتجاه إلى التقويم المستمر الذي يصاحب العملية التعليمية منذ بداية العام الدراسي حتى نهايته بدلا من التقويم المحدد مسبقا في أوقات وأماكن معينة، مما يجعل التقويم أكثر صدقا وثباتا وموضوعية" (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٦، ص ٢). وهذا ما أكدته السويدي (١٩٩٣) في دراستها على ضرورة تطوير أدوات وأساليب التقويم، لتقيس الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية من سلوك الطلبة.

غير أن هذه الجهود الخليجية والعربية لا زالت متواضعة وفي بدايتها لذا يمكننا القول أن إصلاح أساليب التقويم وتطويرها ينبغي أن يكون من الأولويات الأساسية لهذه الدولة، وأنه لا يمكن تصور حدوث أي نوع من الإصلاح والتطوير في أنظمة التربية العربية بمعزل عن التقويم. فإصلاح النظم وتطويرها وتحديثها مرتبط أساساً بنتائج عمليات التقويم وما توفره من بيانات حول الجوانب المختلفة، تستخدم كتغذية راجعة تسهل عملية الوصول إلى اتخاذ القرارات الحكيمة التي تستند عليها عمليات الإصلاح والتطوير. ولعل في إشارة صيداوي (١٩٩٥، ص ٥٤) "بأنه يجب علينا الآن أن نعود أدرجنا ضمن "العروة الوثقى" التي تضم التعلم والتعليم والتقويم، إلى التوصية بتطوير الممارسات في المدرسة، لتتقرب من مواجهة حقيقية للواقع بمعظم ملبساته وتعقيداته وتطوراته وسائر أوضاعه الحيوية، على أن نعد لذلك تدريجاً العدة الكافية من استيعاب نظري، وتدابير عملية، بحيث نصل في نهاية المطاف إلى ما نصبو إليه من التعلم المنشود بنوعيته وشموله وخصائصه المستقبلية المتطورة باستمرار"، ما يؤكد ذلك.

المحور الثالث: نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي في دولة البحرين.

من خلال التطورات التربوية في العالم يتضح أن التقويم التربوي قد تغير أكثر من أي حقل تربوي آخر بفعل عوامل سياسية وأخرى اقتصادية واجتماعية (صيداوي، ١٩٩٥، ص ٢). كما احتل أهمية كبرى في إطار المحاولات الحديثة المبذولة محلياً (مثل المؤتمر التربوي السنوي الحادي عشر من ١٨-٢٠ سبتمبر ١٩٩٥ بعنوان التقويم التربوي في التعليم الأساسي، والمؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بجامعة البحرين بعنوان التقويم التربوي وعلاقته بتحسين مخرجات التعليم والتعلم من ٣-٥ مايو ١٩٩٤). لقد شهد التعليم في دولة البحرين، خلال السبعينات وأوائل الثمانينات، تغيرات وتطورات كبيرة في جميع مراحله بهدف التوسع في نشره وتحسين نوعيته، من أجل مسايرة المتطلبات الاقتصادية والاجتماعية في البلاد، ومواكبة التطورات العلمية والتقنية التي تطرأ في العالم بين الحين والآخر.

لقد بذلت وزارة التربية والتعليم في السنوات الأخيرة جهوداً كبيرة لتطوير التعليم الابتدائي خاصة باعتبار أنه يضم العدد الأكبر من طلبة النظام التعليمي، وأنه الأساس الذي تركز عليه المراحل الأخرى، وأن أي تطوير وجهد يبذلان فيه، سوف يؤثران مباشرة على التعليم بمختلف مراحله وأنواعه. لهذا سعت الوزارة لتطوير هذه المرحلة من مختلف الجوانب، وشكلت عام ١٩٨٢ (حمود، ١٩٨٩، ص ٨٧) "لجنة تطوير التعليم الابتدائي"، اشترك فيها مسئولون من وزارة التربية والتعليم وبعض أساتذة التربية في جامعة البحرين، لوضع تصور شامل لتطوير التعليم الابتدائي بفلسفته وأهدافه ومناهجه. كما وضعت

خططا لإعداد وتدريب المعلمين وتأهيل مدراء المدارس، وتطوير المناهج وتدعيم الوسائل التعليمية، وتعديل الخطة الدراسية، وتطوير طرق التدريس ووسائل التقويم الملائمة للحاجات المستجدة. ذلك أن هذه العناصر جميعها متداخلة ومتكاملة، وأي قصور في أحدها لابد وأن ينعكس سلبيا على العناصر الأخرى، ولعل عرضا مؤخرا لواقع المرحلة الابتدائية في دولة البحرين يمهّد لنا أرضية لدراسة واقع التقويم التربوي وتطبيقاته في هذه المرحلة.

أ- واقع التعليم الابتدائي الحكومي في دولة البحرين:

يمثل التعليم الابتدائي أول درجات السلم التعليمي في البحرين، ويعد التعليم في هذه المرحلة موحد للجنسين وإلزاميا حسب مشروع قانون التربية والتعليم (١٩٧٧) في المادة (٥٧) التي تنص على قبول من يقل عمره عن ست سنوات بثلاثة أشهر على الأكثر في حالة توافر أماكن، وتبقى الأولوية في جميع الأحوال للأكبر سنا.

في العام الدراسي ١٩٨١/٨٠، بدأت وزارة التربية والتعليم تقبل في المدرسة الابتدائية الأطفال الذين بلغوا الخامسة والنصف من عمرهم، في المدارس التي تتوافر فيها أماكن، بعد تسجيل الأطفال في عمر ست سنوات وأكثر (حمود، ١٩٨٩، ص ٨٨)، و(السليطي وعبدالغني، ١٩٩٨، ص ٧٧). وقد بلغ عدد المدارس الابتدائية حتى عام ١٩٩٩-٩٨ م إلى (١١٤) مدرسة (قسم الإحصاء التربوي، ١٩٩٩). وتكون مدة الدراسة بهذه المرحلة ست سنوات.

أهداف التعليم الابتدائي:

لقد حدد مشروع قانون التربية والتعليم (١٩٧٧) في المادة (٥٦) أهداف هذه المرحلة على الشكل التالي (حمود، ١٩٨٩، ص ٨٨)، و(وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٣، ص ١١)، و(الصالح، ١٩٨١، ص ٤)، و(السليطي وعبدالغني، ١٩٩٨، ص ٧٨):

- تنمية الأطفال جسميا وعقليا وخلقيا واجتماعيا، وتزويدهم بالقدر الأساسي من الثقافة العامة والمهارات، ليكونوا مواطنين صالحين.
- مساعدة الأطفال على اكتساب مجموعة من المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب مما يجعلهم قادرين على استخدام لغتهم العربية قراءة وكتابة وتعبيرا بسهولة ويسر وإستعمال الأرقام في الحياة العامة دون صعوبة.

- تمكين الأطفال من تكوين عادات واتجاهات ومهارات سليمة، كدقة الملاحظة والإصغاء المركز، والتفكير، وحب الاستطلاع، بما ينمي ميولهم ومواهبهم ويغرس فيهم الرغبة في مواصلة الدراسة والتعلم الذاتي.
- تنمية القيم والاتجاهات الخاصة بالعمل والانتاج واحترام العمل اليدوي والشعور بأهمية المهن والحرف وتقدير أصحابها.

بالإضافة إلى ذلك، فإن "مشروع فلسفة وأهداف التعليم الابتدائي" بدولة البحرين الذي صدر في شهر يناير ١٩٨٣ أكد على (إدارة المناهج، ١٩٨٥، ص ٢):

- اكتساب الطفل المفاهيم والمبادئ الأساسية التي تعينه على ترسيخ العقيدة الإسلامية وتنمية الضمير الخلقي بما يمكنه من ممارسة العبادات والسلوك السوي.
- إدراك الطفل بأن بلده جزء من الوطن العربي، وتنمية شعوره بالإنتماء والولاء لوطنه وعروبته وإسلامه.
- اكتساب الطفل المهارات الحركية والعادات الصحية.
- اكتساب الطفل السلوك الاجتماعي الذي يؤهله لتكوين اتجاهات إيجابية نحو أسرته ومدرسته وبيئته.
- اكتساب الطفل المعلومات البيئية والمفاهيم العملية والاجتماعية، بما يمكنه من فهم بيئته والتفاعل معها، والإستفادة منها والمحافظة عليها.
- تنمية الطفل وقدراته على التفكير العلمي، وتدريبه على حل المشكلات، وتشجيعه على إبداء الرأي والابتكار، وتنمية الحس الجمالي والتذوق الفني.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال ومساعدتهم على التكيف الشخصي والاجتماعي.

مناهج الدراسة في مرحلة التعليم الابتدائي:

تتضمن مناهج الدراسة في المرحلة الابتدائي المواد التالية: التربية الإسلامية، اللغة العربية، الرياضيات، العلوم، اللغة الإنجليزية (ابتداء من الصف الرابع الابتدائي)، الاجتماعيات، التربية الفنية، التربية الرياضية، الأناشيد والموسيقى، التربية الأسرية تدرس للبنات فقط، وتخصص الحصة في مدارس البنين للأعمال اليدوية.

وقد طورت إدارة المناهج في وزارة التربية والتعليم مناهج مختلف المواد الدراسية في السنوات الأخيرة وأعدت النظر في الخطط الدراسية والكتب المدرسية وطرق التدريس وأدخلت عليها تعديلات كثيرة لتتلاءم مع البيئة البحرينية ولتساير التطورات المعاصرة في هذا المجال (نخلة، ١٩٩٠) (الأمين ونظام وحمود والمطوع والشيخ، ١٩٩٣، ص ٤٩-٩٥) وتتبع إدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم أسلوباً علمياً متأنياً، فتحدد أهداف المنهج ومحتوياته، وتعد الكتب الدراسية وأدلة المعلمين وتوفر المواد التعليمية اللازمة، وتنظم برامج تدريب للمعلمين، وتجرب المنهج المطور أو الجديد في عدد محدود من المدارس ثم تخضعه للتقويم الشامل الذي يتناول الأهداف والمحتوى والكتب المدرسية والوسائل التعليمية والأنشطة المعززة، قبل إدخال التعديلات اللازمة على المنهج وتعميمه. وكثيراً ما تنظم إدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم حلقات دراسية لمناقشة مشروعات المناهج المطورة، يشترك فيها مختصون من داخل البحرين وخارجها، ومن المنظمات الإقليمية والدولية المعنية، ويستعان بنتائجها لإدخال التعديلات اللازمة. كما يستعين أحياناً بالخبراء، خاصة من منظمة اليونسكو (حمود، ١٩٨٩، ص ٩٠).

نظام التقويم في مرحلة التعليم الابتدائي:

خلال الفترة التي سبقت عام ١٩٧٥ كانت الامتحانات تعتقد في جميع الصفوف، ابتداء من الصف الأول الابتدائي إلى نهاية المرحلة الابتدائية على ثلاث فترات (في ديسمبر، ومارس، ومايو - يونيو) وكان يخصص ٧٥% للامتحانات الذي يعقد في نهاية العام الدراسي، وذلك لأهداف الانتقال من صف لآخر، أما في الشهادة الرسمية فلم تكن نتيجتا امتحانات الفترتين الأوليتين تؤخذان بالإعتبار، وكان يعطى للامتحان النهائي ١٠٠% من درجات كل مادة. وكان التلميذ يعتبر ناجحاً في المرحلة الابتدائية إذا حصل على ٥٠% من النهاية العظمى في كل من التربية الدينية واللغة العربية والرياضيات، و ٤٠% في اللغة الانجليزية، و ٣٥% في المواد الاجتماعية والعلوم والاقتصاد المنزلي، و ٢٠% في التربية الفنية (الصالح، ١٩٨١، ص ٤-٨).

ثم عمدت وزارة التربية والتعليم ابتداء من عام ١٩٧٥ إلى تطوير الامتحانات وتعديلها لتتلاءم مع فلسفة التعليم وأهدافه وإمكاناته ومع اتجاهات التقويم العالمية. فوضع مشروعاً لتطوير نظم الامتحانات، بدءاً بتطبيق المرحلة الأولى منه في المرحلتين الابتدائية والاعدادية عام ١٩٧٦/٧٥، وكان الهدف من المشروع الجديد تلافي عيوب نظم الامتحانات السابقة (الصالح، ١٩٨١، ص ٤-٨) (حمود، ١٩٨٩، ص ٩٢-٩١). وابتداء من العام الدراسي ١٩٨٠/٧٩، ألغى امتحان شهادة إتمام الدراسة الابتدائية، وأصبح

التلاميذ الناجحون من الصف السادس الابتدائي ينتقلون إلى الصف الأول الإعدادي، وفقاً لما هو متبع في الصفين الرابع والخامس الابتدائيين (وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٣، ص ١١) (حمود، ١٩٨٩، ص ٩٢).

ثم وضع نظام جديد للتقويم والامتحانات في البحرين للمراحل التعليمية الثلاث، طبق مع بداية العام الدراسي ١٩٨٤/٨٣ (إدارة المناهج، ١٩٨٥، ص ٢) (حمود، ١٩٨٩، ص ٩٢). ويهدف إلى تقويم كافة جوانب النمو لدى الطفل، وبشكل مستمر، ويؤكد على ضرورة تشخيص نقاط الضعف عنده، والمشكلات التي يعاني منها كي تتم معالجتها. ولهذا تتعدد أساليب التقويم وتتنوع تبعاً لتنوع جوانب شخصية المتعلمين. وبناء على ذلك أصبح تقويم التلاميذ في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، يتم على الشكل التالي:

- يقوم المعلم بتحديد الناجحين من خلال التقويم المستمر طوال الفصل الدراسي مستخدماً الملاحظة المنظمة، والتدريبات اليومية والتطبيقات الشفوية والتحريرية والعملية، والأنشطة المخططة والمشروعات الفردية والجماعية والاختبارات التشخيصية.
- تنظر في أمر استحقاق التلاميذ ضعاف المستوى التحصيلي للنقل إلى الصف الأعلى لجنة مكونة من مدرسي مادتي اللغة العربية والرياضيات ومربي الفصل، ومدير المدرسة مع اخصائي مناهج المادتين المذكورتين كمستشارين. وذلك في نهاية الفصل الثاني من العام الدراسي. ويعتبر التلميذ راسباً إذا رأت هذه اللجنة أن استعداده لا يتناسب مع الصف الأعلى. وعندها عليه أن يبقى في صفه سنة دراسية ثانية مع مراعاة تنظيم دروس علاجية لبطيئي التعلم.
- يشترط لنقل التلاميذ إلى الصف الأعلى المواظبة على الحضور بنسبة لا تقل عن ٧٥٪، إلا بعذر تقبله إدارة المدرسة.

ولإرساء قاعدة سليمة في الميدان التربوي، والتصدي لأهم المشكلات التربوية القائمة، والتي تؤثر تأثيراً مباشراً في الكفاءة الداخلية والخارجية للعملية التربوية (إدارة المناهج، ١٩٩٦، ص ٣)، هيئت وزارة التربية والتعليم اتجاهات التطوير التربوي من خلال استثمار عملية التقويم - كمدخل للإسهام مع غيره من عناصر المنظومة التعليمية - في رفع مستوى العملية التعليمية وزيادة العائد منها، بحيث يكون جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية، وتصبح عملية التقويم في مدارسنا مدخلاً لتطوير التعليم وإصلاحه، لئلا يترك أثر كبير في تحسين وتطوير العمليات التعليمية.

ولكي يتم تقويم هذا النظام وتعديله بناء على نتائج المتابعة صدر القرار الوزاري رقم ٧٠٠ بتاريخ ١٩٩٤/١٢/١٤ (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥، ص ١) الآتي نصه:-

"بعد الإطلاع على القرار الوزاري رقم ١٦٨/٢٦ - ٨٤/١ بتاريخ ١٩٨٤/١١/١١ بشأن نظام التقويم والامتحانات، والقرارات المعدلة والمكملة له، وعلى قرار لجنة التربية والتعليم في جلستها رقم ٧٠٠ بتاريخ ١٩٩٤/١٢/١٤ م. بشأن تطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي، تقرر ما يأتي:

- مادة أولى: يطبق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي في المدارس الابتدائية والاعدادية بحسب المواعيد الآتية:

- الصفوف الأول والثاني والثالث في العام الدراسي ٩٥-١٩٩٦ م

- الصفان الرابع والسابع في العام الدراسي ٩٦-١٩٩٧ م

- الصفان الخامس والثامن في العام الدراسي ٩٧-١٩٩٨ م

- الصفان السادس والتاسع في العام الدراسي ٩٨-١٩٩٩ م

- مادة ثانية: يلغى العمل بالقرارات والنظم السابق صدورها في هذا الشأن.

- مادة ثالثة: ينفذ هذا القرار من العام الدراسي ٩٥-١٩٩٦، وعلى الجهات المعنية تنفيذه كل فيما يخصه".

وبناء عليه صدر قرار وزاري بتاريخ ٢ سبتمبر ١٩٩٥ م مفادة تجريب نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي في مجموعة من صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لعشر مدارس ابتدائية غير منتقاة خلال العام الدراسي ٩٥/١٩٩٦ م، على أن يتم توفير متطلبات التجريب ومتابعة التطبيق في الميدان وإعداد تقارير دورية حول نتائج التجريب.

واستمر التوسع في النظام تدريجياً حتى وصل تطبيقه خلال العام الدراسي ٩٨/١٩٩٩ م إلى سبعين مدرسة للبنين والبنات، ثم إلى تسعين مدرسة للبنين والبنات خلال العام الدراسي ٩٩/٢٠٠٠ م. ومن المتوقع أن يعمم هذا النظام على جميع المدارس خلال العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١ م.

ويعتبر تطبيق نظام التقويم التربوي إحدى الوسائل المساعدة على تحقيق إصلاح التعليم الهادفة إلى توفير الظروف والإمكانات التي تساعد التلميذ على الانتقال الطبيعي من مستوى إلى مستوى أعلى ومن صف إلى صف أعلى، من دون حواجز ومن دون أن يكون ذلك على حسب نوعية التعليم وجودته. كما يراد أن يكون التقويم التربوي أداة عمل تمكن المعلمين من التتبع الحثيث لعملهم اليومي ومتابعتهم

المستمرة لكل متعلم، لمعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف في كل إنجاز عند كل تلميذ وتلميذة حاجاته وفق خطة عمل مرنة تشتمل على بدائل متنوعة وتستند إلى التغذية الراجعة السريعة التي تهدف إلى رعاية نمو المتعلم وتقدمه بشكل مستمر ودائم، عن طريق أساليب متنوعة للتشخيص والتقويم والمتابعة. تم تجريب مجموعة منها في مدارسنا (إدارة المناهج، ١٩٩٦، ص ٣). ويهدف هذا الأمر إلى دمج عملية التقويم في عملية التعلم والتعليم وتقويم التحصيل على أنه تقويم الكفايات التعليمية، في كل مستوى وتوظيفها لمتابعة نمو المتعلم من أجل تأكيد الإلتقان (بمعنى وصول التلميذ في أدائه التعليمي إلى مستوى يرتفع تدريجاً في معظم المطلوب تعلمه حتى يصل إلى كل المطلوب). (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥، ص ١) وتحسين مردود العملية التعليمية التعليمية في مدارسنا وفق كفايات تعليمية ثابتة أو محدودة لا يمكن تغييرها وإنما تنمو وتتطور هذه الكفايات بشكل مستمر ودائم بناء على نتائج التطبيق والدراسات الميدانية.

ب- طبيعة عملية التقويم وفق نظام التقويم التربوي المتبع:

لقد تم توضيح "طبيعة عملية التقويم" من المادة الثالثة لنظام التقويم التربوي، وما تضمنته من توجيهات في عملية التقويم، والتي تعرف أحياناً على المستوى العالمي "بالتقويم البديل" (إدارة المناهج، ١٩٩٦، ص ١٨) (صيداوي، ١٩٩٥، ص ٥١). فالتقويم قد يكون سؤالا، أو مشكلة تقدم إلى التلميذ ليتولى حلها، وقد تكون مناقشة صفية تتم بقصد التقويم. ومثل هذه المهام لا بد أن يتوافر لها مجموعة من المواصفات كما وردت في (إدارة المناهج، ١٩٩٦، ص ١٨-٢٤) (صيداوي، ١٩٩٥، ص ٢٧-٣٣) (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥، ص ٢-٤) من أهم هذه المواصفات:

- ١- أن يكون تقويماً طبيعياً، شاملاً متكاملًا من النوع نفسه المطلوب من المتعلم إنتاجه أو أدائه بعد التخرج، وبالتالي لا يكون التقويم الطبيعي مبتسراً، أو قاصراً، أو مصطنعاً بعيداً عن شؤون الحياة الفعلية، وعن مقتضيات العمل والإنتاج والخدمات. بحيث يكون ذا قيمة في حياة التلميذ الحالية والمستقبلية سواء داخل المدرسة أم خارجها ومستمدة من سياق واقعي طبيعي، أي يمكن من خلالها تقويم ماله قيمة، لا مجرد ما يسهل تقويمه مع التنوع في مستويات ومتطلبات أداء النشاط بدءاً من المتطلبات الدنيا كالتذكر والتعرف، ومروراً بالتواصل من طرح للأسئلة وإبداء للآراء والملاحظات وانتهاءً بالمتطلبات المعرفية العليا التي تستدعي توظيف مهارات الاستقصاء والاكتشاف والتعميم وحل المشكلات، وكلها مهارات مطلوبة للفرد سواء داخل المدرسة أم خارجها في حياته اليومية.

٢- أن يكون تقويما حقيقيا، أي فضلا عن كونه تقويما طبيعيا في حد ذاته، يكون أيضا حاصلا في أطر طبيعية متنوعة، ومشوقة، ومثيرة، للاهتمام، وميسرة لإظهار القدرات والمهارات والمواقف المنشودة، ومعززة للثقة بالنفس ولتأكيد الذات، فلا يجوز في التقويم الحقيقي أن يوضع المتعلم أو يحاط بأجواء أو ظروف غير طبيعية من أي نوع كانت بما فيها التضييق على استجابات المتعلمين بأية صيغة أو اختزالها، أو أن يستبدل بها بدائل تخرجها عن طبيعتها، وتنقلها من حيزها المتكامل الواقعي الفاعل إلى حيز شكلي فاقد المعنى والدلالة والدافعية، نظرا لافتقاده إلى الإطار الطبيعي الحي. لذلك لابد من تهيئة الظروف والبيئة والمناخ المناسب لجمع المعلومات، وأن تكون بعيدة عن الاصطناع، خالية من التوتر والرغبة والخوف المصاحب للمهرجانات الامتحانية، إضافة إلى إتاحة الوقت الكافي والمكان المناسب والأجهزة والأدوات التي تيسر للمتعم الإنجاز المنشود.

٣- أن يكون تقويما أدائيا، أي إنتاجيا، يعطي المتعلم بوساطته منتوجا منظما في شمول وتكامل، أو يقوم عمليا أو نظريا بفعل من الأفعال الكاملة المطلوبة منه للتأكد من حدوث التعلم المتكامل لديه، فلا يدل أو يؤشر فقط على شيء له علاقة ضعيفة بالمطلوب الطبيعي، ولا يكفي مثلا بإظهار سلوك محدود بشأن الموضوع المطروح، مثل اختيار الجواب من متعدد أو ما أشبه ذلك، بل يبرز ما يستطيع أن يقوم به فعلا، ويخرجه إلى حيز الوجود - في إطار المواد التعليمية أو النشاطات التربوية المعينة- إنتاجا كليا علنيا، يبقى في ملفه شاهدا حيا واضحا على إنجاز الفعلي الطبيعي، دالا على حدوث التعلم وعلى استمرار حدوثه وتطوره. وإذا كان الهدف من عملية التقويم هو كشف ما تعلمه التلميذ في جميع جوانبه وإظهار طاقاته فإن ذلك يحتم أن تأخذ الاستجابة أبعادا أوسع وأشمل من مجرد كونها إجابة عن مفردة اختبار، وبالتالي الاستجابة من الضروري أن تتوافر لها هي الأخرى مواصفات تجعل منها استجابة جيدة متكاملة من وجهة النظر التقويمية، أي استجابة تستحق التسجيل والتفسير والبحث عن دلالاتها. ومن هذه المواصفات ما يلي:

● أن تتنوع الاستجابات من حيث النوع والمصدر لتشمل ما يلي:

- * إجابة عن سؤال سواء أكانت تلك الإجابة محددة أم مفتوحة تتسع لبدائل مختلفة من الإجابات المقبولة يمكن من خلالها تقويم قدرات الإبداع والابتكار والفكر الناقد.
- * مقالا يتناول فيه التلميذ موضوعا ما بالوصف والتفسير والتحليل.

* أسئلة يثيرها التلميذ، أو ملاحظات أو استفسارات أو آراء يطرحها في مناقشة صفية أو أثناء مقابلة ما ويدافع عنها ويبررها ويدعمها.

٤- أن يكون تقويما بدائليا، أي متعدد الوجوه والميادين، ومستندا إلى أكثر من مصدر واحد، سواء أكان ذلك بالنسبة إلى أشكال محتواه أم بالنسبة إلى تعدد القائمين بالتقويم واختلاف خلفياتهم وثقافتهم، بحيث يظهر غنى الطاقات الإنسانية وتنوع مقاصدها وأهدافها. كما يجب أن يكون التقويم بدائليا فيما يعتمد من إستجابات أي أن تكون الاستجابة ذات مغزى تقويمي بمعنى إمكانية اتخاذها أساسا للاستدلال على جانب ذي معنى في أداء التلميذ واعتماد استجابات متنوعة للاستدلال على الجانب نفسه من جوانب الأداء وكذلك اعتماد الاستجابات المتعددة المغزى، أي التي يمكن اتخاذها أساسا للاستدلال على جوانب متعددة من أداء التلميذ مراعاة تكامل الأداء. كما يجب أن يكون بدائليا في مصادر معلوماته، فإن إظهار طاقات المتعلم من خلال أداء مهمات تقويمية متعددة ومتنوعة هدف أساسي للعملية التعليمية التعلمية، لذا فإنه من الضروري أن تتعدد مصادر معلومات المعلم وأن تتنوع وسائله لجمع المعلومات، لتشمل فيما تشمله ما يلي:

- ملاحظة أداء التلميذ أثناء قيامه بتنفيذ مهمة ما أداء فرديا أو جماعيا في إطار ممارسات للأنشطة التعليمية العملية أو التطبيقية داخل الصف أو خارجه (كتحليل نص، أو إنجاز رسم بياني، أو رسم خريطة، أو تصميم تجربة علمية.....).

- الحوار والمناقشات الجماعية والمقابلة الفردية والزميرية لتعرف سيرورة التفكير التي يستخدمها المتعلم في أداء المهمات.

- كتابات التلاميذ وأعمالهم ومشروعاتهم وابتكاراتهم وخواطرهم التي تتم بمبادرات منهم، إضافة إلى المشروعات والمهام التي تطلب إليهم بشكل فردي أو جماعي من قبل المعلم.

- التقويم الذاتي للمتعلم مع إتاحة الفرص للمتعلم للتعبير عن الصعوبات التي تعترضه في التحصيل والسعي لتحديد المشكلات بغية توجيه أنشطة الدعم نحو معالجتها.

- كما يمكن جمع المعلومات حول المتعلم من خلال ما يسمى "بملف الحقيبة" الخاص بكل تلميذ، الذي يطلق عليه أيضا ملف إنجازات التلميذ "PortFolio" والذي يتكون من نماذج حقيقية متنوعة مختارة من إنتاج المتعلم تبين عاداته الفكرية أداء وإنتاجا ونقاط القوة ونقاط الضعف في كل إنجاز خلال فترة زمنية معينة مقارنة بما هو مطلوب في نهاية الوحدة الدراسية أو البرنامج الدراسي، كما تعكس درجة إبداعه وميوله واهتماماته، ويشمل أيضا تقارير وصفية تصور النمو والتقدم لديه مع خطط التصحيح والمتابعة والتطوير. ومن خلال ما يتجمع من أعمال في ملف التلميذ إلى أن تحين فترة التقويم يتم اختيار بعض الأعمال المنجزة من قبل التلميذ على أن يبرز اختياره لتلك الأعمال وكذلك يتم الاختيار أيضا من قبل المعلم وتعد المواد المختارة أساسا لتقويم أداء التلميذ، ويراعى أن تشتمل هذه الأعمال على ما يمثل الكفايات الأساسية للمادة والتي تفي بالحكم على نمو قدرات التلميذ المختلفة وإبداعاته المتطورة وتعكس وزن الجهود المبذولة في المواقف التعليمية التعليمية.

٥- أن يكون تقويما ارتقائيا، أي إنمائيا تكوينيا ممتدا إلى أطول فترة زمنية ممكنة، ومساندا لمعرفة الذات، وبالتالي مؤمنا للنماء المستمر، ومحسنا لتعلم الجميع وتعليمهم، مندمجا كجزء متكامل مع المنهج لا يتجزأ، ولا ينفصل عنه، ومتلافيا أية عواقب سيئة للتقويم، سواء أكانت مقصودة أم غير مقصودة. مع العلم أن التقويم - كذلك - جزء لا يتجزأ من عملية التعلم والتعليم، متحد معها اتحادا اندماجيا، ولا يجوز فصله عنها. وفي كل حال يعتبر التقويم في حد ذاته عملية تعليمية - تعليمية، إذ تعقبه دائما، وبأسرع ما يمكن، عملية تغذية استرجاعية عاجلة ووضع خطط الدعم والمساندة أو خطط الإغناء والإثراء والتعزيز طبقا لحاجة كل متعلم، لتحسين مستوى الأداء وتسهيل عملية التعلم.

٦- أن يكون التقويم محكي المرجع، أي أن يعود إلى مجال معرفي أو مهاري أو قيمى مشهود ومحدود، ومعروف من قبل المتعلمين والمعلمين وكل من يعنيه الأمر بأنه يمكن تعلمه. حيث أكدت وثيقة التقويم التربوي في التعليم الأساسي أن يتم تقدير المستوى انطلاقا من موقع المتعلم نفسه بالنسبة إلى سلم أداء الكفاية المنشودة وتجاوز مقارنة إنجاز المتعلم بذاته تطوريا لتصويب مسيرة تعلمه، ومساندتها. بحيث تسير عملية التقويم وفق قوائم تشخيص تحدد الإنجاز الذي حققه كل تلميذ. وتبين بوضوح نقاط الضعف ونقاط القوة في كل إنجاز، فضلا عن اشتغالها على خطة مبدئية لتلافي نواحي الضعف وتعزيز نواحي القوة لدى المتعلم وإغنائها. كما ينبغي أن تدل العلامات والتقييمات فعلا على درجة الإتقان التي بلغها المتعلم، حيثما وجدت. ومثل هذا التسجيل يمكن أن يأخذ صورا أو أشكالا متعددة يختارها المعلم بنفسه من (بدائل) عديدة. ولدى معلمينا من الخبرة الواسعة ما يكفل

انتقاء النموذج المناسب لجمع المعلومات حول طلابهم وتحليلها وتفسيرها ثم توظيفها لإعادة هيكلة عملية التعلم والتعليم.

ج- المبادئ الأساسية للتقويم التربوي في التعليم الأساسي في دولة البحرين (إدارة المناهج، ١٩٩٦، ص ٥-٦):

تم بناء وثيقة التقويم التربوي في التعليم الأساسي في دولة البحرين اعتماداً على مجموعة من المبادئ من أهمها:

١- إن التقويم نشاط يرافق عملية التعلم والتعليم في جميع مراحلها فهو عملية إنمائية تكوينية محسنة لتعلم الجميع وتعليمهم، حيث تعقبها تغذية استرجاعية عاجلة تتلافى القصور بوضع خطة عمل جديدة تشتمل على بدائل عدة (مضمون، استراتيجيات، أساليب تعلم وتعليم ...) من دون إصدار أحكام على المتعلم أثناء تعلمه ومعاودة عملية التعلم والتعليم والتقويم للتأكد من حدوث التعلم المتكامل، وهذا يعنى تأكيد التعليم القائم على التمكن وممارسة التقويم التكويني المبني على أساس محكي المرجع، والقائم على مبدأ إتقان الكفايات وتقدير مستوى المتعلم انطلاقاً من موقعه بالنسبة لسلم أداء الكفاية المنشودة.

٢- أن عملية التقويم مرتبطة بشئون الحياة الفعلية وبواقع ما يمارسه المتعلم في حياته اليومية وما سيمارسه لاحقاً في حياته العملية بعيداً عن التجزئ وحاصلة في أطر طبيعية، بحيث تكون المشكلات والمهام والأعمال المطروحة للتنفيذ واقعية وذات أهمية تربوية، وذلك للارتقاء بمستوى عملية التقويم التربوي في مدارسنا، بحيث يعطي المتعلم بوساطة هذا التقويم - منتوجاً منظماً في شمول وتكامل، مما يتطلب أن يكون التقويم حقيقياً متعدد الوجوه والميادين متنوعاً في أساليبه مشتملاً على تقنيات متنوعة تبنى حكماً على تعليم حقيقي للتأكد من حدوث التعلم الحقيقي المتكامل.

٣- أن يتم من خلال عملية التقويم ممارسة التلميذ الأنشطة التقويمية للعمليات العقلية ومهارات التقصي والاكتشاف واستخدام القوى التخيلية والنظرة التأملية والحدس والتنبؤ والتأكيد على بناء المعرفة وإعادة بنائها فيتعرف من خلالها على قدرات المتعلم في البحث عن المعرفة والملكات النقدية والفكر المستقل.

٤- أن تسير عملية التقويم وفق قوائم التشخيص وملفات حقائب بدلا من العلامات، (كلما أمكن ذلك) وهي تحدد الإنجاز الذي حققه كل تلميذ، وتبين بوضوح نقاط القوة ونقاط الضعف في كل إنجاز، ومستوى الإتقان الذي وصل إليه المتعلم بحيث يتم تفاعل مستمر بين المتعلم والمعلم في هذا المجال. فهي عملية إنتاجية تفاوضية تشاركية مع المتعلم والمعلم وأولياء الأمور تهدف إلى رعاية نمو المتعلم وتقديمه بشكل أفضل.

٥- أن يعتبر تقدير المستوى في نهاية كل حلقة أساسا في معرفة مدى إتقان المتعلم للكفايات الأساسية المؤتلفة المتكاملة حتى ينتقل إلى الحلقة التالية، ويتمكن من متابعة التعلم.

٦- إعطاء أهمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتأكيد مبدأ المساندة المستمرة الدائمة والعاجلة، والاهتمام بالمتفوقين والمتميزين.

٧- المدرسة مسؤولة عن إتقان طلبتها جميع كفايات المنهج الأساسية (المؤتلفة المتكاملة) في نهاية كل حلقة. والمعلم مسئول أمام مدير المدرسة عن إيصال طلبة صفه إلى الإتقان المنشود وتحسين تعلم وتعليم كل واحد منهم.

د- إجراءات وشروط عملية التقويم المطبقة في مدارس البحرين (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥، ص ٤-٦):

١- تكون المدرسة مسؤولة عن إتقان الطلبة جميع كفايات المنهج المؤتلفة المتكاملة في كل حلقة من الحلقات الثلاث بالتعليم الأساسي، وعليها توظيف أساليب وأدوات متنوعة لتقدير مستويات تحصيلهم في كل حلقة دراسية، ولمعرفة مدى إتقان الطلبة للكفايات الأساسية المنشودة.

٢- يكون المعلم مسئولا عن إتقان طلبة صفه الكفايات الأساسية وكفايات المنهج الأخرى المنشودة مؤتلفة ومتفرقة - على الأقل، ومؤمنا للنماء المستمر، ومحسنا لتعلم وتعليم كل واحد منهم.

٣- تستمر عملية التقويم بحيث تغدو نشاطا يرافق عملية التعلم والتعليم في جميع مراحلها منذ بدايتها حتى نهايتها مروراً بالعمليات التصحيحية، الأمر الذي يقتضي من المعلم ممارسة التقويم التكويني المبني

على أساس محكي المرجع، والقائم على مبدأ إتقان الكفايات، وهذا يتطلب أن يستخدم المعلم الوصف التشخيصي - الدقيق ما أمكن - في مختلف مراحل التقويم وأنواعه، بحيث تظهر نقاط القوة التي يلزمها تعزيز وتدعيم وإثراء للإفادة منها في عملية التعلم والتعليم، ونقاط الضعف التي تحتاج إلى تصحيح وعلاج وتغذية استرجاعية عاجلة تتلافى القصور، من دون إصدار أي حكم على المتعلم خلال تعلمه.

٤- يكون التقويم شاملاً في أساليبه وأدواته بحيث يشتمل على تقنيات متنوعة ووسائل ملاحظة ملائمة لطبيعة الأهداف، للتأكد من حدوث التعلم المتكامل، وللكشف عن المهارات العليا: كحل المشكلات وتطوير أساليب التفكير مثل: القدرة على الاستنتاج والتعميم واستخدام القواعد والتعميمات في تفسير مواقف جديدة، والقدرة على إدراك العلاقات المعقدة بين الأسباب والنتائج بدلاً من اقتصار التقويم على المستويات المتدنية من التعلم، وهذا يتطلب معارف متعددة متنوعة لدى المعلم والمدرسة.

٥- يضع - المعلم بالتعاون مع زملائه في المدرسة - خطة عمل جديدة تشتمل على بدائل عدة (مضمون استراتيجيات، أساليب تعلم وتعليم ...) بعد كل عملية تقويم يقوم بها، استناداً إلى التغذية الاسترجاعية، ويقوم مباشرة بمعاودة تعليم الطلبة الذين تبين أنهم لم يتقنوا إحدى المهارات أو بعضها أو جميعها، مع تغيير وسائل وطرائق التدريس ومددها حتى يصل كل متعلم إلى مستوى الإنجاز المطلوب، على أن يكلف الطلبة الذين أتقنوا الكفايات المطلوبة بنشاطات متقدمة في مجال الكفاية موضوع التعلم.

٦- إعطاء حالات بطء التعلم أهمية خاصة من قبل المعلم والمدرسة، وتأكيد عملية معاودة التعلم والتعليم وتوظيف أساليب متنوعة، لتيسر المدرسة إتقانهم الكفايات في أقصر وقت ممكن.

٧- اعتبار مراجعة تقدير مستوى الأداء في نهاية كل حلقة دراسية أساساً في معرفة مدى تحقق أهداف الحلقة، ومدى إتقان التلميذ الكفايات المتكاملة حتى ينتقل إلى الحلقة الأخرى.

٨- تحتفظ المدرسة بملف فردي تراكمي للتلميذ ليضم معلومات وتأويلات متنوعة: صحية، واجتماعية وأكاديمية عن التلميذ، وذلك عبر الصفوف الدراسية، ليستفيد المعلم منه في التخطيط لعملية التعلم والتعليم، وتلبية حاجات كل متعلم.

٩ - يتم تقدير مستوى التلميذ انطلاقاً من موقعه بالنسبة لسلم أداء الكفاية المنشودة، دون النظر إلى موقعه النسبي (بالنسبة للطلبة)، أو مقارنة أدائه بتحصيل بقية الطلبة طوال فترة دراسته في مرحلة التعليم الأساسي، بحث تسير عملية التقويم وفق قوائم تشخيص تحدد الانجاز الذي حققه كل تلميذ، وتبين بوضوح نقاط القوة ونقاط الضعف في كل انجاز. فعلى المعلم تطبيق قوائم التشخيص بدلا من العلامات - ما أمكن، وتوظيف أساليب تبين وضع كل تلميذ من حيث إتقانه الكفايات وتحقيقه الأهداف، مما يتطلب وجود ملف - حقيقية لكل تلميذ يضم نماذج فعلية من إنتاجه، ليعرف تطور نموه الدراسي.

١٠ - يقوم المعلم - بالتعاون مع المشرف الاجتماعي - برصد ذوي الحالات الخاصة (المتفوقين والمتأخرين دراسيا والمعوقين) والاستجابة لاحتياجات كل منهم.

١١ - تتبادل المدرسة والبيت المعلومات حول التلميذ للمشاركة في متابعة دراسته ونمو مستواه العلمي والخلقي، وللتعرف على الصعوبات والمشكلات التي يواجهها، والتعاون من أجل التوصل إلى حلول لها، وتصحيح مسيرته ورعاية نموه وتقديمه بشكل أفضل.

١٢ - يمكن لمعلم الحلقة الأولى، بالتنسيق مع مدير المدرسة، التصرف في تدريس وحدات محتوى مضمون المنهج تقديمًا أو تأخيرًا، تعجيلًا أو تأجيلًا داخل المدة الزمنية لصفوف الحلقة بصفتها حلقة تعليمية متجانسة ومتكاملة.

هـ - أساليب التقويم التربوي التي نص عليها نظام التقويم التربوي في دولة البحرين:

التقويم وفق الكفايات التعليمية (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥، ص ١)

الكفاية هي القيام بعمل معين أو أحداث نتائج مطلوب بكفاءة وفاعلية على مستوى محدد ومنشود إنمائيًا من الأداء. أما الكفايات الأساسية هي مجموعة من الكفايات المؤتلفة والمتكاملة التي يستوجب إتقانها على مستوى معين كحد أدنى، كي يتمكن التلميذ من متابعة التعلم، بحيث لا يجوز الجهل بها، وهي لا تتعارض مع إتقان كفايات أخرى ومع إنماء الشخصية (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥، ص ١).

ويعتمد نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي في مجال تقويم المتعلمين على إتقان الكفايات التعليمية الأساسية باعتبارها محكات أداء في نهاية كل حلقة من الحلقات الثلاث للتعليم الأساسي وشرطا للانتقال إلى الحلقة التالية، وهذا يتضمن بطبيعة الحال إتقان المتعلم لكفايات أخرى (ثانوية) إلى جانب الكفايات الأساسية ضمن كفايات الحلقة، وذلك بالنسبة لمجموعة – المواد الدراسية كاللغة العربية والرياضيات والعلوم والاجتماعيات والتربية الإسلامية والتربية الرياضية والتربية الفنية ليتمكن المعلم والتلميذ وولي الأمر من معرفة مستوى كل صف. ولا بد للمعلم أن يسعى لتعزيزها عند طلبته ولا يغفل عنها أو يهملها، إضافة إلى إفساح المجال أمام كل تلميذ لإتقان كفايات متقدمة أعلى مستوى من الكفايات المنصوص عليها في نهاية الحلقة.

وقد تم تحديد المحكات (الكفايات التعليمية الأساسية والثانوية) في نهاية كل حلقة في ضوء نتائج الدراسات الميدانية في البحرين، وخصوصا المتعلق منها بتقويم المخرجات وتحليل المناهج التربوية، وآراء العاملين في تلك الحلقة ومستويات التعليم في الدول المتقدمة. وعلى الرغم من تحديد إدارة المناهج لهذه الكفايات فإنها تؤمن ألا تكون هذه الكفايات ثابتة لا تتغير بل تسعى دائما لتطويرها ورفع المستويات والتوقعات بشكل مستمر ودائم مع الحرص على تعزيز الكفايات المؤلفة المتكاملة التي تعتمد على القدرات التركيبية والمهارات الوظيفية حتى تشمل أي عملية تقويم في المستقبل على أنماط متكاملة من إنتاج المتعلمين في التعبير وحل المشكلات والابتكار والإبداع والانجاز الحقيقي (إدارة المناهج، ١٩٩٦، ص ٧).

أساليب التقويم التربوي (الزيود وعليان، ١٩٩٨، ص ٢٩) (عثمان، ١٩٨٩، ص ٥٣) (القائمي، ١٩٩٥، ص ٣٢٨):

يعكس النظام المطور للتقويم بمرحلة التعليم الأساسي – والذي ابتدأ تجريبه بالحلقة الأولى في بعض المدارس (العام الدراسي ٩٥/٩٦)، ثم شمل جميع المدارس الابتدائية مع نهاية العام (٩٩/٢٠٠٠) – التوجهات العالمية والمحلية في مجال تقويم أداء التلميذ. وكان من بين هذه التوجهات ضرورة أن يكون التقويم شاملا في أساليبه. ويقترح نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥، ص ٦) استخدام خمسة أساليب للتقويم في هذه المرحلة. بإعتبار أن المعلم يجب أن يوظف أساليب متنوعة في تقويم طلبته، بحسب متطلبات الموقف التعليمي التعليمي لتقدير الكفايات المختلفة. وهذه الأساليب هي:

١- الملاحظة المنظمة.

٢- النشاطات المخططة والنشاطات الذاتية التي يبادر بها التلميذ.

٣- كتابة التقارير والأوراق البحثية.

٤- الاختبارات بأنواعها وأشكالها المختلفة.

١- **الملاحظة Observation** تأتي في مقدمة أدوات التقويم الحقيقي التي يرصد منها المعلم درجة تقدم طلابه نحو أغراض التعلم المنشودة. والملاحظة ليست بالأسلوب الجديد في التقويم، إذ هي قديمة قدم الانسان نفسه، إلا أن إقتراحها هنا يأتي بمثابة العودة إليها كأحد أفضل أساليب التقويم الحديث. وتعتبر الملاحظة إحدى أساليب جمع المعلومات عن التلميذ فهي وسيلة من وسائل تقويمه سواء من الناحية الشخصية أو الاجتماعية. على أنه يجب على المعلم الذي يقوم بملاحظة تلاميذه سواء من خلال ملاحظته العابرة لهم أو من خلال ملاحظته المقصودة عند اشتراكهم معه في عمل معين أن يدون ملاحظاته الخاصة لكل تلميذ في بطاقة ممكن أن تحفظ في ملفه. كذلك يجب على المعلم ألا يصدر حكمه على التلميذ بمجرد ملاحظته مرة أو مرتين وإنما يجب أن يكون ذلك بعد عدة ملاحظات، بل يجب عليه أن يندمج مع تلاميذه فيلاحظ تصرفاتهم وميولهم واتجاهاتهم وعاداتهم وقدراتهم ومهاراتهم والأشياء التي يميلون إليها والتي يبتعدون عنها (الطبيب، ١٩٩٦، ص ٦٠) (الطائي، ١٩٨١، ص ٣٦). ويمكن تعزيز أسلوب الملاحظة بإجراء المقابلات الشخصية مع التلميذ، وهذه تكشف للمعلم بصورة أدق مستوى تقدمه في الكفاية المطلوبة.

٢- **ملف إنجازات التلميذ Student's Portfolio** وهو ملف شخصي لكل تلميذ يحفظ في خزانة بداخل الصف مع باقي ملفات التلاميذ. تجمع فيه إنجازات التلميذ المختلفة من واجبات ومشروعات وتقارير وكتابات والنشاطات المخططة والذاتية، والأوراق البحثية، والإبداعات التي توصل إليها التلميذ، ومذكراته حول ممارساته العملية، وذاكراته وكل ما يفخر به ويرى أنه يعكس شخصيته وتميزه ونجاحاته وليس نقاط ضعفه أو الأخطاء التي وقع فيها. كما يتضمن الخطابات التي تدل على التواصل بين ولي الأمر والمعلم. فعن طريق ملف التلميذ (الخياط وقنديل، ١٩٩٦، ص ٦):

- يصبح التلميذ جزءاً من النظام التربوي، ويمكنهم تلمس تقدمهم بأنفسهم.

- يستطيع كل من المعلم والتلميذ مناقشة جوانب القوة عند التلميذ والجوانب التي تحتاج إلى تطوير لديه، وما يميل إليه وما يكرهه.
- يستطيع كل من التلميذ والمعلم وولي الأمر المناقشة حول محتوى الملف.
- يستطيع التلميذ أخذ ملف إنجازاته إلى منزله، مما يتيح لولي الأمر فرصة دراسته ومناقشة محتواه خلال الاجتماعات المدرسية.
- تتوافر للمؤسسات التربوية الرسمية (الوزارة) نافذة تطل من خلالها على مستوى البرامج الدراسية ونوعها، كما تعتبره أداة لتطوير عملية التقويم.

ويعتبر محتويات الملف أداة رئيسية لتقدير مستوى التلميذ من خلال الإنجازات الملموسة التي توصل إليها، حيث يختار التلميذ بعض إنجازاته في هذا الملف ليتم تقويمه عليها. وكذلك يختار المعلم إنجازات أخرى إلى جانب تلك التي يختارها التلميذ لغرض التقويم (الخليلي، ١٩٩٨، ص ١٢٥).

ومن خلال تجربة ميدانية لتوظيف ملف إنجازات التلميذ كأسلوب لتقويم أداءه، يوضح لنا قنديل (١٩٩٤، ص ٣٤-٣٦) ما يقوله كل من لمباين ووالكر (Lambdin and Walker) عن تقويم ملفات الأعمال من خلال تجربتهم كمعلمي رياضيات:

"إن عملية تقويم ملفات إنجازات التلاميذ هي عملية مستهلكة للوقت. وقد وجدنا أنه من الأسهل أن يتم ذلك على مراحل في كل مرحلة منها نقوم مجموعة من الملفات بدلا من تقويم كل الملفات مرة واحدة، ونضع للملف درجة باستخدام الحروف الهجائية وتكون هذه الدرجة جزءا من الدرجة الكلية التي نضعها لكل فترة من فترات التقويم." وتعتمد الدرجة التي نضعها على ثلاثة معايير هي:

- * نوعية اختيارات التلاميذ من الإنجازات.
- * نوعية التأملات التي يسجلها التلاميذ حول إنجازاتهم.
- * مدى تنظيم الملف.

هذا مع ملاحظة أننا لا نقيم الملفات على أساس نوعية الإنجازات التي توضع بها (واجبات منزلية، عمل جماعي، تعيينات كتابية، اختبارات، ... الخ) لأن كثيرا من هذه الإنجازات قد تم حساب درجاتها من قبل. ومن ثم، فمن الممكن للتلميذ الذي يحصل على درجة أقل من المتوسط في المادة، أن يحصل على

درجة للملف أعلى من تلك التي يحصل عليها تلميذ ذو درجة عالية في المادة إذا ما كان ملف الأول معدا بشكل أكثر إتقاناً وعناية، وأفضل توثيقاً من ملف التلميذ الثاني.

وعادة ما نستخدم لتقويم الملفات أسلوباً مكوناً من خطوتين، حيث نقوم أولاً بقراءة كل الملفات ونصفها إلى ثلاث مجموعات (ممتاز، مرض، يحتاج إلى تحسن)، ثم بعد ذلك نعود إلى كل مجموعة على حدة ونعطي درجة لكل ملف باستخدام مقياس متدرج مكون من ٥ نقاط (١-٥) وذلك لكل معيار من المعايير الثلاثة (التنوع، التأملات، التنظيم)، هذا وتجدر الإشارة إلى أن عملية تقدير هذه الدرجات هي عملية صعبة وتعتمد على الذاتية إلى حد كبير، ومع ذلك فإننا نحاول أن نحدد لنفسنا مسبقاً بعض الخطوط الإرشادية.

أما عن كيفية وضع الدرجات لكل معيار من المعايير الثلاث السابقة، فبالنسبة لمعيار الاختيار يتم تقدير درجته بناء على مجموعة من الأسس هي:

* مدى تنوع الإنجازات المختارة.

* طول الفترة الزمنية التي تغطيها الإنجازات، وهنا يتوجب أن تغطي الإنجازات المختارة السنة الدراسية من بدايتها وحتى وقت تقويم الملفات.

* مدى مناسبة الاختيارات بشكل عام.

أما بالنسبة لمعيار التأملات، فيتم تقدير درجته بناء على التأملات التي يكتبها التلاميذ حول إنجازاتهم التي اختاروها للملف، ويكون ذلك طبقاً للأسس التالية:

* وضوح الفكرة (أي فكرة التأمل المكتوب).

* تحليل المشكلة موضوع العمل أو المفاهيم الرياضية (في التأمل المكتوب).

* استخدام الجمل الكاملة (رياضية أو لغوية) في التعبير عن التأمل.

* الجدارة.

* نوعية التأملات بشكل عام.

أما فيما يتعلق بمعيار التنظيم، فيتم تقدير درجته بناء على الأسس التالية:

* وجود جدول للمحتويات.

* عنوانة الإنجازات وترتيبها.

* توقيع جميع الإنجازات من ولي الأمر.

وبشكل عام، تعطى ٥ درجات لكل معيار من المعايير الثلاثة، وذلك بالنسبة للملفات الممتازة، ٣ درجات للملفات المرضية، ودرجة واحدة للملفات التي تحتاج إلى تحسين، (أما الدرجات ٤، ٢ فتوضع حسب الحاجة). فعلى سبيل المثال، يمكن لأحد التلاميذ أن يحصل على ٤ درجات بالنسبة لمعيار الاختيار، و ٣ درجات لمعيار التأملات، و ٥ درجات للتنظيم، ليكون المجموع ١٢ درجة (من نهاية عظمى ١٥ درجة) للملف.

أما الخطوة الأخيرة فهي تقويم الملفات، فتتضمن كتابة تعليقات فردية لكل تلميذ عن جوانب القوة والضعف في ملف إنجازاته، وعلى الرغم من أن كتاباتنا لمثل هذه التعليقات تأخذ جزءا كبيرا من وقتنا، إلا أنها تعزز بشكل كبير تواصلنا مع تلاميذنا، وتعزز في نفس الوقت الأهمية التي نوليها للتأمل والتعبيرات المكتوبة.

٣- **الإختبارات Tests** وهي أحد أساليب التقويم "الحقيقي" التي أكد عليها نظام التقويم التربوي بدولة البحرين (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥، ص ٦). والتي يجب على المعلم أن يستخدمها بأنواعها التالية:

■ **التقويم التشخيصي:** ويهدف إلى معرفة وتحديد بعض السلوكيات التي يمتلكها المتعلم قبل تزويده بسلوكيات ومهارات جديدة، باعتبار أن المعرفة اللاحقة تعتمد على المعرفة السابقة. وإنطلاقا من هذه المعطيات (الكفايات السابقة والكفايات الجديدة) سيتمكن المدرس من اتخاذ العلاج المناسب، لتحسين وتطوير العملية التعليمية. يجري هذا النوع من التقويم في بداية العملية التعليمية، بغية تحديد المستوى التعليمي للمتعلمين قبل تزويدهم بالمعارف الجديدة، وهو يرمي إلى قياس المكتسبات السابقة قبل اكتساب معارف جديدة. بغرض الحصول على بيانات ومعلومات تكشف من خلالها مدى تحكم التلميذ في مكتسبات سابقة يعتمد عليها في تدريس معلومات ومعارف جديدة.

إن هذا النوع من التقويم يهدف إلى التأكد من مدى الإستعداد لفعل تعليمي جديد من جهة وينير الطريق للمدرس لإختيار أفضل الطرائق التدريسية والوسائل التعليمية أو المحتويات الملائمة من جهة أخرى .

ويهدف التقويم التشخيصي في بداية العام الدراسي الجديد إلى (زيان، ١٩٩٨، ص ١٧):

- تمكين المعلم من القيام بإعداد الخطط والإستراتيجيات الملائمة لتحديد الوسائل والمحتويات بغية بلوغ الكفايات المطلوبة.

- الكشف عن مواقف التلاميذ ورغباتهم في مدى اختيار الأنشطة المختلفة طوال العام الدراسي.

- الكشف عن مواهب التلميذ وتنميتها من خلال الأنشطة التعليمية.

- تمكن المعلم من تجديد الفوارق الفردية المتفاوتة بين التلاميذ والعمل على تنميتها من خلال تنوع طرق التدريس، وتطبيق وسائل الإيضاح .

- تشخيص القدرات والمهارات لدى التلاميذ.

- تثمين الحويلة النهائية لمعارف التلميذ السابقة.

- جمع البيانات المتعلقة بوضعهم الإجماعي والظروف التي يعيشون فيها، والتي تساعد في معالجة الحالات النفسية أو الإجماعية أو التربوية.

- تساعد المعلم في تحديد نقطة الإنطلاق وضبط الإتجاه الصحيح نحو تحقيق الأهداف التربوية اللاحقة.

■ **التقويم التكويني:** يطبق طوال العملية التعليمية لقياس مستوى التلاميذ ومن ثم معرفة الصعوبات التي لالت تعترضهم والعمل على إزالتها في الوقت المناسب.

فالتقويم التكويني يلتجأ إليه لتحديد درجة مواكبة التلميذ لمراحل الدرس ومدى الصعوبات التي قد تعترض التلميذ خلال درس معين بالإضافة إلى تقديم الحلول عن كيفية معالجة مواطن الخل ونقاط الضعف من أجل بلوغ الكفايات المطلوبة (وهبة ، ١٩٩٣ ، ص٨-١٠) (صيداوي ووهبة ، ١٩٨٨ ، ص٢٨) (القمش والبوايز والمعايطة ، ٢٠٠٠ ، ص٢٤-٢٦) . ويطبق في صورة أسئلة أو اختبارات قصيرة أو تمارين صفية أو وظائف بيتية أو أية اختبارات يعمها المعلم لتغطية وحدة من المنهج . ويهدف التقويم التكويني إلى (زيان، ١٩٩٨، ص٢١-٢٢):

- تمكين المعلم من تحديد الفروق الفردية بين التلاميذ من خلال درس معين.
- تمكين المعلم من معرفة درجة صعوبة المحتوى المعرفي وبلوغ الأهداف المتوخاه.
- تمكين المعلم من معرفة فعالية الطرق والوسائل المستعملة.
- تمكين المعلم من التأكد من استيعاب التلاميذ كل ما أعطى في المقطع الأول قبل الانتقال إلى المقطع الموالي.

- تمكين التلميذ من القيام بتقويم ذاتي لمكتسبه.
- يساعد التلميذ على التعلم الذاتي.
- يتيح للتلميذ معرفة درجة تحكمه في المعارف والمهارات والمواقف.

ويرتكز التقويم التكويني على مسلمات لا يمكن تطبيقه بدونها ، وهي :

- أن جميع الطلبة قادرون على التعلم.
- أن مهمة المعلم إحداث التعلم والتأكد من حصوله عند جميع المتعلمين.
- انه لا يحق للمعلم السماح بالانتقال من وحدة تعليمية إلى وحدة تالية إلا بعد التأكد من إتقان المتعلم للقدرات والمهارات المتضمنة في الوحدة الأولى.
- أن مهمة المعلم تقويم أداء المتعلم وليس تقويم المتعلم نفسه.
- أن تقويم مهارات المتعلم يعني رصد درجة امتلاكه وإتقانه للمعارف والمهارات المطلوبة وليس مقارنة قدراته بقدرات زملائه .
- أن المتعلم الذي لم يستطيع أن يتعلم في المرة الأولى يمكن أن يتعلم في المرة أو المرات اللاحقة إذا ما عدلنا في طرائقنا التربوية وأعطينا الوقت اللازم لذلك . دون أن يعني ذلك عقابه على أخطائه الماضية.

■ **التقويم التجميعي:** ويتعلق بتقويم مدى إنجاز الكفايات الأساسية بعد نهاية العملية التعليمية (أي بعد نهاية مجموعة من الدروس). وبهذا يتمكن المعلم من إتخاذ حكم عام على مدى فاعلية العملية التعليمية من حيث تحقيق أهدافها.

ويتعلق التقويم التجميعي بنهاية المرحلة الدراسية ، ويكشف مدى بلوغ الأهداف النهائية المتوخاه، فهو لا يهتم بهدف واحد بل مجموعة أهداف وكفاءات ومواقف مختلفة ومتنوعة ، فإنجاز هذا النوع من التقويم يتم في نهاية درس أو جزء من المقرر أو سنة أو مرحلة دراسية (سمارة وإبراهيم والنمر ، ١٩٨٩ ، ص ٢٤). ويهدف التقويم التجميعي (زيان ، ١٩٩٨ ، ص ٢٣) :

- يمكن المعلم من الحكم على مدى ملائمة العناصر الأساسية للفعل التعليمي / التعليمي لبلوغ الأهداف النهائية المتوخاه.

- يسمح بمقارنة ما بين الأهداف المنتظر بلوغها والأهداف التي تم تحقيقها .

- يساعد المعلم على قياس مستوى التلميذ الفعلي الذي أحرز عليه بعد اختتام مرحلة دراسية .

- يكشف عن جوانب النقص في المسار التعليمي للتلميذ ويوجهه نحو بلوغ المستوى المطلوب .

- يسمح لمعلمي المواد المختلفة من دراسة نتائج التلاميذ ومدى بلوغ الأهداف المشتركة فيما بين تدريس هذه المواد بالنسبة للتلميذ ، وتحديد درجة تحكمه أو نقصه فيها.

- يساعد على خلق قنوات إتصال فيما بين التلاميذ أنفسهم والشركاء التربويين (من معلمين ومشرفين وأولياء التلاميذ).

وعلى أساس الأساليب التقويمية التي تم عرضها سابقا ، وما قدمته جمعية المعلمين الأمريكيين عام ١٩٧٨ (الصباحي، ٢٠٠٠) من معايير خاصة يتوجب على المعلمين امتلاكها ليتسنى لهم أن يمارسوا أدوارهم في عملية تقويم الطلبة في سبعة مجالات جرى تحديدها بناء على الدور المهني للمعلم ومسئوليته المتصلة بتقويم الطلبة ، والتي تتمثل في الأنشطة الخمسة التي حددتها الجمعية :

أولاً: النشاطات التي تسبق عملية التدريس:

١- التعرف على الخلفيات الثقافية للطلاب واهتماماتهم وميولهم ومهاراتهم وقدراتهم في مجالات التعلم المختلفة أو المواضيع العلمية .

٢- التعرف بدوافع الطلبة واهتماماتهم وميولهم المتصلة بالمجالات الصفية المختلفة .

٣- تحديد وتوضيح النواتج المتوقعة لأداء الطلبة .

٤ - التخطيط لأنشطة التدريس للفرد أو لمجموعة من الأفراد .

ثانيا: النشاطات التي تحدث خلال التدريس:

١ - متابعة سير الطلبة الأكاديمي نحو تحقيق الأهداف .

٢ - تحديد الصعوبات والمضايقات التي تواجه الطلبة أثناء تعلمهم .

٣ - تعديل أنشطة التدريس .

٤ - تزويد الطلبة بمعلومات تبين مستوياتهم بدقة .

٥ - إثارة الدافعية لدى الطلبة للتعلم .

٦ - الحكم على المدى الذي حقق به الطلبة نواتج عملية التعلم .

ثالثا: النشاطات التي تحدث بعد الإنتهاء من التدريس:

١ - وصف المدى الذي حقق فيه كل تلميذ الأهداف التدريسية قصيرة المدى وطويلة المدى.

٢ - نقل نواحي الضعف والقوة اعتمادا على نتائج التعلم إلى الطلبة وأولياء الأمور والأشخاص الآخرين المعنيين بذلك.

٣ - إرسال تقارير عن نتائج التقييم إلى المعنيين بالمدرسة لأغراض التحليل والتقييم واتخاذ القرارات.

٤ - تحليل المعلومات التي تم الحصول عليها عن كل تلميذ قبل وبعد عملية التدريس وذلك لأغراض الوقف على النمو الأكاديمي للتلميذ من أجل التخطيط المستقبلي لعملية التدريس.

٥- تقييم فاعلية التدريس.

٦- تقييم فاعلية المنهاج والمواد التربوية المساندة له.

رابعاً: النشاطات التي تتطلبها مشاركة المعلم باتخاذ القرارات حول المدرسة أو المدارس التابعة للمنطقة التي تنتمي المدرسة لها:

١- المشاركة في لجنة الإمتحانات الخاصة بالمنطقة التي تقع بها المدرسة وتقييم دور المدرسة أو المدارس في المساهمة في تطوير تلاميذها.

٢- العمل على تطوير أو اختيار أساليب التقويم للمساهمة في تطوير المدرسة أو المدارس التي تقع في المنطقة التعليمية للمدرسة.

٣- تقييم المنهاج المطبق في المنطقة التعليمية للمدرسة.

٤- الأنشطة الأخرى ذات الصلة.

خامساً: النشاطات التي ترتبط مع مشاركات المعلم في الأنشطة التربوية التي تتم على مستوى الدولة:

١- المشاركة في اللجان الخاصة بتطوير أهداف التعلم وطرق التعليم الخاصة بها.

٢- المشاركة في تقويم مدى ملائمة الأهداف للطلبة على مستوى المنطقة.

٣- تفسير نتائج التقويم للطلبة على مستوى المنطقة وعلى مستوى البلد.

في ضوء هذه الأنشطة تم تحديد المعرفة والمهارة التي يجب على المعلم أن يمتلكها لكي يقوم أو يشارك في تنفيذ هذه الأنشطة على الوجه الأكمل.

إن المعايير التي تم التوصل لها من قبل جمعية المعلمين الأمريكية تمثل توقعات للمعلومات والممارسات الخاصة بالتقويم التي يتوجب على المعلمين امتلاكها من أجل القيام بالأنشطة السابقة التي تم وصفها ، وهي تشمل المهارة الخاصة باختيار وتطوير وتطبيق واستخدام الأساليب الخاصة بالتقويم والعمل على نقل نتائج المعلومات الناتجة عن التقويم الخاص بالعملية.

وتشكل هذه المعايير إطاراً مفاهيمياً يمكن الإعتماد عليه من قبل برامج إعداد المعلمين والتربويين من أجل تحديد المهارات الخاصة بالتقويم التربوي التي يتوجب على هذه البرامج التوجه لها وتطويرها لدى خريجها . وقد استلهمت الباحثة واستعانت بها في بناء أداة هذه الدراسة منها بعض الممارسات التي يقوم بها المعلمون.

الفصل الثالث

الدراسات ذات العلاقة بالتقويم التربوي

المحور الأول: الدراسات ذات العلاقة بالتقويم التربوي "الحقيقي"

أ - دراسات عالمية

ب - دراسات على مستوى دول الخليج العربية

المحور الثاني: الدراسات ذات العلاقة بأساليب التقويم التربوي

وممارسات المعلمين لتلك الأساليب

دراسات غير عربية

دراسات عربية

لم يظهر التقويم التربوي بملامحه الواضحة قبل زمن بعيد، فهو وليد القرن العشرين، حيث بدأت تظهر معالمه وحركة التوسع فيه حتى حظى باهتمام ملموس في البرامج التربوية وأظهرت الدراسات التي تناولته وأن كانت قليلة حدائته. وسوف نتوقف الباحثة عند الدراسات التي تناولت التقويم التربوي "الحقيقي" بشكل عام وتلك التي بحثت في أساليب التقويم وممارسات المعلمين لتلك الأساليب في المرحلة الابتدائية ولتسهيل عملية حصر ومناقشة تلك الدراسات عمدت الباحثة إلى تقسيمها في قسمين.

الدراسات التي تناولت التقويم التربوي "الحقيقي" بوجه عام وتتفرع بدورها إلى: (١) دراسات عالمية و(٢) دراسات على مستوى دول الخليج العربية.

والدراسات التي تناولت أساليب التقويم التربوي وممارسات المعلمين لتلك الأساليب، وتتفرع بدورها إلى: (١) دراسات غير عربية و(٢) دراسات عربية.

أولا : الدراسات ذات العلاقة بالتقويم التربوي "الحقيقي". (أ) دراسات عالمية.

أجرت سيني ديبيل (Senne –Dibble, 1995) دراسة تناولت أهم الأفكار والمفاهيم الخاصة بالتقويم الحقيقي في تدريس الرياضيات والتي طرحها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في نشرته عام ١٩٨٩ المتعلقة بالإصلاحات الحالية والتي تسمى استراتيجيات التقويم الحقيقي لمادة الرياضيات بالمدارس. أخذت الباحثة هذه الأفكار والمفاهيم السابقة وطبقها على ستة وعشرين تلميذا من طلبة الصف الرابع الابتدائي في ولاية نيويورك (بالفو)، ثم قامت بشرح إحدى وحدات منهج الهندسة الذي يدرسه، مع تطبيق خطتها المعتادة لتدريس المنهج. ثم قسمت الصف بطريقة عشوائية إلى مجموعتين، مجموعة الحوار ومجموعة الكتابة وتكلف كل مجموعة بمهام متماثلة مرتبطة بالهندسة التي تعلموها قبل ذلك بفترة وجيزة. وكان الهدف من هذه المهام هي الكشف عن قدرة التلاميذ على التعبير عن فهمهم للأفكار الرياضية عن طريق الكتابة والتحدث، بعد توضيح استراتيجيات "التقويم الحقيقي" لهم.

تم تقويم التلاميذ باستخدام مقياس شامل هو "مقياس كفاءة الاتصال الرياضي الحقيقي" (A holistic Mathematical Communication Competency Scale) وأسفرت النتائج أن ٢٥% فقط

من مجموعة الكتابة، ٧٥% من مجموعة الحوار قد أظهروا كفاءة في التعبير عن أفكارهم الرياضية، حيث حاول مجموعة الحوار استخدام استراتيجيات التفكير الراقى ١٥ مرة خلال ١٢ حصة، بينما حاولت مجموعة الكتابة استخدام تلك الاستراتيجيات ٣ مرات فقط خلال حصة واحدة. وتشير الدراسة إلى أنه يجب أن يكون تقويم الاتصال اللفظي جزءاً من تقويم الرياضيات، فإدماج تقويم قدرات الاتصال الرياضية اللفظية سوف يفيد في تعلم وتعليم حقيقتين.

جاءت نتائج الدراسة التي أجراها كامن (Kamen, 1996) قريبة من نتائج دراسة سيني ديبيل حيث يرى كامن ضرورة الاهتمام باستراتيجيات التقويم الحقيقي في مادة العلوم في المرحلة الابتدائية لما لها من أثر في إتقان التلميذ للكفايات المطلوبة، مع بيانه للإستراتيجيات المختلفة في التقويم الحقيقي. مما يؤمن على فعالية استخدام الأساليب التقويمية المختلفة من قبل المعلم.

أما ستيفن (Stephen, 1995) فقد أكد في دراسته الوصفية التي حدد منها مكونات نظام التقويم الحقيقي كبحت مقدم لمجلس الأطفال المتفوقين في الولايات المتحدة الأمريكية على ضرورة التنوع في أساليب التقويم لتشمل إجراء التجارب، والكتابات المطولة، وإجراء الحسابات الرياضية الدقيقة، والمشروعات الضرورية والجماعية، والتقارير، واليوميات، والواجبات، للحصول على صورة أغنى وأشمل عما يعرفه التلاميذ وما هم قادرين على عمله، ثم التخطيط لوضع الأسئلة المناسبة لذلك.

وتتدرج دراسة ستيجنس (Stiggins, 1994) ضمن مجموعة الدراسات التي توضح الصور المختلفة "للتقويم الحقيقي" الجيد بدءاً بالتقويم المتمثل بالإختبارات الذي يمثل طريقة منظمة لتطور التلاميذ في المهارات المهمة والمفاهيم في الإنشاء والقراءة والكتابة، والتقويم المتمثل في ملاحظة المعلمين للتلاميذ خلال المشروعات الجماعية والفردية، والتجارب، والشرح اللفظي، والشرح باستخدام الأمثلة والتجارب أو التمثيل، ومناقشة الأدبيات، والتفاعل الصفّي، إضافة إلى التقويم باستخدام ملف إنجازات التلميذ وما يحويه من تقارير، وسجل أداء لأي عمل، والتقويمات. هذا مع التأكيد على أهمية التنوع في أساليب التقويم بالنسبة للتلاميذ، مما يترك لهم متسعاً من الخيارات لإثبات قدراتهم وإبداعاتهم، الأمر الذي يوفر للمعلمين المعلومات التي يحتاجونها لإجراء تقويم لكل تلميذ على حده.

أما بالنسبة لمدى معرفة المعلم – بالنسبة للتقويم التربوي، وحاجتهم للتدريب عليه فقد جاءت دراسة بوثرود روجز وآخرون (Boothroyd, et al.1992) مؤكدة على معرفة طبيعة ومدى التدريب الذي

تلقاه المدرسون على التقويم، والكشف عن خصائص المعلم التي ترتبط بمعرفته بالتقويم. تألفت عينة الدراسة من (٤١) مدرسا لمادتي العلوم والرياضيات للصف السابع والثامن، وطبق عليها اختبار مؤلف من (٦٥) فقرة من نوع اختيار من متعدد، كما أجريت معهم مقابلات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين عادة ما يفحصون التلاميذ باختبارات يطورونها بأنفسهم، ويعطون وزنا أكبر لدرجات التلاميذ في هذه الاختبارات عند تحديد الدرجات في نهاية المساق أكثر من أي وسيلة أخرى. وأشارت الدراسة أيضا إلى أن معرفة المعلمين بالتقويم غير كافية، وهذا يرجع إلى التدريب غير الكافي في هذا المجال حسب رأي الباحثين. تتفق دراسة برثرويد وزملائه مع دراسة فراري وآخرون (Fary) المشار إليه في صبحي ٢٠٠٠ في وجود اختلاف واسع بين ما يعتقده المعلمون عما يجب أن يقوموا به في التقويم وبين ما يقومون به في الواقع. كما تتفق مع ودراسة أندرسون (Anderson, 1989) التي خلصت إلى أن أسلوب المعلم المستخدم لتقويم التلاميذ يفتقر علميا للتقويم التربوي، كوفمان ووارد (Coffman & Ward) المشار إلي في العمر ١٩٨٩ التي تشير نتائجها إلى أن المعلمين يفتقرون إلى التدريب الكافي في مجال التقويم، وأن البعض منهم لم يتلق أي مساق في التقويم ضمن برنامج إعداده، أو أي دورة تدريبية أثناء الخدمة في مجال التقويم.

أما الدراسات العربية التي تناولت التقويم التربوي "الحقيقي" فهي نادرة وتكاد تكون معدومة. وقد حصلت الباحثة على واحدة فقط يمكن اعتبارها ذات علاقة بالدراسة الحالية رغم تناولها الموضوع من وجهة نظر إسلامية فقط، وهي دراسة الحسن (١٩٩٣) حول مبادئ التقويم التربوي الأساسية من وجهة نظر التصور الإسلامي وبيان ما تمتاز به عن المبادئ المناظرة لها في التصور الحديث. قام الباحث بدراسة الإطار النظري للتقويم التربوي في المفهوم الحديث من أجل التوصل إلى المبادئ الأساسية فيه، وأجرى مقارنة بينها وبين المبادئ المناظرة لها في التصور الحديث، فكانت النتائج كما يلي:

- بلغت مبادئ التقويم التربوي الأساسية، في التصور الحديث ثمانية مبادئ.
- وبلغت في التصور الإسلامي ثمانية مبادئ أيضا هي: الشمول، والاعتماد على الكفايات، والتشاور، والاستمرارية، والموضوعية، والارتباط بالتقوى، والتعاون، والتقويم عملية غرضية مرتبطة بالأخلاق الفاضلة.
- وتميزت مبادئ التقويم التربوي الأساسية في التصور الإسلامي عنها في التصور الحديث بعدة أمور أهمها:

ارتباطها بالتقوى، وارتباطها بالأخلاق الفاضلة، والثبات النهائي للأهداف التي يتم التقويم بدلائلها، وشمول التقويم لجميع جوانب الحياة على اختلاف مجالاتها. ونتيجة لذلك فقد اقترح الباحث عدة توصيات وكان من أبرزها:

- الاستفادة من هذه المبادئ وتوظيفها في الجانب التطبيقي للعملية التعليمية.
- تضمين مناهج التربية الإسلامية مجموعة المواقف التقييمية التي حدثت في عصر النبوة وكيف تمت معالجتها من قبل الله عز وجل أو الرسول (ص).
- التوصية بإجراء دراسات متممة للدراسة الحالية، تبحث في الإسهامات التي قدمها علماء التربية المسلمون عبر التاريخ لعمليتي القياس والتقويم، وما يمكن أن يستفاد من ذلك في الوقت الحاضر.

من خلال الدراسات السابقة عرضها يتضح أنها تتفق مع أهمية هذه الدراسة في دور التقويم التربوي "الحقيقي" في العملية التعليمية وإلى أن "التقويم الحقيقي" يتعذر القيام به دون توفير الأداء الفعلي المتكامل بمزاياه الحقيقية الطبيعية وتيسيره أولاً في التعلم والتعليم.

(ب) دراسات على مستوى دول الخليج العربية

فيما يخص الدراسات العربية التي تناول التقويم التربوي الحقيقي في منطقة الخليج، لم تحصل الباحثة على دراسات ميدانية تذكر، عدا بعض الدراسات الوصفية للتقويم التربوي. فقد قام جوهر وعفيفي (١٩٨٣) بدراسة بينا فيها مفهوم التقويم التربوي وقيمه وأهميته وخصائصه ثم وضعاً تصوراً لخطة شاملة للتقويم التربوي "الحقيقي" بحيث يشمل:

- (١) تقويم نظم التعليم بأكمله.
- (٢) تقويم المعلم.
- (٣) تقويم المعلم للتلميذ.
- (٤) التعرف على التغيرات المرغوب أحداثها في سلوك التلاميذ الظاهري البسيط والداخلي المعقد مثل التفكير وأنماط السلوك الاجتماعي والانفعالي ولذلك ينبغي أن تشمل تصوراتنا في الخطة التربوية الشاملة على العناصر الأساسية التالية:

- ١- تحديد أهداف التعليم المراد تقويمه.
- ٢- اختبار وإعداد الكوادر المشرفة على التقويم.

٣- اختبار وإعداد وسائل التقويم.

٤- تسجيل نتائج التقويم وتفسيرها والحكم عليها.

مع التركيز على أنواع أساليب التقويم التربوي "الحقيقي" وهي التقويم التشخيصي والذي يتناول تحليل المدخلات ابتداء من الأساسات التربوية وإنهاء بخصائص التلاميذ وهدفه تهيئة التلميذ والمعلم لعملية التعلم، والتقويم التكويني وهو التقويم المثمر أثناء التدريس، والتقويم التجميعي لكشف عن الحصيلة النهائية من معارف ومهارات وقيم وعادات التي تحدث نتيجة عملية التعلم، مؤكدين على ضرورة سيرها جنباً إلى جنب مع جميع عمليات التعلم.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الألوسي (١٩٨٣) بعنوان "التقويم التربوي في مرحلتي رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية"، في وضع تصور للتقويم التربوي "الحقيقي" الجيد وهي:

١. يجب أن يعتمد التقويم على الأهداف المرسومة، بحيث تصبح بمثابة معايير ومحكات للفعاليات والممارسات والأنشطة.

٢. يجب أن تكون عملية التقويم مفعمة بالروح التعاونية، بحيث يشترك فيها وبإندفاع ذاتي كل من يعمل بالحقل التربوي وفق إمكانياته وقدراته.

٣. التقويم عملية مستمرة تلازم العمليات التربوية والتعليمية من بداية رسم الأهداف والخطط.

٤. التقويم عملية شاملة تشمل جوانب شخصية التلميذ المختلفة وما ينعكس عنها من سلوك في الواقع الفعلي، مثل الجانب العقلي والوجداني والاجتماعي.

٥. التقويم الجيد يجب أن يكون مصمماً بحيث يغلق منافذه أمام العوامل الذاتية والأحكام الموضوعية.

ودراسة أخرى أعدها المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج بالكويت (١٩٨٣) للتعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في التقويم التربوي وبخاصة ما يتعلق بتطوير مفهوم التقويم واتجاهاته وأسس ووظائفه وأنواعه، والتعرف على واقع التقويم وبعض المحاولات التقويمية للبرامج التربوية في الأقطار العربية وعلى الأساليب التي استخدمت في هذه المحاولات، مع التوصل إلى نموذج عام لتقويم البرامج التربوية في الوطن العربي يكون أساساً ودليلاً لعمل للمحاولات التقويمية التي تجري في الوطن العربي. ولأجل تنفيذ الدراسة، تم تحديد عدد من الأدوات لجمع البيانات والمعلومات، وكان من جملة هذه الأدوات استمارة خاصة بمحاولات التقويم التربوي في الأقطار العربية أرسلت إلى جميع وزارات التربية في الوطن العربي، إلى جانب استمارة تحليل الدراسات التقويمية التي أجريت في الأقطار العربية.

حيث أعدت هذه الاستمارة لغرض وصف وتحليل محاولات التقويم لمعايير محدودة. وقد تطلبت الدراسة ثلاثة أنواع من العينات هي:

١. عينة الأقطار العربية وقد بلغ عددها (٦) فقط.
٢. عينة الدراسات التقييمية التي أجريت في الوطن العربي وكان عددها (٣٣) دراسة تم تصنيفها في أحد عشر مجالا.
٣. عينة المصادر، تم الحصول عليها من مختلف المؤسسات التربوية العربية والدولية.

وقد عرضت الدراسة النتائج في الفصلين الرابع والخامس، حيث تضمن الفصل الرابع النتائج المتعلقة بتحليل مضمون الوثائق الخاصة بمحاولات تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي. أما الفصل الخامس فقد اقتصر على تقديم نموذج عام مقترح لتقويم البرامج التربوية في الوطن العربي. وفيما يلي عرض مختصر لهذه النوعين من النتائج:

أولا : النتائج الخاصة بتحليل الوثائق المتعلقة ببعض محاولات تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي:

١. إن حوالي ٨٨% من المحاولات التقييمية كما عبرت عنها نسبة الوثائق قد صدر عن مراكز وإرادات متخصصة في البحث التربوي مما يشير إلى الاهتمام الذي بدأت توليه الأجهزة التربوية بالتقويم التربوي باعتباره نوعا مهما من أنواع الدراسات التي تسهم في تطوير العمل التربوي.
٢. إن ١٨% من عينة المحاولات التقييمية كانت في مجال تقويم التلاميذ (الامتحانات).
٣. إن حوالي ٤٢% من وثائق التقويم صدرت من مؤسسات التعليم العالي مما يدل على وجود بدايات مشجعة بشأن اسهام هذه المؤسسات في بحوث التقويم التربوي واهتمامها بها.
٤. توصلت الدراسة بشأن السمات العامة للتقويم التربوي في الوطن العربي إلى ما يأتي:
 - أن التقويم التربوي في معظم حالاته ليس جزءا عضويا من النظام التعليمي.
 - غياب الأهداف التربوية العامة والتفصيلية أو عدم وضوحها أو تحديدها بشكل أهداف سلوكية بحيث يمكن إجراء التقويم في ضوءها.
 - عدم وجود منهجية عملية وموضوعية واضحة للتقويم التربوي.

ثانيا : نموذج عام مقترح لتقويم البرامج التربوية في الوطن العربي

كان من النتائج المهمة التي توصلت إليها الدراسة وضع نموذج لتقويم البرامج التربوية في الوطن العربي يستند على مؤشرات عامة كأساس ودليل للعاملين في الحقل التربوي، وهي:

- الاتجاهات العالمية الحديثة المتعلقة بأهداف التقويم ومفاهيمه وأساليبه التي شفى مراعاتها عند وضع أي نموذج تقويمي في الحقل التربوي.
- الالتزام بمنطلقات أساسية لتقويم البرامج مثل التقويم وفق أهداف واضحة للبرنامج، وإن التقويم عملية مستمرة منذ بداية البرنامج.

أما دراسة بوظانة (١٩٨٣) التي تناول فيها دور عملية التقويم في تطوير العملية التربوية، وضرورة أن تتسم عمليات التقويم بخصائص الدينامية والحركة كأساس في عمليات الإصلاح والتطوير، فقد لمست واقع التقويم التربوي في المنطقة العربية وبينت نتائجها أنه لا زال مرتبطا بمفهوم الامتحانات وتقويم الجوانب المعرفية للتلميذ فقط. أما الأساليب المستخدمة في عملية التقويم تعتمد على الامتحانات السنوية أو التحريرية أو العملية، وإن عمليات التقويم هي عبارة عن إجراءات يتم عن طريقها فرز التلاميذ إلى ناجح وراسب. ولم يكن للتقويم التربوي دور في الجوانب والقدرات الأخرى للتلاميذ ولم يكن أيضا دور يذكر في تقويم العوامل والمتغيرات الأخرى للعملية التربوية. لذلك تم استحداث العديد من مراكز البحوث التربوية ومراكز بحوث المناهج في غالبية الأقطار العربية التي كان لها دور لا يستهان به في زيادة الوعي بضرورة إعادة النظر في عمليات التقويم التربوي، كما ساهمت أيضا في تطوير بعض أساليب التقويم التي تتناسب مع المعطيات والظروف في المنطقة العربية.

ومما يزيد تأكيد دور مراكز البحوث التربوية والمناهج وإدارات التدريب، الدراسة التي أجراها الصبحي (٢٠٠٠) حول تقويم كفاءة ومعلومات المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين السعوديين العاملين في وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية في مجال القياس والتقويم التربوي، وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين التربويين في وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية تعود إلى متغيرات المهنة والمؤهل العلمي ومتغير الخبرة ومتغير التدريب وحاجاتهم التدريبية في مجال القياس والتقويم التربوي.

طبقت دراسة الصبحي على (٣١١٥٦) معلم، و(٧٣٥٣) مديرا، و(١٩٩٦) مشرفا، تم اختيار عينة عشوائية ممثلة لمتغيرات الدراسة مقدارها (١٦٥٩) فردا. من خلال استبانة لمسح الحاجات التدريبية للعاملين في مجال القياس والتقويم التربوي اشتملت على (١٤) فقرة. واختبار تحصيلي لمفاهيم ومصطلحات وممارسات القياس والتقويم التربوي لقياس مدى المعرفة في مجال القياس والتقويم التربوي.

وقد أشارت النتائج إلى:

- درجة متوسطة من الكفاءة لدى العاملين في وزارة المعارف السعودية حول مفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي.

- وفيما يتعلق بمتغيرات الدراسة هناك أثر ودلالة إحصائية للموقع الوظيفي للفرد على مستوى معلوماته وكفاءته في مجال مفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم لصالح المشرفين التربويين ثم المعلمين ثم المديرين. كذلك المؤهل الأكاديمي والخبرة والإعداد التدريبي.

- وفيما يتعلق بالحاجات التدريبية في مجال القياس والتقويم التربوي أشارت النتائج إلى أن ٦٧,٨٣% من أفراد العينة لم يتلقوا تدريباً متخصصاً، وأن ٨٥,١% من خريجي كلية التربية لم يتلقوا أي مساقات في القياس والتقويم التربوي، مما أشار إلى وجود حاجة متوسطة لدى العاملين في مجال التربية في المملكة العربية السعودية لتلقي ورش تدريبية.

ثانيا : الدراسات ذات العلاقة بأساليب التقويم التربوي وممارسات المعلمين.

(أ) دراسات غير عربية.

ركزت جل الدراسات غير العربية في التقويم التربوي "الحقيقي" على صورة التنوع في أساليب وممارسات المعلمين للتقويم التربوي، من هذه الدراسات دراسة توماس (Thomas, 1994) التي تناولت الفرق في النظرية والتطبيق لدى المعلمين نتيجة لاستخدامهم "التقويم الحقيقي" في صفوفهم. طبقت الدراسة على (٤) معلمين، تمت ملاحظتهم داخل الصفوف لمدة (٨) شهور في ممارساتهم "للتقويم الحقيقي" لأربعة تلاميذ في كل صف، حيث تم استخدام المقارنة المستمرة لتحليل البيانات التي شملت الملاحظات الميدانية، والمحادثات المسجلة على أشرطة وإنجازات التلاميذ. وقد أظهرت نتائج الدراسة ٧ أفكار، كانت أقوى تلك الأفكار هي التعرف على المتعلم بعمق وتغيير العلاقات بينه وبين المعلم، كذلك معرفة المتعلم بطرق مختلفة، وإدراك التلميذ لنفسه. وقد تأكد من النتائج أن المعلمين اعتبروا "التقويم الحقيقي" عاملاً رئيسياً في إحداث التغيير، لأنه ساعد المعلمين على

معرفة التلاميذ بطرق جديدة تؤدي بدورها إلى نتائج بارزة وهامة، كما تؤدي إلى زيادة ثقة المعلمين بكفاءتهم وممارساتهم، معبرين عن ذلك بأنهم عرفوا أنفسهم بقدر ما عرفوا عن تلاميذهم. كل ما سبق جعل من ضمن توصيات الباحثة ضرورة التأكيد على التقويم التربوي "الحقيقي" في التطبيق لدى المعلمين، بحثهم من خلال الدورات التدريبية المستمرة.

كما تؤكد دراسة انسلمو (Anselmo, 1998) على "التقويم الحقيقي" باستخدام ملفات إنجازات التلاميذ من خلال الدراسة التي طبقتها على الصف السابع في إحدى المدارس بكولومبيا البريطانية في كندا، لمدة عام دراسي واحد. فقد لاحظت الباحثة تطور ملف إنجازات التلاميذ، ومفهوم التلاميذ عن ملف الإنجازات وأهميته للتقويم، من خلال اللقاءات الأسبوعية مع التلاميذ والدورات وإجراء مقابلات شخصية متعمقة مع كل تلميذ وإجراء مقابلة جماعية ختامية، كما تم إجراء مقابلتين تعزيزيتين مع الآباء ومقابلة مع المعلم. وقد كانت أبرز نتائج الدراسة:

١. لدى معظم التلاميذ خبرات إيجابية تجاه ملفات الإنجازات.
٢. حدد جميع التلاميذ الهدف من الملفات بأنها "مكان لتخزين إنجازاتهم المدرسية".
٣. رأى جميع التلاميذ أن الملفات تساعد في تنظيم أعمالهم.
٤. شعر التلاميذ أن التأمل كان جزءاً أساسياً من التقويم باستخدام الملفات.
٥. شعر معظم التلاميذ أن استخدام الملفات في تقويمهم أدى إلى زيادة الدافعية لديهم.
٦. اعتبر التلاميذ أن دور المعلم في التقويم جوهرياً.

كما تؤكد الباحثة في توصيتها ضرورة الالتزام بالمعايير التي يستخدمها المعلم في تقويم ملف إنجازات التلاميذ.

وفي ضوء أهمية ملفات إنجازات التلاميذ في التقويم التربوي "الحقيقي" وضرورة الالتزام بمعايير محددة في تقويم هذه الملفات، أجريت دراسة ميرفي (Murphy, 1994) التي تؤكد من خلال دراستها أن "التقويم الحقيقي" يتطلب أساليب متنوعة لتقويم تحصيل التلاميذ. وأن ملفات إنجازات التلاميذ تعد مصادر للحصول على معلومات عن التلاميذ وتطورهم التعليمي، ولكن مع الالتزام بتطبيق معايير الحكم على هذه الملفات، ضماناً لنجاح منظومة الملفات. وتوضح الباحثة بعض هذه المعايير مثل

أهمية مرحلة التخطيط في عملية تقويم الملفات، وأسلوب اختيار ومراجعة محتويات الملف، كما تحدد مسؤوليات كافة المشاركين في عملية إعداد الملف، وفي الختام تقترح نموذجاً مصمماً للحكم على الملف.

وتشير نتائج دراسة ميرفي التي طبقت فيه النموذج المقترح لتقويم الملفات على بعض المعلمين في المرحلة الابتدائية إلى:

١. أن التقويم باستخدام الملفات حقيقي لأنه يستخدم عينات من إنجازات التلاميذ، بهدف تقويم اكتسابهم للمعرفة ونمو مهاراتهم واحتياجاتهم.
٢. أن التقويم باستخدام الملفات تشجع على الحوار والتعاون بين المعلم والتلاميذ.
٣. أن التقويم باستخدام الملفات يشجع التلاميذ على المشاركة بنشاط وبصورة مباشرة في عملية التعلم.
٤. أن التقويم باستخدام الملفات يؤدي إلى قيام التلاميذ بالتفكير في تحليل تقدمهم الشخصي وتطورهم مع مرور الوقت.

وفي نفس الاتجاه (ضرورة توحيد معايير للحكم على ملفات أعمال التلاميذ والالتزام بها) تأتي دراسة آرتر وآخرون (Arter & Others, 1995) التي تؤكد إلى أن عدم الالتزام بمعايير محددة في تقويم ملف إنجازات التلاميذ تؤدي إلى إثارة الإضطراب والقلق بالنسبة للهدف من تلك الملفات والمهارات المحددة التي ينبغي أن تقوم الملفات بتنميتها وتقويمها. كما أن الملفات توضح الرؤية فيما يتعلق بمهارات التلاميذ التي ينبغي تنميتها، وضرورة مشاركة التلاميذ في إنتقاء محتويات الملفات، واستخدام المعايير لتحديد الأداء المتميز. ثم يبين الباحثون من خلال دراستهم هذه أهمية التقويم التربوي "الحقيقي" باستخدام الملفات بالنسبة للتلاميذ والمعلمين، فهو يؤدي إلى تنمية التأمل الذاتي، والتفكير النقدي، وتحمل المسؤولية في التعلم لدى التلاميذ كما يعتقدون. كما وضحو أهمية استخدام الملفات للتقويم بالنسبة للمعلمين، حيث تساعد على:

١. تكوين رؤية أوسع وأكثر تعمقا لما يعرفه التلاميذ وما يمكنهم أدائه.
٢. إعداد التقويم على أساس إنجازات تتميز بأنها أكثر صدقا.
٣. توفير تكملة أو بديلا لبطاقات التقارير والاختبارات.
٤. التوصل لأسلوب أفضل لاطلاع الآباء على تقدم أبنائهم.

ثم تبين الدراسة هذه الأهمية من خلال عرض بعض الأمثلة لتطبيقات التقويم باستخدام الملفات، فيعد "ملف العلوم" جزءاً اختيارياً من أجزاء امتحان (Golden State Examination) بقسم التعليم بولاية كاليفورنيا عام ١٩٩٤ لتقويم التلاميذ. ويتم إعداد هذا الملف من خلال دراسة العلوم لمدة عام وهو يضم "التفكير في حل المشكلات"، و"التعبير الابتكاري" من خلال تقديم فكرة علمية بأسلوب فريد مبتكر، و"النمو" من خلال الكتابة الذي يظهر التقدم في فهم المفاهيم العلمية مع مرور الوقت، و"التأمل الذاتي" الذي يقوم على توسيع نطاق المدخلات التي يتم إعداد معايير لتقويم كل نوع من أنواع المدخلات. كما تتطلب شهادة الإلتقان التي تطبقها عدة ولايات منها ولاية أوريجون (Oregon) إعداد ملفات لإظهار تقدم التلاميذ في التعليم بالصف العاشر. كذلك تم تطبيق التقويم باستخدام الملفات في فيرمونت (Vermont) حيث تم تكليف تلاميذ الصفين الرابع والثامن بإعداد ملفات الرياضيات. وقد قام التلاميذ بتجميع من خمسة إلى سبعة بنود في كل ملف لتوضيح مدى كفاءتهم في حل المشكلات، ويتم تقويم الملف باستخدام معايير أداء حل المشكلات.

كذلك تأتي دراسة نيدز وماكجيرالد (Nidde & Mcgerald, 1997) لتوضيح أن التقويم باستخدام الملفات يعد جزءاً أساسياً من الإصلاحات القائمة على الأداء أو النتيجة. حيث تستخدم لعدة أغراض، فهي تعد وسيلة منتظمة لمتابعة تقدم التلاميذ واستعراض التتابع الزمني لأعمالهم وبذلك تكون عوناً قيماً للتلاميذ والمعلمين والآباء على السواء. كذلك تحكم التلاميذ أنفسهم في الملفات، حيث يقرر كل منهم على حده ما ينبغي أن يوضع في الملفات في ضوء المحتوى، والنوع أو التمييز. وغالباً ما يشتمل تجميع وتقويم الملفات على لحظات يمكن استغلالها للتدريس، وهي تحظى بقيمة عالية لدى المعلمين ذوي الخبرة.

ثم وضع أمثلة على تطبيق التقويم التربوي "الحقيقي" باستخدام الملفات منها: ولاية فيرمونت (Vermont's) عام ١٩٩١ كأول ولاية تستخدم الملفات في برنامج تقويم على مستوى الولاية في الصفوف الرابع والثامن. وبين في دراسته حدوث تحسن كبير في عملية التعلم داخل الصف لا سيما في تدريس استراتيجيات حل المشكلات في الرياضيات. رغم ذلك ينبغي مواجهة التحديات الفنية والقضايا الأخرى إذا أردنا تطبيق هذا الأسلوب في المراحل التعليمية المختلفة.

كما يبين الباحث أهمية الدراسة التي قام بها ألبرت شانكر (Albert Shanker) رئيس الاتحاد الأمريكي للمعلمين في المقارنة بين التقويم بالملفات والتقويم بالاختبارات فقط. ويتساءل أي من هذين المقياسين أكثر وضوحاً وثباتاً؟ ويجب بأنه يجب استخدام المعلم لأكثر من أسلوب عند تقويم التلميذ

ويكون ذلك تدريجيا. ويمكن الاستمرار في تلك التجارب والتوسع فيها إلى المدى الذي يثبت بأنه مفيد ويتميز بالثبات.

(ب) الدراسات العربية

حظى موضوع التقويم باهتمام ملموس في الدول العربية سواء على المستوى القومي أو على المستوى المحلي، إذ يتضح ذلك الاهتمام في الجهود التي بذلتها المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة والمركز العربي للبحوث التربوية في دول الخليج العربي. لقد اهتمت المنظمة بعقد المؤتمرات التي كان من أهمها المؤتمرات التي خصصت لدراسة موضوع التقويم والامتحانات، كأحد أساليب التقويم: (انظر المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨١، ص ١١-٢٠)

١- المؤتمر الثقافي العربي السادس الذي عقد بالجزائر عام ١٩٦٤ وقد تناول "نظم الامتحانات المدرسية ودورها في تقويم مستويات التلاميذ وتوجيههم".

وكان من أبرز التوصيات التي انتهى إليها مؤتمر الجزيرة:

- التأكيد على مسئولية المعلم في التقويم المستمر للتلاميذ خلال العام الدراسي.
- شمول عملية التقويم جميع جوانب شخصية التلميذ والاهتمام بطاقة المتابعة المدرسية.
- بعض التوصيات التفصيلية التي تتناول الأسس التي تراعى في وضع الأسئلة وتصحيح الأجابات.
- وضع مجموعة من الاختبارات المقننة في المواد المختلفة.

اتضح من متابعة إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة التي شملت ١٣ دولة عربية من بينها سبع دول خليجية أن معظم الدول قد نفذت التوصيات، فيما عدا بعض التوصيات التي واجهت صعوبات في التنفيذ في بعض الدول مثل:

- أخطاء أولياء أمور التلاميذ بنتائج التحصيل دوريا.
- شمول عملية التقويم لجميع جوانب شخصية التلميذ.
- وجد أن ٥٠% من الدول لم تبذل جهودا في مجال وضع اختبارات مقننة.

٢- حلقة توحيد أنظمة التقويم والانتقال في المراحل الدراسية المختلفة والتي عقدت في القاهرة عام ١٩٧٠

وقد أكدت هذه الحلقة في توصياتها على كثير من توصيات مؤتمر الجزائر ١٩٦٤ وكان من أبرز الجوانب التي أوصت بها:

- إعطاء أهمية خاصة للاختبارات التي تقيس الميول والاهتمامات والقدرات الاستعدادية.
- تدريب المعلمين على إعداد الاختبارات وطرق تقويم التلاميذ ومتابعة نموهم.

وقد تبين من متابعة إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة التي شملت ١٤ دولة عربية منها سبع دول خليجية أن تنفيذ هذه التوصيات الأخيرة ما زالت تلاقي صعوبات لدى بعض الدول العربية.

٣- اجتماع خبراء تطوير التقويم في الدول العربية في الكويت عام ١٩٧٤ وقدمت فيه عدة دراسات تناولت الموضوعات والمشكلات التي تتصل بمجال التقويم والامتحانات.

وقد اتضح من خلال مناقشة تقارير الدول عدة اتجاهات رئيسية في مجال التقويم والامتحانات في الدول العربية من أهمها:

- إن الامتحانات لا تزال هي النوع الشائع أن لم يكن الوحيد من أساليب تقويم نتائج التعلم.
- لا توجد برامج منظمة لإعداد وتدريب من يعملون بحق التقويم التربوي في البلاد العربية.
- إن الدول العربية ما زالت تعاني من الكثير من المشكلات والتعقيدات التي تنتج عن استخدامها للنظم التقليدية للامتحانات مثل مشكلات التصحيح ومركزية التقويم.

٤- أما عن البحوث التي أجريت في هذا المجال، فتشير الدراسة التي أجراها المركز العربي للبحوث التربوية في دول الخليج (١٩٨١ ص ٦٨) عن "تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي، والتي جمعت ٣٣ وثيقة عن الأبحاث التي أجريت في بعض الدول العربية إلى أن من بينها ستة أبحاث في مجال الاختبارات المدرسية وتمثل ١٨,٢% من مجموع الأبحاث وتؤكد هذه النتيجة مدى الاهتمام بالاختبارات المدرسية كأحد أساليب التقويم وإهمال الأساليب الأخرى للتقويم.

ولعل الدراسة الوحيدة التي شملت مسحا لنظم وأساليب تقويم التلاميذ في البلاد العربية هي تلك التي أعدتها المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة بعنوان: دراسة مقارنة للتعرف على أساليب ونظم

الامتحانات المدرسية التي يجري تطبيقها في البلاد العربية والتي قدمت في اجتماع الخبراء المسؤولين العرب عن الامتحانات والتقويم التربوي والذي عقد في الكويت عام ١٩٧٤. وقد شمل الاستبيان الذي اعتمدت عليه الدراسة والذي وجه إلى الهيئات المسؤولة عن التقويم في البلاد العربية الجوانب التالية:

- أساليب تقويم التلميذ.

- نظم التقويم والامتحانات.

- متابعة وتقويم نتائج الامتحانات.

- المشكلات المترتبة على نظم الامتحانات الحالية والجهود التي تبذل لحلها.

أعطت هذه الدراسة صورة واقعية عن أهم جوانب التقويم والامتحانات في البلاد العربية من وجهة نظر الإدارة التعليمية في تلك الأقطار.

٥- في دراسة أخرى للمركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (١٩٨١) بعنوان "دراسة مقارنة لواقع أساليب التقويم والامتحانات بدول الخليج العربي"، برزت صورة واقعية عن أهم جوانب التقويم والامتحانات في دول الخليج من وجهة نظر العاملين في الحقل التربوي جميعهم من مسؤولين عن التقويم ومدراء ومدرسين. جمعت البيانات من خلال استبانة لكل من المديرين والمعلمين ومسؤولي الإدارات المركزية الخاصة بالتقويم، تضمنت الاستبانة الأولى بنوداً تتعلق بتنظيم إدارات التقويم ومهامها، والأساليب المختلفة التي تتبع في التقويم، أما الاستبانة الثانية فقد شملت بنوداً تتعلق بأنواع الاختبارات وكيفية أعدادها وتقدير درجاتها، في حين تضمنت الاستبانة الثالثة بنوداً عن الجوانب التي يتم تقويمها في شخصية التلميذ والفترات التي تتم فيها عمليات التقويم ومسؤولية مدير المدرسة في هذا التقويم. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أبرزها:

- أن الامتحانات هي الأسلوب الأكثر شيوعاً في التقويم في دول الخليج.

- يؤخذ في الاعتبار تقويم التلميذ في بعض النشاطات مثل تأدية الواجبات المنزلية ومدى مشاركتهم وإيجابيتهم في الفصل الدراسي.

كما أوصت الدراسة بجملة من التوصيات كان من أكثرها ارتباطاً بالدراسة الحالية:

- ١- إطلاع الميدانيين على أهداف التقويم وشرحها في مطبوعات وندوات والعمل على تحقق

الأهداف والعمل على تلافيتها.

- ٢- تنويع أساليب التقويم بحيث تشمل الجوانب المختلفة من شخصية التلميذ.

- ٣- تضافر الجهود من أجل التغلب على الصعوبات التي تواجه إدارات التقويم.

٤- إستخدام الأنواع المختلفة من الاختبارات.

٥- الاستفادة من نتائج التقويم في تطوير جميع جوانب العملية التربوية.

٦- الحرص على أن يكون التقويم مستمرا.

٧- جعل فقرات الاختبار شاملة لكل المحتوى وتباين الاسئلة في الصعوبة مراعين الفروق الفردية بين التلاميذ.

٦- كما قام المركز العربي للبحوث التربوية بدول الخليج في عام (١٩٨٥) بإجراء ميدانية تحليلية حول تطوير أساليب تقويم التلاميذ بمراحل التعليم العام بدول الخليج العربي، وقد هدفت هذه الدراسة للتعرف على واقع أساليب تقويم التلاميذ المستخدمة في مراحل التعليم العام بدول الخليج العربي، واستطلاع آراء المشرفين التربويين، والمسؤولين عن التقويم بهذه الدول، والوثائق المتوافرة، وأيضا من خلال تحليل عينات عن أساليب الامتحانات التي استخدمت في تقويم التلاميذ. كذلك بناء نماذج تتضمن عينات من أساليب متطورة لتقويم الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسحركية في بعض المواد الدراسية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة وواقع التقويم.

وقد اقتضى تحقيق هذه الأهداف عرض تحليلي ناقد لبعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال التقويم، وتم تصميم استمارتي معلومات حول الأساليب المستخدمة في تقويم التلاميذ.

كانت أهم نتائج هذه الدراسة التركيز على الجوانب المعرفية وبخاصة في مستوياتها الدنيا في تقويم التلاميذ بالنسبة للاختبارات. كما يتضح استخدام التقارير الذاتية في تقويم الجوانب الوجدانية. كما تبين أن النشاطات الأخرى مثل الواجبات المنزلية، والمناقشة الفصلية، والتقارير التي يكلف بها التلاميذ، والنشاطات خارج الفصل وسلوك التلاميذ ومواظبتهم على الحضور تؤخذ في الاعتبار عند تقويمهم.

٧- كما يطل مركز التربية لدول الخليج مرة أخرى في عام (١٩٨٧) بدراسة تحت عنوان "واقع التعليم في دول الخليج العربي". وقد قامت هذه الدراسة بمسح شامل للمؤشرات والاتجاهات والخطوات الجادة لتطوير العملية التربوية في منطقة الخليج العربي بدءا من الهيكل التنظيمي لوزارات التربية والتعليم والمعارف، مروراً بالأهداف التربوية والمناهج، وانتهاءً بالتقويم. وقد خرجت هذه الدراسة بنتيجة مفادها انه بالرغم من الخطوات الجادة التي اتخذت في دول منطقة الخليج العربي لتطوير العملية التربوية، لا تزال الأنظمة التعليمية تواجه صعوبات عدة على مستوى المعلم والمنهج والتلميذ والتقويم. وتبين الدراسة من خلال نتائجها عدم كفاية المعلم المناسب القادر على ترجمة الأهداف إلى ممارسات تربوية

وواقع معاش لدى التلاميذ، وحول أساليب التقويم كشفت الدراسة عن أن الامتحانات تعتبر الهدف الأساسي في تقويم العملية التربوية.

يتضح مما سبق أن الدراسات التي قامت بها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومكتب التربية لدول الخليج العربي كشفت مجتمعة عن تقليدية أساليب التقويم، وغياب القدرة لدى المعلمين على ترجمة الأهداف التربوية إلى ممارسات تعليمية. وهذا يعني أن التقويم التربوي بمفهومه الحديث والمطبق في مدارس البحرين يتفاوت في التطبيق الفعلي بين الدول العربية.

ولعل أبرز الدراسات التي تمت في دولة البحرين بالنسبة لواقع سياسات التقويم وممارساتها الصفية في المدارس الابتدائية، دراسة المناعي (١٩٩٦) والتي بنت استنتاجاتها على أساس الملاحظة الصفية لستة مدرسين في المرحلة الابتدائية. كما حلت الملاحظات انطلاقاً من نظريات التقويم التربوي الحديثة وإستناداً إلى الإطارات والسياق الذي تمارس منه العملية التعليمية في الصف، مع الأخذ بعين الاعتبار سياسة التقويم الرسمية في البحرين، بدءاً بعرض خلفية البحث وظروف اختيار الموضوع وأهميته، ثم الخلفية النظرية والتاريخية للتقويم التربوي، ثم مفهوم التقويم التربوي الصفّي في أربعة محاور أساسية هي: التقويم كحكم ذاتي، التقويم كتفاعل صفّي بين المعلم والتلميذ، والتقويم كعملية جمع معلومات، والتقويم كنشاط هادف. ثم تطرقت في الفصل الرابع لدراسة التقويم التربوي في البحرين، ثم الأنشطة داخل الصف على عينة مكونة من ستة مدرسين ممهداً للفصول السادس والسابع والثامن التي عنت باستعراض الممارسات الحقيقية للتقويم التربوي في الصف وتحليله. وانتهى الفصل التاسع والأخير إلى تبيان المسافة بين الخطاب الرسمي والممارسات الصفية التي توطرها الأنظمة المرعية في المدارس. وهذا الهدف يتوافق مع أهداف الدراسة الحالية في تحديد أساليب معيارية للتقويم داخل الصف، وتحديد مدى التزام المعلم بها في ظل نظام التقويم التربوي "الحقيقي". ودراسة المطوع وسعد والفاضل (١٩٩٩) للكشف عن آراء وممارسات المعلمين في ظل نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي للتعرف على نقاط القوة والضعف ضمن هذه الممارسات المختلفة في هذه المرحلة، على عينة مكونة من (٦٩) مديراً، و(٨٥) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى و(٦٠) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الثانية، بطريقة عشوائية في عشرين مدرسة من المدارس التي تطبق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي. توصلت الدراسة إلى تباين المدارس من حيث العناية بالتخطيط اليومي، مع اكتمال الصورة العامة للتخصيص عند بعض المعلمين إلا أن التخصيص عند البعض الآخر لم يكن مبنيًا على أسس الكفايات، كما أن الأهداف السلوكية المصاغة لم تكن واضحة وضوحاً كافياً مع غياب التقويم المستمر لتلك الأهداف.

انعكست هذه الأمور على أساليب التدريس لدى أفراد العينة من المعلمين والمعلمات إذ لم تختلف كثيراً عن الممارسات الروتينية التي اعتادها المعلمون في طابع التلقين الجماعي واستتطاق التلميذ للإجابة بدل الأنشطة التي تثير تفكير التلميذ وتؤكد على مبادراته، كذلك وجود بعض المحاولات للتصحيح الفوري في تقويم أداء التلاميذ. لكن لا يتبعه سلسلة من الإجراءات اللازمة مثل (ملفات التلاميذ التي بينت الدراسة سيادة العشوائية في الأنشطة الموحدة لجميع مستويات التلاميذ، وهي لا تختلف في مجملها عن الأنشطة التدريبية العادية الممارسة في المدارس التي لا تطبق النظام)، إن التقويم الممارس بوجه عام تنقصه الدقة في الأداء والتعددية في الوسائل. وهذه النتائج تتوافق مع توجهات الدراسة الحالية في الكشف عن ممارسات المعلمين فيما يخص الأساليب التقويمية في نظام التقويم التربوي "الحقيقي".

من خلال تناول الدراسات السابقة هناك اهتمام بملف التلميذ ودراسة تامة له واستكمال به بصورة تامة؛ لذلك نجد الالتزام التام من قبل المعلمين والمعلمات في استخدام الملف بالصورة المفروضة الأمر الذي لا يتوفر في ممارسات المعلمين والمعلمات في الدول العربية والخليجية. وهذا الوضع يعطي أهمية للدراسة الحالية التي تهدف إلى كشف واقع ممارسات المعلمين والمعلمات لأساليب التقويم التربوي في المدارس الابتدائية بدولة البحرين.

الفصل الرابع

منهجية الدراسة وإجراءاتها

- إجراءات الدراسة
- منهجية الدراسة
- مجتمع الدراسة والعينة
- أدوات الدراسة
- طرق جمع المعلومات
- التحليل الإحصائي

إجراءات الدراسة:

لأجل تنفيذ الدراسة والتوصل إلى النتائج المطلوبة اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

منهجية الدراسة:

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة والعينة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مدارس دولة البحرين الابتدائية الحكومية المطبقة لنظام التقويم التربوي "الحقيقي" منذ العام الدراسي ٩٥-١٩٩٦م وحتى الفصل الثاني من العام الدراسي ٩٩-٢٠٠٠م والتي بلغ عددها تسعون (٩٠) مدرسة ابتدائية، منها (٤٥) للبنات و(٤٥) للبنين. يعمل بها (٨٦٥) معلم ومعلمة ، منهم (٤٩٠) معلمة و (٣٧٥) معلم . وتم اختيار (١٣٠) معلم ومعلمة يمثلون ١٥% من العدد الكلي للمعلمين والمعلمات (٨٦٥) نصفهم من المعلمات ونصفهم من المعلمين ، من الحلقة الأولى للمرحلة الابتدائية عشوائيا طبقيا من مجتمع الدراسة.

أدوات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إعداد إستبانة مكونة من (٥٦) فقرة موزعة على (٣) محاور لمعرفة واقع استخدام المعلمين والمعلمات لأساليب التقويم التربوي وأهم ممارساتهم لتلك الأساليب في الحلقة الأولى من التعليم الحكومي بدولة البحرين. كما قامت الباحثة بتصميم بطاقة متابعة ملف إنجازات التلميذ تحوي (٢٢) فقرة لتأكيد النتائج التي تم التوصل لها من خلال الاستبانة.

أولا : استبانة مسح واقع ممارسات المعلمين والمعلمات لأساليب التقويم بالحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في دولة البحرين في ظل نظام التقويم التربوي. (ملحق رقم ١).

للقوف على واقع الممارسات التقويمية للمعلمين والمعلمات في الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في دولة البحرين تم بناء استبانة تضمنت (٥٦) ممارسة موزعة على ثلاثة محاور تناولت أساليب التقويم

للقوف على واقع الممارسات التقييمية للمعلمين والمعلمات في الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في دولة البحرين تم بناء استبانة تضمنت (٥٦) ممارسة موزعة على ثلاثة محاور تناولت أساليب التقويم التربوي الثلاثة التي نص عليها القرار الوزاري رقم ١/٣٥٧ أ - م/٩٤ الصادر بدولة البحرين بتاريخ ١٩/١٢/١٩٩٤ وهي:

- ١ - الاختبارات بأنواعها التشخيصية والتكوينية والتجميعية.
- ٢ - ملف التلميذ (المشار إليه في هذه الدراسة بملف إنجازات التلميذ).
- ٣ - الملاحظة

إضافة إلى المحركات التي أشارت إليها الوزارة في مؤتمر التربية الحادي عشر المتفق بتاريخ ١٣/٩/١٩٩٥ والمحركات التي أشارت لها الجمعية الأمريكية للمعلمين للتقويم التربوي والتي تم استعراضها في الفصل الثاني من هذه الدراسة وهي:

- ١ . النشاطات التي تسبق عملية التدريس.
- ٢ . النشاطات التي تحدث خلال التدريس.
- ٣ . النشاطات التي تحدث بعد الانتهاء من التدريس.
- ٤ . النشاطات التي تتطلبها مشاركة المعلم باتخاذ القرارات حول المدرسة أو المدارس التابعة للمنطقة التي تنتمي المدرسة لها.
- ٥ . النشاطات التي ترتبط مع مشاركات المعلم في الأنشطة التربوية التي تتم على مستوى الدولة.

المحور الأول: الاختبارات

ويشمل على الأنواع الثلاثة:

- أ - الاختبارات التشخيصية: وتضم (١١) ممارسة يتم تسجيل الاستجابة عنها في خمس مراتب (دائما، غالبا، أحيانا، قليلا، نادرا) وسؤالين مفتوحين عن أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات في إعداد وتنفيذ الاختبارات التشخيصية.

ب- الاختبارات التكوينية: وتضم (١٤) ممارسة يتم تسجيل الإستجابة عنها في خمس مراتب (دائما، غالبا، أحيانا، قليلا، نادرا) وسؤالين مفتوحين عن أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات في إعداد وتنفيذ الاختبارات التكوينية.

ج- الاختبارات التجميعية: وتضم (١٢) ممارسة تسجيل الاستجابة عنها في خمس مراتب (دائما، غالبا، أحيانا، قليلا، نادرا) وسؤالين مفتوحين عن أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات في إعداد وتنفيذ الاختبارات التجميعية.

المحور الثاني: ملف إنجازات التلميذ (الملف المحقب)

ويضم (١٣) ممارسة يتم تسجيل الاستجابة عنها في خمس مراتب (دائما، غالبا، أحيانا، قليلا، نادرا) وسؤالين مفتوحين عن أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات في إعداد وتقييم ملف التلميذ.

المحور الثالث: الملاحظة

وتضم (٦) ممارسات يتم تسجيل الاستجابة عنها بخمس مراتب (دائما، غالبا، أحيانا، قليلا، نادرا) وسؤال مفتوح حول صعوبات تنفيذ الملاحظة.

وقد جرى عرض الاستبانة قبل توزيعها على عدد من المحكمين ممن هم مختصون في مجال التقويم التربوي في كلية التربية بجامعة البحرين وكلية التربية بالجامعة الأردنية ووزارة التربية والتعليم بدولة البحرين للوقوف على ملاحظاتهم وتقديرهم لملاءمتها للكشف عن واقع الأساليب التقويمية لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي "الحقيقي" المطبق في مدارس البحرين الحكومية. وقد تم تعديل الاستبانة في صورتها النهائية في ضوء ملاحظات المحكمين.

ثانياً: بطاقة متابعة ملف إنجازات التلميذ لدى عينة من معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من المدرسة الابتدائية بدولة البحرين. (ملحق رقم ٢).

لدعم النتائج المتعلقة بالاستبانة والتأكد من مصداقيتها، قامت الباحثة ببناء بطاقة متابعة لملف إنجازات التلميذ تضمنت (٢٢) فقرة يتم فيها التعرف على ممارسات المعلمين والمعلمات لمحاور التقويم الثلاثة المشار لها في الاستبانة وهي الملاحظة والاختبارات بأنواعها التشخيصية والتكوينية والتجميعية وملف إنجازات التلميذ (الملف المحقب)، من خلال الإطلاع على عينة من ملفات التلاميذ أنفسهم.

وقد جرى عرض بطاقة المتابعة قبل تطبيقها على عدد من المحكمين في مجال التقويم التربوي في كلية التربية بجامعة البحرين للوقوف على ملاحظاتهم وتقديرهم لملاءمتها لمتابعة واقع الأساليب التقويمية لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي "الحقيقي" المطبق في مدارس البحرين الحكومية وذلك بالإطلاع على عينة من ملفات إنجازات التلاميذ في (١٧) مدرسة ابتدائية من المدارس التي تطبق النظام وتمثل جميع مناطق البحرين الإدارية. وتم تعديل فقرات البطاقة في صورتها النهائية في ضوء ملاحظات المحكمين (الملحق رقم ٢).

طرق جمع المعلومات:

تم جمع المعلومات من أفراد عينة الدراسة المعلمين والمعلمات في الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي بمدارس البحرين الحكومية من قبل الباحثة من خلال الإستبانة وبطاقة متابعة ملف إنجازات التلميذ. وقد استغرقت الفترة التي تم فيها التطبيق شهراً ونصف الشهر.

التحليل الإحصائي:

بعد أن تم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة تم تحديد أرقام تبدأ من (١-٥) لمراتب الاستبيان على النحو التالي (١) للمرتبة نادراً، (٢) للمرتبة أحياناً، (٣) للمرتبة قليلاً، (٤) للمرتبة غالباً، (٥) للمرتبة دائماً. لتسهيل إدخال البيانات في برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في الإجابة عن فقرات الاستبيان. وكذلك تم حساب متوسطات درجات الأفراد لعينة الدراسة ككل وتبعاً لمتغيرات الدراسة: الخبرة، الجنس، ثم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات والأحادي المتغير متبوعاً بالمقارنات البعدية والنسب المئوية للأسئلة المفتوحة ولبطاقة المتابعة تم احتساب النسب المئوية المناظرة لفقرات البطاقة المؤكدة للأساليب التي تستخدمها معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في المدارس المطبقة لنظام التقويم التربوي بدولة البحرين.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة

أسفر تحليل بيانات الدراسة عن العديد من النتائج، وتسهيلاً لعرض هذه النتائج، فقد جرى تصنيفها في ثلاث فئات بحسب أسئلة الدراسة؛ وهي:

١. النتائج ذات الصلة بالممارسات الأكثر استخداماً من قبل معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية في الأساليب التقويمية المعتمدة في نظام التقويم التربوي.
٢. النتائج ذات الصلة بمدى اختلاف معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية للأساليب التقويمية باختلاف جنسهم وخبرتهم.
٣. النتائج ذات الصلة بالصعوبات التي تواجه معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية في استخدامهم للأساليب المعتمدة في نظام التقويم التربوي.

أولاً : النتائج ذات الصلة بالممارسات الأكثر استخداماً من قبل معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية بالنسبة للأساليب التقويمية المعتمدة في نظام التقويم التربوي.

- أ - تحليل نتائج الاستجابات عن الممارسات المتمثلة في فقرات الاستبيان لكل محور من المحاور الثلاثة وهي الاختبارات (التشخيصية التكوينية، التجميعية) وملف إنجازات التلميذ والملاحظة، ويشمل كل محور على جدول يحوي الإحصائيات المتعلقة به.
- ب- تحليل النتائج ذات الصلة بمتابعة المعلمين والمعلمات لملف إنجازات التلميذ، وسيحوي جدول بطاقة المتابعة الإحصائيات المتعلقة به.

أ - نتائج الاستجابات عن الممارسات المتمثلة في فقرات الاستبانة

يبين الجدول رقم (١) الممارسات التي يقوم بها المعلمون والمعلمات فيما يتصل بالاختبارات التشخيصية مرتبة بحسب المتوسط الحسابي لتقديراتهم لها. وكما هو واضح في الجدول، جاء في مقدمة هذه الممارسات كفايات المادة في وضع الاختبار التشخيصي "حيث كانت دائماً بنسبة (٧٠,٨%) وغالباً بنسبة (٢١,٥%)". وقد جاءت في المرتبة الثانية الممارسة التي نصها "أقوم بتجديد مستويات أداء تحصيل تلاميذي في أول العام الدراسي" دائماً بنسبة (٥٣,١%) وغالباً بنسبة (٢٨,٥%). وجاءت في المرتبة الثالثة الممارسة التي نصها "أرى أن الاختبار التشخيصي يحدد لي نقاط ضعف التلميذ فعلاً" حيث كانت دائماً بنسبة (٣٣,١%) وغالباً بنسبة (٤٩,٢%) أما في المرتبة الرابعة فقد جاءت الممارسة التي

نصها "أضع برنامجا للعلاج في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي" حيث كانت دائما بنسبة (٤٠%) وغالبا بنسبة (٣٧,٧%). تليها في المرتبة الخامسة الممارسة التي نصها "أراعي الفروق الفردية في تصميم الاختبار التشخيصي" حيث كانت دائما بنسبة (٤٠%) وغالبا بنسبة (٣٥,٤%). ثم في المرتبة السادسة الممارسة التي نصها "نتائج العام الماضي كانت إحدى وسائل التعرف على مستويات تلاميذي" حيث كانت دائما بنسبة (٣٦,٢%) وغالبا بنسبة (٣١,٥%). في المرتبة السابعة جاءت الممارسة التي نصها "أستعين في إعداد أسئلة الاختبار التشخيصي بالكتاب المدرسي" حيث كانت دائما بنسبة (٢٠%) وغالبا بنسبة (٣٣,١%). ثم المرتبة الثامنة تأتي الممارسة التي نصها "أستعين في إعداد أسئلة الاختبار التشخيصي بالزملاء المعلمين في المدرسة" حيث كانت دائما بنسبة (١٦,٩%) وغالبا بنسبة (٣١,٥%). كذلك قرر عدد لا يستهان به من أفراد العينة (٢٦,٢%) أنهم يستعينون أحيانا بزملائهم المعلمين في نفس المدرسة عند إعداد الاختبار التشخيصي. أما بالنسبة للممارسة في المرتبة التاسعة وهي "أستعين في إعداد الاختبار التشخيصي بدليل المعلم" فقد جاءت النسب بواقع (٣٢,٣%) نادرا و(٣١,٥%) أحيانا. في المرتبة العاشرة جاءت الممارسة التي نصها "أحتاج إلى تدريب لإتقان عملية وضع الاختبار التشخيصي" حيث كانت النسب أحيانا (٢١,٥%)، وقليل (٢٦,٩%)، ونادرا (٣٣,٨%). وأخيرا في المرتبة الحادية عشر الممارسة التي نصها "أستعين في إعداد الاختبار التشخيصي بالزملاء المعلمين في مدارس أخرى" حيث جاءت أحيانا بنسبة (١٦,٩%) وقليل بنسبة (١٨,٥%) ونادرا بنسبة (٦٠%).

جدول رقم (١)
جدول تكراري باستجابات أفراد العينة الخاصة بمدى ممارساتهم الفعلية في بند الاختبارات التشخيصية ضمن محور الاختبارات

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	دائما		غالباً		أحياناً		قليلاً		نادراً	
			النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار
١	أراعي كفايات المادة في وضع الاختبار التشخيصي.	٤,٥٨	٧٠,٨	٩٢	٢١,٥	٢٨	٤,٦	٦	٠,٨	١	٣,٣	٣
٢	أقوم بتحديد مستويات أداء تحصيل تلاميذي في أول العام الدراسي.	٤,٢٦	٥٣,١	٦٩	٢٨,٥	٣٧	١٣,١	١٧	٢,٣	٣	٣,١	٤
٣	أرى أن الاختبار التشخيصي يحدد لي نقاط ضعف التلميذ فعلاً.	٤,١٢	٣٣,١	٤٣	٤٩,٢	٦٤	١٥,٤	٢٠	٠,٨	١	١,٥	٢
٤	أضع برنامجاً للعلاج في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي.	٤,٠٨	٤٠,٠	٥٢	٣٧,٧	٤٩	١٥,٤	٢٠	٣,٨	٥	٣,١	٤
٥	أراعي الفروق الفردية في تصميم الاختبار التشخيصي.	٣,٩٥	٤٠,٠	٥٢	٣٥,٤	٤٦	١١,٥	١٥	٦,٢	٨	٦,٩	٩
٦	نتائج العالم الماضي كانت إحدى وسائل التعرف على مستويات تلاميذي.	٣,٧٦	٣٦,٢	٤٧	٣١,٥	٤١	١٥,٤	٢٠	٦,٢	٨	١٠,٨	١٤
٧	أستعين في إعداد أسئلة الاختبار التشخيصي بالكتاب المدرسي.	٣,٤٩	٢٠,٠	٢٦	٣٣,١	٤٣	٣١,٥	٤١	٦,٩	٩	٨,٥	١١
٨	أستعين في إعداد أسئلة الاختبار التشخيصي بالزملاء المعلمين في المدرسة.	٣,٢٩	١٦,٩	٢٢	٣١,٥	٤١	٢٦,٢	٣٤	١٤,٦	١٩	١٠,٨	١٤
٩	أستعين في إعداد الاختبار التشخيصي بدليل المعلم.	٢,٤٥	٤,٦	٦	١٦,٢	٢١	٣١,٥	٤١	١٥,٤	٢٠	٣٢,٣	٤٢
١٠	أحتاج إلى تدريب لإتقان عملية وضع الاختبار التشخيصي.	٢,٢٧	٣,٨	٥	١٣,٨	١٨	٢١,٥	٢٨	٢٦,٩	٣٥	٣٣,٨	٤٤
١١	أستعين في إعداد الاختبار التشخيصي بالزملاء المعلمين في مدارس أخرى.	١,٦٨	١,٥	٢	٣,١	٤	١٦,٩	٢٢	١٨,٥	٢٤	٦٠,٠	٧٨

يبين الجدول رقم (٢) الممارسات التي يقوم بها المعلمون والمعلمات فيما يتصل بالاختبارات التكوينية مرتبة بحسب المتوسط الحسابي لتقديراتهم لها. وكما هو واضح في الجدول جاءت في مقدمة هذه الممارسات "أراعي كفايات المادة في وضع الاختبار التكويني"، دائما بنسبة (٨١,٥%) وغالبا بنسبة (١٦,٩%). وفي المرتبة الثانية الممارسة التي نصها "أعرف تلاميذي بنتائج تعلمهم وتزويدهم بمعلومات كافية عن أدائهم" حيث كانت دائما بنسبة (٦٠%) وغالبا بنسبة (٣١,٥%). جاءت في المرتبة الثالثة الممارسة التي نصها "أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في تصميم الاختبار التكويني"، دائما بنسبة (٥٠%) وغالبا بنسبة (٤٠%). تليها في المرتبة الرابعة الممارسة التي نصها "استخدم الأسئلة التحريرية في الاختبارات التكوينية"، دائما بنسبة (٤٧,٧%) وغالبا بنسبة (٣٦,٢%). أما المرتبة الخامسة فقد جاءت ممارسة "أحرص على شمول الاختبار التكويني للأسئلة المقالية والموضوعية والتطبيقية"، دائما بنسبة (٤٣,١%) وغالبا بنسبة (٤٦,٩%). وفي المرتبة السادسة الممارسة التي نصها "أعتمد على التغذية الراجعة لنتائج الاختبار التكويني في تعديل أساليب التدريس"، دائما بنسبة (٤٣,٨%) وغالبا بنسبة (٣٧,٧%). وقد جاءت في المرتبة السابعة الممارسة التي نصها "استخدم وسائل تقييمية شفوية في الاختبارات التكوينية"، دائما بنسبة (٢٣,٨%) وغالبا بنسبة (٢٩,٢%). أما في المرتبة الثامنة فقد جاءت ممارسة "أستعين في إعداد أسئلة الاختبار بالكتاب المدرسي"، دائما بنسبة (٢٦,٢%) وغالبا بنسبة (٣٣,١%) وأحيانا بنسبة (٢٩,٢%). ثم في المرتبة التاسعة ممارسة "أرى أن نتائج الاختبار التكويني تكفي لإتخاذ القرار بنقل التلميذ من صف إلى آخر"، دائما بنسبة (١٦,٢%) وغالبا بنسبة (٣٥,٤%) وأحيانا بنسبة (٢٤,٦%). وفي المرتبة العاشرة تأتي الممارسة التي نصها "أستعين في إعداد أسئلة الاختبار التكويني بالزملاء المعلمين في المدرسة"، دائما بنسبة (١٦,٩%) وغالبا بنسبة (٢٣,٨%) وأحيانا بنسبة (٣٦,٩%). ثم في المرتبة الحادية عشر تأتي ممارسة "استخدم الواجبات المنزلية كجزء من الاختبار التكويني"، غالبا بنسبة (١٦,٩%) وأحيانا بنسبة (٢٦,٢%) وقليل بنسبة (٢٤,٦%) ونادرا بنسبة (٢٣,٨%). ثم تأتي ممارسة "أستعين في إعداد الاختبار التكويني بدليل المعلم" في المرتبة الثانية عشر أحيانا بنسبة (٢٧,٧%) وقليل بنسبة (٢٦,٢%) ونادرا بنسبة (٢٣,٨%). ثم تأتي في المرتبة الثالثة عشر "أحتاج إلى تدريب من أجل إتقان أسس بناء الاختبار التكويني" أحيانا بنسبة (٢٣,٨%) وقليل بنسبة (٢٤,٦%) ونادرا بنسبة (٣٣,٨%). وأخيرا في المرتبة الرابعة عشر ممارسة "أستعين في إعداد الاختبار التكويني بالزملاء المعلمين في مدارس أخرى"، أحيانا بنسبة (١٤,٦%) وقليل بنسبة (٢١,٥%) ونادرا بنسبة (٥٦,٢%).

جدول تكراري باستجابيات أفراد العينة الخاصة بمدى ممارساتهم الفعلية في بند الاختبارات التكوينية ضمن محور الاختبارات
جدول رقم (٢)

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	دائما		غالباً		أحياناً		قليلاً		نادراً	
			النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار
١	أراعي كفايات المادة في وضع الاختبار التكويني.	٤,٧٩	٨١,٥	١٠٦	١٦,٩	٢٢	٠,٨	١	٠,٨	١	-	-
٢	أعرف تلاميذي بنتائج تعلمهم وأزودهم بمعلومات كافية عن أدائهم.	٤,٤٧	٦٠,٠	٧٨	٣١,٥	٤١	٤,٦	٦	٣,١	٤	١	٠,٨
٣	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في تصميم الاختبار التكويني.	٤,٣٧	٥٠,٠	٦٥	٤٠,٠	٥٢	٧,٧	١٠	١,٥	٢	١	٠,٨
٤	أستخدم الأسئلة التحريرية في الاختبارات التكوينية.	٤,٣٠	٤٧,٧	٦٢	٣٦,٢	٤٧	١٤,٦	١٩	١,٥	٢	-	-
٥	أحرص على شمول الاختبار التكويني للأسئلة المقالية والموضوعية والتطبيقية.	٤,٢٧	٤٣,١	٥٦	٤٦,٩	٦١	٦,٢	٨	١,٥	٢	٣	٢,٣
٦	اعتمد على التغذية الراجعة لنتائج الاختبار التكويني في تعديل أساليب التدريس.	٤,٢٠	٤٣,٨	٥٧	٣٧,٧	٤٩	١٤,٦	١٩	٢,٣	٣	٢	١,٥
٧	أستخدم وسائل تقييمية شفوية في الاختبارات التكوينية.	٣,٧٢	٢٣,٨	٣١	٢٩,٢	٣٨	٤٣,١	٥٦	٣,١	٤	١	٠,٨
٨	أستعين في إعداد أسئلة الاختبار التكويني بالكتاب المدرسي.	٣,٦٧	٢٦,٢	٣٤	٣٣,١	٤٣	٢٩,٢	٣٨	٤,٦	٦	٩	٦,٩
٩	أرى أن نتائج الاختبار التكويني تكفي لإتخاذ القرار بنقل تلميذ من صف إلى آخر.	٣,٣٢	١٦,٢	٢١	٣٥,٤	٤٦	٢٤,٦	٣٢	١٢,٣	١٦	١٥	١١,٥
١٠	أستعين في إعداد أسئلة الاختبار التكويني بالزملاء المعلمين في المدرسة.	٣,٢٧	١٦,٩	٢٢	٢٣,٨	٣١	٣٦,٩	٤٨	١٣,٨	١٨	١١	٨,٥
١١	أستخدم الواجبات المنزلية كجزء من الاختبار التكويني.	٢,٦٢	٨,٥	١١	١٦,٩	٢٢	٢٦,٢	٣٤	٢٤,٦	٣٢	٣١	٢٣,٨
١٢	أستعين في إعداد أسئلة الاختبار التكويني بدليل المعلم.	٢,٥٨	١٠,٠	١٣	١٢,٣	١٦	٢٧,٧	٣٦	٢٦,٢	٣٤	٣١	٢٣,٨
١٣	أحتاج إلى تدريب من أجل إتقان أسس بناء الاختبار التكويني.	٢,٣٢	٦,٢	٨	١١,٥	١٥	٢٣,٨	٣١	٢٤,٦	٣٢	٤٤	٣٣,٨
١٤	أستعين في إعداد أسئلة الاختبار التكويني بالزملاء المعلمين في مدارس أخرى.	١,٧٦	٢,٣	٣	٥,٤	٧	١٤,٦	١٩	٢١,٥	٢٨	٧٣	٥٦,٢

يبين الجدول رقم (٣) الممارسات التي يقوم بها المعلمون والمعلمات فيما يتصل بالاختبارات التجميعية مرتبة بحسب المتوسط الحسابي لتقديراتهم لها. في مقدمة هذه الممارسات نجد الممارسة التي نص عليها "أحرص على حث التلاميذ وتحري الدقة في إجاباتهم عن فقرات الاختبار التجميعي"، وقد جاءت دائما بنسبة (٦٧,٩%) وغالبا بنسبة (٢٠,٨%). وتأتي في المرتبة الثانية الممارسة التي نصها "أسعى لتحقيق كفايات المادة في الاختبار التجميعي الذي أعده" دائما بنسبة (٧٦,٩%) وغالبا بنسبة (١٩,٢%). أما في المرتبة الثالثة فقد جاءت ممارسة "أراعي الفروق الفردية في إعداد فقرات الاختبار التجميعي"، دائما بنسبة (٣٥,١%) وغالبا بنسبة (٣٣,١%). وقد جاءت في المرتبة الرابعة "يغطي الاختبار التجميعي جميع أجزاء المادة الدراسية"، دائما بنسبة (٤٦,٢%) وغالبا بنسبة (٤٤,٦%). وفي المرتبة الخامسة الممارسة التي نصها "تغطي فقرات الاختبار التجميعي جميع المستويات التعليمية من المعرفة إلى الفهم"، دائما بنسبة (٤٢,٣%) وغالبا بنسبة (٤٨,٥%). ثم تأتي في المرتبة السادسة ممارسة "أحرص على شمول الاختبار التجميعي للأسئلة الشفوية والمقالية والموضوعية والتطبيقية"، دائما بنسبة (٤٤,٦%) وغالبا بنسبة (٤٣,٨%). وفي المرتبة السابعة ممارسة "أستفيد من التغذية الراجعة في إعداد الاختبارات التجميعية اللاحقة"، دائما بنسبة (٤٢,٣%) وغالبا بنسبة (٤٦,٢%). ثم تأتي في المرتبة الثامنة ممارسة "أبادل مع الزملاء المعلمين في المدرسة أسئلة الاختبار التجميعي"، دائما بنسبة (٣٨,٥%) وغالبا بنسبة (٣٧,٧%) وأحيانا بنسبة (١٦,٩%). وفي المرتبة التاسعة ممارسة "أرتب الأسئلة في الاختبار التجميعي من السهل إلى الصعب"، دائما بنسبة (٤٠%) وغالبا بنسبة (٣٢,٣%) وأحيانا بنسبة (٢٠,٨%). ثم تأتي في المرتبة العاشرة ممارسة "أستعين بالكتاب المدرسي في إعداد أسئلة الاختبار التجميعي"، دائما بنسبة (٢٦,٩%) وغالبا بنسبة (٣٧,٧%) وأحيانا بنسبة (٢٥,٤%). ثم في المرتبة الحادية عشر ممارسة "أعتمد على نتائج الاختبار التجميعي لمعرفة مستوى التلميذ وانتقاله من صف إلى أعلى"، دائما بنسبة (١٦,٢%) وغالبا بنسبة (٤٦,٩%) وأحيانا بنسبة (٢٠,٨%). وأخيرا في المرتبة الثانية عشر ممارسة "أستعين بدليل المعلم في إعداد أسئلة الاختبار التجميعي"، أحيانا بنسبة (٢٨,٥%) وقليلًا بنسبة (٢٣,٨%) ونادرا بنسبة (٢٤,٦%).

جدول رقم (٣)

جدول تكراري باستجابات أفراد العينة الخاصة بمدى ممارساتهم الفعلية في بند الاختبارات التجميعية ضمن محور الاختبارات

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	دائما		غالباً		أحياناً		قليلاً		نادراً	
			النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار
١	أحرص على حث التلاميذ تحري الدقة في إجاباتهم عن فقرات الاختبار التجميعي.	٤,٧٣	٧٦,٩	١٠٠	٢٠,٨	٢٧	١,٥	٢	-	-	٠,٨	١
٢	أسعى لتحقيق كفايات المادة في الاختبار التجميعي الذي أعده.	٤,٧٢	٧٦,٩	١٠٠	١٩,٢	٢٥	٣,١	٤	٠,٨	١	-	-
٣	أراعي الفروق الفردية في إعداد فقرات الاختبار التجميعي.	٤,٣٨	٥٣,١	٦٩	٣٣,١	٤٣	١٣,١	١٧	-	-	٠,٨	١
٤	يغطي الاختبار التجميعي جميع أجزاء المادة الدراسية.	٤,٣٦	٤٦,٢	٦٠	٤٤,٦	٥٨	٨,٥	١١	٠,٨	١	-	-
٥	تغطي فقرات الاختبار التجميعي جميع المستويات التعليمية من المعرفة إلى الفهم.	٤,٣٣	٤٢,٣	٥٥	٤٨,٥	٦٣	٩,٢	١٢	-	-	-	-
٦	أحرص على شمول الاختبار التجميعي للأسئلة الشفوية والمقالية والموضوعية والتطبيقية.	٤,٣٢	٤٤,٦	٥٨	٤٣,٨	٥٧	١٠,٨	١٤	-	-	٠,٨	١
٧	استفيد من التغذية الراجعة في إعداد الاختبارات التجميعية اللاحقة.	٤,٣١	٤٢,٣	٥٥	٤٦,٢	٦٠	١١,٥	١٥	-	-	-	-
٨	أتبادل أسئلة مع الزملاء المعلمين في المدرسة الاختبار التجميعي.	٤,٠٣	٣٨,٥	٥٠	٣٧,٧	٤٩	١٦,٩	٢٢	٢,٣	٣	٤,٦	٦
٩	أرتب الأسئلة في الاختبار التجميعي من السهل إلى الصعب.	٤,٠٠	٤٠,٠	٥٢	٣٢,٣	٤٢	٢٠,٨	٢٧	١,٥	٢	٥,٤	٧
١٠	استعين بالكتاب المدرسي في إعداد أسئلة الاختبار التجميعي.	٣,٧٦	٢٦,٩	٣٥	٣٧,٧	٤٩	٢٥,٤	٣٣	٤,٦	٦	٥,٤	٧
١١	أعتمد على نتائج الاختبار التجميعي لمعرفة مستوى التلميذ وانتقاله من صف إلى صف أعلى.	٣,٥٨	١٦,٢	٢١	٤٦,٩	٦١	٢٠,٨	٢٧	١٠,٨	١٤	٥,٤	٧
١٢	استعين بدليل المعلم في إعداد أسئلة الاختبار التجميعي.	٢,٦١	١٠,٤	١٤	١٢,٣	١٦	٢٨,٥	٣٧	٢٣,٨	٣١	٢٤,٦	٣٢

يبين الجدول رقم (٤) الممارسات التي يقوم بها المعلمون والمعلمات فيما يتصل بملف إنجازات التلميذ مرتبة بحسب المتوسط الحسابي لتقديراتهم لها. جاء في مقدمة هذه الممارسات "أتابع متابعة مستمرة ملف التلميذ من حيث ترتيبه ومضمونه"، دائما بنسبة (٦٦,٩%) وغالبا بنسبة (٢٣,٨%). في المرتبة الثانية ممارسة التي نصها "أضمن الملف الأنشطة الإثرائية المتقدمة للتلميذ المتفوق" دائما بنسبة (٦٦,٢%) وغالبا بنسبة (١٩,٢%). وقد جاءت في المرتبة الثالثة "أتبع تقسيمات تتماشى مع تقسيمات الوزارة في تنظيم ملف التلميذ"، دائما بنسبة (٥٨,٥%) وغالبا بنسبة (٢٨,٥%). في المرتبة الرابعة جاءت ممارسة "أضمن الملف الأنشطة العلاجية للتلميذ الضعيف"، دائما بنسبة (٦٢,٣%) وغالبا بنسبة (٢٠%). وجاءت في المرتبة الخامسة ممارسة "أضمن ملف التلميذ تقارير حول تقدمه في دراسته"، دائما بنسبة (٥٠%) وغالبا بنسبة (٣٠%). وفي المرتبة السادسة ممارسة "أجدد في بيانات التلميذ الشخصية متى دعى الأمر"، دائما بنسبة (٥٠%) وغالبا بنسبة (٢٢,٣%). أما في المرتبة السابعة فجاءت ممارسة "أستفيد من الملف في تقويم التلميذ"، دائما بنسبة (٣٩,٢%) وغالبا بنسبة (٣٨,٥%). أما المرتبة الثامنة فكانت ممارسة "أستفيد من بيانات التلميذ الشخصية في متابعة تقدمه الدراسي"، دائما بنسبة (٣٦,٢%) وغالبا بنسبة (٤٠,٨%). وفي المرتبة التاسعة ممارسة "أعطي الحرية للتلميذ في تحديد نوع الأنشطة الابتكارية التي تضمن الملف"، دائما بنسبة (٣٦,٩%) وغالبا بنسبة (٣٢,٣%) وأحيانا بنسبة (١٧,٧%). وفي المرتبة العاشرة جاءت ممارسة "أضمن ملف التلميذ تقارير حول مشاكله وطرق علاجها"، دائما بنسبة (٣٦,٢%) وغالبا بنسبة (٢٩,٢%) وأحيانا بنسبة (١٩,٢%). وقد جاءت في المرتبة الحادية عشر "أستعين برأي الزملاء المعلمين حول محتوى وتنظيم الملف الخاص بكل تلميذ"، دائما بنسبة (٢٧,٧%) وغالبا بنسبة (٣٤,٦%) وأحيانا بنسبة (٢٢,٣%). في المرتبة الثانية عشر "أستعين في تقويم الملف برأي إدارة المدرسة والموجهين التربويين"، دائما بنسبة (٣٦,٢%) وغالبا بنسبة (٢٧,٧%). وفي المرتبة الأخيرة جاءت ممارسة "أترك المجال للتلميذ في الاختيار من بين الأنشطة المحددة للصفوف الأعلى"، دائما بنسبة (١٦,٢%) وغالبا بنسبة (٢٨,٥%) وأحيانا بنسبة (٣١,٥%).

جدول رقم (٤)
جدول تكراري باستجابات أفراد العينة الخاصة بمدى ممارستهم الفعلية في ملف إنجازات التلميذ

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	دائما		غالباً		أحياناً		قليلاً		نادراً	
			النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار
١	أتابع متابعة مستمرة ملف التلميذ من حيث تربيته ومضمونه.	٤,٥٣	٦٦,٩	٨٧	٢٣,٨	٣١	٦,٩	٩	-	٣	٢,٣	٣
٢	أضمن الملف الأنشطة الاثر ائيه المتقدمة للتلميذ المتفوق.	٤,٤٢	٦٦,٢	٨٦	١٩,٢	٢٥	٨,٥	١١	٢,٣	٣	٣,٨	٥
٣	أتبع تقسيمات تتمشى مع تقسيمات الوزارة في تنظيم ملف التلميذ.	٤,٣٢	٥٨,٥	٧٦	٢٨,٥	٣٧	٥,٤	٧	٢,٣	٣	٥,٤	٧
٤	أضمن الملف الأنشطة العلاجية للتلميذ الضعيف.	٤,٢٧	٦٢,٣	٨١	٢٠,٠	٢٦	٧,٧	١٠	٢,٣	٣	٧,٧	١٠
٥	أضمن ملف التلميذ تقارير حول تقدمه في دراسته.	٤,١٦	٥٠,٠	٦٥	٣٠,٠	٣٩	١١,٥	١٥	٣,١	٤	٥,٤	٧
٦	أجدد في بيانات التلميذ الشخصية متى دعى الأمر.	٤,١٢	٥٠,٠	٦٥	٢٢,٣	٢٩	١٩,٢	٢٥	٦,٩	٩	١,٥	٢
٧	أستفيد من الملف في تقويم التلميذ.	٤,٠٦	٣٩,٢	٥١	٣٨,٥	٥٠	١٤,٦	١٩	٤,٦	٦	٣,١	٤
٨	أستفيد من بيانات التلميذ الشخصية في متابعة تقدمه الدراسي.	٤,٠٢	٣٦,٢	٤٧	٤٠,٨	٥٣	١٥,٤	٢٠	٣,٨	٥	٣,٨	٥
٩	أعطي الحرية للتلميذ في تحديد نوع الأنشطة الابتكارية التي تضمن الملف.	٣,٨٦	٣٦,٩	٤٨	٣٢,٣	٤٢	١٧,٧	٢٣	٦,٢	٨	٦,٩	٩
١٠	أضمن ملف التلميذ تقارير حول مشاكله وطرق علاجها.	٣,٧٦	٣٦,٢	٤٧	٢٩,٢	٣٨	١٩,٢	٢٥	٥,٤	٧	١٠,٠	١٣
١١	أستعين برأي الزملاء المعلمين حول محتوى وتنظيم الملف الخاص بكل تلميذ.	٣,٦٨	٢٧,٧	٣٦	٣٤,٦	٤٥	٢٢,٣	٢٩	٨,٥	١١	٦,٩	٩
١٢	أستعين في تقويم الملف برأي إدارة المدرسة والموجهين التربويين.	٣,٦٥	٣٦,٢	٤٧	٢٧,٧	٣٦	١٤,٦	١٩	٨,٥	١١	١٣,١	١٧
١٣	أترك المجال للتلميذ في الاختيار من بين الأنشطة المحددة للصفوف الأعلى.	٣,٢٨	١٦,٢	٢١	٢٨,٥	٣٧	٣١,٥	٤١	١٤,٦	١٩	٩,٢	١٢

يبين الجدول رقم (٥) الممارسات التي يقوم بها المعلمون والمعلمات فيما يتصل بالملاحظة مرتبة بحسب المتوسط الحسابي لتقديراتهم لها. جاء في مقدمة هذه الممارسات نجد الممارسة "أعتمد على الملاحظة كأسلوب لجمع المعلومات عن التلميذ"، دائما بنسبة (٣٧,٧%) وغالبا بنسبة (٤٤,٦%) وأحيانا بنسبة (٤١,٥%). أما في المرتبة الثانية الممارسة فقد جاءت "أصدر حكما على التلميذ من عدة ملاحظات" دائما بنسبة (٢٩,٢%) وغالبا بنسبة (٤٧,٧%) وأحيانا بنسبة (١٩,٢%). في المرتبة الثالثة "أدون ملاحظاتي حول كل تلميذ بصورة مستمرة"، دائما بنسبة (٣٠%) وغالبا بنسبة (٤٢,٣%) وأحيانا بنسبة (٢٢,٣%). أما في المرتبة الرابعة "أعتمد على الملاحظة في معرفة جوانب ضعف التلميذ في المواد الدراسية"، دائما بنسبة (٢٨,٥%) وغالبا بنسبة (٤٠,٨%) وأحيانا بنسبة (٢٣,٨%). في المرتبة الخامسة جاءت ممارسة "أوجد الجو الملائم للملاحظة المنظمة من حيث الزمان والمكان"، دائما بنسبة (٢١,٥%) وغالبا بنسبة (٤٧,٧%) وأحيانا بنسبة (٢٣,١%). في المرتبة السادسة والأخيرة جاءت ممارسة "أقوم بتلخيص المعلومات المهمة لتقويم التلميذ من خلال الملاحظة"، دائما بنسبة (٢١,٥%) وغالبا بنسبة (٤١,٥,٨%) وأحيانا بنسبة (٢٠%).

جدول رقم (٥)
جدول تكراري باستجابيات أفراد العينة الخاصة بمدى ممارساتهم الفعلية في الملاحظة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	دائما		غالباً		أحياناً		قليلاً		نادراً	
			النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار
١	اعتمد على الملاحظة كأسلوب لجمع المعلومات عن التلميذ.	٤,١٦	٣٧,٧	٤٩	٤٤,٦	٥٨	١٥,٤	٢٠	٠,٨	١	١,٥	٢
٢	أصدر حكماً على التلميذ من عدة ملاحظات.	٤,٠٢	٢٩,٢	٣٨	٤٧,٧	٦٢	١٩,٢	٢٥	٣,١	٤	٠,٨	٣,١
٣	أدون ملاحظاتي حول كل تلميذ بصورة مستمرة.	٣,٩٤	٣٠,٠	٣٩	٤٢,٣	٥٥	٢٢,٣	٢٩	٢,٣	٣	٣,١	٤
٤	اعتمد على الملاحظة في معرفة جوانب ضعف التلميذ في المواد الدراسية.	٣,٨٨	٢٨,٥	٣٧	٤٠,٨	٥٣	٢٣,٨	٣١	٤,٦	٦	٢,٣	٣
٥	أوجد الجو الملائم للملاحظة المنظمة من حيث الزمان والمكان.	٣,٨١	٢١,٥	٢٨	٤٧,٧	٦٢	٢٣,١	٣٠	٥,٤	٧	٢,٣	٣
٦	أقوم بتلخيص المعلومات المهمة لتقويم التلميذ من خلال الملاحظة.	٣,٦٢	٢١,٥	٢٨	٤١,٥	٥٤	٢٠,٠	٢٦	١١,٥	١٥	٥,٤	٧

ب - النتائج ذات الصلة بمتابعة المعلمة لملف إنجازات التلميذ

- بالرجوع إلى الجدول رقم (٦) يتضح أن، جميع المعلمين والمعلمات الذين يتبعون نظام التقويم التربوي المعتمد لدى وزارة التربية والتعليم في دولة البحرين يمارسون أربعة أنواع من المتابعة هي:
 - يتبع تقسيمات خاصة في إعداد ملف التلميذ.
 - يضمن ملف التلميذ الاختبارات التكوينية.
 - يضمن ملف التلميذ الأنشطة التدريسية.
 - يرصد تطور التلميذ التدريجي في إتقان الكفايات.

- وفيما يخص الاختبارات التجميعية فإن الغالبية العظمى من المعلمين والمعلمات (٩٨,٢%) يحرصون على تقديمها، مع الاهتمام بأربعة بنود فيها هي:
 - أن يشمل الاختبار التجميعي جميع الكفايات التي تعلمها التلميذ.
 - أن يغطي الاختبار التجميعي جميع أجزاء المادة.
 - أن ينوع في أسئلة الاختبار التجميعي لتشمل الأسئلة المقالية والموضوعية والتطبيقية.
 - أن يضمن ملف التلميذ الاختبارات التجميعية.

أما ما يتعلق باهتمام المعلمين والمعلمات بالاختبارات التكوينية وتقديمها بصورة شهرية فقد جاءت بنسبة (٩٨,٢%) وهي قريبة لدرجة اهتمامهم بالاختبارات التجميعية الذين يراعون عند إعداد فقراته بالفروق الفردية بنسبة (٩٦,٤%).

- كما يتضح من الجدول رقم (٦) اهتمام المعلمين والمعلمات بملف التلميذ من حيث تضمينه الآتي:
 - الأنشطة الإثرائية بنسبة (٩٤,٥%).
 - مستوى التلميذ وتاريخه المدرسي بنسبة (٩٢,٧%).
 - الأنشطة العلاجية بنسبة (٨٩%).

وعلى عكس اهتمام المعلمين والمعلمات بالاختبارات التجميعية والتكوينية يتضح من الجدول رقم (١) قصور الاهتمام بالاختبارات التشخيصية بالنسبة للبنود التالية:

- يقوم بإعداد اختبار تشخيصي في أول العام الدراسي لتحديد مستويات أداء تحصيل تلاميذه بنسبة (٦٧,٣%).

- يتضمن الاختبار التشخيصي معظم كفايات المادة المطلوبة بنسبة (٦٧,٣%).

- يحرص على شمول الاختبار التشخيصي الأسئلة الشفوية والمقالية والموضوعية والتطبيقية بنسبة (٦٧,٣%).

- يراعي الفروق الفردية أثناء بناء الاختبار التشخيصي (٦٧,٣%).

- يحلل نتائج الاختبار التشخيصي لتحديد نقاط ضعف كل تلميذ بنسبة (٦٧,٣%).

- يضمن ملف التلميذ الاختبارات التشخيصية بنسبة (٥٦,٤%).

أما بالنسبة للملاحظة الصفية واللاصفية فقد غابت عند فئة معتبرة من المعلمين والمعلمات عند استخدامهم لأساليب التقويم كما يتضح من استجابات أفراد العينة على الفقرتين الآتيتين:

- يسجل من خلال الملاحظة الصفية واللاصفية للتلميذ، بنسبة (٥٠,٩%).

- يقوم برصد نتائج ملاحظاته في بطاقة خاصة بذلك تحفظ في ملف إنجازات التلميذ بنسبة (٤٧,٣%).

- ويتضح من الجدول رقم (١) عدم موافقة المعلمين لجانب واحد في تحديد نجاح أو رسوب التلميذ المحددة بالفقرة رقم (٢٢) "يعتمد على نتائج الاختبار التجميعي لتحديد نجاح أو رسوب التلميذ". فقد جاءت نسبة عدم الموافقة (١٠٠%) بدليل شمول ملف إنجازات التلميذ للاختبارات المتعددة.

جدول رقم (٦)

معالجة الاستجابات عن بطاقة المتابعة ، مرتبة حسب إجابات نعم (الأعلى)

الإجمالي	لا		نعم		العبارة
	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
٥٥	-	-	%١٠٠	٥٥	١ - يتبع تقسيمات خاصة في إعداد ملف التلميذ.
٥٥	-	-	%١٠٠	٥٥	٢ - يضمن ملف التلميذ الاختبارات التكوينية.
٥٥	-	-	%١٠٠	٥٥	٣ - يضمن ملف التلميذ الأنشطة التدريبية.
٥٥	-	-	%١٠٠	٥٥	٤ - يرصد تطور التلميذ التدريجي في إتقان الكفايات.
٥٥	%١,٨	١	%٩٨,٢	٥٤	٥ - يشمل الاختبار التجميعي جميع الكفايات التي تعلمها التلميذ.
٥٥	%١,٨	١	%٩٨,٢	٥٤	٦ - يغطي الاختبار التجميعي جميع أجزاء المادة.
٥٥	%١,٨	١	%٩٨,٢	٥٤	٧ - ينوع في أسئلة الاختبار التجميعي لتشمل الأسئلة المقالية والموضوعية والتطبيقية.
٥٥	%١,٨	١	%٩٨,٢	٥٤	٨ - يضمن ملف التلميذ الاختبارات التجميعية.
٥٥	%١,٨	١	%٩٨,٢	٥٤	٩ - يحرص على تقديم الاختبار التكويني بصورة شهرية.
٥٥	%٣,٦	٢	%٩٦,٤	٥٣	١٠ - يراعي الفروق الفردية في إعداد فقرات الاختبار التجميعي.
٥٥	%٥,٥	٣	%٩٤,٥	٥٢	١١ - يضمن ملف التلميذ الأنشطة الإثرائية،
٥٥	%٧,٣	٤	%٩٢,٧	٥١	١٢ - يضمن ملف التلميذ مستوى التلميذ وتاريخه المدرسي.
٥٥	%١٠,٩	٦	%٨٩,٠	٤٩	١٣ - يضمن ملف التلميذ الأنشطة العلاجية.
٥٥	%٣٨,٢	٢١	%٦٧,٣	٣٤	١٤ - يقوم بإعداد اختبار تشخيصي في أول العام الدراسي لتحديد مستويات أداء تحصيل تلاميذه.
٥٥	%٣٨,٢	٢١	%٦٧,٣	٣٤	١٥ - يتضمن الاختبار التشخيصي معظم كفايات المادة المطلوبة.
٥٥	%٣٨,٢	٢١	%٦٧,٣	٣٤	١٦ - يحرص على شمول الاختبار التشخيصي الأسئلة الشفوية والمقالية والموضوعية والتطبيقية.
٥٥	%٣٨,٢	٢١	%٦٧,٣	٣٤	١٧ - يراعي الفروق الفردية أثناء بناء الاختبار التشخيصي.
٥٥	%٣٨,٢	٢١	%٦٧,٣	٣٤	١٨ - يحلل نتائج الاختبار التشخيصي الأسئلة لتحديد نقاط ضعف كل تلميذ.
٥٥	%٤٣,٦	٢٤	%٥٦,٤	٣١	١٩ - يضمن ملف التلميذ الاختبارات التشخيصية.
٥٥	%٤٩,١	٢٧	%٥٠,٩	٢٨	٢٠ - يسجل من خلال الملاحظة الصفية واللاصفية للتلميذ.
٥٥	%٥٢,٧	٢٩	%٤٧,٣	٢٦	٢١ - يقوم برصد نتائج ملاحظاته في بطاقة خاصة بذلك تحفظ ملف إنجازات التلميذ.
٥٥	%١٠٠	٥٥	-	-	٢٢ - يعتمد على نتائج الاختبار التجميعي لتحديد نجاح أو رسوب التلميذ.

السؤال الثاني: هل يختلف معلمو ومعلومات الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية في استخدامهم للأساليب التقويمية باختلاف جنسهم وخبرتهم؟

أجابت الباحثة عن هذا السؤال من خلال:

- تحليل نتائج الاستجابات ذات الصلة بالاستبانة من خلال جدولين، جدول تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات للمقارنة بين أفراد عينة الدراسة مصنفين بحسب الجنس والخبرة في استخدامهم لأساليب التقويم الثلاثة مجتمعة، و جدول تحليل التباين أحادي المتغير للمقارنة بين أفراد عينة الدراسة مصنفين بحسب الجنس والخبرة في استخدامهم لأساليب التقويم الثلاثة منفردة.

النتائج ذات الصلة بالاستبانة

لدى استخدام تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات (أنظر الجدول رقم (٧)) للمقارنة بين أفراد عينة الدراسة مصنفين بحسب الجنس والخبرة في استخدامهم لأساليب التقويم الثلاثة مجتمعة، دلت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس (ف = ٠.٣٥٧ ، درجة الحرية الافتراضية = ٥ ، درجات حرية الخطأ = ١٢٢ ، ليست ذات دلالة)، إلا إنه كان للفروق التي تعزى للخبرة دلالة إحصائية (ف = ٠.١٥٩ ، درجة الحرية الافتراضية = ١٠ ، درجات حرية الخطأ = ٢٤٢ ، ذات دلالة إحصائية).

أما بالنسبة لاستخدام تحليل التباين أحادي المتغير (أنظر الجدول رقم (٨)) للمقارنة بين أفراد عينة الدراسة مصنفين بحسب الجنس والخبرة في استخدامهم لأساليب التقويم الثلاثة منفردة، دلت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس أو الخبرة على أي من أبعاد الأداة.

جدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات للمقارنة بين أفراد عينة الدراسة مصنّفين بحسب الجنس والخبرة في استخدامهم لأساليب التقويم الأربعة (مجتمعة)

المتغيرات	قيمة ف	درجات الحرية الإفتراضية	درجات حرية الخطأ	مستوى الدلالة
الجنس	٠,٣٥٧	١,٠٠٠	١٢٢,٠٠٠	٠,٨٧٧
الخبرة	١,٩٢٧	١٠,٠٠٠	٢٤٢,٠٠٠	٠,٠٤٢

جدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين أحادي المتغير للمقارنة بين أفراد عينة الدراسة مصنّفين بحسب الجنس والخبرة في استخدامهم لأساليب التقويم الأربعة (منفردة)

المتغيرات	المحاور	مستوى الدلالة
الجنس	الاختبار التشخيصي	٠,٢٣٣
	الاختبار التكويني	٠,٥٨٨
	الاختبار التجميعي	٠,٤٩٠
	ملف إنجازات التلميذ	٠,٤٨٢
	الملاحظة	٠,٩٤٨
الخبرة	الاختبار التشخيصي	٠,٤١٢
	الاختبار التكويني	٠,٥٠٥
	الاختبار التجميعي	٠,٣١٠
	ملف إنجازات التلميذ	٠,٠٨٩
	الملاحظة	٠,٥٥٧

السؤال الثالث: ما الصعوبات التي تواجه معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية في استخدامهم للأساليب المعتمدة في نظام التقويم التربوي؟

أسلوب التحليل

أجابت الباحثة عن هذا السؤال من خلال:

أ - تحليل النتائج ذات الصلة بالأسئلة المفتوحة لكل محور من المحاور الثلاثة وهي الاختبارات (التشخيصية، التكوينية، التجميعية) وملف إنجازات التلميذ والملاحظة، ولكل محور جدول يحوي الإحصائيات المتعلقة به.

النتائج ذات الصلة بالأسئلة المفتوحة

١ - الاختبارات

أ - الاختبارات التشخيصية

يتضح من خلال تحليل استجابات عينة الدراسة عن الأسئلة المفتوحة ذات الصلة بإعداد الاختبار التشخيصي والموضحة في الجدول رقم (٩) أن أبرز صعوبة كانت "مراعاة الفروق الفردية في إعداد الاختبار التشخيصي"، إذ أشار إليها ما يزيد عن ربع العينة (٣٠%)، تليها "الصعوبة الناتجة عن كثرة أعباء المعلم التدريسية وعدم وجود الوقت لإعداد الاختبار التشخيصي بالدقة المطلوبة" وكانت النسبة (٢٩,٢%)، ثم الصعوبة الناتجة عن "كثرة الكفايات الرئيسية وفروعها المراد تقييمها عدم وضوح بعضها" وكانت النسبة (٢٢,٣%)، ثم "توفر الإمكانيات المادية (الصور، الأوراق،) والإمكانيات البشرية (خبرة المعلمين، عدم تعاونهم)"، بنسبة (١٦,٢%)، ثم صعوبة "معرفة مستوى التلاميذ في حالة التلميذ الجديد أو المعلم الجديد"، وكانت النسبة (١٢,٣%)، تليها الصعوبة المتمثلة في "طول المنهج الدراسي وصعوبة استخلاص ما هو مهم من المنهج لإدراجه في الاختبار التشخيصي"، وكانت النسبة (١٠,٨%)، ثم "عدم توفير وزارة التربية والتعليم للاختبار التشخيصي لجميع المدارس" وكانت النسبة

(٨,٥ ٪)، تليها آخر صعوبة يعاني منها المعلمون والمعلمات في "وجود كفايات لا يمكن قياسها من المحتوى، مع التغيير المستمر للكفايات من قبل وزارة التربية"، وكانت النسبة (٥,٤ ٪).

جدول رقم (٩)

جدول تكراري يوضح صعوبات إعداد الاختبار التشخيصي.

النسبة	عدد الذين ذكروها	الصعوبات
٣٠ ٪	٤٠	١ - مراعاة الفروق الفردية في إعداد الاختبار التشخيصي.
٢٩,٢ ٪	٣٨	٢ - كثرة أعباء المعلم التدريسية وعدم وجود الوقت لإعداد الاختبار التشخيصي بالدقة المطلوبة.
٢٢,٣ ٪	٢٩	٣ - كثرة الكفايات الرئيسية وفروعها والمراد تقويمها مع عدم وضوح بعضها.
١٦,٢ ٪	٢١	٤ - قلة الإمكانات المادية (الصور، الأوراق...) والبشرية (خبرة المعلمين) مع عدم تعاون المعلمين فيما بينهم.
١٢,٣ ٪	١٦	٥ - صعوبة معرفة مستوى التلاميذ في حالة التلميذ الجديد أو المعلم الجديد.
١٠,٨ ٪	١٤	٦ - طول المنهج الدراسي وصعوبة استخلاص ما هو مهم من المنهج لإدراجه في الاختبار التشخيصي.
٨,٥ ٪	١١	٧ - عدم توفير وزارة التربية والتعليم للاختبار التشخيصي لجميع المدارس.
٥,٤ ٪	٧	٨ - وجود كفايات لا يمكن قياسها بدقة من المحتوى، مع التغيير المستمر للكفايات من قبل وزارة التربية والتعليم.

كما يتضح من خلال تحليل استجابات عينة الدراسة عن الأسئلة المفتوحة ذات الصلة بتنفيذ الاختبار التشخيصي الموضحة في الجدول رقم (١٠) أن أبرز صعوبة كانت "اختلاف مستويات التلاميذ في فهم المطلوب من الاختبار التشخيصي مع التسرع في الحل"، إذ أشار إليها ما يزيد عن ربع العينة (٣٦,٢ ٪)، وتليها الصعوبة الناتجة عن "كثرة المعلم في تصحيح وتحليل الاختبار التشخيصي مع وجود الاختلافات بين المعلمين في عمليتي التصحيح والتحليل"، وكانت النسبة (٣٢,٣ ٪). ثم الصعوبة الناتجة عن "كثرة أعباء عدد التلاميذ في الصف الواحد مما يؤدي لصعوبة التعامل مع الاختبار التشخيصي وخصوصاً لتلاميذ الصف الأول الابتدائي"، وكانت النسبة (٣٠ ٪)، ثم الصعوبة المتمثلة في "طول الاختبار التشخيصي وعدم الدراية بطريقة تطبيقه وتأثير ذلك على المنهج الدراسي"، بنسبة (٢٧,٧ ٪)، ثم الصعوبة الخارجة عن إرادة المعلم والمتمثلة في "الظروف الفيزيائية مثل (الغش/ الملل/ الإضاءة/ التكيف/ التهوية/ الكراسي/ الوقت المناسب/ الأدوات /....)" بنسبة (١٤,٦ ٪)، تليها "صعوبتنا وضع وإعداد أنشطة علاجية للكفايات التي لم يتقنها التلاميذ في الاختبار التشخيصي"، "وجود

تلاميذ ضعاف وتفوقهم في الأسئلة الشفوية بعكس المقالية التحريرية"، حيث كانت نسبة الصعوبتين (٤,٦ %)، ثم الصعوبة الناتجة عن "وجود تلاميذ جدد عند تنفيذ الاختبار التشخيصي"، وكانت النسبة (١,٥ %)، وأخيرا الصعوبة المتمثلة في "الإمكانيات البشرية عند تنفيذ الاختبار التشخيصي"، بنسبة (٠,٧٧ %).

جدول رقم (١٠)

جدول تكراري يوضح صعوبة تنفيذ الاختبار التشخيصي

النسبة	عدد الذين ذكروها	الصعوبات
٣٦,٢ %	٤٧	١ - اختلاف مستويات التلاميذ في فهم المطلوب من الاختبار التشخيصي مع التسرع في الحل.
٣٢,٣ %	٤٢	٢ - أعباء تصحيح وتحليل الاختبار التشخيصي مع اختلاف عمليتي التصحيح والتحليل.
٣٠ %	٣٩	٣ - كثرة عدد التلاميذ في الصف الواحد مما يؤدي لصعوبة التعامل مع الاختبار التشخيصي خصوصا للصف الأول بداية العام الدراسي.
٢٧,٧ %	٣٦	٤ - طول الاختبار التشخيصي وتأثير ذلك على المنهج الدراسي مع الحاجة لمعرفة طريقة تطبيقه.
١٤,٦ %	١٩	٥ - الظروف الفيزيائية (التهوية/ التكييف/ الإضاءة/ الأدوات/ الكرسي/ الملل/ الوقت المناسب/ الغش/...).
٤,٦ %	٦	٦ - إعداد الأنشطة العلاجية للكفايات التي لم يتقنها التلاميذ في الاختبار التشخيصي.
٤,٦ %	٦	٧ - تفوق الضعاف للأسئلة الشفوية بعكس الأسئلة المقالية في الاختبار التشخيصي.
١,٥ %	٢	٨ - عدم المعرفة المسبقة بالمستوى التحصيلي للتلاميذ خصوصا للتلاميذ الجدد. (الصف الأول).
٠,٧٧ %	١	٩ - الإمكانيات البشرية في تنفيذ الاختبار التشخيصي.

ب - الاختبارات التكوينية

يتضح من خلال تحليل استجابات عينة الدراسة عن الأسئلة المفتوحة ذات الصلة بإعداد الاختبار التكويني الموضحة في الجدول رقم (١١) أن أبرز صعوبة كانت "كثرة أعباء المعلم التدريسية وعدم وجود الوقت لإعداد الاختبار التكويني وتعدده"، إذ أشار إليها ما يزيد عن ربع العينة (٣٦,٩ %)، تليها "تحديد الأسئلة المناسبة للكفايات سواء الرئيسية أو الفرعية أو المشتركة"، بنسبة (١٣,١ %)، ثم "الإمكانيات المادية مثل (الورق/ الصور/ التصوير/...) والإمكانيات البشرية المتمثلة في قلة الخبرة في

إعداد اختبار تكويني يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ"، إذ كانت النسبة (١٢,٣%)، وتليها الصعوبات المتمثلة في "ضرورة التنوع في الأسئلة للكفاية الواحدة مع كثرة هذه الكفايات"، "وعدم وجود نماذج معدة من قبل وزارة التربية والتعليم أو تعاون بين الأخصائيين التربويين والمعلمين في الإعداد"، والصعوبة الناتجة عن "عدم وجود محك للحكم على القطع الأملانية"، وصعوبة "إعداد الأسئلة الشفوية"، إذ أشار إلى كل واحدة منها ثلاثة من أفراد عينة الدراسة بنسبة تعادل (٢,٣%).

جدول رقم (١١)

جدول تكراري يوضح صعوبات إعداد الاختبار التكويني

النسبة	عدد الذين ذكروها	الصعوبات
٣٦,٩%	٤٨	١ - كثرة أعباء المعلمين التدريسية وضيق الوقت بالنسبة لإعداد الاختبار التكويني وتعدده.
١٣,١%	١٧	٢ - صعوبة تحديد الأسئلة المناسبة للكفايات الرئيسية أو الفرعية أو المشتركة في الاختبار التكويني.
١٢,٣%	١٦	٣ - الإمكانات المادية (الورق/ الصور / ..) والإمكانات البشرية (الخبرة في الإعداد).
١٢,٣%	٦	٤ - صعوبة وضع أسئلة في الاختبار التكويني تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.
٢,٣%	٣	٥ - تعدد الأسئلة الموضوعية للكفاية الرئيسية الواحدة، وكثرة الكفايات المطلوبة.
٢,٣%	٣	٦ - صعوبة إعداد الأسئلة الشفوية أو القطع الإملانية، مع عدم وجود محك للحكم على التلاميذ بالإتقان.
٢,٣%	٣	٧ - عدم وجود نماذج للأسئلة من وزارة التربية والتعليم.
٢,٣%	٣	٨ - عدم تعاون الأخصائيين التربويين مع المعلم في إعداد الاختبار التكويني.

كما يتضح من خلال تحليل استجابات عينة الدراسة عن الأسئلة المفتوحة ذات الصلة بتنفيذ الاختبار التكويني الموضحة في الجدول رقم (١٢) "أن أبرز صعوبة تمثلت في الفروق الفردية بين التلاميذ في إنهاء الاختبار التكويني"، إذ أشار إليها نصف العينة تقريبا (٦٠%)، تليها الصعوبة الناتجة عن "طول الاختبار التشخيصي وخصوصا الأسئلة الشفوية وتأثير ذلك على المنهج الدراسي والخطأ اليومية" وكانت النسبة (٣٦,٩%)، ثم الصعوبة الناتجة عن "الظروف الفيزيائية مثل (الملل/ الخوف/ التشتت/ الإهمال/ الغش/ الوقت المناسب/ عدم التركيز / ...)"، وكانت النسبة (٢٠,٨%)، ثم صعوبة "عملية الرصد والتحليل لنتائج الاختبار التكويني" بحيث كانت النسبة (١٨,٥%)، بعد ذلك تأتي "صعوبة تصحيح الاختبار التكويني والجهد المبذول في ذلك" بنسبة (١٤,٦%)، ثم الصعوبة المتمثلة

في "كثرة عدد التلاميذ في الصف الواحد مع الغياب المتكرر للتلاميذ مما يؤدي لصعوبة تنفيذ الاختبار التكويني في وقته"، وقد كانت النسبة (٦,٩ %)، وأخيرا تأتي الصعوبة الناتجة عن "إعادة التعلم بعد نتائج الاختبار التكويني لبعض التلاميذ"، وكانت النسبة (٦,٢ %).

جدول رقم (١٢)

جدول تكراري يوضح صعوبات تنفيذ الاختبار التكويني.

النسبة	عدد الذين ذكروها	الصعوبات
٦٠%	٧٨	١ - الفروق الفردية بين التلاميذ في إنهاء الاختبار التكويني.
٣٦,٩%	٤٨	٢ - طول وقت الاختبار التكويني وتأثيره على الخطة اليومية (خصوصا الأسئلة الشفوية).
٢٠,٨%	٢٧	٣ - الظروف الفيزيائية (الملل / الخوف / التشتت / الإهمال / الغش / الوقت المناسب / عدم التركيز / ...).
١٨,٥%	٢٤	٤ - صعوبة عملية الرصد للدرجات مع تحليل هذه النتائج.
١٤,٦%	١٩	٥ - الجهد المبذول من المعلم في تصحيح اختبار التكويني.
٦,٩%	٩	٦ - كثرة عدد التلاميذ في الصف الواحد مع غياب بعض التلاميذ المتكرر مما يؤدي لصعوبة تنفيذ الاختبار التكويني في وقته.
٦,٢%	٨	٧ - إعادة التعلم بعد الاختبار التكويني لبعض التلاميذ.

ج - الاختبارات التجميعية

يتضح من خلال تحليل استجابات عينة الدراسة عن الأسئلة المفتوحة ذات الصلة بإعداد الاختبار التجميعي الموضحة في الجدول رقم (١٣) "أن أبرز صعوبة كانت الجهد الكبير في إعداد الاختبار التجميعي من جانب المعلم بسبب كثرة الأعباء التدريسية وضيق الوقت"، إذ أشار إليها ما يزيد عن ربع العينة (٣٣,١ %)، تليها الصعوبة الناتجة عن "كثرة الكفايات الرئيسية والفرعية المراد قياسها في الاختبار التجميعي"، وكانت النسبة (٣٠ %)، تليها صعوبة "إعداد اختبار تجميعي يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ" بنسبة (٢٠ %)، ثم صعوبة "التنوع في الأسئلة للكفاية الواحدة في الاختبار التجميعي"، وقد كانت النسبة (١٧,٧ %)، ثم صعوبة "توفر الإمكانيات المادية مثل (الصور / الورق / التصوير / ...) والإمكانيات البشرية (الخبرة / التعاون / ...)" وكانت النسبة (١٠,٨ %) وجاءت صعوبة "توفر النماذج لأسئلة الاختبار التجميعي في دليل المعلم"، وصعوبة "وضع أسئلة تناسب بعض الكفايات في الاختبار التجميعي" بنفس النسبة وهي (٦,٩ %).

جدول رقم (١٣)

جدول تكراري يوضح صعوبات إعداد الاختبار التجميعي.

النسبة	عدد الذين ذكروها	الصعوبات
٣٣,١%	٤٣	١ - الجهد الكبير في إعداد الاختبار التجميعي من جانب المعلم بسبب كثرة الأعباء التدريسية وضيق الوقت.
٣٠%	٣٩	٢ - كثرة الكفايات الرئيسية والفرعية المراد قياسها في الاختبار التجميعي.
٢٠%	٢٦	٣ - مراعاة الفروق الفردية في إعداد الاختبار التجميعي.
١٧,٧%	٢٣	٤ - التنوع في الأسئلة للكفاية الواحدة عند إعداد الاختبار التجميعي.
١٠,٨%	١٤	٥ - الإمكانات المادية (الصور / الورق / التصوير) والبشرية (الخبرة / التعاون، ...).
٦,٩%	٩	٦ - عدم وجود نماذج لأسئلة الاختبار التجميعي في دليل المعلم.
٦,٩%	٩	٧ - صعوبة وضع أسئلة تناسب بعض الكفايات في الاختبار التجميعي.

كما يتضح من خلال تحليل استجابات عينة الدراسة عن الأسئلة المفتوحة ذات الصلة بتنفيذ الاختبار التجميعي الموضحة في الجدول رقم (١٤) "أن أبرز صعوبة كانت الظروف الفيزيائية المؤثرة على الاختبار التجميعي مثل (الخوف/ الوقت المناسب/ الإضاءة/ الملل/ النسيان/ الإهمال...)"، وقد أشار إليها ما يقارب النصف بنسبة (٦٢,٣ %)، تليها صعوبة "طول وقت تنفيذ الاختبار التجميعي"، وكانت النسبة (٣٤,٦ %)، ثم صعوبة "تحليل الاختبار التجميعي ووضع الأنشطة العلاجية المناسبة للضعاف بعد تحليل الاختبار التجميعي"، بنسبة (٢٤,٦ %)، ثم "وجود فروق فردية بين التلاميذ في حل الاختبار التجميعي"، وكانت النسبة (١٦,٢ %)، ثم الصعوبة الناتجة عن "الجهد المبذول في تصحيح الاختبار التجميعي"، وكانت النسبة (١٢,٣ %)، تليها "الجهد المبذول من جراء عملية الرصد لنتائج الاختبار التجميعي"، وكانت النسبة (١١,٥ %)، ثم "كثرة عدد التلاميذ في الصف الواحد وعدم القدرة على متابعتهم جميعاً"، وكانت النسبة (٦,٢ %)، وأخيراً صعوبة "توفر الإمكانيات المادية مثل (التصوير/ الورق...)" وكانت النسبة (١,٥ %).

جدول رقم (١٤)

جدول تكراري يوضح صعوبات تنفيذ الاختبار التجميعي.

النسبة	عدد الذين ذكروها	الصعوبات
٦٢,٣%	٨١	١ - الظروف الفيزيائية المؤثرة على الاختبار التجميعي مثل (الخوف / الوقت المناسب / الإضاءة / الملل / النسيان / الإهمال ...)
٣٤,٦%	٤٥	٢ - طول وقت تنفيذ الاختبار التجميعي.
٢٤,٦%	٣٢	٣ - صعوبة تحليل الاختبار التجميعي ووضع الأنشطة العلاجية المناسبة للتلاميذ الضعاف.
١٦,٢%	٢١	٤ - الفروق الفردية بين التلاميذ في حل الاختبار التجميعي.
١٢,٣%	١٦	٥ - الجهد المبذول في تصحيح الاختبار التجميعي.
١١,٥%	١٥	٦ - الجهد المبذول في عملية رصد نتائج الاختبار التجميعي.
٦,٢%	٨	٧ - عدم القدرة على متابعة جميع التلاميذ أثناء تنفيذ الاختبار التجميعي بسبب كثرة عدد التلاميذ.
١,٥%	٢	٨ - الإمكانيات المادية (التصوير / الورق / ...) .

٢ - ملف إنجازات التلميذ

يتضح من خلال تحليل استجابات عينة الدراسة عن الأسئلة المفتوحة ذات الصلة بإعداد ملف إنجازات التلميذ الموضحة في الجدول رقم (١٥) "أن أبرز صعوبة كانت تدريب التلاميذ على ترتيب الملف والوقت والجهد المبذول في ذلك من قبل المعلم" إذ أشار إليها ما يفوق نصف أفراد عينة الدراسة (٥٦,٩ %)، تليها صعوبة "متابعة ملفات التلاميذ باستمرار بسبب الأعباء التدريسية والجهد المبذول في ذلك" وكانت النسبة (٤٨,٥ %)، ثم "اختلاف وجهات نظر المعلمين والموجهين في أقسام الملف"، وكانت النسبة (٣٦,٢ %)، ثم صعوبة "توفر الإمكانيات المادية مثل (رداءة الملف / التصوير / ...)" والصعوبة الناتجة "عن الاهتمام بقسم من أقسام الملف على قسم آخر"، بنسبة (١٦,٩ %)، ثم الصعوبة الناتجة عن "كثرة عدد التلاميذ والفروق الفردية بين التلاميذ في ترتيب الملف" وكانت النسبة (١٤,٦ %) ثم صعوبة "تجديد بيانات التلاميذ باستمرار" وكانت النسبة (٨,٥ %)، وأخيرا "فقدان بعض الأوراق بسبب إهمال التلميذ أو ولي الأمر" وكانت النسبة (٥,٤ %) .

جدول رقم (١٥)

جدول تكراري يوضح صعوبات إعداد ملف إنجازات التلميذ.

النسبة	عدد الذين ذكروها	الصعوبات
٥٦,٩%	٧٤	١ - تدريب التلاميذ على ترتيب الملف يحتاج وقت وجهد من المعلم
٤٨,٥%	٦٣	٢ - صعوبة متابعة المعلمة لملفات التلاميذ باستمرار بسبب الأعباء التدريسية والجهد المبذول.
٣٦,٢%	٤٧	٣ - اختلاف وجهات نظر المعلمين والموجهين في أقسام الملف.
١٦,٩%	٢٢	٤ - الإمكانات المادية (رداءة الملف/ التصوير/...)
١٦,٩%	٢١	٥ - تغلب قسم من أقسام الملف بالاهتمام على القسم الآخر.
١٤,٦%	١٩	٦ - كثرة عد التلاميذ والفروق الفردية بينهم في ترتيب الملف.
٨,٥%	١١	٧ - صعوبة تجديد بيانات التلاميذ باستمرار.
٥,٤%	٧	٨ - فقد بعض الأوراق بسبب إهمال التلميذ أو ولي الأمر.

كما يتضح من خلال تحليل استجابات عينة الدراسة عن الأسئلة المفتوحة ذات الصلة بتقويم ملف إنجازات التلميذ الموضحة في الجدول رقم (١٦) أن أبرز صعوبة كانت "عدم وجود محك معد من جانب وزارة التربية والتعليم لتقديم الملف مما يؤدي إلى الفروق الفردية بين المعلمين في طرق التقويم"، إذ أشار إليها ما نسبته (٢٦,٩%)، وتليها الصعوبة الناتجة عن "الوقت الطويل الذي يحتاجه المعلم في تقويم الملف" وكانت النسبة (٢٣,٨%)، ثم صعوبتي "كثرة محتوى الملف مما يؤدي إلى صعوبة تقويمه"، "وفقد بعض الأوراق والأنشطة المهمة في عملية التقويم بسبب إهمال التلميذ أو أولياء الأمور"، وكانت النسبة (١٩,٢%)، تليها الصعوبة الناتجة عن "كثرة التلاميذ في الصف مما يؤدي لصعوبة تسجيل تقويم يخص كل تلميذ يوضع في ملفه" بنسبة (١٦,٩%)، ثم "اهتمام المعلمين بالاختبارات بأنواعها التكوينية والتجميعية في تقويم التلميذ" وقد كانت النسبة (٨,٥%)، ثم "اختلاف تقويم ملف التلميذ بين فترة وأخرى" وكانت النسبة (٣,٨%)، تليها الصعوبة التي تواجه المعلمين نتيجة "احتجاج أولياء الأمور عن تقويم المعلم لملف التلميذ" وقد كانت النسبة (٣,١%)، وأخيرا صعوبة "عدم استخدام الملف أو الرجوع له عند تقويم التلميذ" وكانت النسبة (١,٥%).

جدول رقم (١٦)

جدول تكراري يوضح صعوبات تقويم ملف إنجازات التلميذ

النسبة	عدد الذين ذكروها	الصعوبات
٢٦,٩%	٣٥	١ - عدم وجود محك لتقويم الملف معد من جانب وزارة التربية والتعليم مما يؤدي إلى الفروق الفردية بين المعلمين في طرق التقويم
٢٣,٨%	٣١	٢ - الوقت الطويل الذي يحتاجه المعلم في تقويم الملف.
١٩,٢%	٢٥	٣ - كثرة محتوى الملف مما يؤدي إلى صعوبة تقويمه.
١٩,٢%	٢٥	٤ - فقد بعض الأوراق والأنشطة المهمة بسبب إهمال التلميذ أو أولياء الأمور.
١٦,٩%	٢٢	٥ - كثرة التلاميذ مما يؤدي لصعوبة تسجيل تقويم يخص كل تلميذ يوضع في ملفه.
٨,٥%	١١	٦ - اهتمام المعلمين بالاختبارات التكوينية والتجميعية في تقويم التلميذ فقط.
٣,٨%	٥	٧ - اختلاف تقويم الملف للتلميذ الواحد بين فترة وأخرى.
٣,١%	٤	٨ - احتجاج أولياء الأمور عن تقويم المعلم لملف التلميذ
١,٥%	٢	٩ - عدم استخدام الملف أو الرجوع له عن تقويم التلميذ.

٣ - الملاحظة

يتضح من خلال تحليل نتائج استجابات عينة الدراسة عن الأسئلة المفتوحة ذات الصلة بتنفيذ الملاحظة الموضحة في الجدول رقم (١٧) أن أبرز صعوبة كانت "الملاحظة المستمرة للتلاميذ وتسجيل المعلم لهذه الملاحظات التي تتطلب وقتاً طويلاً خاصة وإن لدى المعلم أعباء تدريسية كثيرة"، إذ أشار إلى ذلك ما يزيد عن نصف العينة (٦٣,٨ %). تلت ذلك صعوبة "ملاحظة التلميذ الواحد عدة مرات، لكثرة عدد التلاميذ في الفصل الواحد" وقد أشار إليها ما يقارب ربع العينة بنسبة (٣٧,٧ %). ثم الصعوبة المتمثلة في "عدم وجود استمارة أو نموذج موحد من قبل وزارة التربية والتعليم لرصد الملاحظات لكافة جوانب أداء التلميذ"، إذ كانت النسبة (٢٥,٤ %)، ثم صعوبة "التسجيل الدقيق للملاحظات بسبب تدخل عامل النسيان"، وكانت النسبة (١٥,٤ %). تلي ذلك صعوبة "ملاحظة وتسجيل الجوانب النفسية والوجدانية للتلميذ" وكانت النسبة (١٢,٣ %)، ثم صعوبة "وجود فروق فردية

بين التلاميذ أثناء الملاحظة" وكانت النسبة (٩,٢ %)، ثم الصعوبة الناتجة عن "عدم اهتمام إدارة المدرسة أو وزارة التربية والتعليم بنتائج ملاحظات المعلم للتلميذ عند تقويم التلميذ" وقد كانت النسبة (٨,٥ %). تلي ذلك الصعوبة الناتجة عن "الظروف الفيزيائية غير المناسبة للملاحظة داخل الصف مثل (الفوضى/ كثرة عدد التلاميذ/ التهوية/ الإضاءة/ الوقت/...) " وكانت النسبة (٣,٨ %)، وأخيرا الصعوبة الناتجة عن "عدم استخدام المعلم للملاحظة كتقويم وإنما فقط كعلاج" وكانت النسبة (٣,١ %).

جدول رقم (١٧)

جدول تكراري يوضح صعوبات تنفيذ الملاحظة.

النسبة	عدد الذين ذكروها	الصعوبات
٦٣,٨%	٨٣	١ - صعوبة الملاحظة المستمرة للتلاميذ وتسجيل المعلم للملاحظات بسبب أعباء المعلم التدريسية والوقت الطويل للملاحظة.
٣٧,٧%	٤٩	٢ - كثرة عدد التلاميذ في الصف الواحد، مما يصعب ملاحظة التلميذ الواحد عدة ملاحظات.
٢٥,٤%	٣٣	٣ - عدم وجود استمارة أو نموذج موحد من قبل وزارة التربية والتعليم لرصد الملاحظات للجوانب المختلفة عند التلميذ.
١٥,٤%	٢٠	٤ - صعوبة التسجيل الدقيق للملاحظات وتدخل عامل النسيان.
١٢,٣%	١٦	٥ - صعوبة ملاحظة وتسجيل الجوانب النفسية والوجدانية للتلميذ.
٩,٢%	١٢	٦ - وجود فروق فردية بين التلاميذ أثناء الملاحظة.
٨,٥%	١١	٧ - عدم اهتمام الإدارة المدرسية ووزارة التربية والتعليم بملاحظات المعلم للتلميذ عند تقويم التلميذ.
٣,٨%	٥	٨ - عدم توفر الظروف الفيزيائية المناسبة داخل الصف (الفوضى/ كثرة عدد التلاميذ/ التهوية/ الإضاءة/ الوقت/...)
٣,١%	٤	٩ - عدم استخدام الملاحظة للتقويم وإنما للعلاج فقط.

الفصل السادس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين والمعلمات يمارسون فعلا الثلاثة أساليب في التقويم (التي وردت في الاستبانة وهي الاختبارات بأنواعها التشخيصية والتكوينية والتجميعية وملف إنجازات التلميذ، والملاحظة) والتي نص عليها نظام التقويم التربوي المطبق في المرحلة الابتدائية بدولة البحرين، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة في استخدامهم لأساليب التقويم الثلاثة مجتمعة. ولعل هذا الأمر يؤكد التدريب المستمر للمعلمين والمعلمات من خلال الاستفادة من الخبرات التعليمية. أما بالنسبة لممارسات المعلمين والمعلمات لكل أسلوب، فهي تتفاوت في استخدامهم لها:

فبالنسبة للاختبارات التشخيصية يتضح من خلال نتائج الاستبانة اهتمام المعلمين والمعلمات بتحديد مستويات تلاميذهم عند بداية العام الدراسي، إذ جاءت دائما بنسبة (٥٣,١%) وغالبا بنسبة (٢٨,٥%). وهذا ما أكدته نتيجة المتابعة لملف إنجازات التلميذ، إذ تبين أن (٦٧,٣%) من المعلمين والمعلمات يقومون بإعطاء الإختبار التشخيصي، ويقوم (٥٦,٤%) منهم بتضمينه ملف إنجازات التلميذ. كما أن (٤٠%) منهم يراعون بصورة دائمة كفايات المادة في إعداد وتصميم الاختبار التشخيصي ثم يضعون برنامجا للعلاج بعد تحليل نتائجه.

ومن خلال تحليل الاستبانة تبين وجود اختلافات بين المعلمين والمعلمات في مدى حاجتهم إلى تدريب لإتقان عملية وضع الاختبار التشخيصي حيث أكد (١٧,٦%) من أفراد عينة الدراسة حاجتهم للتدريب بصورة دائمة وغالبه، بينما أقر (٤٨,٤%) منهم حاجتهم للتدريب أحيانا وقليلًا. وهذا الأمر يفسر في ضوء الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات في كثرة الكفايات الأساسية وفروعها لدى (٢٢,٣%) من أفراد العينة، مما يؤدي إلى طول الاختبار التشخيصي، وبالتالي زيادة الوقت المستغرق لتصحيحه وتحليله، مع التباين بين المعلمين والمعلمات حول طريقة التصحيح والتحليل.

ومع أن كثيرا من الباحثين في مجال التقويم التربوي في دولة البحرين وفي بعض الدول العربية أشادوا إلى حاجة المعلمين العاملين المزيد من التدريب بشكل عام، مثل دراسة الدوسري (١٩٩٠) التي أشار فيها إلى كفاءة تتراوح ما بين المتوسط والجيد في مجال القياس والتقويم التربوي، وما أشار إليه رجب (١٩٨٧) من وجود كفاءة متوسطة لدى العاملين في مجال القياس والتقويم التربوي في دولة البحرين، واتفق معه الصبحي (٢٠٠٠) في الكفاءة المتوسطة لدى العاملين بوزارة المعارف السعودية في

مجال القياس والتقويم التربوي، وجرادات (١٩٨٨) الذي خلص من دراسته إلى أن كفايات معلمي العلوم في مجال القياس والتقويم التربوي في الأردن لم تصل إلى المستوى المطلوب تربوياً، إلا أن الدراسة الحالية تميزت عن الدراسات المذكورة في تحديد حاجات المعلمين والمعلمات في إعداد الاختبار التشخيصي. وتشير نتائج الدراسة الحالية إلى أهمية تنظيم دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات في إعداد الاختبارات التشخيصية بحيث تبنى هذه الدورات التدريبية على حاجات فعلية مستنبطة من ملاحظات ميدانية للموجهين التربويين واستطلاعات موضوعية لأداء المعلمين والمعلمات وحاجتهم الفعلية.

أما فيما يتعلق بالاختبارات التكوينية فمن خلال نتائج الاستبانة نلاحظ إكمال الصورة العامة لأهمية الاختبار التكويني لدى المعلمين والمعلمات، حيث حرص نسبة عالية منهم (٨١,٥%) على تقديمه. وتؤكد ذلك بطاقة متابعة الملف من خلال تضمين الاختبار التكويني ملف إنجازات التلميذ بنسبة (٩٨,٢%) بصورة دائمة مع مراعاتهم كفايات المادة في وضع الاختبار التكويني، معتمدين على التغذية الراجعة تبعاً لنتائج الاختبار التكويني، التي يزودون بها تلاميذهم لمتابعة أولياء الأمور، والذي اتضح كذلك من خلال تضمين جميع الاختبارات التكوينية لملف إنجازات التلميذ، وتعليقات أولياء الأمور حول الاختبارات التكوينية بنسبة (١٠٠%) لدى أفراد العينة. وبالرغم من ذلك لم تختلف الاختبارات كثيراً عن الممارسات الروتينية التي يعتادها المعلمون في عدم مراعاتهم للفروق الفردية في إعداد وتصميم الاختبار التكويني لدى نصف أفراد العينة (٥٠%) ويؤولون ذلك - من خلال إجاباتهم المفتوحة - إلى كثرة الأعباء التدريسية، وتعدد الكفايات المطلوبة للاختبارات التكوينية، الأمر الذي يتطلب وقتاً طويلاً لدى (٣٦,٩%) من أفراد الدراسة، وقلة الخبرة في الإعداد لدى (١٢,٣%) منهم.

وأما بقية المعلمين والمعلمات الذين يراعون الفروق الفردية فقد جاءت محاولاتهم مفتعلة غير موضوعية تعتمد على اجتهاداتهم الذاتية في تبسيط السؤال للكفاية المطلوب إتقانها، والذين أكدوا بأنهم نادراً ما يحتاجون إلى تدريب في إعداد الاختبارات التكوينية بنسبة (٣٣,٨%) أي أن الغالبية (٥٣,٩%) من أفراد العينة بحاجة إلى دورات تدريبية تؤكد في مضمونها على الناحية التطبيقية. وهذا يتفق مع دراسة المطوع وسعد والفاضل (١٩٩٩) بأن المعلمين في المرحلة الابتدائية في دولة البحرين بحاجة لدورات تدريبية تخدم جانب إعداد الأساليب التقويمية المختلفة، حيث تشكلت الحاجة لدى ٣١% من أفراد عينة الدراسة المشار إليها.

أما (٣٥,٤%) من أفراد العينة فغالبا ما يؤكدون في اختباراتهم التكوينية على التنوع في الأسئلة بين المقالية والموضوعية والتطبيقية ويكتفون بنتائج الاختبارات التكوينية أساسا لإتخاذ القرار بنقل التلميذ من صف إلى صف أعلى. هذا مع ملاحظة إهمال نسبة لا يستهان بها من المعلمين والمعلمات للأسئلة الشفوية في الاختبارات التكوينية (٥٦,٩%)، إذ أشار (٤٣,١%) فقط من أفراد العينة إلى استخدامهم لها. وهذا لا يتفق مع توجهات نظام التقويم التربوي للمرحلة الابتدائية بدولة البحرين الذي يؤكد على الاتصال اللفظي كجزء أصيل من أجزاء عملية التقويم. وهذا ما أكدته أيضا دراسة سيني ديببل (Senne-Dibble, 1995) من ضرورة تقويم الاتصال الرياضي اللفظي واعتباره جزء من عملية تقويم الرياضيات، فإدماج قدرات الاتصال الرياضية اللفظية يفيد في عملية التعليم والتعلم، وبالتالي تقويم التلميذ تقويما حقيقيا. ودراسة سالي توماس (Saly Thomas, 1994) التي أكدت على التقويم الحقيقي القائم على استخدام أساليب متنوعة ومختلفة لأحداث التغيير في التعلم، لأنه يساعد المعلمين في التعرف على التلميذ بطرق جديدة تؤدي بدورها إلى نتائج بارزة وهامة ومن ضمنها الاتصال الشفوي. ويتفق ستيغنس مع الدراسات السابقة (Siggins, 1994) الذي يوضح أن التقويم لكي يكون حقيقيا لابد أن يحدد تطور التلميذ خلال العام (تقويما تكوينيا) محددًا نقاط الضعف والقوة لدى التلميذ وسبل علاجها. مع شمول هذا النوع من الاختبارات لنشاطات مختلفة مثل التقويم، والشرح اللفظي، والشرح باستخدام التجارب والتمثيل، مع ضرورة تدوين ملاحظات المعلمين حول هذا النوع من التقويم.

أما فيما يتعلق بالاختبارات التجميعية، فمن خلال نتائج الاستبانة يتضح الاهتمام الدائم للغالبية من أفراد العينة بالممارسات المطروحة جميعها، وتؤكد ذلك بطاقة متابعة الملف بنسبة (٩٨,٢%) من أفراد عينة الدراسة. ونلاحظ من استجابات أفراد العينة أن الاختبار مبني على أساس الكفايات المطلوبة ويراعي المعلمون والمعلمات بنسبة عالية (٥٣,١%) الفروق الفردية بين التلاميذ، مع الحرص على التنوع في الأسئلة ما بين الشفوية والموضوعية والتطبيقية والمقالية، مع ترتيبها من السهل إلى الصعب، مستفيدين من نتائج الاختبارات التكوينية في إعداد الاختبار التجميعي. لقد أكد (٤٦,٩%) من أفراد العينة على أنهم غالبا ما يعتمدون على نتيجة الاختبار التجميعي لمعرفة مستوى التلميذ وإتخاذ القرار أو عدم نقله من صف إلى صف أعلى.

وربما يعزى اهتمام المعلمين والمعلمات بالاختبارات التجميعية إلى اعتمادهم عليها في الحكم على مستوى التلميذ وانتقاله من صف إلى صف أعلى بالرغم من الصعوبات التي طرحوها من خلال إجابات الأسئلة المفتوحة في كثرة الأعباء التدريسية وطول الوقت في الإعداد والتنفيذ والذي يمكن تفسيره

بقلة وتواضع خبرة المعلمين، والتي جاءت متوافقة مع دراسات أخرى مثل دراسة جرادات (١٩٨٨) والتي خلص فيها إلى أن معرفة معلمي العلوم بالأردن لمهارات إعداد الاختبار أقل من المستوى المقبول تربوياً، وإن معرفتهم هذه تتناسب عكسياً مع خبرتهم، بالرغم من تأثير بعض الظروف الفيزيائية على الاختبار التجميعي مثل الخوف، والإضاءة، والملل، والنسيان. ويمكن أن يقوى هذا التفسير نتائج الدراسة التي قام بها كل من المطوع وسعد والفاضل (١٩٩٩) والتي أشارت إلى أن المعلمين ما زالوا يضعون الاختبارات الدورية في المرتبة الأولى بين أساليب التقويم، على الرغم من أن نظام التقويم التربوي لمرحلة التعليم الأساسي بوزارة التربية والتعليم بالبحرين ينص على عكس ذلك. إذ يشير ذلك النظام في مادته الخامسة إلى "توظيف المعلم في تقويم نمو طلبته أساليب تقويم متنوعة بحسب متطلبات الموقف التعليمي التعليمي لتقدير كفايات مختلفة، مثل: الملاحظة المنظمة والنشاطات المخططة والنشاطات الذاتية التي يبادر بها الطلبة والمشروعات الفردية والجماعية الموجهة والذاتية وكتابة التقارير والأوراق البحثية، والامتحانات بأنواعها وأشكالها المختلفة من شفوية وتحريرية وعملية". كما أن المعلمين والمعلمات يفضلون الطريقة الكمية (العلامات) كأنسب طريقة للرصد، وهذا يتفق كون أكثر الأساليب التقويمية استخداماً الاختبارات بأنواعها المختلفة كما تشير إلى ذلك دراسة الراسبي (١٩٨٩) حول الاختبارات واحتلالها للمركز الأول كأسلوب للتقويم في مدارس سلطنة عمان.

أما فيما يتعلق بملف إنجازات التلميذ، فمن خلال الاستبانة وكذلك بطاقة متابعة الملف التي طبقتها الباحثة يتضح اهتمام الغالبية من أفراد العينة بالممارسات المطروحة جميعها؛ وإن كانت تقسيمات الملف تزيد أو تنقص في أقسامها عن التقسيمات التي حددتها وزارة التربية (سيرة ذاتية عن الطالب، وقائمة فحص كاملة للمعلم، وملاحظات المعلم حول الطالب، وخطاب من الطالب لقارئ الملف لشرح كل عمل، والتقارير، وأعمال الطالب من حلول ومسودات أعمال وكتابات ورسومات وصور وتمثيل بياني، ووصف المعلم لأنشطة الطالب توضح مدى إدراكه للمفاهيم والعلاقات الرياضية) لدى (٣٦,٢%) من أفراد عينة الدراسة. وهذا بالتالي يؤدي إلى الصعوبة المتمثلة باختلاف وجهات النظر بين المعلمين والموجهين في أقسام الملف. كذلك كانت درجة الاستفادة من الملف في تقويم التلميذ تتفاوت بين المعلمين ما بين (٣٩,٢%) بصورة دائمة، و(٣٨,٥%) بصورة غالبية، و(١٤,٦%) أحياناً. وهذا يفسر الصعوبة الناتجة عن الاهتمام بقسم من أقسام الملف دون آخر لدى (١٦,٩%) من أفراد العينة.

تدعو هذه النتيجة إلى ضرورة توحيد أقسام الملف من قبل وزارة التربية والتعليم، وعدم ترك ذلك للاجتهادات الشخصية من قبل المعلمين والمعلمات، مع ضرورة دراسة اجتهاداتهم والوقوف على مدى

قربها أو بعدها من فلسفة ومبادئ التقويم التربوي في التعليم الأساسي لتثبيت ما يناسب واستبعاد ما لا يتناسب مع هذه المبادئ.

* من خلال نتائج الاستبانة يتضح قصور الاهتمام بالممارسات المتعلقة بالملاحظة لدى (٢٣,٨%) من أفراد الدراسة، إذ لا يعتمد هذه النسبة من المعلمين والمعلمات على الملاحظة في معرفة أوجه القصور لدى التلاميذ. وتؤكد هذه النتيجة ما تمخض عن تطبيق بطاقة متابعة ملف إنجازات التلميذ حيث تبين ما نسبته (٤٩,١%) من المعلمين والمعلمات بأنهم لا يسجلون ملاحظاتهم عن تلاميذهم سواء الصفية أو اللاصفية. كما تبين أن هناك من المعلمين والمعلمات من يعتني بتعرف كل تلميذ على حده، والاحتفاظ بسلسلة من التقارير حول تعلم الطالب خلال العام الدراسي، في حين يكتفي البعض الآخر بالسجلات النهائية.

ويفسر هذا الوضع من خلال النسبة العالية (٦٣,٨%) من المعلمين والمعلمات الذين أبانوا أنهم يجدون صعوبة في الملاحظة المستمرة للتلاميذ وتسجيل المعلم لهذه الملاحظات. إضافة إلى عدم وجود استمارة أو نموذج موحد من قبل وزارة التربية والتعليم لرصد الملاحظات لكافة جوانب أداء التلميذ حيث أشار إلى ذلك (٢٥,٤%) من أفراد الدراسة.

تدعو هذه النتيجة إلى ضرورة الإشراف المستمر على نظام التقويم التربوي في المدارس من خلال تشكيل لجنة متخصصة تقوم على تدريب الهيئة التعليمية، والرد على استفساراتهم وحل المشاكل الميدانية التي تواجه المعلمين، وتفصيل دور الموجهين التربويين في متابعة المعلم بشكل مستمر. مع التأكيد على أن يكون قسم التقويم التربوي وبحوث تطوير المناهج هو الجهة المسؤولة عن إصدار كل ما يتعلق من استمارات وأدوات التقويم الأخرى وإشعار المدارس بذلك.

التوصيات:

١. زيادة الاهتمام في معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية بتزويد الدارسين بالمعرفة والكفاءة من خلال زيادة عدد المساقات المتخصصة في مجال التقويم التربوي وأسس وأهداف وأساليبه مع تدريب المعلمين على بناء الاختبارات وتنويع أساليب التقويم.
٢. التأكيد على النظرة التكاملية الشاملة عند تقويم التلاميذ.
٣. العمل على إثراء المصادر التي يستعين بها المعلمون في تصميم وتنفيذ أساليب التقويم تخفيفاً عنهم وتأميناً لسلامة التقويم وتنويع أسئلته والوفاء بمتطلباته. ويمكن أن يتم ذلك من خلال:
 - أ. تضمين دليل المعلم لكل مادة وفي كل صف نماذج من الأسئلة التقويمية والاختبارات الشهرية لكي يستعين بها المعلمون في كل من التقويم اليومي والشهري.
 - ب. إعداد (بنك أسئلة) في جميع المواد لمختلف الصفوف تشمل جميع جزئيات هذه المواد بأهدافها المختلفة معرفية ووجدانية ونفسحركية ... ووضع هذه الأسئلة في متناول أيدي المعلمين للاستفادة منها في عملية التقويم المستمر (اليومي والشهري).
٤. تزويد مكتبات المدارس بالمصادر والمراجع العلمية المبسطة في مجال التقويم.
٥. تحديد أسس علمية واضحة لتقويم عمل المعلم يستعين بها المشرفون والموجهون ويستعين بها المعلمون في التقويم الذاتي.
٦. تشكيل لجنة متخصصة دائمة مقرها في وزارة التربية والتعليم لتقوم بتصميم وتنفيذ برامج تدريبية وورش عمل للهيئة التعليمية في المرحلة الابتدائية وحل مشكلاتهم الميدانية.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

- إدارة المعلومات والبحوث. (سبتمبر، ١٩٩٦). التقرير الوطني لدولة الامارات العربية المتحدة عن تطور التعليم في الفترة من ٩٣/٩٤-٩٥/١٩٩٦ - وزارة التربية والتعليم: مؤتمر التربية الدولي رقم ٤٥ بجنيف من ٩/٣٠ - ١٠/٥.
- أبو لبدة، سبع محمد. (١٩٨٥). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي. الأردن: الجامعة الأردنية، كلية التربية.
- أحمد، سعد مرسي. (١٩٧٣). تطور الفكر التربوي (الطبعة الثالثة). القاهرة: عالم الكتب.
- إدارة المناهج. (سبتمبر، ١٩٩٦). الدليل الاسترشادي للتقويم في التعليم الأساسي (الحلقة الأولى). دولة البحرين: المؤتمر التربوي السنوي الحادي عشر من ١٦-١٨.
- إدارة المناهج. (فبراير ١٩٨٥). واقع تقويم التلميذ في البحرين. وزارة التربية والتعليم: ندوة التقويم التربوي المنعقد في عمان من ٢٠ - ١٤.
- الأمين، عدنان ونظام، جواد والمطوع، عبدالله وحمود، عدنان والشيخ، ناصر. (١٩٩٣). تقويم تطوير التعليم الابتدائي. البحرين: وزارة التربية والتعليم، مركز البحوث التربوية والتطوير.
- بن فاطمة، محمد. (١٩٩٥). تقويم المتعلمين: الإشكالية والطرائق والفنيات. مجلة الدليل التربوي: الجمعية المغربية للمناهج التربوية، الجزء الرابع.
- بو بطانة، عبدالله. (١٩٨٣). دور التقويم في تطوير العملية التربوية. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية: ورقة مقدمة للأسبوع الثقافي الثالث عشر لجمعية المعلمين الكويتية.
- بوشيت، علي والسيد، شريفة والديلمي، بهيجة والشامي، سلوى. (سبتمبر، ١٩٩٩). تطور التعليم الابتدائي في ضوء التوجهات التربوية العالمية. دولة البحرين: المؤتمر التربوي السنوي الرابع عشر للهيئات الإدارية والتعليمية للتعليم الابتدائي من ١٣ - ١٤.
- جرادات، محمد عبدالرحمن. (١٩٨٨). مدى معرفة وممارسة معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية لكفايات بناء الاختبارات المدرسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

- جواهر، محمد علي وعفيفي، محمد جاد. (مارس، ١٩٨٣). مفهوم التقويم التربوي وأهميته ووظيفته. جمعية المعلمين الكويتيين: اسبوع التربية الثالث عشر من ٢٦-٣١.

- الجيار، سيد إبراهيم. (١٩٧٤). دراسات في تاريخ الفكر التربوي (الطبعة الأولى). الكويت: وكالة المطبوعات.

- الحارثي، إبراهيم بن أحمد مسلم. (١٩٩٨). تخطيط المناهج وتطورها من منظور واقعي. الرياض: مكتبة الشقري.

- الحسن، أحمد جواهر محمد. (١٩٩٣). دراسة تحليلية مقارنة بين مبادئ التقويم الأساسية في التربية الإسلامية والمبادئ المناظرة لها في التربية الحديثة. (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن، من أيار ١٩٨٨ إلى أيار ١٩٩٣). ملخصات رسائل الماجستير، ٧، ٨٨-٨٩.

- حسين، حيدر أسد. (مارس، ١٩٨٣). التقويم التربوي ودوره في العملية التربوية. جمعية المعلمين الكويتية: أسبوع التربية الثالث عشر من ٢٦-٣١.

- حمدان، محمد زياد. (١٩٨٠). تقييم التعلم أسسه وتطبيقاته (الطبعة الأولى). بيروت: دار العلم للملايين.

- حمود، رفيقة. (يناير، ١٩٨٩). دراسات حول التجديدات التربوية في التعليم الابتدائي في البحرين. التربية الجديدة (الأردن)، ع ٤٦، س ١٦.

- الخليلي، خليل يوسف. (١٩٩٨). التقييم الحقيقي في التربية. مجلة التربية، قطر (١٢٦)، س ٢٧، ١١٨-١٣٢.

- الخياط، ناهدة وقنديل، محمد راضي. (سبتمبر، ١٩٩٦). التقويم باستخدام ملفات أعمال الطلاب: الأساس التربوي له، وتجربة ميدانية لتوظيفه. دولة البحرين: المؤتمر التربوي السنوي الحادي عشر من ١٦-١٨.

- الراسبي، خميس بن سالم. (نوفمبر، ١٩٨٩). نظم وأساليب التقويم وبناء بنوك المفردات الاختبارية بسلطنة عمان. القاهرة: الندوة الإقليمية حول نظم الامتحانات وبنوك الأسئلة في الدول العربية من ٢٥ - ٢٩.

- رجب، مصطفى. (١٩٨٧). دراسة مستوى الكفاية المهنية للمعلم في الاختبارات التربوية وممارساته الصفية وإعداده الأكاديمي. جامعة البحرين، البحرين.

- رجب، مصطفى. (مايو ١٩٩٤). التقويم التربوي تطورات واتجاهات مستقبلية. البحرين: جامعة البحرين، المؤتمر العلمي الثالث حول التقويم التربوي وعلاقته بتحسين مخرجات التعلم والتعليم من ٣-٥.
- زيان، ميلود. (١٩٩٨). أسس تقنيات التقويم التربوي مع نماذج وأنشطة تطبيقية. منشورات ثاله.
- زيرة، زهراء. (مايو ١٩٩٤). معايير التقييم في منهج البحث النوعي، دعوة للبحث عن الجذر. البحرين: جامعة البحرين، المؤتمر العلمي الثالث حول التقويم التربوي وعلاقته بتحسين مخرجات التعلم والتعليم من ٣-٥.
- الزبود، نادر فهمي وعليان، هشام عامر. (١٩٩٨). مبادئ القياس والتقويم في التربية (الطبعة الثانية). الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- السليطي، مريم وعبد الغني، نوال. (١٩٩٨). دليل نظم التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة بدولة البحرين. وزارة التربية والتعليم، مركز المعلومات والتوثيق، قسم التوثيق التربوي.
- سمارة، عزيز وإبراهيم، محمد عبدالقادر والنمر، عصام. (١٩٨٩). مبادئ القياس والتقويم في التربية. عمان: دار الفكر.
- سمعان، وهيب. (-). الثقافة والتربية في العصور القديمة. القاهرة: دار المعارف.
- السويدي، وضحي علي. (يونيو، ١٩٩٣). أساليب التقويم الشائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بمدارس دولة قطر (دراسة ميدانية). التربية (١٠٥)، س ٢٢، قطر، كلية التربية.
- الصالح، فائقة سعيد. (١٩٨١). تحديث التعليم في البحرين. وزارة التربية والتعليم: مركز المعلومات والتوثيق بقسم التوثيق التربوي.
- الصانع، محمد عبدالله. (١٩٨١). تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي. مكتب التربية لدول الخليج العربي.
- الصبحي، خالد بن إبراهيم بن ناجي. (٢٠٠٠). تقويم كفاءة ومعلومات المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين في مجال القياس والتقويم التربوي بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن.

- صيداوي، أحمد ووهبة، نخلة. (١٩٨٨). المؤتمر التربوي الرابع من ٥-٧. البحرين: وزارة التربية والتعليم.
- صيداوي، أحمد. نحو التقويم التربوي الحقيقي. (سبتمبر، ١٩٩٥). البحرين: وزارة التربية والتعليم، المؤتمر السنوي الحادي عشر من ١٨-٢٠.
- الطائي، نزار مهدي. (إبريل، ١٩٨١). القياس وعلاقته بالتقويم التربوي. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج: محاضرات أُلقيت في دورة التقويم التربوي بالكويت.
- الطبيب، أحمد محمد. (١٩٩٩). التقويم والقياس النفسي والتربوي (الطبعة الأولى). الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- عبد الدائم، عبدالله. (١٩٩٥). مراجعة إستراتيجية تطوير التربية العربية. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية.
- عبدالرحمن، هاني. (مايو ١٩٩٤). التقييم في الإدارة التربوية. البحرين: جامعة البحرين، المؤتمر العلمي الثالث حول التقويم التربوي وعلاقته بتحسين مخرجات التعلم والتعليم من ٣-٥.
- العبدالله، إبراهيم والمطوع، عبدالله والدوسري، راشد. (١٩٨٤). دراسة حول تقويم نظام التقويم والامتحانات (المرحلة الأولى). دولة البحرين: وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج.
- العبدالله، إبراهيم. (١٩٩٠). الدليل العام للمدرس في أساليب التعليم والتعلم. دولة البحرين: وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج.
- عبدالمعطي، يوسف. (أبريل ١٩٨١). محاولات التقويم في بعض البلاد العربية. الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، دورة التقويم التربوي الأولى من ٤-٢٣.
- عبدالموجود، محمد عزت (مترجم). (١٩٩٢). أمريكا عام ٢٠٠٠ استراتيجية للتربية. قطر: جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، مطابع الدوحة الحديثة.
- عثمان، عثمان موسى. (مايو، ١٩٨٩). القياس والتقويم التربوي. التربية (٧٣)، س ١٠.
- عطية، نعيم. (سبتمبر، ١٩٨٢). التقويم التربوي في البلاد العربية (نظرة في المشكلات والحلول). المجلة العربية للتربية، ٢ (٢)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

- عطية، نعيم. (١٩٧٠). التقييم التربوي الهادف أصوله وطرائقه. بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- علام، صلاح الدين محمود. (١٩٩١). نظم وأساليب التقويم والامتحانات في الدول العربية (الواقع والتوجهات). تونس: برنامج التجديد التربوي من أجل التنمية في الدول العربية (إيداس).
- العمر، سمر أمين. (١٩٨٩). أساليب وممارسات التقويم التي يستخدمها مدرسو مديرية عمان الكبرى ومستوى جودة اختباراتهم التحصيلية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الغالي، احشاو. (يوليو، ١٩٨٩). ومفهوم مقياس ذكاء الأطفال في المحاولات السيكولوجية العربية، دعوة إلى مشروع سيكولوجي عربي. الطفولة العربية، (١٩)، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- غنيمه، محمد متولي. (١٩٩٦). سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- القائمى، علي. (١٩٩٥). أسس التربية (عبدالكاسم لوباوي مترجم). بيروت: دار النبلاء.
- قسم الإحصاء التربوي. (٩٨، ١٩٩٩). دليل المدارس الحكومية للعام الدراسي ٩٨-١٩٩٩. وزارة التربية والتعليم، مركز المعلومات والتوثيق.
- القمش، مصطفى والبوايز، محمد والمعاينة، خليل. (٢٠٠٠). القياس والتقويم في التربية الخاصة (الطبعة الأولى). الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- لندفل، س.م. (١٩٦٨). أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم (عبدالمك الناشف وسعيد النل، مترجمون). القاهرة.
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (أكتوبر، ١٩٨١). دراسة مقارنة لواقع أساليب التقويم والامتحانات بدول الخليج العربي. الكويت.
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (١٩٨٥). تطوير أساليب تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام بدول الخليج العربي. الكويت.

- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي. (مارس، ١٩٨٣). جمعية المعلمين الكويتية: أسبوع التربية الثالث عشر من ٢٦-٣١.

- المطوع، عبدالله وسعد، محمد والفاضل، بثينة. التقويم في التعليم الأساسي... إلى أين؟؟؟ (دراسة ميدانية). (١٩٩٩). البحرين: وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج.

- المطوع، عبدالله يوسف. (١٩٩٨). القدرات والمهارات والمعارف المتوقعة من طلبة نهاية المرحلة الإعدادية في دول مجلس التعاون الخليجي. رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة اللبنانية، بيروت، لبنان.

- مكتب التربية العربي لدول الخليج. (١٩٨٤). وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي. الدوحة: جامعة قطر.

- مكتب التربية لدول الخليج العربي. (أكتوبر، ١٩٨٧). دراسة واقع التعليم في دول الخليج. البحرين: ندوة الرؤى المستقبلية للتعليم في الوطن العربي من ٣-٥.

- وزارة التربية والتعليم. (سبتمبر، ١٩٩٦). التقرير الوطني حول تطوير التربية. دولة الكويت: مؤتمر التربية الدولي رقم ٤٥ بجنيف من ٩/٣٠ - ١٠/٥.

- وزارة التربية والتعليم. (سبتمبر، ١٩٩٦). تقرير حول تطوير التربية والتعليم. التقرير الوطني لدولة قطر. دولة قطر: مؤتمر التربية الدولي رقم ٤٥ بجنيف من ٩/٣٠ - ١٠/٥.

- وزارة التربية والتعليم. (١٩٨٣). تطور التعليم في البحرين. البحرين.

- وزارة التربية والتعليم. (سبتمبر، ١٩٩٥). التقويم التربوي في التعليم الأساسي. البحرين: المؤتمر التربوي السنوي الحادي عشر من ١٨ - ٢٠.

- وزارة التربية والتعليم. (سبتمبر، ١٩٩٩). دعائم التربية في القرن الحادي والعشرين. دولة البحرين: المؤتمر التربوي السنوي الرابع عشر للهيئات الإدارية والتعليمية للتعليم الابتدائي من ١٣ - ١٤.

- وهبة، نخلة. (١٩٩٠). الصورة الجانبية للمواطن البحريني كما تراه كتب التربية الوطنية والتاريخ والجغرافيا في المرحلة الابتدائية. البحرين: وزارة التربية والتعليم، مركز البحوث التربوية والتطوير.

- وهبة، نخلة. (فبراير، ١٩٩٣). التقويم التكويني في خدمة التعليم. وزارة التربية والتعليم: المؤتمر التربوي التاسع من ٢٠-٢٢.
- يوسف، عبدالواحد عبدالله. (أغسطس، ١٩٩١). الرؤية الموسعة للتعليم الأساسي من منظور الواقع العربي: عرض وتحليل. عمان: الأردن.
- يونس، أحمد كمال. (مارس، ١٩٨٣). التقويم التربوي للعناصر الأساسية في العملية التربوية. جمعية المعلمين الكويتية: أسبوع التربية الثالث عشر من ٢٦-٣١.

المراجع الأجنبية

- Al Dosary, R. H. (1993). Assessing the Company of teachers, Curriculum specialists and prospective teachers in educational measurment in Bahrain. PUD – Michigan state University, United state of America.
- Al Mannal L, A. (1996). Questioning Assessment: Policy and Classroom Parctkces in Bahrain Primary Schools. PHD-University of Liverpool, United Kingdom.
- Anderson, J.O. (1989, June). Evaluation of student achievement: Teacher practices and educational measurment. Alberta Journal of Educational Researcher, 35.2,P123-133.
- Arter, J.A. & others. (1995). Portfolios for assessment and instruction. (ERIC Document Reproduction Sevice No. ED 388890). <<http://www.ed.gov/data bases/ERIC>.
- Boothroyd, R.A. & Others. (1992). What do teachers know about measurement and how did they find outs. Paper presented at the Annual meeting of the national council on measurement in Education, San Francisco, CA.
- Dobois, P.H. (1970). A history of psychological testing. Boston: Allyn & Bacon.
- Eastmond, N., Winter (1991). Educational evaluation: The future. Theory into Practice, 30.
- Eisner, E.W. (1979). The educational imagination. New York: Macmillan.
- Hart, D. (1994). Authentic assessment: A handbook for Educators. Menlo Park, California. Reading, Massachusects. New York, Don Mills, Ontario. Workingham, England. Amsterdam. Bonn Sydney. Singapore. Tokyo. Madrid. San Juan. Paris. Seoul. Milan. Mexico City. Taipei: Addison – Wesley Publishing Company.
- Messick, S. (1989, March). "Meaning and values in test validation: The science and ethics of assessment". Educational Researcher, 18, (2).
- Murphy, A.A. (1995, August). A model for authentic assessment utilizing portfolios. [CD - ROM]. Abstract from: Pro Quest File: Dissertation Abstract Item: 9520167.
- Nidds, J.A., & McGerald, J. (1997, January). How functional is portfolio assessment any way? Education Digest, 62 (5), 4 – 47. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 9701191127).
- Noll, V.H., & Scannel, D. P. (Eds). (1972). Introduction to educational measurment (third edition). Boston: Houghton Miffinco.
- Popham, J. (1993, February). Circumventing the high costs of authentic assessment. PHI Delta Kappan. 74, (6), P47

- Senne-dibble, C.M. (1995). An analysis of an authentic assessment technique: Comparing the spoken and the written mathematical communicative abilities of grade 4 students (Fourth Grade). [CD-ROM]. Abstract From: ProQuest File: Dissertation Abstracts Item: 9603653.
- Sidawi, A. (1987, March – April). New educational testing: For alvev era proceedings of the conference on: Testing in the arab world. Bahrain Management: Planning and research consultants from 31-2.
- Stephen, E. (1995). Crating Meaningful Performance assess,emts. [on – Line]. Jine.<<http://ericec.org/digests/e531.htm>.
- Stiggins, I. (1994). What different forms of authentic assessment?.<<http://www.ed.place.com/rdy/res/litass/forms.htm>.
- Thorndike, R.L. & Hagen, E. (Eds). (1955). Measurment and evaluation (Second edition). New York: Wiley.
- Wiggins, G. (1989, MAY). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. Phi Delta Kappan, 70, (9).
- Wiggins, G. (1993), November). Assessment: Authenticity, Context, and validity. Phi Delta Kappan, 75,(3).
- Anselmo, C. (1998, December). Experiences students encounter with portfolio assessment: Aqualitative inquiry (Seventh-Grade, Authentic Assessment, School perform). [CD – ROM]. Abstract from: Pro Quest File: Dissertation Abstract Item: 9836566
- Glass, G. V. (1969). The growth of evaluation methodology. Paper presented at the meeting of the Educational Rresearch, University of Colorado Boulder,Co.
- Gronlund, E. (2000). Measurment and evaluation in teaching, seventh education.
- Kincker. C. (1997, February). An overview of authentic assessment. Weaving Authentic Assessment into the Tapestry of Learning, 2 (1). 27, February, 2000. <<http://www.wcr.wisc.edu/ccvi/Forum V2 N1/>>.
- Moss, P. (1992). Shifting conceptions of validity in educational measurment: Implications for performance assessment. Review of educational research, 3, Vol 62.
- Noll, V. H. (1979). Introduction to educational measurment. USA: Houghton Mifflin Company.
- Rayn, J. (1972). “The Illusion of objectivity” in: Richardson, K., Spears, D and Richards, M. Race, Culture and Intelligence. Penguin Books.
- Rowntree, D. (1987). Assessing students: How shall we know them?. London: Kogan.
- Teng, S.Y.(1943). China infuence on western examination system. Hovard Jourdan of Studi, P270.

- Thomas, S. O. (1994, November). Knowing learners-knowing ourselves: Teacher's perceptions of change in theory and practice resulting from inquiry into authentic assessment. [CD – ROM]. Abstract from: Pro Quest File: Dissertation Abstract Item: 9427365
- Tyler, R. W. (1950). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press.
- Worthen, B. R. & Sanders, J. R. (Eds.). (1973). Edicational evaluation: Theory & practice. Belmont, California: Wods Worth publishing Co.
- Kamen, M. (1996). A teacher's implementation of authentic assessment in a authentic assessment in authentic assessment in an Elementary Science Classroom. Journal of Rresearch in Science Teaching, 33, 859-77.

الملاحق

ملحق (1)

الإستبانة

جامعة البحرين
كلية التربية
قسم الأصول والإدارة التربوية

الأخوة والأخوات معلمي ومعلمات الحلقة الأولى للتعليم الابتدائي بدولة البحرين المحترمين

تحية طيبة وبعد ...

أضع بين أيديكم استبانة تتعلق بالممارسات الفعلية للتقويم في المرحلة الابتدائية في دولة البحرين وذلك كجزء من دراسة للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص (تعليم ابتدائي) من جامعة البحرين بعنوان "واقع الأساليب التقويمية لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي الحقيقي"، ونظرا لأهمية المعلومات التي ستدلون بها فيما يتعلق بالأساليب المتعددة التي تقومون بتطبيقها فعليا لتقويم أداء تلاميذكم في ظل متطلبات التقويم التربوي الحقيقي الذي بدأ تطبيقه من قبل وزارة التربية والتعليم ابتداء من العام الدراسي ٩٥-٩٦م، نأمل الاستجابة لهذا الاستبيان والحرص على استكمال جميع محاوره وفقراته بدقة وموضوعية. علما بأن ما تدلون به من معلومات سيعالج ويستخدم من قبل الباحثة لأغراض الدراسة الحالية فقط ولن يطلع عليه أحد سوى الباحثة.

وفقنا الله جميعا لما فيه مصلحة هذا المجتمع،،

الباحثة: خلود علي مراد

أولا : البيانات الشخصية

١- الجنس ☐ معلم ☐ معلمة

٢- سنوات الخبرة في التدريس

☐ أكثر من ١٠ سنوات

☐ ٨ - ١٠ سنوات

☐ ٥ - ٧ سنوات

☐ ٢ - ٤ سنوات

☐ أقل من سنتين

التعليمات: يرجى التكرم بوضع إشارة (√) في المربع الذي يتفق مع الممارسات الفعلية التي تنفذها في عملية تقويم تلاميذك في الصفوف التي تدرسها.

المحور الأول: الاختبارات
(أ) الاختبارات التشخيصية

الرقم	العبارة	دائما	غالباً	أحياناً	قليلاً	نادراً
١-	أقوم بتحديد مستويات أداء تحصيل تلاميذي في أول العام الدراسي.					
٢-	نتائج العام الماضي كانت إحدى وسائل التعرف على مستويات تلاميذي.					
٣-	أراعي كفايات المادة في وضع الاختبار التشخيصي.					
٤-	أستعين في إعداد أسئلة الاختبارات التشخيصي بالكتاب المدرسي.					
٥-	أستعين في إعداد أسئلة الاختبار التشخيصي بدليل المعلم.					
٦-	أستعين في إعداد أسئلة الاختبار التشخيصي بالزملاء المعلمين في المدرسة.					
٧-	أستعين في إعداد أسئلة الاختبار التشخيصي بالزملاء المعلمين في مدارس أخرى.					
٨-	أرى أن الاختبار التشخيصي يحدد لي نقاط ضعف التلميذ فعلاً.					
٩-	أحتاج إلى تدريب لإتقان عملية وضع الاختبار التشخيصي.					
١٠-	أضع برنامجاً للعلاج في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي.					
١١-	أراعي الفروق الفردية في تصميم الاختبار التشخيصي.					

الصعوبات التي تواجهني عند إعداد الاختبار التشخيصي هي:

الصعوبات التي تواجهني عند تنفيذ الاختبار التشخيصي هي:

المحور الأول: الاختبارات
(ب) الاختبارات التكوينية

الرقم	العبارة	نادرا	قليلا	أحيانا	غالبا	دائما
١-	أستخدم وسائل تقييمية شفوية في الاختبارات التكوينية.					
٢-	أستخدم الأسئلة التحريرية في الاختبارات التكوينية					
٣-	أستخدم الواجبات المنزلية كجزء من الاختبار التكويني					
٤-	أراعي كفايات المادة في وضع الاختبار التكويني					
٥-	أستعين في إعداد أسئلة الاختبار التكويني بالكتاب المدرسي.					
٦-	أستعين في إعداد أسئلة الاختبار التكويني بدليل المعلم.					
٧-	أستعين في إعداد أسئلة الاختبار التكويني بالزملاء المعلمين في المدرسة.					
٨-	أستعين في إعداد أسئلة الاختبار التكويني بالزملاء المعلمين في مدارس أخرى.					
٩-	أحرص على شمول الاختبار التكويني للأسئلة المقالية والموضوعية والتطبيقية.					
١٠-	أرى أن نتائج الاختبار التكويني تكفي لاتخاذ القرار بنقل تلميذ من صف إلى آخر.					
١١-	أحتاج لتدريب من أجل إتقان أسس بناء الاختبار التكويني.					
١٢-	أعتمد على التغذية الراجعة لنتائج الاختبار التكويني في تعديل أساليب التدريس.					
١٣-	أعرف تلاميذي بنتائج تعلمهم وأزودهم بمعلومات كافية عن أدائهم.					
١٤-	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في تصميم الاختبار التكويني.					

الصعوبات التي تواجهني عند إعداد الاختبار التكويني هي:

الصعوبات التي تواجهني عند تنفيذ الاختبار التكويني هي:

المحور الأول: الاختبارات
(ج) الاختبارات التجميعية

الرقم	العبارة	نادرا	قليلا	أحيانا	غالبا	دائما
١-	أسعى لتحقيق كفايات المادة في الاختبار التجميعي الذي أعده.					
٢-	أستعين بالكتاب المدرسي في إعداد أسئلة الاختبار التجميعي.					
٣-	أتيادل مع الزملاء المعلمين في المدرسة أسئلة الاختبار التجميعي.					
٤-	أستعين بدليل المعلم في إعداد أسئلة الاختبار التجميعي.					
٥-	أعتمد على نتائج الاختبار التجميعي لمعرفة مستوى التلميذ وانتقاله من صف إلى صف أعلى.					
٦-	أحرص على حث التلاميذ على تحري الدقة في إجاباتهم عن فقرات الاختبار التجميعي.					
٧-	أرتب الأسئلة في الاختبار التجميعي من السهل إلى الصعب.					
٨-	يغطي الاختبار التجميعي جميع أجزاء المادة الدراسية.					
٩-	أستفيد من التغذية الراجعة في إعداد الاختبارات التجميعية اللاحقة.					
١٠-	تغطي فقرات الاختبار التجميعي جميع المستويات التعليمية من المعرفة إلى الفهم.					
١١-	أحرص على شمول الاختبار التجميعي للأسئلة الشفوية والمقالية والموضوعية والتطبيقية.					
١٢-	أراعي الفروق الفردية في إعداد فقرات الاختبار التجميعي.					

الصعوبات التي تواجهني عند إعداد الاختبار التجميعي هي:

الصعوبات التي تواجهني عند تنفيذ الاختبار التجميعي هي:

المحور الثاني: الملف المحقب (ملف إنجازات التلميذ)

الرقم	العبرة	نادرا	قليل	أحيانا	غالبا	دائما
١-	أتبع تقسيمات تنمشی مع تقسيمات الوزارة في تنظيم ملف التلميذ.					
٢-	أستفيد من بيانات التلميذ الشخصية في متابعة تقدمه الدراسي.					
٣-	أجدد في بيانات التلميذ الشخصية متى دعى الأمر.					
٤-	أعطي الحرية للتلميذ في تحديد نوع الأنشطة الابتكارية التي تضمن الملف.					
٥-	أترك المجال للتلميذ في الاختبار من بين الأنشطة المحددة للصفوف الأعلى.					
٦-	أضمن الملف الأنشطة العلاجية للتلميذ الضعيف.					
٧-	أضمن الملف الأنشطة الإثرائية المتقدمة للتلميذ المتفوق.					
٨-	أتابع متابعة مستمرة ملف التلميذ من حيث تربيته ومضمونه.					
٩-	أستفيد من الملف في تقويم التلميذ.					
١٠-	أستعين برأي الزملاء المعلمين حول محتوى وتنظيم الملف الخاص بكل تلميذ.					
١١-	أستعين في تقويم الملف برأي إدارة المدرسة والموجهين التربويين.					
١٢-	أضمن ملف التلميذ تقارير حول مشاكله وطرق علاجها.					
١٣-	أضمن ملف التلميذ تقارير حول تقدمه في دراسته.					

الصعوبات التي تواجهني عند إعداد ملف التلميذ هي:

الصعوبات التي تواجهني عند تقويم ملف التلميذ هي:

المحور الثالث: الملاحظة
(ب) الاختبارات التكوينية

الرقم	العبارة	نادرا	قليلا	أحيانا	غالباً	دائماً
١-	أعتمد على الملاحظة كأسلوب لجميع المعلومات عن التلميذ.					
٢-	أدون ملاحظاتي حول كل تلميذ بصورة مستمرة.					
٣-	أصدر حكماً على التلميذ من خلال عدة ملاحظات.					
٤-	أعتمد على الملاحظة في معرفة جوانب ضعف التلميذ في المواد الدراسية.					
٥-	أوجد الجو الملائم للملاحظة المنظمة من حيث الزمان والمكان.					
٦-	أقوم بتلخيص المعلومات المهمة لتقويم التلميذ من خلال الملاحظة.					

الصعوبات التي تواجهني عند تنفيذ الملاحظة؟

ملحق (٢)

بطاقة المتابعة

بطاقة متابعة ملف التلميذ لدى عينة من معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من
المدرسة الابتدائية بدولة البحرين

الرقم	العبارة	نعم	لا
١-	يتبع تقسيمات خاصة به في إعداد ملف التلميذ.		
٢-	يضمن ملف التلميذ مستوى التلميذ وتاريخه المدرسي.		
٣-	يضمن ملف التلميذ الاختبارات التشخيصية.		
٤-	يضمن ملف التلميذ الأنشطة التدريبية.		
٥-	يقوم بإعداد اختبار تشخيصي في أول العام الدراسي لتحديد مستويات أداء تحصيل تلاميذه.		
٦-	يتضمن الاختبار التشخيصي معظم كفايات المادة المطلوبة.		
٧-	يحرص على شمول الاختبار التشخيصي للأسئلة الشفوية والمقالية والموضوعية والتطبيقية.		
٨-	يراعي الفروق الفردية أثناء بناء الاختبار التشخيصي.		
٩-	يحلل نتائج الاختبار التشخيصي لتحديد نقاط ضعف كل تلميذ.		
١٠-	يرصد تطور التلميذ التدريجي في إتقان الكفايات.		
١١-	يحرص على تقديم الاختبار التكويني بصورة شهرية.		
١٢-	يشمل الاختبار التجميعي جميع الكفايات التي تعلمها التلميذ.		
١٣-	يغطي الاختبار التجميعي جميع أجزاء المادة.		
١٤-	ينوع في أسئلة الاختبار التجميعي لتشمل الأسئلة المقالية والموضوعية والتطبيقية.		
١٥-	يراعي الفروق الفردية في إعداد فقرات الاختبار التجميعي.		
١٦-	يعتمد على نتائج الاختبار التجميعي لتحديد نجاح أو رسوب التلميذ.		
١٧-	يسجل من خلال الملاحظة المنظمة الأنشطة الصفية واللاصفية للتلميذ.		
١٨-	يقوم برصد نتائج ملاحظاته في بطاقة خاصة بذلك تحفظ في ملف التلميذ.		
١٩-	يضمن ملف التلميذ الاختبارات التجميعية.		
٢٠-	يضمن ملف التلميذ الاختبارات التكوينية.		
٢١-	يضمن ملف التلميذ الأنشطة الإثرائية.		
٢٢-	يضمن ملف التلميذ الأنشطة العلاجية.		

ملحق (٣)

تعليمات وزارة التربية والتعليم بشأن

تطبيق نظام التقويم التربوي في

التعليم الأساسي ووصف له

STATE OF BAHRAIN
MINISTRY OF EDUCATION



دولة البحرين
وزارة التربية والتعليم
مكتب الوزير

الرقم : ٨٤/م.أ/٣٥٧

في : ١٦ رجب ١٤١٥ هـ
الموافق : ١٩ ديسمبر ١٩٩٤ م

قرار وزاري

وزير التربية والتعليم ،

بعد الاطلاع على القرار الوزاري رقم ٨٤/١-١٦٨/٢٦ بتاريخ ١١/١١/١٩٨٤ م بشأن
نظام التقويم والامتحانات ، والقرارات المعدلة والمكملة له ،
وعلى قرار لجنة التربية والتعليم في جلستها رقم ٧٠٠ بتاريخ ١٤/١٢/١٩٩٤ م ،
بشأن تطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الاساسي ،
وبناء على ما عرضه وكيل الوزارة ،

قرر

مادة أولى : يطبق نظام التقويم التربوي في التعليم الاساسي (المرافق) في
المدارس الابتدائية والاعدادية بحسب المواعيد الآتية :

١٩٩٦-٩٥ العام الدراسي	٠٠ الصفوف الأولى والثاني والثالث
١٩٩٧-٩٦ العام الدراسي	- الصفان الرابع والسابع
١٩٩٨-٩٧ العام الدراسي	- الصفان الخامس والثامن
١٩٩٩-٩٨ العام الدراسي	٠٠ الصفان السادس والتاسع

مادة ثانية : يلغى العمل بالقرارات والنظم السابق صدورها في هذا الشأن .

مادة ثالثة : ينفذ هذا القرار ابتداء من العام الدراسي ١٩٩٦-٩٥ ، وعلى الجهات
المعنية تنفيذه كل فيما يخصه .

د . علي محمد فخر
وزير التربية والتعليم

STATE OF BAHRAIN
MINISTRY OF EDUCATION



دولة البحرين
وزارة التربية والتعليم
مكتب الوزير

الرقم : ٢٣١/أ-م/٩٥

في : ٧ ربيع الآخر ١٤١٦ هـ
٢ سبتمبر ١٩٩٥ م

قرار وزاري

بعد الاطلاع على القرار الوزاري رقم ١٦٨/٢٦-٨٤/١ بتاريخ ١١/١١/١٩٨٤ م بشأن نظام التقويم والامتحانات ، والقرارات المعدلة والمكملة له .

وعلى القرار الوزاري رقم ٣٥٧/أ-م/٩٤ بتاريخ ١٩/١٢/١٩٩٤ م بشأن نظام التقويم التربوي في التعليم الاساسي .

وعلى قرار لجنة التربية والتعليم في جلستها رقم ٧٢٦ بتاريخ ١٨/٧/١٩٩٥ م بشأن تجريب نظام التقويم التربوي في التعليم الاساسي قبل تعميمه .

وبناء على ما عرضه وكيل الوزارة ،

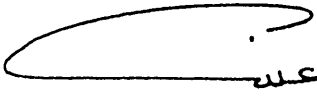
قرر

مادة أولى - الاستمرار في تطبيق نظام التقويم والامتحانات ، والقرارات المعدلة والمكملة له والصادر بالقرار الوزاري رقم ١٦٨/٢٦-٨٤/١ بتاريخ ١١/١١/١٩٨٤ م .

مادة ثانية - تجريب نظام التقويم التربوي في التعليم الاساسي الصادر بالقرار الوزاري رقم ٣٥٧/أ-م/٩٤ بتاريخ ١٩/١٢/١٩٩٤ م في مجموعة من صفوف الحلقة الاولى من التعليم الاساسي بعشر مدارس ابتدائية غير منتقاة خلال العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥ م .

مادة ثالثة - على الأجهزة المعنية توفير متطلبات التجريب ومتابعة التطبيق في الميدان وإعداد تقارير دورية حول نتائج التجريب .

مادة رابعة - يعمل بهذا القرار ابتداء من العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥ م . وعلى الجهات المعنية تنفيذه كل فيما يخصه .



عبدالعزیز محمد الفاضل
وزير التربية والتعليم



2-392
(ق3)

مكتب الوزير

الرقم : ١/م - ت - ق/٩٦

في : ٢٤ شعبان ١٤١٦هـ

الموافق : ١٥ يناير ١٩٩٦م

وزير التربية والتعليم ،
بعد الاطلاع على قرار لجنة التربية والتعليم في اجتماعها ٧٢٦ بتاريخ ١٨/٧/١٩٩٥م
بشأن تجريب نظام التقويم التربوي في التعليم الاساسي ،
وبناء على ما عرضه وكيل الوزارة ،

قـرـر

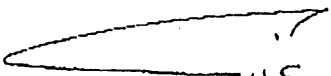
مادة أولى : تشكل لجنة لتقويم تجربة تطبيق نظام التقويم التربوي في المدارس
على النحو الآتي :

- | | |
|----------------------------|--|
| ١- الاستاذ محمد العيد | مدير إدارة التعليم الابتدائي (رئيساً) |
| ٢- د. ابراهيم الشريتي | رئيس التعليم الابتدائي (عضواً) |
| ٣- د. نبيلة العوضى | رئيسة التعليم الابتدائي (عضواً) |
| ٤- الاستاذة هالة السواح | الاختصاصية الأولى لمناهج اللغة العربية
في التعليم الابتدائي (عضواً) |
| ٥- الاستاذة ناهدة الخياط | الاختصاصية الأولى لمناهج الرياضيات في
التعليم الاساسي (عضواً) |
| ٦- الاستاذ جعفر سعيد | مدير مدرسة باربار الابتدائية للبنين (عضواً) |
| ٧- الاستاذة عائشة عبدالغنى | مديرة مدرسة العلاء الحضرى الابتدائية
للبنات (عضواً) |

- ٨- الاستاذ سبت خميس سبت اختصاصى التعليم الابتدائي (عضواً)
٩- الاستاذ عبدالحميد الحايكى اختصاصى التقويم التربوي (مقرر)
- مادة ثانية : تكلف اللجنة بمتابعة تجربة تطبيق نظام التقويم التربوي في صفوف
الحلقة الاولى بالمدارس الابتدائية التى يطبق فيها النظام خلال العام
الدراسي ١٩٩٥/١٩٩٦ .

مادة ثالثة : تقدم اللجنة تقريرها حول نتائج التقويم ، وتوصياتها بشأنه الى اللجنة
العليا للمناهج الدراسية في نهاية شهر ابريل ١٩٩٦م .

مادة رابعة : يعمل بهذا القرار من تاريخ صدوره .


وزير التربية والتعليم



قرار وزاري رقم ٩٢/لوك م ع ف/١٩٩٨ م
بشأن لجنة متابعة مشروع تطبيق نظام التقويم التربوي
بالتعليم الأساسي وتقويمه

وزير التربية والتعليم ،

- بعد الاطلاع على القرار الوزاري رقم ١/م.ت-ق/٩٦ الصادر بتاريخ
١٥/١/١٩٩٦ م .

- وبناء على ما عرضه وكيل الوزارة .

قرار

مادة أولى : تشكل لجنة متابعة مشروع تطبيق نظام التقويم التربوي بالتعليم الأساسي وتقويمه
على النحو التالي :

- | | | |
|--------------------------------------|---|------------------|
| ١. الدكتور إبراهيم يوسف العبدالله | الوكيل المساعد للتعليم العام والفنى | (رئيسا) |
| ٢. الأستاذة عائشة محمد عبدالغنى | القائمة بأعمال مدير إدارة التعليم الابتدائي | (نائبا للرئيس) |
| ٣. الدكتور عبدالحجيد محمد مفيز | القائم بأعمال مدير إدارة المناهج | (عضوا) |
| ٤. الأستاذة بهيه علي الغانم | رئيسة التعليم الإعدادي | (عضوا) |
| ٥. الأستاذة فاطمة عبدالرحيم المنصوري | رئيسة التعليم الابتدائي بالوكالة | (عضوا) |
| ٦. الأستاذ عبد الله يوسف المطوع | رئيس التقويم التربوي وبحوث تطوير المناهج | (مقرر) |
| ٧. الأستاذة هاله محمد السواح | الاختصاصية الأولى لمناهج اللغة العربية بالتعليم الابتدائي | (عضوا) |

٨. الأستاذة ناهدة إبراهيم الخياط
الاختصاصية الأولى لمناهج الرياضيات بالتعليم (عضوا)
الأساسي
٩. الأستاذة بهيجة محمد الديلمى
مديرة مدرسة ستره الابتدائية (عضوا)
١٠. الأستاذ محمد عبدالله سلمان
مدير مدرسة عالي الابتدائية (عضوا)
١١. الأستاذة شريفه يعقوب العطاوي
مديرة مدرسة عراد الاعدادية (عضوا)
١٢. الأستاذ سبت خميس سبت
الاختصاصي التربوي بإدارة التعليم الابتدائي (عضوا)

مادة ثانية : تكون مهمات اللجنة على النحو التالي :

- ١ - الإشراف على تنفيذ المشروع ، وتنسيق العمل بين الأجهزة المختلفة ، وتقويم نتائجه بشكل دوري .
- ٢ - رفع كفاءة عملية التقويم التربوي في المدارس ، وتفعيل دور المدرسة من أجل تحسين مستوى التحصيل الدراسي .
- ٣ - وضع خطة شاملة لتعميم تطبيق النظام وأدوات التقويم المرتبطة به في جميع صفوف التعليم الأساسي بحلقاته الثلاث .
- ٤ - وضع مواصفات وشروط ومستلزمات تطبيق المشروع من مواد تعليمية وأدوات تقويم وملفات واستمارات متابعة تقويم التحصيل . والعمل على تقويم تطبيقها في المدارس وتطويرها بشكل مستمر .
- ٥ - متابعة عمليات تدريب الهيئات الإدارية والتعليمية بالمدارس وتقويم برامج التدريب .
- ٦ - متابعة عمليات تقويم الكفايات التعليمية في نهاية كل حلقة تعليمية ، والعمل على تعديلها وتطويرها بما يتفق مع متطلبات كل حلقة .

مادة ثالثة : يجوز للجنة تشكيل لجان فرعية لمابعة الجوانب الفنية ميدانيا . كما يحق لرئيسها الاستعانة بالخبرات التي تحتاج إليها اللجنة من خارجها .

مادة رابعة : ترفع اللجنة تقاريرها بشكل دوري إلى لجنة التربية والتعليم .

مادة خامسة : يلغى القرار الوزاري رقم ١/م.ت-ق/٩٦ الصادر بتاريخ ١٥ يناير ١٩٩٦م بشأن لجنة تجربة تطبيق نظام التقويم التربوي في المدارس .

مادة سادسة : يعمل بهذا القرار من تاريخ صدوره ، وعلى الجهات المعنية تنفيذه كل فيما يخصه .

عبد

عبدالعزیز محمد الفاضل
وزير التربية والتعليم





في : ١٧ جمادى الآخرة ١٤٢٠ هـ

الموافق : ٢٨ سبتمبر ١٩٩٩ م

قرار وزاري رقم (١٥٧ / و ك م ع ف / ١٩٩٩)
بشأن إضافة مواد على أنظمة التقويم المعمول بها في مرحلتي
التعليم الابتدائي والإعدادي

وزير التربية والتعليم ،

-بعد الاطلاع على القرار الوزاري رقم (٢٦ / ١٦٨ - ١ / ٨٤) الصادر بتاريخ ١١ / ١١ / ١٩٨٤ م بشأن نظام التقويم والامتحانات وعلى القرارات الوزارية اللاحقة له .

-وعلى القرار الوزاري رقم (٣٥٧ / أ.م / ٩٤) الصادر بتاريخ ١٩ / ١٢ / ١٩٩٤ م بشأن نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي .

-وعلى القرار الوزاري رقم (٢٣١ / أ.م / ٩٥) ، الصادر بتاريخ ٢ / ٩ / ١٩٩٥ م بشأن تجريب نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي قبل تعميمه .

-وبناء على ما عرضه وكيل الوزارة .

قرر

تضاف المواد التالية على القرار الوزاري رقم (٢٦ / ١٦٨ - ١ / ٨٤) المتعلق بنظام التقويم والامتحانات والقرار الوزاري رقم (٣٥٧ / أ.م / ٩٤) المتعلق بنظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي .

مادة أولى : نظام الدوام الجزئي بالمدرسة هو إلحاق الطالب الراسب في مادة واحدة بعد إعادته للصف للمرة الثانية بالمدرسة لدراسة المادة التي رسب فيها في أوقات محددة أثناء فترة الدوام الصباحي بالتنسيق مع ولي الأمر .

مادة ثانية : يسمح للطالب الراسب للمرة الثانية في الصف السادس الابتدائي أو في صفوف المرحلة الإعدادية والذي لم يحصل على علامة النجاح في مادة واحدة فقط الدراسة حسب نظام الدوام الجزئي في المدرسة وفق جدول خاص بالتنسيق مع ولي الأمر .

مادة ثالثة : يلحق الطالب الراسب للمرة الثانية في صفوف المرحلة الإعدادية والذي لم يحصل على علامة النجاح في مادتين أو ثلاث مواد بفصول خاصة صباحية أو مسائية بإشراف إدارة تعليم الكبار ، ويوضع له برنامج دراسي خاص يركز على المساندة والعلاج ، ودراسة المواد التي رسب فيها ، ويحق لهذا الطالب التقدم للامتحان الذي تعقده المدرسة بالنسبة للصفين الأول والثاني والامتحان الذي تعقده الوزارة بالنسبة للصف الثالث الإعدادي في المواد التي رسب فيها ، وفي حالة نجاحه فيها يعود طالبا منتظما بالمدرسة ، إذا كان عمره يسمح بذلك ، ويحصل على الشهادة الإعدادية .

مادة رابعة : يسمح لكل طالب من الفئات السابقة الالتحاق بالبرامج التالية :
١- الدراسة بمرحلة التقوية لتعليم الكبار للحصول على الشهادة الإعدادية المعادلة .

٢- التدريب المهني للحصول على شهادة التدريب المهني .

٣- الانتساب من خلال جهاز الامتحانات للحصول على الشهادة
الإعدادية .

مادة خامسة : يلحق الطالب الراسب للمرة الثانية في صفوف المرحلة الإعدادية في
أكثر من ثلاث مواد ، بمرحلة التقوية لتعليم الكبار ، كما يحق له
الانتساب من خلال جهاز الامتحانات .

مادة سادسة : يعمل بهذا القرار ابتداء من العام الدراسي ١٩٩٩ - ٢٠٠٠ م ،
وعلى الجهات المعنية تنفيذه كل فيما يخصه .

عبد
عبد العزيز محمد الفاضل
وزير التربية والتعليم





2-392

(ق6)

مكتب الوزير

في : ١٤ رجب ١٤٢٠ هـ .

الموافق : ٢٤ أكتوبر ١٩٩٩ م .

قرار وزاري رقم (١٦٣ / و ك م ع ف / ١٩٩٩)
بشأن إعادة تشكيل لجنة متابعة مشروع
نظام التقويم التربوي بالتعليم الأساسي

وزير التربية والتعليم ،

-بعد الاطلاع على القرار الوزاري رقم (٩٢ / و ك م ع ف / ١٩٩٨) الصادر

بتاريخ ٢٢ / ٨ / ١٩٩٨ م .

- وبناء على ما عرضه وكيل الوزارة .

ق ر ر

مادة أولى : يعاد تشكيل لجنة متابعة مشروع تطبيق نظام التقويم التربوي بالتعليم الأساسي

وتقويمه على النحو التالي :

١. الدكتور إبراهيم يوسف العبدالله الوكيل المساعد للتعليم العام والفني (رئيساً)
٢. الأستاذة عائشة محمد عبد الغني مديرة إدارة التعليم الابتدائي بالوكالة (نائباً الرئيس)
٣. الأستاذ لولو خليفة الخليفة القائمة بأعمال مدير إدارة المناهج (عضواً)
٤. الأستاذة بمية علي الغانم رئيسة التعليم الإعدادي (عضواً)
٥. الأستاذة فاطمة عبدالرحيم المنصوري رئيسة التعليم الابتدائي (عضواً)
٦. الدكتور عبدالله يوسف المطوع رئيس التقويم التربوي وبحوث تطوير المناهج (مقرراً)
٧. الأستاذة بمية محمد الديلمي مديرة مدرسة سترة الابتدائية للبنات (عضواً)
٨. الأستاذ محمد سلمان الجاسم مدير مدرسة الأمام الطبري الابتدائية للبنين (عضواً)
٩. الأستاذة شريفة يعقوب العطاري مديرة مدرسة عراد الإعدادية (عضواً)
١٠. الأستاذة ناهد إبراهيم الخياط الاختصاصية الأولى لمناهج الرياضيات للتعليم الأساسي (عضواً)
١١. الأستاذة شريفة عبدالرحيم السيد الاختصاصية الأولى لمناهج اللغة العربية للتعليم الابتدائي (عضواً)
١٢. الأستاذة عائشة علي قاسم مال الله الاختصاصية التربوية الأولى للتعليم الابتدائي (عضواً)
١٣. الأستاذة فاطمة عبدالحميد العريض الاختصاصية الأولى للتربية الخاصة (عضواً)
١٤. الأستاذة فريدة عبدالله بوشيت اختصاصية التأهيل التربوي (عضواً)
١٥. الأستاذ سبت خميس سبت الاختصاصي التربوي للتعليم الابتدائي (عضواً)

مادة ثانية : تكون مهمات اللجنة على النحو التالي :

- (١) الإشراف على تنفيذ المشروع ، وتنسيق العمل بين الأجهزة المختلفة ، وتقويم نتاجه بشكل دوري .
- (٢) رفع كفاءة عملية التقويم التربوي في المدارس ، وتفعيل دور المدرسة من أجل تحسين مستوى التحصيل الدراسي .

٣) دراسة خطة شاملة لتعميم تطبيق النظام وأدوات التقييم المرتبطة به في جميع صفوف التعليم الأساسي بحلقاته الثلاث .

٤) وضع مواصفات وشروط ومستلزمات تطبيق المشروع من مواد تعليمية وأدوات تقييم وملفات واستمارات متابعة تقييم التحصيل . والعمل على تقييم تطبيقها في المدارس وتطويرها بشكل مستمر .

٥) متابعة عمليات تدريب الهيئات الإدارية والتعليمية وتقييم برامج التدريب .

٦) متابعة عمليات تقييم الكفايات التعليمية في نهاية كل حلقة تعليمية ، والعمل على تعديلها وتطويرها بما يتفق مع متطلبات كل حلقة .

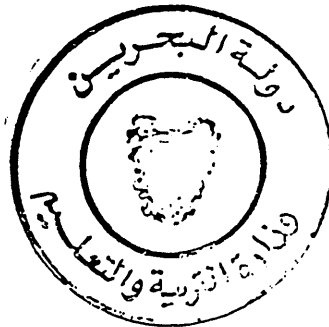
مادة ثالثة :يجوز للجنة تشكيل لجان فرعية لمتابعة الجوانب الفنية ميدانيا . كما يحق لرئيسها الاستعانة بالخبرات التي تحتاج إليها اللجنة من خارجها .

مادة رابعة :ترفع اللجنة تقاريرها بشكل دوري إلى لجنة التربية والتعليم .

مادة خامسة :يلغى القرار الوزاري رقم (٩٢ / و ك م ع ف / ١٩٩٨) الصادر بتاريخ ٢٢ / ٨ / ١٩٩٨ م بشأن لجنة متابعة مشروع نظام التقييم التربوي للتعليم الأساسي .

مادة سادسة :يعمل بهذا القرار من تاريخ صدوره ، وعلى الجهات المعنية تنفيذه كل فيما يخصه .

عبد العزيز محمد الفاضل
وزير التربية والتعليم



عنوان المشروع	نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي
مجال المشروع	التقويم والامتحانات
الجهة المسؤولة	إدارة المناهج وزارة التربية والتعليم
عنوان الجهة المسؤولة	وزارة التربية والتعليم ، ص . ب 43 ، المنامة دولة البحرين
	هاتف: 243378 فاكس: 243472
	البريد الإلكتروني: curriculum@batelco.com.bh
الجهات المتعاونة	لا توجد
العاملون في المشروع	اختصاصيو مناهج المواد الدراسية، واختصاصيو التقويم التربوي
سنة التطبيق	1996/95
سنة الانتهاء	مستمر
الفئة المستهدفة	جميع طلبة مدارس التعليم الأساسي (المرحلتين الابتدائية والإعدادية) بنين وبنات في مدارس البحرين الحكومية.
أهداف المشروع	• إحداث نقلة نوعية في العملية التعليمية التعلمية عن طريق إدخال أساليب وأدوات جديدة للتقويم، والنظر إلى التقويم باعتباره مدخلا لتحسين التعلم والتحصيل. • تقدير التحصيل عن طريق التعلم الإنقائي والتقويم التكويني. • رعاية المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا رعاية منهجية منظمة وفق أساليب محددة ، وبرامج مبنية أساسا على التقويم التكويني والإنقائي.

تقدمت إدارة المناهج بالوزارة بمشروع تطوير التقويم التربوي في التعليم الأساسي إلى اللجنة العليا للمناهج، حيث انتهت من إعداده بالشكل النهائي في عام 1994م. ويؤكد هذا المشروع على مبدأ الإتقان والتقويم التكويني البنائي الحقيقي.

وتم في هذا الشأن عقد ندوات مكثفة في إدارة المناهج حول مناقشة الطرائق الناجعة لتطبيق المشروع في الميدان وشرح مصطلحاته ومواده وترجمتها عملياً، حيث يشارك في هذه الندوات اختصاصيون من الإدارة والوزارة وجهات من خارج الوزارة. كما تم إعداد دليل عملي لشرح النظام وأدواته وطرائق تطبيقه ليسترشد بها المعلم، وإعداد أدوات التقويم وبطاقاته، وتوعية الميدان بخلاصة ذلك. ويتكون المشروع من عناصر أساسية هي:

- أنه نظام متطور للتقويم التربوي على مبادئ التقويم التكويني المستمر القائم على أساس إتقان الكفايات الأساسية.
- سجل تراكمي شامل للطالب، يعطي صورة واضحة المعالم والملاحم لجميع جوانب شخصية الطالب وتطورها في جميع المجالات.
- سجل تقويم الطالب، وهو سجل يهدف إلى تقويم معلومات كافية عن نمو الطالب في فترة زمنية محددة.
- استمارة متنوعة لتقويم المهارات الأساسية والفرعية لكل مادة دراسية ولكل صف، الهدف منها تشخيص وتوفير معلومات عن الطالب في مواقف حقيقية لمعرفة نواحي القوة والضعف في أداء هذه المهارات.
- نماذج متنوعة من الاختبارات التحصيلية مبنية على أساس الكفايات، لتعرف جوانب القوة والضعف في أداء الطلبة وتحصيلهم في وقت مبكر، لما لذلك من أهمية في علاج جوانب القصور وتحسين عملية التعليم والتعلم.
- بطاقات لتقويم بعض المواقف في الجوانب العملية التطبيقية، ومتابعة سلوك الطلاب عند إجراء التجارب العملية أو إعداد المشروعات.

وينص النظام التقويمي الجديد على مسؤولية المدرسة، مسؤولية تامة

على إتقان طلبتها جميع الكفايات الأساسية للمنهج التعليمي في كل حلقة من الحلقات الثلاث بالتعليم الأساسي. وستتولى الوزارة تقويم مستوى الطلبة في نهاية كل حلقة دراسية عبر عقد امتحانات تقويمية انتقائية تحددتها على فترات مختلفة، للتأكد من إتقان الطلبة للكفايات التعليمية. وتضع فلسفة التقويم التكويني مسؤولية تقويم الطلبة على عاتق المعلمين بالتعاون مع الإدارة المدرسية، وذلك عبر اعتماد نمو أداء الطالب في تحصيل علومه فترة بعد فترة واعتماد أفضل التقديرات التي حصلها عبر قوائم التشخيص وبطاقات تقويم المهارات الأساسية التي تحل محل الامتحانات، فيما تعتمد فلسفة التعليم الإثنائي على عدم ترفيع الطالب إلى الصف الأعلى إلا بعد إتقانه لعدد من المهارات النظرية والعملية في المواد التي يدرسها.

وفي هذا الشأن أعدت إدارة المناهج قائمة الكفايات الأساسية لكل حلقة، وقائمة المهارات الأساسية والفرعية في كل صف دراسي. والبطاقات اليومية لمتابعة تقويم طلاب الصف (سجل المعلم)، وبطاقات عادات العمل والسلوك، وتقويم المهارات العملية، ومتابعة تحصيل الطالب (توجه على فترات إلى أولياء الأمور)، إلى جانب بطاقة تقويم الطالب في نهاية العام الدراسي، وسجل تراكمي شامل للطلاب، ونماذج من الاختبارات المتنوعة لتقويم المهارات الفرعية في كل صف ونهاية الصفوف، ويمكن توظيفها للصف التالي لتقويم قبلي في بداية العام الدراسي.

وسيوّدي هذا النظام إلى مد اليوم الدراسي في المدارس الابتدائية والإعدادية ابتداءً من العام الدراسي 1996/95، وتعديل الخطة الدراسية لهذه المرحلة مع المحافظة على عدد الساعات بحيث يكون هناك وقت محدد ضمن الخطة الدراسية لمساندة مجموعة من الطلبة وإعطاء الطلبة المتفوقين المتقنين للكفايات الأساسية قضايا تساعد على حل المشكلات وتتحدى تفكيرهم، وستوزع على المدارس بطاقات لتشخيص مستوى كل طالب إضافة إلى بطاقات خاصة لمتابعة الطلبة من قبل أولياء أمورهم.

صدر قرار وزاري بتاريخ 2 سبتمبر 1995م مفاده تجريب نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي في مجموعة من صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لعشر مدارس ابتدائية غير منتقاة خلال العام الدراسي 1996/95م، على أن يتم توفير متطلبات التجريب ومتابعة التطبيق في الميدان وإعداد تقارير دورية حول نتائج التجريب. واستمر التوسع في النظام تدريجياً حتى وصل تطبيقه خلال العام الدراسي 1999/98م إلى سبعين مدرسة للبنين والبنات. ومن المتوقع أن يعمم هذا النظام على جميع المدارس خلال العام الدراسي 2000/2001م.

الإعلام عن المشروع

تم الإعلام عن المشروع من خلال الصحف اليومية، وعمل لقاءات دورية لشرح بنود وثيقة النظام مع المعلمين والمسؤولين المباشرين عن العملية التعليمية وتجميع الآراء والإجابة عن الاستفسارات المتعلقة بها.

التقويم

وفقاً للقرار الوزاري الصادر في 15 يناير 1996م، شكلت لجنة لتقويم تجربة تطبيق نظام التقويم التربوي في المدارس الابتدائية العشر الخاضعة للتجربة. وقد أعيد تشكيل هذه اللجنة في 22 أغسطس 1998م برئاسة الوكيل المساعد للتعليم العام والفني. وتقدم هذه اللجنة تقارير دورية إلى لجنة التربية والتعليم تشتمل على ما يتم ممارسته في الميدان على مستوى الإدارات المدرسية والمعلمين والهيئات المساعدة وما يتحقق من تحسن في نوعية هذه الممارسات وفي نوعية التحصيل الدراسي للمتعلمين، كما توضح هذه التقارير الصعوبات التي تواجه تطبيق النظام ومقترحات لتجاوز هذه الصعوبات.

وقد بينت التقارير التي قدمتها لجنة متابعة تطبيق نظام التقويم عن عامي 1996/95م و 1997/96م وفرق المتابعة عن عام 1998/97م وإدارة المناهج عن أعوام التطبيق جميعها من العام الدراسي 1996/95م إلى 1998/97م أن هناك تأثيرات وردود فعل إيجابية وسلبية. بالنسبة للتأثيرات الإيجابية يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تنفيذ الاختبارات التشخيصية / القبلية ساهم في تحديد نقاط تفوق أو ضعف المتعلمين وساعد المعلم في وضع البرامج المناسبة لهم.
- تحديد الكفايات الأساسية والفرعية ساهم في تسهيل مهمة المعلم

- التعليمية ومعرفة المستوى التحصيلي للمتعلم.
- تطبيق النظام أدى إلى تنوع أساليب التعليم والتقويم ومتابعة جميع المتعلمين بمختلف مستوياتهم.
- إيجاد ملف الحقيبة ساهم في التعرف على تطور المستوى التحصيلي للمتعلم وتتبع ذلك التطور.
- تم تدعيم العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور من خلال تقارير المتابعة الدورية والزيارات بهدف التعاون من أجل رفع المستوى التحصيلي للمتعلمين.
- تفعيل دور الزيارات الميدانية في تدعيم العلاقات وتبادل الخبرات.
- تفعيل دورة العمل بشكل عام والممارسات التعليمية بشكل خاص.
- أما بالنسبة للتأثيرات السلبية التي أفرزها تطبيق النظام فتتلخص في التالي:

- زيادة أعباء المعلم من حيث إعداد الأنشطة ذات المستويات المختلفة.
- زيادة أعباء الإدارة المدرسية من حيث المتابعة الفنية المستمرة.
- صعوبة تنفيذ متطلبات النظام في فصول الحلقة الثانية نظراً لتعدد المعلمين وضعف استيعاب بعضهم لهذه المتطلبات.
- صعوبة متابعة جميع فئات المتعلمين في فصول الحلقة الثانية نظراً لارتفاع كثافة عدد المتعلمين فيها.
- زيادة الأعباء المالية على المدارس نظراً للحاجة المستمرة لمصادر التعلم المختلفة ولطباعة الأنشطة وإعداد الوسائل التعليمية المعينة.
- أما ردود فعل المعلمين والإداريين في المدارس المطبقة للنظام فهي مشجعة في الحلقة الأولى من حيث تحسين مستوى التحصيل الدراسي نتيجة للتأثيرات الإيجابية المذكورة أعلاه وما زالت الحلقة الثانية تعاني من تعثر في التطبيق الفاعل لمتطلبات النظام نتيجة التأثيرات السلبية والصعوبات المذكورة أعلاه ولقلة التوجيه والمتابعة الميدانية من جهات الاختصاص ولوجود فئة غير قليلة من المعلمين غير المقتنعين بتطبيق النظام بشكل عام.

ومن أهم عوامل ضعف المشروع ما يلي:

- قلة الكوادر البشرية التي تقوم بمتابعة المدارس المطبقة للنظام.

- قلة خبرة هذه الكوادر بعملية التوجيه التربوي وبممارسة متطلبات وأدوات تطبيق النظام.
- قلة الدورات التدريبية وقصر مدتها وضعف فاعليتها.
- ضعف قناعة عدد غير قليل من معلمي الحلقة الثانية وبعض الإدارات المدرسية بالممارسات التي يتطلبها النظام ومقاومتهم للتغيير والتطوير بشكل عام.
- وقد قامت الوزارة في تذليل الكثير من هذه الصعوبات وخاصة المادية منها.

الكلمات المفتاحية

التقويم التكويني ، التقويم المستمر ، اختبارات التحصيل ، اختبارات الأداء ، تحصيل الطلبة ، تقويم الطلبة ، التقويم الداخلي ، التحصيل الدراسي ، التشخيص التربوي ، الإتقان ، الكفايات الأساسية ، التعليم الإبتعادي ، الأداء ، التقويم التجميعي ، المهارات المؤتلفة المتكاملة ، مدارس التعليم الأساسي.

القرارات الصادرة

- قرار وزاري رقم 357/أ.م/94 الصادر بتاريخ 19 ديسمبر 1994م بشأن تطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي.
- قرار وزاري رقم 231/أ.م/95 الصادر بتاريخ 2 سبتمبر 1995م بشأن تجريب نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي قبل تعميمه.
- قرار وزاري رقم 1/م.ت-ق/96 الصادر بتاريخ 15 يناير 1996م بشأن تشكيل لجنة لتقويم تجربة تطبيق نظام التقويم التربوي في المدارس.
- قرار وزاري رقم 92/و.ك.م ع ف/1998م الصادر بتاريخ 22 أغسطس 1998م بشأن تشكيل لجنة متابعة مشروع تطبيق نظام التقويم التربوي بالتعليم الأساسي وتقويمه.

الدراسات والتقارير

- التقويم التربوي في التعليم الأساسي/ إدارة المناهج - البحرين: وزارة التربية والتعليم، [1994] (وثيقة النظام).
- نحو التقويم التربوي الحقيقي/ أحمد صيداوي - البحرين: وزارة التربية والتعليم، 1995

- تقرير حول تطبيق تجربة نظام التقويم التربوي للتعليم الأساسي في
العام الدراسي 1997/96م / عائشة عبد الغني وآخرون -
البحرين: وزارة التربية والتعليم، 1997

مصدر المعلومات إدارة المناهج وزارة التربية والتعليم
إدارة التعليم الابتدائي - وزارة التربية والتعليم