



جامعة البحرين
كلية التربية
برنامج الماجستير في التربية

الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية لتطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي بدولة البحرين

رسالة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية
(التعليم الابتدائي)

مقدمة من الطالبة
فاطمة عبد الوهاب عبد الله

إشراف الأستاذ . الدكتور
عبد علي محمد حسن
أستاذ المناهج وطرق التدريس

مايو - ٢٠٠١

إهداء

إلى روح أمي الغالية

عرفانا وتقديرا

إلى روح ابنة أختي العزيزة نهاد محمد سلمان

تقديرًا لها على ما بذلته من جهد معي أثناء دراستي

الجامعية

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين الذي وفقني وما توفيقني إلا بالله ، وأفضل الصلاة والسلام على النبي الكريم وعلى آله الطيبين الطاهرين .

يسعدني وقد من الله علي بتوفيقه ، وأمدني بعونه ، لإتمام هذا العمل ، أن أتقدم بوافر الشكر والامتنان إلى الأستاذ والمربي الفاضل الدكتور عبد علي محمد حسن أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة البحرين الذي كان له فضل الإشراف على هذه الدراسة ، وكان مثال العالم الصالح الذي يعطي العلم لا ينتظر من ورائه جزاء ولا شكورا إلا ابتغاء مرضاة الله ، والذي أحاطني برعايته وفسح صدره أمام كل الصعوبات ، ولم يبخل بتقديم كل العون والتشجيع والمساندة والدعم ، ولا أستطيع بهذه الكلمات أن أوفي هذا الرجل حقه ، إلا أن أقول له جزاك الله عني خير الجزاء .

وأقدم بالشكر والتقدير إلى الأستاذ الفاضل الدكتور نعمان محمد صالح الموسوي أستاذ القياس والتقويم التربوي المشارك الذي لم يبخل بوقته في سبيل توجيهي ، وتوفير المراجع والدراسات اللازمة لهذه الدراسة .

كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى الأستاذ الدكتور خليل يوسف الخليلي أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم بجامعة البحرين على ما قدم وأعطى من وقته وتوجيهاته رغم كثرة التزاماته وظروفه، وعلى الجهد الكبير الذي بذله في التحليل الإحصائي لهذه الدراسة .

وأقدم بالشكر والامتنان إلى كل من الأستاذ الدكتور سمير إيليا القمص الأستاذ المشارك بجامعة البحرين ، والأستاذ الدكتور نزار جواد العاني رئيس قسم القياس والتقويم بجامعة البحرين لما قدماه لي من توجيهات تخص الجانب الإحصائي .

ولا يفوتني أن أشكر مديرة إدارة التعليم الابتدائي بالوكالة سابقاً الأستاذة عائشة عبد الغني التي سهلت لي مهمة تطبيق أداة البحث في مدارس وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين .

وأشكر كل من قدم لي العون من الهيئات الإدارية والتعليمية في المدارس التي تم فيها التطبيق الميداني وأخص بالذكر الأستاذة أمينة عبد الواحد خنجي مديرة مدرسة القدس الابتدائية للبنات ، والأستاذة هاجر الديلمي المديرة المساعدة بمدرسة القدس الابتدائية للبنات ، والأستاذة شيخة عبد الغني مديرة مدرسة عراد الابتدائية للبنات ، والأستاذة بهيجة محمد الديلمي مديرة مدرسة سنرة الابتدائية للبنات .

كما أشكر زميلاتي مدرسات نظام الفصل بمدرسة سنرة الابتدائية للبنات اللاتي لن أنسى وقوفهن بجانبني طوال فترة الدراسة وتشجيعهن المستمر لي الأستاذة سميرة علي عبدالحسن ، والأستاذة نجوى علي محمد ، والأستاذة مريم رضي محمد ، والأستاذة مدينة جاسم كويد ، والأستاذة صغرى أحمد عبد الوهاب ، كما أشكر زميلاتي اللاتي قمن بمساعدتي في توزيع أداة البحث الأستاذة بلقيس جاسم عبد الله بمدرسة المنهل الابتدائية للبنات ، والأستاذة خديجة حسن علي بمدرسة حطين الابتدائية للبنات، والأستاذة نظيمة ميرزا السلطان ، و الأستاذة رجاء محمد عبد الله ، والأستاذة وفاء عبد الله البنعلي بمدرسة القدس الابتدائية للبنات .

ويسعدني أن أتقدم بالشكر إلى أفراد أسرتي الأعزاء ، وأخص بالشكر زوجي العزيز الذي وقف بجانبني وساعدني في إنجاز هذا العمل .

وأخيراً أتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من ساهم في معاونتي ، ولهم مني تحياتي الخالصة .
والحمد لله رب العالمين ، وأسأله التوفيق ، إنه سميع مجيب .

الباحثة

ملخص الدراسة

الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية لتطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي بدولة البحرين

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلم المرحلة الابتدائية في مجال التقويم الحقيقي اللازمة للتطبيق الناجح لنظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي ، وتحديد مدى التباين في رؤى المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين التربويين للحاجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها المطلوبة لتنفيذ نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي ، من أجل تقديم مقترحات عملية محددة تساعد على التوظيف الفاعل لنظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي ، وتدعم تحقيق أهداف المدارس الابتدائية بدولة البحرين . وتلخصت مشكلتها في الأسئلة التالية:

- ١- ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقويم الحقيقي التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظرهم ؟
- ٢- ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقويم الحقيقي التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظر مديرهم؟
- ٣- ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقويم الحقيقي التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظر المشرفين عليهم بوزارة التربية والتعليم ؟
- ٤- هل يختلف المعلمون والمديرون والمشرفون في تقدير الحاجات التدريبية المرتبطة بالتقويم الحقيقي؟

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ووظفت فيها استبانة من إعداد الباحثة . أما عينة الدراسة فتكونت من (٥٧٥) معلماً ، منهم (٤٠١ معلمة و١٧٤ معلماً) ، و (٨٢) مديراً (٥٩ مديرة و٢٣ مديراً) ، و (٢٩) مشرفاً (١٦ مشرفة و ١٣ مشرفاً) .

حوت الاستبانة (٢٧) حاجة تدريبية موزعة تحت ثلاثة محاور رئيسة ، هي: تخطيط المواقف التعليمية/ التعليمية ، تنظيم المواقف التعليمية / التعليمية وتوظيف إجراءات التقويم ووسائله ، تحليل نتائج التقويم وتفسيرها .

وأبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي :

١- أن جميع الكفايات المقترحة تمثل حاجات تدريبية للمعلم لكي يستطيع تطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي بفعالية ، فقد كانت جميع متوسطات الكفايات المدرجة أعلى من الدرجة الحادية ، وتراوح بين ٣ و ٤,٣ .

٢- نالت بعض الكفايات اهتماما أكبر من حيث أولويات الحاجات التدريبية من وجهة نظر أفراد العينة، ومن أهم الكفايات التي يود المعلمون والمديرون والمشرفون حصول المعلم على التدريب فيها هي : " وضع خطة مرحلية لتقويم تعلم المتعلم " ، " تحديد إجراءات تقويم التعلم وأدواته " ، " كيفية تعويد التلاميذ على التقويم الذاتي " ، " إعداد نشاطات تسهم في علاج صعوبات تعلم التلاميذ " ، " تفريد عملية التعلم والتعليم والتعلم لتلبية احتياجات التلاميذ " ، " تقديم نشاطات لا صفية تسهم في تعزيز التعلم الصفّي وتقويمه " ، " إعداد الأنشطة التعليمية المختلفة لمراعاة الفروق " ، " تحليل نتائج التقويم وتفسيرها لاتخاذ القرارات التعليمية " ، " توظيف التقويم المستمر لمتابعة تقدم التلاميذ " ، " إعداد خطط المواقف التعليمية / التعليمية العلاجية " ، " اتخاذ القرارات بشأن الطلبة المتأخرين دراسياً " ، " تشخيص مواطن القوة والضعف عند كل متعلم " ، " توظيف محكات موضوعية لتقويم ملف الأعمال "

٣- وجد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في تحدي الاحتياجات التدريبية بين المعلمين والمديرين والمشرفين ، لصالح المديرين والمشرفين .

وبناء على النتائج التي توصل إليها هذا البحث أوصت الباحثة بإعادة النظر في البرامج التدريبية التي تقدم للمعلم في ظل نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي ، وضرورة مراعاة المسؤولين عن التدريب احتياجات المعلم الأساسية في تخطيط التدريب وتنفيذه .

قائمة المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
	إهداء	ج
	شكر وتقدير	د
	ملخص الدراسة باللغة العربية	و
	قائمة المحتويات	ح
	قائمة الملاحق	ك
	قائمة جداول الدراسة	ل
الفصل الأول	مشكلة الدراسة وأسئلتها ، أهميتها وأهدافها و حدودها ومصطلحاتها و إجراءاتها.	١
	المقدمة	٢
	مشكلة البحث	٩
	أهداف البحث	١١
	أهمية البحث	١١
	حدود البحث	١٢
	التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث	١٢
الفصل الثاني	الدراسات السابقة	١٤
أولاً:	الدراسات الخاصة بتقويم الاحتياجات التدريبية للمعلم.	١٦
ثانياً:	الدراسات المتعلقة بكفايات المعلم في ميدان التقويم التربوي.	٢٤

٢٩	الدراسات المتصلة بمشكلات تطبيق التقييم الحقيقي في الموقف التعليمي /التعلمي .	ثالثاً:
٣٤	حركة التدريب القائمة على الكفايات	الفصل الثالث
٣٥	كفايات التقييم الحقيقي .	
٣٩	حركة التدريب القائمة على الكفايات	
٤٦	كفايات المعلم في مجال التقويم التربوي الحقيقي .	الفصل الرابع :
٤٧	التقييم الحقيقي في التربية .	
٦٣	الكفايات المطلوبة من المعلم في مجال التقييم الحقيقي .	
٧٠	نماذج لأدوات تقويم الكفايات .	
٧٥	الاحتياجات التدريبية لمعلم المرحلة الابتدائية بدولة البحرين في مجال التقييم الحقيقي .	الفصل الخامس :
٧٦	الاحتياجات التدريبية للمعلم أثناء الخدمة .	
٨٠	الاحتياجات التدريبية للمعلم في مجال التقييم الحقيقي .	
٩٢	الدراسة الميدانية أداتها ، عينتها ، التطبيق الميداني ، نتائج التطبيق الميداني .	الفصل السادس:
٩٣	أداة البحث	
٩٥	عينة البحث	
٩٥	تطبيق الأداة	
٩٦	المعالجة الإحصائية	
٩٧	نتائج البحث الميداني	
١٤٣	مناقشة نتائج الدراسة الميدانية	

١٤٨	الخلاصة والتوصيات	
١٥٠	قائمة مراجع الدراسة	
١٧٣	الملاحق	
٢٢١	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	

قائمة الملاحق

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
الملحق رقم ١	استطلاع أولي حول الصعوبات والحاجات التدريبية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية .	١٧٤
الملحق رقم ٢	الاستمارات المعمول بها في الحلقة الأولى و الثانية من التعليم الأساسي.	١٧٦
الملحق رقم ٣	استمارة متابعة سير تطبيق نظام التقويم التربوي في مدارس التجربة.	١٩٩
الملحق رقم ٤	قائمة أسماء المحكمين.	٢٠٥
الملحق رقم ٥	الاستبانة قبل التعديل وبعده.	٢٠٨
الملحق رقم ٦	أسماء المدارس التي تم تطبيق الاستبانة.	٢١٥
الملحق رقم ٧	مخاطبة الجهات المسؤولة	٢١٨

قائمة جداول الدراسة

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
جدول ١	المستويات السبعة لمعايير كفايات المعلم في التقويم التربوي .	٦٣
جدول ٢	قيم ألفا كرونباخ لمعامل الثبات للمحاور الرئيسية للأداة و لها ككل.	٩٤
جدول ٣	توزيع عينة البحث .	٩٥
جدول ٤	التوزيع التكراري والمتوسط الحسابي لتقديرات المعلمين إلى الحاجات التدريبية للكفايات في مجال التقويم التربوي (المحور الأول) .	٩٨
جدول ٥	التوزيع التكراري والمتوسط الحسابي لتقديرات المعلمين إلى الحاجات التدريبية للكفايات في مجال التقويم التربوي (المحور الثاني) .	١٠٠
جدول ٦	التوزيع التكراري والمتوسط الحسابي لتقديرات المعلمين إلى الحاجات التدريبية للكفايات في مجال التقويم التربوي (المحور الثالث) .	١٠٢
جدول ٧	التوزيع التكراري والمتوسط الحسابي لتقديرات المديرين إلى الحاجات التدريبية للكفايات في مجال التقويم التربوي (المحور الأول) .	١٠٤
جدول ٨	التوزيع التكراري والمتوسط الحسابي لتقديرات المديرين إلى الحاجات التدريبية للكفايات في مجال التقويم التربوي (المحور الثاني) .	١٠٦
جدول ٩	التوزيع التكراري والمتوسط الحسابي لتقديرات المديرين إلى الحاجات التدريبية للكفايات في مجال التقويم التربوي (المحور الثالث) .	١٠٨
جدول ١٠	التوزيع التكراري والمتوسط الحسابي لتقديرات المشرفين إلى الحاجات التدريبية للكفايات في مجال التقويم التربوي (المحور الأول) .	١١٠

جدول ١١	التوزيع التكراري والمتوسط الحسابي لتقديرات المشرفين إلى الحاجات التدريبية للكفايات في مجال التقويم التربوي (المحور الثاني) .	١١٢
جدول ١٢	التوزيع التكراري والمتوسط الحسابي لتقديرات المشرفين إلى الحاجات التدريبية للكفايات في مجال التقويم التربوي (المحور الثالث) .	١١٤
جدول ١٣	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "وضع خطة مرحلية لتقويم تعلم المتعلم " .	١١٦
جدول ١٤	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية " تحديد إجراءات تقويم التعلم وأدواته " .	١١٧
جدول ١٥	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "تحديد خبرات التعلم المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة".	١١٨
جدول ١٦	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "تخطيط المواقف التعليمية / التعليمية في ضوء كفايات المواد" .	١١٩
جدول ١٧	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "تحديد أهداف تعليمية محددة للسلوك المطلوب إنجازه من قبل المتعلم " .	١٢٠
جدول ١٨	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية " كيفية تعويد التلاميذ على التقويم الذاتي " .	١٢١
جدول ١٩	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية " إعداد نشاطات تسهم في علاج صعوبات تعلم التلاميذ " .	١٢٢

٢٠	جدول	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية " تفريد عملية التعليم والتعلم لتلبية احتياجات التلاميذ " .	١٢٣
٢١	جدول	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية " تنويع النشاطات التعليمية، و النشاطات التقويمية المرتبطة بالكفايات و الأهداف المدرجة " .	١٢٤
٢٢	جدول	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية " تقديم نشاطات لا صفيّة تسهم في تعزيز التعلم الصفي ، وتقويمه " .	١٢٥
٢٣	جدول	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية " توظيف المهام الأدائية في عملية التقويم " .	١٢٦
٢٤	جدول	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية " تحليل نتائج التقويم وتفسيرها لاتخاذ القرارات التعليمية " .	١٢٧
٢٥	جدول	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية " استخراج نتائج التقويم المعتمد على الاختبارات اللفظية ، والملاحظة بما يفيد تعزيز المتعلمين " .	١٢٨
٢٦	جدول	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية " توظيف الاختبارات (التشخيصية ، التكوينية ، المرحلية) في التقويم " .	١٢٩
٢٧	جدول	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية " توظيف التقويم المستمر لمتابعة تقدم التلاميذ " .	١٣٠
٢٨	جدول	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية " توظيف حقيبة أعمال المتعلم في تقويم تعلمه " .	١٣١

١٣٢	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية " توظيف الملاحظة المنظمة في التقويم " .	جدول ٢٩
١٣٣	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية " توزيع المتعلمين وفقاً لمستويات التحصيل تضمن سهولة تقويم تعلمهم " .	جدول ٣٠
١٣٤	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية " توظيف المقابلة الفردية اليومية في تقويم التعلم " .	جدول ٣١
١٣٥	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "إعداد خطط المواقف التعليمية / التعليمية العلاجية" .	جدول ٣٢
١٣٦	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية " اتخاذ القرارات بشأن الطلبة المتأخرين دراسياً " .	جدول ٣٣
١٣٧	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "توظيف محكات موضوعية لتقويم ملف الأعمال " .	جدول ٣٤
١٣٨	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية " تشخيص مواطن القوة والضعف عند كل متعلم " .	جدول ٣٥
١٣٩	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية " استخدام نتائج التقويم في تحديد صعوبات التعلم " .	جدول ٣٦
١٤٠	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية " الاستفادة من ملف المتعلم في اتخاذ القرار " .	جدول ٣٧

١٤١	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية " وضع التقديرات اعتمادا على العلامات المستخرجة من المشاريع والاختبارات ونشاطات التعلم المتعددة " .	جدول ٣٨
١٤٢	نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية " كتابة التقرير الخاصة بكل تلميذ " .	جدول ٣٩

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأسئلتها ، أهميتها وأهدافها وحدودها ومصطلحاتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأسئلتها ، أهميتها وأهدافها وحدودها

ومصطلحاتها

يتناول هذا الفصل مقدمة الدراسة ، ويشرح مشكلتها ، ثم يذكر أهميتها وحدودها ومصطلحاتها .

المقدمة :

يشكل تقويم تعلم التلميذ أحد الركائز الأساسية لمجمل العملية التعليمية / التعلمية في المدرسة الابتدائية . فدون التأكد من مدى تحقق أهداف التعلم ، ونوعية مخرجاته ، يبقى الحديث عن تقدّم العملية التربوية في خانة الأمنيات .

وتضاعف اهتمام التربويين بوجه عام ، والمشتغلين في مسائل القياس والتقويم التربوي بوجه خاص ، بشأن ابتكار أساليب جديدة في التقويم يمكن بواسطتها الكشف بصورة صادقة عن مستوى إتقان التلميذ لكفايات التعلم المطلوبة منه ، ودرجة كفاءته في تعلم ما يجب أن يتعلمه .

وأبرزت بعض الدراسات التربوية (Airasian, 1994; Stiggins, 1992; Wiggins, 1998) العديد من جوانب القصور في الأساليب التقليدية للتقويم ممثلة في الاختبارات الموضوعية من نمط الاختيار من متعدد وغيرها من نماذج الاختبارات الموضوعية الأخرى . ونشأت الحاجة إلى أساليب

تقويمية جديدة ، لا تقتصر فقط على تحديد مواطن القوة والضعف لدى التلميذ ، ورصد مستوى امتلاكه للكفايات التعليمية الواجب إتقانها ، بل تتعداها إلى إطلاق طاقاته المكنونة نحو الخلق والإبداع والتجديد.

وقد تزامن التحول نحو تبني الأساليب الحديثة في التقويم مع الدعوات المتواصلة في الولايات المتحدة الأمريكية ، وغيرها من الدول الأوروبية ، لإجراء إصلاح شامل للتعليم بعد أن ظهرت مؤشرات حول عجز المناهج عن مواكبة متطلبات التقدم العلمي والتقني ، وتراجع مستويات تحصيل التلاميذ ، وعدم قدرة خريجي المدارس الثانوية على توظيف معارفهم ، ومهاراتهم المكتسبة في المدرسة في الميدان العملي . وهكذا ارتفعت الأصوات مطالبة بإعادة النظر في الاختبارات المقننة ذائعة الصيت ، وانتهاج أسلوب تقويمي حديث لمعارف التلميذ ومهاراته أطلق عليه مصطلح تقييم الأداء Performance Assessment .

ويقصد بتقويم الأداء ، العملية التي تبتغي تعرف قدرة التلميذ في تأدية مهام متنوعة ذات مغزى بالنسبة له ، وتقتضي منه إبراز معارفه ، ومهاراته ، وخبراته ، وتجسيدها في مواقف عملية ذات طابع محدد (Wiggins,1998) . وهذا النوع من التقويم يضيف روح التجديد على العملية التعليمية / التعلمية ، ويقدم للمعلم المعلومات اللازمة بشأن استيعاب التلميذ للمعرفة وسبل تطبيقها ، وبالتالي يوفر للتلميذ خبرات تعليمية جديدة أكثر غنى وعمقا .

وحيثما تبرز المواقف التعليمية / التعلمية قدرة التلميذ على تجسيد معارفه ومهاراته في سياق يعكس ظروفه الواقعية الملموسة ، فإن الحديث يدور عن مفهوم التقييم الحقيقي Authentic Assessment أو التقييم الأصيل . فالتقييم الحقيقي هو أحد أشكال التقييم الأداء معطوفاً على واقع حياتي يعيشه التلميذ ضمن بيئته اليومية . ويمكن تعريف التقييم الحقيقي بأنه " العملية التي يُراد بها تقويم عمل التلميذ الأصيل أو المهمة التي أنجزها بناءً على مخزون المعرفة المكتسبة في السابق ، والمجسدة في شكل محدد " (Thermer, 1996: 1) .

بيد أن تجسيد مبادئ التقييم الحقيقي في الموقف التعليمي - التعلّمي الصّفيّ يتطلّب إلمام المعلم بمجموعة من الكفايات في مجال التّكوين التربوي . وحيث أن مصطلح الكفاية يعني السمة الموجودة لدى الفرد ، والمرتبطة بأدائه الفاعل في ميدان العمل (Boyatzis, 1982) ، فإن الكفاية تشكّل مؤشراً صادقاً للمعارف والمهارات التي يمتلكها المعلم ويستطيع إبرازها في مواقف متعددة ، ويطبقها بنتائج أفضل (Page & De Puga, 1992) .

ومن ضمن الكفايات المطلوبة من المعلم في حقل التّقييم الحقيقي ، اختيار إجراءات تقييمية مناسبة للموقف التعليمي / التعلّمي ؛ وتطوير مهام أدائية مرتبطة بمحتوى المعرفة المطلوب من الطالب الإلمام به ، وتطبيقها ، وتصحيحها باستخدام معايير متفق عليها من قبل جميع المعلمين ؛ وتفسير نتائج التّكوين ، وتوظيفها لاتخاذ القرارات التعليمية على المستوى الصّفيّ أو المدرسي ؛ وتحسين تصميم أدوات التّكوين الأدائي ؛ وغيرها (Zhang & Burry-Stock, 1997) .

غير أن العديد من الدراسات التربوية المتخصصة برصد الممارسات الميدانية لتقييم الحقيقي في المدارس الابتدائية (Burry-Stock, 1995; Griswold, 1993; Stiggins, 1992) تشير إلى تدني مستوى امتلاك المعلمين للكفايات التّقييمية الآتفة الذكر ، وتفشي الأخطاء الشائعة عند استخدام أدوات التّكوين مما يؤثّر سلباً على نتائج التّكوين ، ويقدم صورة مغلوطة عن واقع مستويات التحصيل الفعلية لدى التلاميذ . فعلى سبيل المثال وجد ستيجنز (Stiggins, 1992) أن معظم المعلمين لا يعمدون أثناء استخدام أدوات التّقييم الأدائي إلى تحديد مستويات الأداء ، أو تخطيط إجراءات التصحيح مسبقاً ، ناهيك عن تسجيل نتائج التصحيح أثناء التّكوين . كما أنهم لا يهتمون بعوامل تمت بصلة للنجاح أثناء وضع الدرجات ، ومن بينها مجهود التلميذ ، واتجاهه نحو المادة ، ودافعيته (Griswold, 1993) .

إن مجمل هذه الممارسات الخطأ تؤسّس الحاجة إلى تدريب المعلم على إتقان كفايات التّقييم الحقيقي للمواقف التعليمية / التعلّمية في مواقف تحاكي الظروف الحياتية للمتعلم . وهذا يستوجب على

الصعيد العملي إعداد برامج خاصة تتخذ من الحاجات التدريبية للمعلم منطلقاً أساسياً لرفع مستوى إتقانه لهذه الكفايات التكوينية .

وسعيًا من وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين لمواكبة المستجدات التربوية العالمية في ميدان التكوين التربوي (القرشي ، ١٩٨٦) ، وتجويد التعليم ، ورفده بتجديدات تربوية رائدة ، وإيماناً منها بضرورة تأهيل المعلمين لتجسيد أفكار التقييم الحقيقي ومبادئه في الممارسة الميدانية الصفية اليومية ، فقد أقدمت في عام ١٩٩٤م على تبني نظام التكوين التربوي في التعليم الأساسي (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٥) ، الذي يستند إلى التقييم الحقيقي في الفلسفة والممارسة التطبيقية كأساس لتكوين أداء التلميذ في المرحلة الابتدائية . وعكفت منذ السنة الثانية من تطبيق نظام التكوين التربوي في التعليم الأساسي على تنظيم دورات وورش تدريبية عملية لمعلمي المرحلة الابتدائية بهدف تدريبهم على إتقان الكفايات التكوينية ، وربطها بالواقع الملموس في المدارس الابتدائية (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٦) .

إلا أن الصعوبات التي ظهرت أثناء تطبيق إجراءات التقييم الحقيقي لم تتلاش ، حيث ذكر مديرو المدارس و معلموها أن فترة التدريب كانت قصيرة مما أدى إلى قصور في إيضاح بعض أساسيات نظام التكوين التربوي النظرية والعملية . كما أنه لا يزال مبكراً الحديث عن إلمام المعلمين التام بكفايات التقييم الحقيقي في الممارسة العملية ، بالنظر إلى أن برامج التدريب التي نفذتها وزارة التربية والتعليم لم تنطلق من تحديد الحاجات التدريبية في نظام التكوين التربوي الجديد على أساس " خطة نمو مهني (أو تمهين) لكل معلم تبعاً لحالة كفاياته الراهنة ، ومدى قربها أو بعدها من المؤهلات المطلوبة لعمله الحالي ، أو لمهامه المستقبلية تبعاً لسلم ترقّيه " (حجازي والمناعي ، ١٩٩٦ ، ٣٠٧) ، بل على أساس قائمة المؤهلات الوظيفية للمهنة المطلوبة لتنفيذ النظام الجديد ، بالإضافة إلى أنها لم تشرك المعلمين في تحديد احتياجاتهم التدريبية في ظل الظروف التربوية المستجدة . إن معطيات هذا الواقع التربوي الملموس في المدارس الابتدائية هي التي دفعت الباحثة إلى تحديد مشكلة البحث الحالي .

حظي تقويم تعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية باهتمام كبير من قبل المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين ، باعتبار هذا التقويم عنصرا مهما في العملية التعليمية / التعلمية . ومن جانب آخر ، اهتمت الوزارة بعقد العديد من الدورات التدريبية المتخصصة ، وتنظيم المشاغل واللقاءات الدورية سعياً لصقل خبرات المعلمين في مجال تقويم أداء الطالب ، وتزويدهم بمستجدات هذا الميدان ، ليصبح التأهيل أثناء الخدمة امتداداً للإعداد الذي تم قبل الخدمة مما يؤدي إلى نوع من الترابط والتكامل بينهما (قسم التوثيق التربوي ، ١٩٩٠) .

وفي أواخر الثمانينات اتجهت هذه الوزارة إلى اعتماد أساليب جديدة في التقويم تؤكد على وجوب امتلاك التلميذ للحد الأدنى من مستوى الإتقان المطلوب لمهارات التعلم ، وقد عُرف هذا الأسلوب بالتقويم التكويني Formative Evaluation ، الذي يمثل متابعة تشخيصية - تصحيحية مستمرة للمتعلم حتى التأكد من حصول التعلم لديه . ويعتمد التقويم التكويني على تقديم اختبارات مستمرة للتلميذ لتوفير تغذية راجعة للمعلم والمتعلم ، وتعرف حاجات التلميذ لإتقان التعلم المطلوب (وهبة ، ١٩٩٦) .

وفي عام ١٩٩٤م ، تبنت وزارة التربية والتعليم نظام التقويم التربوي في مرحلة التعليم الأساسي على مراحل ، ابتداء من الصفوف الثلاثة الأولى في العام الدراسي ٩٥ / ١٩٩٦م ، ثم الصفين الرابع والسابع في العام الدراسي ٩٦ / ١٩٩٧م ، يليهما الصفان الخامس والثامن في عام ٩٧ / ١٩٩٨م ، وبعد ذلك الصفان السادس والتاسع في العام الدراسي ٩٨ / ١٩٩٩م (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٥) .

ويمكن تلخيص مبادئ نظام التقويم التربوي الذي تبنته وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين في النقاط الأساسية التالية (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٥ ؛ صيداوي ، ١٩٩٥) :

١ - التقييم الحقيقي عملية مستمرة ترافق عمليات التدريس ، وتوفر تغذية راجعة للمعلم والمتعلم لتعرف مدى التعلم ، ودرجة الإتقان مقارنة بمحكات الأداء .

- ٢ - يرتبط التقييم الحقيقي ارتباطاً قوياً بخبرات التلميذ الحياتية ، فالمهام والنشاطات التقييمية التي تعطى للتلميذ تكون واقعية ذات صلة بشؤون الحياة الفعلية التي يعيشها التلميذ ، ومثيرة لاهتمامه .
- ٣ - ينبغي على المتعلم وفق هذا النظام أن ينتج شيئاً جديداً بدلاً من أن يقوم فقط باسترجاع المعرفة القديمة ، فهذا النوع من التقييم إذن يتسم بالإنتاجية .
- ٤ - يقوم التقييم الحقيقي على أساس محكي المرجع ، ولذا لا تجوز المقارنة بين المتعلمين بعضهم ببعض ، بل تجرى المقارنة بين إنجازات الفرد نفسه في مواقف متعددة ، ووفقاً لمحكيات محددة سلفاً .
- ٥ - يشكل التقييم الحقيقي عملية تعاونية ، فهو يساعد كلاً من المعلمين والمتعلمين على العمل التعاوني للوصول إلى أفضل النتائج ، ويخلق وسيلة مثلى للاتصال مع أولياء أمور التلاميذ ، والتفاهم معهم .
- ٦ - لا يقتصر التقييم الحقيقي على قياس العمليات العقلية الدنيا ، بل يهتم بقياس العمليات العقلية العليا كالتحليل ، والابتكار ، وصياغة الأحكام ، واتخاذ القرارات .
- ٧ - يوظف التقييم الحقيقي إجراءات متعددة لتقويم الأداء ، تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ، وتتفق مع خصائصهم ، وحاجاتهم الأكاديمية والمهنية ، وطموحهم ، وتطلعاتهم ، وهذا يتيح للمعلم فرصة لاختيار الأساليب المناسبة واضعاً في الاعتبار فاعلية الأسلوب الذي اختاره لتحقيق التقييم الحقيقي .

ويتم تطبيق التقييم الحقيقي باستخدام مجموعة متنوعة من أدوات التقويم أبرزها ملف أعمال الطالب أو الحقيبة التقييمية (Portfolio) ، والمهام الأدائية ، والملاحظة المنظمة ، والمشاريع والأنشطة الجماعية والفردية ، وسواها .

وعلى أثر صدور قرار تطبيق نظام التقويم التربوي في مدارس وزارة التربية والتعليم بالبحرين ، أخذت إدارة المناهج بالوزارة على عاتقها مهمة اختبار هذا النظام في عشر مدارس تجريبية ، ثم انتقاؤها مناصفة بين مدارس البنين والبنات ، وذلك في العام الدراسي ٩٥ / ٩٦ م . وخضع معلمو التجربة ومعلماتها لبرنامج تدريبي تضمن تعريفهم بطبيعة نظام التقويم ، وخصائصه ، وبمفهوم الكفاية وأهميتها في التقويم . كما تم تعريف المشاركين في البرنامج بأدوات التقويم وإجراءاته في ظل النظام الجديد ، وكيفية توظيف ملف الأعمال ، ومحتوياته ، وطرائق تقويم أعمال

الطالب من خلاله ، وسبل تشخيص مستوى المتعلمين قبل البدء بتنفيذ المقرر الدراسي . وبعد أن درس المشاركون كفايات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، وكفايات كل صف من صفوف الحلقة ، تم تدريبهم على كيفية تقويم الكفايات التعليمية .

وفي مرحلة تالية قام فريق المتابعة في مادتي اللغة العربية والرياضيات ، وقسم التقويم بزيارات تتبعية ميدانية لجميع مدارس التجربة ، تم فيها رصد المواقف التعليمية / التعليمية ، وعقد لقاءات جماعية على مستوى معلمي المدرسة بالحلقة الأولى أو على مستوى معلمي الصف الواحد . كما اقترحت إدارة المناهج مجموعة من أدوات التقويم ، ومن بينها بطاقة متابعة تقويم التحصيل الدراسي في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، واستمارة متابعة تقويم تحصيل الطالب والتقارير المرسلة إلى أولياء الأمور . ومن جانبها أعدت شعبة الرياضيات بإدارة المناهج ورقتين مرجعيتين ، الأولى حول ملفات أعمال الطلاب في مادة الرياضيات ، والثانية تتعلق باستخدام الملف لتخطيط التقويم الصفّي . وقد وُزعت هاتان الورقتان على جميع مدارس التجربة .

وفي عام ٩٦ / ١٩٩٧م جرى التوسّع في تجريب نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي في صفوف الحلقة الأولى في ثلاثين مدرسة ابتدائية ، وأعدت برامج تدريبية للمعلمين والمديرين المساعدين في مدارس التجربة لتعريفهم بالنظام الجديد (قسم التوثيق التربوي ، ١٩٩٨) . وقد أعطى التدريب ثماره المنشودة ، حيث تضاعفت أعداد المعلمين المنخرطين في الدورات والورش التدريبية التي دأبت الوزارة على تنظيمها بصورة مستمرة لنشر أساسيات التقييم الحقيقي في صفوف الهيئات التعليمية بالمدارس الابتدائية ، وصار المزيد منهم يكتسبون ، بشكل تدريجي ، المهارات اللازمة لتقويم الكفايات التعليمية في الرياضيات ، واللغة العربية ، والمواد الدراسية الأخرى . فحتى عام ٩٩ / ٢٠٠٠م وصل عدد المتدربين في مجال التقييم الحقيقي ١٠٧٣ شخصاً وفقاً للمعلومات الواردة من إدارة التدريب بوزارة التربية والتعليم .

مشكلة البحث :

لمست الباحثة شخصياً الإنجازات التي حققتها وزارة التربية و التعليم في مجال التقييم الحقيقي من خلال الممارسة الميدانية اليومية التي عايشتها بصفقتها معلمة في إحدى المدارس التي تطبق نظام التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية . إلا أن اللقاءات الشخصية التي أجرتها الباحثة مع بعض المدرسين والمديرين في مدارس التطبيق ، إلى جانب تجربتها الشخصية في مدرستها ، دفعتها إلى تلمس بعض مواطن الخلل في آليات وإجراءات تطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي في المدارس الابتدائية .

وللتحقق من ذلك أعدت الباحثة استطلاعاً أولياً (ملحق ١) ، ووزعته على عينة من معلمي المدارس الابتدائية ومديريها ، وبلغ عدد هذه العينة خمسين فرداً ، ثلاثة وأربعون منهم من المعلمين ، وخمسة من مديري المدارس ، بالإضافة إلى اختصاصيين اثنين في مجال التقويم . وقد اشتمل الاستطلاع على السؤالين التاليين :

- ١- ما الصعوبات التي تواجه تطبيق نظام التقويم التربوي ؟ ؛
- ٢- ما الحاجات التدريبية اللازمة للمعلم لإتقان كفايات التقويم التربوي الحقيقي ؟ .

وقد أكد المشاركون في الاستطلاع وجود عدد من الصعوبات التي تحول دون تطبيق نظم التقويم التربوي في التعليم الأساسي بالمدارس الابتدائية ، والحاجة لتدريب المعلم في هذا المجال ، وأشاروا إلى أن المعلم يواجه صعوبات في النواحي التالية :

- ١ - توثيق نشاطات التلميذ المختلفة ، وتنظيمها في الحقيبة التقويمية .
- ٢ - إعداد الاختبارات التشخيصية ، والتكوينية ؛ وتحليلها .
- ٣ - تقويم بعض الكفايات التعليمية .
- ٤ - إعداد الأنشطة التعليمية المختلفة لمراعاة الفروق الفردية .

كما نوه المجيبون إلى أن المعلم بحاجة إلى مزيد من التدريب من أجل إتقان الكفايات التالية :

- ١ - توظيف الكفايات التعليمية في تدريس المنهج بطريقة صحيحة .
- ٢ - تطبيق أدوات التقييم الحقيقي لتقويم أداء الطالب اللفظي أو الأدائي في الحصة الدراسية .
- ٣ - إعداد الأنشطة التقييمية المراعية للفروق الفردية بين التلاميذ .
- ٤ - استخدام الحقيبة التقييمية لتحسين مستوى إنجاز التلميذ ، وتعزيزه .
- ٥ - تحليل نتائج الاختبارات ، والإفادة منها في تحسين العملية التعليمية / التعلمية .
- ٦ - إعداد أنشطة واختبارات لتقويم كفايات كلية ، وليست كفايات جزئية .

وهكذا يتبين أن تطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي يقتضي من معلم المرحلة الابتدائية الإلمام بكفايات محددة لتنفيذ التقييم الحقيقي لأداء التلميذ كإجراء ينسجم مع المستجدات التربوية . غير أن إتقان المعلم لكفايات التقويم يستدعي تنظيم برامج تدريبية تمكنه من هذه الكفايات ، وتمنحه القدرة على توظيفها في المواقف التعليمية / التعلمية الصفية بفاعلية .

كما أن هناك حاجة ملحة إلى حصر الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية اللازمة لوضع نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي موضع التنفيذ الفعلي ، والمتصلة أساسا بالتقويم التربوي الحقيقي المعتمد كاستراتيجية مستقبلية من قبل وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين .

ونتخلص مشكلة البحث الحالي في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم المتعلقة بنظام التقويم التربوي في المدارس الابتدائية بدولة البحرين . ويمكن صياغتها في السؤال الرئيس التالي :

ما الحاجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية بدولة البحرين المتعلقة بالتقييم الحقيقي ؟

ومن هذا السؤال الرئيس تتبع الأسئلة الفرعية التالية : -

- ١ - ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقييم الحقيقي التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظرهم ؟
- ٢ - ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقييم الحقيقي التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظر مديريهم ؟
- ٣ - ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقييم الحقيقي التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظر المشرفين عليهم ؟

٤- هل يختلف المعلمون والمديرون والمشرفون في تقدير الحاجات التدريبية للمعلمين فيما يتعلق بالكفايات المتصلة بالتقييم الحقيقي ؟

أهداف البحث :

يستهدف البحث الحالي تحقيق الآتي : -

- ١ - الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلم المرحلة الابتدائية في مجال التقييم الحقيقي اللازمة للتطبيق الناجح لنظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي .
- ٢ - تحديد مدى التباين في رؤى المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين التربويين للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها المطلوبة لتنفيذ نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي .
- ٣ - تقديم مقترحات عملية محددة تساعد على التوظيف الفاعل لنظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي، وتدعم تحقيق أهدافه في المدارس الابتدائية بدولة البحرين .

أهمية البحث :

تتبنى أهمية الدراسة الحالية من الاعتبارات التالية :

- ١- يمكن أن تساعد نتائج البحث الراهن في التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية ، وتحسين بناء برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بناء على هذه الاحتياجات .
- ٢ - تقدم نتائج البحث الحالي معلومات تشخيصية بشأن مستوى إتقان معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التقويمية الخاصة بنظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي .
- ٣- يمكن للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم الاستفادة من نتائج البحث الحالي في معرفة مدى تحقق أهداف نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي ، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتطويره ، وزيادة فاعليته في المرحلة الابتدائية .

حدود البحث :

يمكن تحديد أطر البحث الحالي من النواحي التالية :

١ - الحدود المكانية : دولة البحرين .

٢ - الحدود البشرية : تقتصر هذه الدراسة على الفئات التالية :

- أولا - معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية التي يطبق فيها نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي .
- ثانيا - مديري ومديرات المدارس الابتدائية التي يطبق فيها نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي .
- ثالثا - موجهي وزارة التربية والتعليم القائمين بعملية توجيه المعلمين أثناء تطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي ، والمسجلين للعام الدراسي ٢٠٠٠ / ٢٠٠١ م .

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث :

تضمن هذا البحث الحالي عددا من المصطلحات الجوهرية ، و فيما يأتي تعريف الباحثة لهذه المصطلحات:

الاحتياجات التدريبية : تعرف الاحتياجات التدريبية في هذا البحث على أنها كل ما يجب على المعلم إتقانه كي يكون قادرا على تنفيذ التقييم الحقيقي في الموقف التعليمي / التعليمي بكفاءة .

الكفاية التقويمية : مجمل المعارف ، والمهارات ، والقدرات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم، ويكون قادرا على ممارستها من أجل توظيف التقييم الحقيقي لأداء التلميذ في الموقف التعليمي / التعليمي حسب معايير الإتقان المحددة سلفا .

التقييم الحقيقي : إجراء تقويمي يستهدف تعرف مدى تحصيل التلميذ وقدرته على توظيف الذخيرة المعرفية والمهارية المتوفرة لديه من أجل إنجاز مهام أدائية متنوعة ضمن سياق واقعي يحاكي ظروفه الحياتية بمصادقية تفوق مثيلتها في التقويم التقليدي.

نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي : مجموعة من القواعد والإجراءات التي وضعتها وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين سنة ١٩٩٥ و ما تبعتها من لوائح لتنظيم عملية تقويم أداء التلميذ في إطار المستجدات التربوية العالمية ، وتم تأطيرها في النظام المعمول به حالياً في مدارس البحرين الابتدائية والإعدادية .

المرحلة الابتدائية : هي أولى مراحل السلم التعليمي بدولة البحرين ، وتشمل ست سنوات دراسية للطفل يقضيها خلال المدة العمرية الممتدة ما بين ٦ - ١٢ سنة .

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

الفصل الثاني

تقويم الاحتياجات التدريبية للمعلم ، وكفايات المعلم الخاصة بالتقويم التربوي ومشكلات تطبيقه.

يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة التي ترتبط بصورة مباشرة أو غير مباشرة بموضوع البحث الحالي ، ويحاول استخلاص المناسب منها للدراسة الحالية .

تتوافر دراسات تتعلق بحصر الاحتياجات التدريبية لمعلم المرحلة الابتدائية وتقويمها . ويقصد بتقييم الاحتياجات (Needs Assessment) التحليل الشكلي الذي يوضّح الفجوات القائمة بين النتائج الحالية ، والنتائج المرغوبة ، ويوثّقها ، ويرتّب هذه الفجوات في تسلسل معيّن حسب الأولوية، وينتقي الحاجات الواجب استيفاءها " (Kaufman, 1982, 75) .

ويمكن أن يكون الغرض من تقويم الاحتياجات تشخيصياً ، بمعنى حصر الاحتياجات الراهنة وتحديد الاحتياجات المطلوبة ، وسبل تلبيتها (Packwood & Whitaker, 1988) . كما يمكن أن يكون الغرض من ذلك هو تقويم تلك الاحتياجات، بمعنى التعرف على مدى ملاءمة الاحتياجات التدريبية للأهداف التعليمية وصولاً لتحسين فاعلية البرامج التدريبية ، وتطويرها (Joyce & Showers, 1988; Esu, 1991).

وهناك دراسات أخرى تعني بالكفايات الواجب تدريب المعلم عليها في مجال التقويم التربوي بوجه عام ، ودراسات أخرى تتصل بالتقييم الحقيقي ، ومدى النجاح في تطبيق أساليبه ومشكلات التطبيق ، والكفايات المطلوب من المعلم إتقانها لتنفيذ استراتيجياته وطرائقه .

وهكذا يمكن تصنيف الدراسات المرتبطة بموضوع البحث إلى ثلاثة أقسام ، وهي :

- ١- الدراسات الخاصة بتقويم الاحتياجات التدريبية للمعلم .
- ٢- الدراسات المتعلقة بكفايات المعلم في ميدان التقويم التربوي .
- ٣- الدراسات المتصلة بمشكلات تطبيق التقييم الحقيقي في الموقف التعليمي / التعليمي .

أولاً - الدراسات الخاصة بتقويم الاحتياجات التدريبية للمعلم :

يشير واقع البحث في الحقل التربوي إلى ندرة الدراسات المكرسة لتقويم الاحتياجات التدريبية وتوصيف النماذج والطرائق التي يمكن توظيفها لتقويم احتياجات المعلم التدريبية في الواقع العملي ، خصوصاً في دول العالم الثالث (Lubben, 1994) . لذلك تنصب معظم الدراسات المتوفرة على تقديم الأساس المنطقي لمدخل تقويم الاحتياجات (Fullan, 1991; Hofmeyr, Deweek, & McLennan, 1994; Steadman, Eraut, Fielding, & Hrrorton, 1995) بغرض تطوير البرامج التدريبية القائمة .

وتتصدر الدراسة التي أجراها حسن (١٩٨٦) الأبحاث ذات الصلة المباشرة بموضوع البحث الحالي بهدف بناء برنامج لإعداد معلم المرحلة الابتدائية بالبحرين قائم على الكفايات الأدائية باعتبار أن هذا الإعداد يمثل الركيزة الأولى لتطوير التعليم في البحرين عامة ، والتعليم الابتدائي خاصة.

قام الباحث بتحديد الكفايات الأدائية عن طريق استطلاع آراء المعلمين والموجهين والمديرين حول أهمية الكفايات ومدى حاجة المعلم للتدريبية لها . وقد تمكن الباحث من حصر الكفايات اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية ضمن اثني عشر محوراً كالاتي : كفايات التخطيط ؛

وكفايات تنفيذ الدروس ؛ وكفايات إدارة الفصل ؛ وكفايات استثارة دافعية التلاميذ للتعلم؛ كفايات التعليم الإبداعي؛ وكفايات تنظيم النشاطات اللاصفية ؛ كفايات تقويم العملية التعليمية - التعليمية ؛ وكفايات التعامل مع التلاميذ ؛ وكفايات دراسة التلاميذ والتقارير عنهم ؛ وكفايات التعامل مع أولياء الأمور ؛ وكفايات التطوير المهني ؛ وكفايات التعامل مع الإدارة المدرسية .

وقد جاءت كفايات التخطيط كأبرز كفاية يحتاج معلم المرحلة الابتدائية للتدريب عليها أثناء الخدمة ، تلتها كفايات تنفيذ الدروس فكفايات الإبداع ، فكفايات استثارة دافعية التلاميذ للتعلم فالتطوير المهني وتقويم تعلم التلميذ . في حين جاءت كفايات التعامل مع التلاميذ وأولياء الأمور والإدارة المدرسية ودراسة التلاميذ والتقارير عنهم كأدنى الحاجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الابتدائية .

وفي ضوء قائمة الكفايات الأدائية اقترح الباحث برنامجا لتدريب المعلم يعتمد على الكفاية competency – based program المستقلة تمثل الحد الأدنى لما ينبغي أن يمتلكه معلم المرحلة الابتدائية، وأوصى بالاستفادة من البرنامج المقترح في تدريب المعلمين أثناء الخدمة على بعض الكفايات الأدائية التي يحتاج المعلم إتقانها ، وربط البرنامج بالبرامج التدريبية الأخرى التي تستهدف تطوير قدرات الطالب المتدرب المعرفية والتخصصية ، وتنمية اتجاهاته المرتبطة بالتعليم والتعلم بحيث تتفق مع طبيعة البرنامج .

ونفذ عبد الحميد (١٩٩٤) دراسة مماثلة لغرض تحديد أهم الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوء توجهات المنهج المطور بدولة البحرين من منظور المعلمين والموجهين ، وتعرف أثر بعض المتغيرات في تأطير هذه الاحتياجات . وتمشيا مع أهداف دراسته عمد الباحث إلى تصميم استبانة من أربعة وأربعين فقرة تمثل الاحتياجات التدريبية للمعلمين ، وتم تطبيقها على سبعين معلما ومعلمة في المدارس الثانوية . وقد تضمنت الاستبانة أربعة محاور رئيسة ، وهي : التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم ، وتنمية معارف المعلم وتحديثها . وقد تمخضت نتائج التطبيق عن حصول محور التقويم على المرتبة الأولى بالنسبة للاحتياجات التدريبية للمعلمين

والموجهين ، تلاه محور التنفيذ ، فمحور التخطيط ، أما محور " تنمية معارف المعلم وتحديثها " فقد جاء في المرتبة الأخيرة .

وقد وجد الباحث أن أهم الكفايات التي يود المعلمون والموجهون الحصول على التدريب اللازم لإتقانها هي " ممارسة أنواع التقويم المختلفة (الاستكشافي ، التكويني ، والنهائي) " ، و " تزويد المعلم باستراتيجيات التدريس الحديثة " ، و " صياغة الأسئلة الصفية الشفوية والتحريرية " ، و " إعداد الخطط العلاجية في ضوء توجهات المنهج المطور " ، و " بناء الاختبارات المقالية والموضوعية في ضوء أهداف المنهج " . ولم يجد الباحث اختلافاً جوهرياً في ترتيب هذه الكفايات لدى المعلمين والموجهين مما يدل على وجود اتفاق بين الفئتين على الحاجة إلى التدريب على الكفايات المذكورة . كما لم تبرز نتائج الدراسة فروقاً دالة إحصائياً بين احتياجات المعلمين والموجهين قد تُعزى لعامل الخبرة أو الجنس أو المسار التعليمي .

أما بخصوص الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية للمعلم فقد حصلت الباحثة على خمس دراسات الأولى من إعداد الموسى (Almossa,1987) ، والثانية من إعداد أحمد و السويدي (١٩٩٢) ، والثالثة أعدها رفاع (١٩٩٣) ، والرابعة من إعداد الحداني (١٩٩٤) ، والخامسة أجراها حجازي و المناعي (١٩٩٦) .

فقد أجرى الموسى (Almossa,1987) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ، قام الباحث بفرز أهم خمس وعشرين كفاية يرى المعلمون أن معلم العلوم في حاجة للتدريب على إتقانها . وقد خرج الباحث من دراسته التي شارك فيها مائة واثان وتسعون معلم علوم ، و ثلاثة وأربعون موجّه علوم ، و أربعون مدير مدرسة بنتيجة مفادها أن أهم ثلاث كفايات بالترتيب هي : تحديث وتطوير معارف المعلمين في الفيزياء والكيمياء والأحياء والجيولوجيا ، واستخدام نتائج التقويم في تعيين الصعوبات التي تواجه الطلبة ، وتطوير معارف المعلمين في نظريات التطور المعرفي وتطوير المناهج . كما

وجد الباحث تشابهاً في مرئيات عينة الدراسة من مديرين ، ومعلمين ، وموجهين بشأن الحاجات التدريبية .

وهدف دراسة أحمد والسويدي (١٩٩٢) إلى رصد وتقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في دولة قطر كما يشعر بها المعلمون أنفسهم ، وترتيب أولويات هذه الاحتياجات من وجهة نظرهم . وحاولت الدراسة الإجابة عن سؤالين رئيسيين يتصل أولهما بتحديد الاحتياجات التدريبية ، ويتصل الآخر بأولويات هذه الحاجات من منظور المعلمين . وقد تم تصميم استبانة تتألف من ٣٠ حاجة تدريبية تعكس عشرة مجالات أساسية من مجالات تدريب معلم التربية الخاصة ، وتطبيقها على أفراد عينة الدراسة وهم ٦٤ معلماً ومعلمة .

ووجد الباحثان أن معلمي التربية الخاصة في قطر يشعرون بحاجة تدريبية عالية خصوصاً في مجال استخدام الأجهزة والتقنيات الحديثة ، وتشخيص مشكلات التلاميذ وخصائصهم ، ومجال النشاطات التدريسية وتفريد التعليم ، بينما نالت المجالات الأخرى (الإدارة والسيطرة الصفية ، وتوطيد العلاقات مع الآخرين) اهتماماً أقل من حيث الأولوية . وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحثان باتباع مدخل التدريب القائم على الكفايات للتعرف على الكفايات التدريسية اللازمة للمعلم ، واعتبار المعلم أهم مصدر رصد وتقدير الاحتياجات التدريبية ، وإجراء التدريب بصورة تعاونية مشتركة بين وزارة التربية ، ومؤسسات إعداد المعلم وتدريبه ، والمعلم نفسه .

واستهدفت دراسة رفاع (١٩٩٣) تعرف أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في منطقة جنوب غرب المملكة العربية السعودية ، كما يراها المعلمون والموجهون . وقد سعى الباحث إلى رصد أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم من وجهة نظر المعلمين والموجهين ، وتحديد ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية بين ما يراه كل من المعلمين والموجهين ، وما إذا كان هناك أثر للخبرة على مرئيات الطرفين .

وقد قام الباحث بتصميم استبانة خاصة بهذه الدراسة اشتملت على أربعة وأربعين حاجة تدريبية موزعة تحت أربعة محاور أساسية هي: التخطيط ، والتنفيذ ، والمعارف والمهارات ، والتقويم ، وتم توزيعها على ستة وثمانين معلّم علوم ، بالإضافة إلى اثنين وعشرين موجّه علوم في تسع إدارات تعليمية بجنوب غربي المملكة . وقد جاء محور (تطوير معارف ومهارات المعلم) في مقدمة احتياجات أفراد العينة ، وأول هذه المعارف (التدريب على استخدام الحاسب الآلي) . وقد جاء محور (توظيف مختلف الوسائل التعليمية في التدريس) في المرتبة الثانية . وقد وُجد الباحث فروقا دالة إحصائياً بين رؤى المعلمين والموجهين في تحديد الاحتياجات التدريبية ، أما الخبرة فلم يثبت إحصائياً أن لها تأثيراً على مرئيات أفراد العينة .

وقام الحداني (١٩٩٤) بدراسة استهدفت تعرّف الاحتياجات التدريبية لمائة وخمسين من معلمي ومعلمات العلوم في المرحلتين الإعدادية والثانوية في اليمن . وقد أعدّ الباحث استبانة مكونة من ستة محاور ، وهي : الأهداف ، والتخطيط ، وأساليب التدريس ، والمعامل ، والنمو المهني ، والتقويم . وقد أسفرت نتائج الدراسة عن غياب فروق ذات دلالة إحصائية بين الاحتياجات التدريبية للمعلمين اليمنيين تعود لعامل الخبرة التعليمية أو جنس المعلم .

ومن بين الدراسات العربية التي تناولت الاحتياجات التدريبية للمعلم في إطار تقويم برامج تدريب المعلمين دراسة حجازي و المناعي (١٩٩٦) التي استطلعت مضمون البرامج التدريبية لوزارة التربية والتعليم بدولة البحرين ، وتناولت تقويم مردود تدريب المعلمين على صعيد الممارسة المهنية ، وتطوير المسار المهني للمتدربين . وقد سعى الباحثان إلى تقويم البرامج التدريبية من خلال استطلاع آراء ثلاث عينات من المتدربين في برامج اللغة الإنجليزية ، واللغة العربية ، ودبلوم التعليم الابتدائي ، بلغ مجموع أفرادها اثنين وأربعين متدرباً ، وكذلك عن طريق مقابلة الأشخاص المرجعيين .

وقد وجد الباحثان أن أكثر من نصف المعلمين المتدربين يؤكّدون على ضرورة أن يراعي المسؤولون عن التدريب احتياجات المعلم الأساسية والفردية في تخطيط التدريب وتنفيذه ، ذلك لأن دفع

المعلمين إلى التدريب دون مراعاة احتياجاتهم العلمية والفنية قد يؤدي إلى " عدم اكتراثهم بالاستفادة من مردوداته في عملهم الوظيفي " (حجازي والمناعي ، ١٩٩٦ ، ٢٧٢) .

كما لاحظ الباحثان " وجود ثغرة على صعيد إشراك المتدربين في تحديد احتياجاتهم ، والتوافق على أساليب تغطيتها ، من حيث المحتوى والطريقة ، والجدولة الزمنية ، وكذلك على صعيد تهيئتهم للتدريب " (حجازي والمناعي ، ٣٠٩) ، مما أفرز بعض السلبيات في موقف المعلم من التدريب ، إضافة إلى عدم شحذ دافعية المعلم للتدريب ، وتعزيز معنوياته .

وبناء على ذلك اقترح الباحثان إعداد بطاقة للنمو الوظيفي للمعلم تحدد خط سيره ، وتوضح له في كل مرحلة موقعه من مؤهلات واحتياجات ، ومهام ومسؤوليات وحقوق ، مما سوف يساعده على إدراك حجم ونوع حاجته للتدريب والتطوير ، ويطلق دافعه الذاتي نحو التنمية المهنية المستدامة .

وحاول بعض الباحثين الأجانب منذ منتصف السبعينات تأطير الاحتياجات التدريبية للمعلم . فقد عمد إنجرسول (Ingersoll, 1976) إلى تحديد احتياجات سبعمئة وخمسة وأربعين معلماً ابتدائياً وثانوياً في ولايتي نيويورك و أنديانا الأمريكيتين ، ووجد أن المعلمين الذين تتراوح خبرتهم من سنة واحدة إلى خمس سنوات في حاجة أكبر إلى تلقي تدريب في الكفايات المتعلقة بتخطيط التدريس الفودي أكثر من غيرها من الكفايات ، كما لاحظ أن معلمي المرحلة الابتدائية ينظرون إلى هذه الكفايات على أنها أهم مما يراه زملاؤهم معلمو المرحلة الثانوية .

وقد توصل مور (Moore, 1978) بعد دراسته لعينة من ٣٠٠ معلم علوم إلى أن المعلمين يعطون الأولوية في احتياجاتهم التدريبية إلى تطوير المهارات العلمية الأساسية ، وترغب الطلبة في التعليم ، وإعداد الأدوات العلمية واستخدامها ، وتوجيه الطلبة وإرشادهم لوضع أهداف واقعية ، والتدريب في استخدام الطرق المختلفة لتدريس العلوم . كما تمخضت هذه الدراسة عن نتيجة تفيد بوجود علاقة بين نوع المادة التي يقوم المعلم بتدريسها وخبرته ، وبين الاحتياجات التي يعطيها الأولوية .

وفي دراسة أخرى قارن بيرد (Byrd, 1980) بين رؤية أساتذة الجامعة ، والمديرين ، والمعلمين بشأن تحديد احتياجات المعلمين ، حيث وجد أن المعلمين يرون أن كفايات التخطيط ، والتقويم ، والتدريس ، والبيئة الصفية تمثل آخر المراتب في قائمة الاحتياجات التدريسية ، وهذا ينطبق مع وجهة نظر أساتذة الجامعة والمديرين فيما يتعلق بهذه الكفايات ، أما بالنسبة لإدارة الفصل فيعتقد المديرون أن المعلمين في حاجة إليها أكثر مما يراه المعلمون وأساتذة الجامعة .

ومن جانبه ، وجد دوفز (Dovis, 1984) أنه كلما زادت خبرة المعلم ، زادت الأهمية التي يوليها لاحتياجاته أثناء الخدمة ، وأن معلمي المرحلة الابتدائية رتبوا الحاجة إلى الكفايات المتعلقة بسلوك الطلبة ، والتدريس ، والاتصال ، والمهارات الشخصية ، والواجبات الإدارية في مكانة أعلى مما يراها معلمو المرحلة الثانوية .

وبنتيجة استطلاع آراء مائة وأربعة وثلاثين معلماً و عشرين أستاذاً في معاهد إعداد المعلمين، و خمسة وعشرين إدارياً استنتج أدبي (Adi, 1986) أن الأولوية التي أعطيت لعدد من الاحتياجات كما تراها عينات البحث هي إتقان المحتوى المعرفي للمادة العلمية ، وإدارة المواقف والمناقشات العلمية ، وتقييم تحصيل الطلبة .

وأجرى فيتالي (Vitali, 1993) دراسة شدد فيها على ضرورة تدريب المعلمين على اكتساب المهارات المطلوبة لتنفيذ استراتيجيات التقييم الحقيقي في الموقف الصفّي . وقد قام الباحث بتوظيف العديد من الأساليب التقويمية كالمقابلات المعمّقة مع المعلمين ، والاستبانات المختلفة ، وملاحظة الموقف التعليمي بغية وضع اليد على الأسباب التي حالت دون تمكّن المعلمين من التكيّف بفاعلية مع متطلبات التقييم الحقيقي على الرغم من الرهانات العالية الموضوعية على البرنامج التقويمي بولاية كينوتوكي الأمريكية ، الرامي إلى إصلاح الأوضاع التعليمية بالولاية من خلال تقديم المكافآت المالية لمدارس الولاية التي يبرز طلبتها تحسناً ملموساً في إنجازاتهم ، وفرض العقوبات على المدارس التي لا يحقق طلبتها وتائر التقدم المطلوبة في تحصيلهم الدراسي .

وقد اكتشف الباحث أن المعلمين يجهلون أساليب التدريس السليمة في ظل نظام التقييم الحقيقي لأداء الطالب ، وأنهم لا يعتقدون بأن في استطاعتهم القيام بذلك في ظروف الحدود الزمنية للحصّة الدراسية . كما استشعر الحاجة الماسّة لتدريب معلمي المدارس الابتدائية ، والإعدادية على حدٍ سواء ، على التكيف مع الممارسات التدريسية الجديدة ، خصوصاً أن مستجدات العملية التعليمية / التعلمية تتطلب توسيعاً لمفهوم المنهج ، وطرائق تدريسه .

وخلص فيتالي (Vitali, 1993) إلى الاستنتاج بأن تجسير الهوة الموجودة بين التقييم الحقيقي كنظام وكمارسة ميدانية يستدعي توفير المزيد من الوقت والموارد للمعلم ، وتوفير فرص التدريب المكثف لاكتساب كفايات التقييم الحقيقي ، الأمر الذي يطرح بالحاح ضرورة إيجاد طرائق لحصر الحاجات التدريبية الفعلية للمعلم في الواقع الملموس .

وفي دراسةٍ حديثةٍ قام أوسوليفان (O' Sullivan, 2000) بتصميم نموذج لتقويم الاحتياجات التدريبية لبرنامج تعليم المرحلة الابتدائية المبتدئين في ناميبيا و تدريبهم أثناء الخدمة ، بافتراض أن التدريب يعمل على تجسير الهوة الفاصلة بين الحالة المستهدفة للمتدرب والحالة الفعلية . وقد تضمّن النموذج تنفيذ الخطوات التالية :

- ١- التخطيط .
- ٢- جمع البيانات الخاصة بالحالة المستهدفة وتحليلها .
- ٣- جمع البيانات الخاصة بالحالة الفعلية وتحليلها .
- ٤- تقدير الفجوة القائمة بين الحالة المستهدفة والحالة الفعلية بهدف تحديد الحاجات .
- ٥- تقويم الوسائل المستخدمة لتلبية الحاجات التدريبية .
- ٦- فرز الحاجات التي يمكن استيفائها من خلال البرنامج التدريبي .
- ٧- تقويم الحاجات المطلوبة لنموذج تعليم وتدريب المعلمين أثناء الخدمة .

ولتقديم رؤية أكثر اتساعاً للحالة الفعلية للمعلم استخدم الباحث المقابلات ، والملاحظات المنظمة وغير المنظمة ، وملاحظة الدروس ، والوثائق ، والصور ، وتقويم أعمال الطالب . وقد حقق النموذج فاعليته في تقليص الهوة بين الحالة المستهدفة للمعلم ، وحالته الراهنة ، لكنه لم يتمكن من تقليلها . وقد اقترح الباحث تطبيق هذا النموذج في بلدان العالم الثالث الأخرى .

ويستخلص من الدراسات السابقة في هذا المجال أن العديد من الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية للمعلمين لم تتعامل مع تقويم أداء المعلم بوصفه مجالاً خاصاً للبحث والدراسة ، وبالتالي فإن هناك ثمة حاجة لفرز هذا المجال بغية الوقوف على الكفايات والمهارات التي يحتاج المعلمون للتدرب على عليها في ميدان التقويم التربوي . كما يتضح من الدراسات السابقة أن كفاية بناء الاختبارات ، وصياغة الأسئلة ، وتقديم التغذية الراجعة للطلبة ، تأتي في طليعة الكفايات الهامة لتطوير الأداء الوظيفي والنمو المهني للمعلم .

ثانياً - الدراسات المتعلقة بكفايات المعلم في ميدان التقويم التربوي :

اهتم بعض الباحثين بمجال تقويم كفايات المعلم بشكل عام للاستفادة منها في بناء برامج إعداد المعلم (جامع والشاهين والهادي ، ١٩٨٤ ؛ الشيخ وزاهر ، ١٩٨١ ؛ الكندري ، ١٩٩٤) ، كما ركز الباحثون الأجانب على تحديد الكفايات المنشودة من المعلم في مجال القياس والتقويم التربوي .

فقد انصب اهتمام بعض الباحثين التربويين الأجانب على تحديد ماهية الكفايات المطلوبة من المعلم في مجال القياس والتقويم التربوي ، والتي تعكس توقعات المجتمع ، ويمكن أن تشكل نبراساً لتوجيه برامج التدريب والتطوير في هذا الميدان .

وضمن هذا الإطار فقد قام الاتحاد الأمريكي للمعلمين (American Federation of Teachers) ، والمجلس القومي للقياس في التربية (National Council on Measurement in Education) ، والرابطة القومية للتعليم

(National Education Association) بإصدار معايير كفايات المعلم في التقييم (Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students) ، وذلك في عام ١٩٩٠م (AFT, NCME, & NEA, 1990). وقد اشتملت المعايير السبعة على المهارات التقويمية المختلفة الواردة في الكتب المرجعية الخاصة بالقياس والتقييم التربوي ، والتي يجب أن يكون المعلم متمرساً في أدائها . وهذه المعايير هي :

- ١- اختيار طرق التقييم .
- ٢- تنفيذ طرق التقييم .
- ٣- تطبيق الوسيلة التقويمية ، وتصحيحها ، وتفسير نتائجها .
- ٤- استخدام نتائج التقييم في اتخاذ القرار .
- ٥- وضع الدرجات .
- ٦- إبلاغ نتائج التقييم .
- ٧- أخلاقيات التقييم .

وبالمثل ، وعلى أثر مراجعة كتب القياس والتقييم التربوي ، حدّد شافر (Schafer, 1991)

ثمانية مجالات للتقويم ينبغي تدريب المعلم على اكتساب المهارات المتصلة بها، وهي :

- ١- المفاهيم والمصطلحات الرئيسة في التقييم التربوي .
- ٢- استخدام نتائج التقييم .
- ٣- تخطيط التقييم وتطويره .
- ٤- تفسير نتائج التقييم .
- ٥- توصيف نتائج التقييم .
- ٦- تقييم أدوات التقييم وتحسينها .
- ٧- التغذية الراجعة ووضع الدرجات .
- ٨- أخلاقيات التقييم التربوي .

وفي دراسة ستيجنز (Stiggins, 1991) أشار إلى أن المعلم ينفق نصف وقت الحصة الدراسية

تقريباً في أنشطة ذات صلة بتقويم التلاميذ ، إلا أن واقع الحال يبيّن أن معظم برامج إعداد المعلم لا

تتطلب من المعلم أن ينهي تدريباً خاصاً في مجال القياس والتقويم التربوي قبل امتحان التعليم (O'Sullivan & Chalnack, 1991; Schafer & Lissitz, 1987) .

وقد أكدت المراجعة النقدية التي أجراها مارسو و بيج (Marso & Pigge, 1992) لأكثر من مائتين وخمسة وعشرين دراسة تمحورت حول كفايات المعلم في تطوير الاختبار ، أن نواحي الضعف التي يعاني منها المعلم في مجال إعداد وسائل التقويم لم تتغير على مدى خمسة وعشرين عاماً .

وشددت بعض الدراسات التربوية على أهمية تدريب المعلم على إتقان كفايات التقويم التربوي (Hammel, 1999; O'Sullivan, Rita, & Johnson 1993) ، وتناولت دراسات أخرى نتائج التدريب (O'Sullivan, Mccolskey, harman, 1992) ، وأثر الخبرة التعليمية قبل الخدمة وأثائها على مستوى امتلاك المعلم لهذه الكفايات (Stonner, 1999) .

ومن خلال العرض الذي قدمه أوسوليفان وزملاؤه (O'Sullivan, Mccolsky, harman, 1992) لنتائج برنامج تم إعداده بقصد تدريب معلمي العلوم على تصميم مهمات أدائية لرصد درجة استيعاب تلاميذ الصف السادس الابتدائي لمنهج العلوم المطور الجديد ، اتضح أن معظم المعلمين قد تفاعلوا بصورة إيجابية مع استخدام مقاربات التقويم الأدائي ، غير أن تفاعلهم كان بطيئاً ، وأنهم واجهوا صعوبات جمة في الابتعاد عن الممارسات التقليدية في التقويم التربوي .

وفي دراسة مماثلة وجد ستيجنز (Stiggins, 1991) أن تدريب المعلمين في مجال التقويم قلما يعود عليهم بالفائدة المرجوة . لذلك سعى بليك و إمبارا (Plake & Impara, 1992) إلى تشجيع المعلمين على استخدام الكفايات التقويمية المتضمنة في استبيان تقويم كفايات المعلم (Teacher Competencies Assessment Questionnaire) الذي طوره بصورة مشتركة لغرض تصميم برامج تدريب المعلمين على كفايات التقويم التربوي ، مع تحذيرهما بأن هذا الاستبيان قد لا يكون كافياً لاتخاذ القرارات بشأن كفايات المعلم .

بيد أن أوسوليفان وزملاءه (O'Sullivan, et al., 1993) وجدوا أن مثل هذا الاستبيان مفيد في فحص فاعلية مقرر القياس والتقويم التربوي المطورة في تنمية الكفايات التقييمية لدى الطلبة الملتحقين ببرامج الماجستير في التربية . فقد عكف الباحثون على تطوير المقرر بحيث يتضمن فصولا إضافية في تقييم أداء الطالب في الموقف الصفّي ، بالإضافة إلى ثمان مهمات أدائية نموذجية . وعلى أثر مقارنة نتائج الاختبارين القبلي والبعدي خلص الباحثون إلى الاستنتاج بأن طلبة المقرر تمكنوا من رفع مستوى كفاياتهم التقييمية كما يقيسها الاستبيان سالف الذكر . وعزوا سبب ذلك إلى أن مهمات التقويم الأدائي تؤكد على صقل مهارات التفكير العليا ، وإشراك الطلبة في العملية التعليمية / التعليمية ، وتفريد التدريس ، وبالتالي تضاعف من ربط التقويم بالواقع العملي ، وترسيخ المفاهيم الأساسية في القياس والتقويم لدى المتعلمين .

وحاول جانغ و بري ستوك (Zhang & Burry-Stock, 1995) فحص أثر تدريب المعلم أثناء الخدمة على امتلاك أساسيات القياس التربوي ، وسنوات الخبرة التعليمية ، في رفع مستوى إتقان كفايات في حقل التقويم . فقد طبق الباحثان قائمة الممارسات التقييمية (Assessment Practices Inventory) على ثلثمائة وأحد عشر معلما يعملون في مدرستين بولاية ألاباما الأمريكية . وأوضحت نتائج تطبيق الأداة أن المعلمين الذين تلقوا تدريباً في ميدان القياس التربوي كانوا أكثر تمرساً في تفسير نتائج الاختبارات المقننة ، وإجراء العمليات الإحصائية ، وتوظيف نتائج التقويم لأغراض اتخاذ القرارات التعليمية ، مقارنة بأقرانهم الذين لم يخضعوا للتدريب على هذه المهارات التي اعتبرت أصعب المهارات التقييمية بالنسبة للمتدربين . كما أكدت النتائج أن درجة تمكن المعلم من الكفايات التقييمية تتناسب طردياً مع السنوات التي قضاها في مهنة التدريس .

ومن بين الدراسات المهمة التي ركزت على ضرورة تدريب المعلم على اكتساب الكفايات التقييمية الدراسة التي نفذها شولز (Schulz, 1997) بهدف تطوير قائمة الكفايات اللازمة لتأهيل المعلم في مجال التقويم التربوي . وقد قام الباحث بملاحظة الممارسات التقييمية لأربعة من معلمي مادتي العلوم والاجتماعيات بالمرحلة الابتدائية لفترة زمنية طويلة ، ثم عمد إلى جمع الوثائق التي استخدمها المعلمون لأغراض التقويم في الفترة المعنية ، وإجراء المقابلات مع هؤلاء المعلمين .

وتم تأطير الكفايات في فئتين ، وهما : استخدام المعلومات التقييمية بكفاءة ، وتصميم المهمات التقييمية المناسبة ، وتنفيذها . وبناء على أربعة معايير للتقييم الصفي الفاعل ، وهي الصدق ، والثبات ، وقابلية التطبيق ، والكفاءة ، تم تطوير سبعة عشر مقترحا لتأهيل المعلم في مجال التقييم ، وعرضت هذه المقترحات على ستة عشر محكما تربويا في مجال المناهج وطرق التدريس ، والتقييم ، والإشراف التربوي ، لإبداء رأيهم بشأنها .

وبالنتيجة أوصى الباحث بأن يتم تدريب المعلمين على اكتساب الكفايات التالية في مجال التقييم التربوي :

- ١- تحديد السمة المراد تقويمها ، والأسلوب التقييمي الأكثر ملاءمة لها .
- ٢- تصميم مهمات التقييم التي توفر المعلومات لأغراض التقييم التكويني والختامي .
- ٣- إعداد وسائل تقويم باستخدام القلم والورقة بحيث تمثل أهداف التعلم .
- ٤- تطوير الإجراءات لتقويم نتائج التلاميذ وسلوكياتهم بصورة مباشرة .
- ٥- تحديد الأهداف الانفعالية الهامة ، وطرق تقويمها بصورة عادلة .
- ٦- جمع المعلومات المستخرجة من عمليات التقييم ، وشرحها للتلاميذ ، وأولياء الأمور .
- ٧- تحديد إجراءات التقييم التربوي الهادف ، واستخلاص المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات .
- ٨- الإلمام بأساسيات القياس والتقييم التربوي مع التركيز على تطبيقاتها الصفية .

ويتبين من هذه الدراسات أن هناك قواسم مشتركة في مجالات التقييم التربوي التي ينبغي تدريب المعلم على إتقان الكفايات الممثلة لها ، وقد استفادت الباحثة من هذه المجالات المشتركة في بناء الخلفية النظرية لأداة البحث وتصميم فقراتها .

ثالثاً - الدراسات المتصلة بمشكلات تطبيق التقييم الحقيقي في الموقف التعليمي / التعليمي :

ينبغي التنويه بأن موضوع تقويم الأداء بشكل عام ، والتقييم الحقيقي بشكل خاص ، قد لقي أصداً واسعة في الأدبيات التربوية الأجنبية خصوصاً في فترة التسعينات من القرن الماضي ، ولا يزال الاهتمام به متواصلاً ، وإن كانت حدته أقل من السابق .

إلا أن الباحثين التربويين العرب لم يعيروا قضايا التقييم الحقيقي اهتماماً يتوافق مع درجة أهميتها وحيويتها . وتعزو الباحثة هذه الظاهرة إلى التزام معظم التربويين العرب المشتغلين في حقل التقويم التربوي بمبادئ المدرسة الكلاسيكية في القياس التربوي ، وكذلك إلى الجدل القائم بينهم حول جدوى توظيف أساليب التقييم الحقيقي في حدود الصف الدراسي (أبو زينة ، ١٩٩٥ ؛ صيداوي ، ١٩٩٥) .

ولهذه الأسباب لم تحظ مسائل التقييم الحقيقي بالاهتمام اللازم حتى في المؤلفات العربية المعروفة في مجال القياس والتقويم التربوي (أبو لبة ، ١٩٩٤ ؛ عودة ، ١٩٩٣) ، وباتت الكتابات العربية في ميدان التقييم الحقيقي تحمل صبغة نظرية بحثية مقطوعة الصلة مع أساليب التوظيف الفعلي للأدوات التقويمية الجديدة لتحسين الممارسات التدريسية الفعلية في الموقف التعليمي / التعليمي (الخلي ، ١٩٩٨ ؛ الخياط و قنديل ، ١٩٩٥ ؛ صيداوي ، ١٩٩٥) . وبالنتيجة تكاد تكون الدراسات والأبحاث العربية التي عالجت موضوع الأساليب البديلة في التقويم التربوي ، ومن ضمنها التقييم الحقيقي - في حدود علم الباحثة وإطلاعاتها - قليلة .

ويستثنى من ذلك الدراسة التي أجراها ناظر (Nazir, 2000) بهدف التعرف على استراتيجيات التقويم البديلة الشائعة المناسبة للطلبة المعلمين المنتظمين ببرامج اللغة الإنجليزية بكلية التربية في جامعة أسيوط المصرية ، ودرجة مشاركتهم في هذه الاستراتيجيات ، وشكل الإطار المقترح للاستراتيجيات البديلة التي يمكن استخدامها في برامج تأهيل هؤلاء الطلبة .

فقد صمم الباحث استبانة مغلقة لهذا الغرض ، وقام بتوزيعها على مائة وعشرين طالبا - معلما ، وتضمنت الاستبانة اثنتين وثلاثين استراتيجية للتقويم الصفّي ، ألحق كلا منها بسلم تقدير خماسي يعكس درجة ديمومة استخدام الاستراتيجية . واكتشف الباحث أن استراتيجيات التقويم البديلة لا تستخدم على الإطلاق من قبل الطلبة المعلمين المتخصصين في مادة اللغة الإنجليزية ، وأن الأشرطة السمعية والبصرية تأتي في المرتبة الأولى بالنسبة للأساليب المستخدمة ، يليها المجالات ، والسجلات القصصية ، والقوائم ، ووسائل الملاحظة ، ثم ملفات أعمال الطالب ، وأخيرا ملتقيات التعبير الكتابي . كما أن اختبارات القلم والورقة التقليدية هي استراتيجيات التقويم الأكثر شيوعا بين الطلبة المعلمين .

وخلص الباحث إلى أن استراتيجيات التقويم البديلة غائبة تماما في برامج تأهيل معلمي اللغة الإنجليزية في كلية التربية بجامعة أسيوط ، وأوصى بضرورة إيجاد التكامل بين أساليب التقويم التقليدية والبديلة المستخدمة لتقويم معارف ، ومهارات ، واتجاهات الطلبة المعلمين ، وتشجيع هؤلاء على توظيف معايير الوضوح ، والشمول عند تقويم أعمالهم الذاتية ، وخلق التناغم بين أساليب التقويم والطالب - المعلم . كما اقترح الباحث إطارا لاستخدام أساليب التقويم البديلة في برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية.

وبينما استعرضت بعض الدراسات الأجنبية (Kamen, 1996; Worthen, 1993) دروس التجارب الناجحة في تطبيق التقييم الحقيقي في الممارسة الصفية في المرحلة الابتدائية ، تناولت دراسات أخرى (Stiggins, 1991; Schommer, 1995) المشكلات التي تحول دون تحقيق إنجازات ملموسة في تقويم أداء التلاميذ باستخدام الأساليب الجديدة .

ففي الدراسة التي أجراها ستيجنز (Stiggins, 1991) باستخدام منهج البحث النوعي لنقصي مدى إلمام معلمي الرياضيات ، والعلوم ، واللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية بأساليب تقويم الأداء ، تبين أن ٧٨% من هؤلاء المعلمين يستخدمون هذه الأساليب في الموقف الصفّي الفعلي . غير أن ثلث هؤلاء المعلمين لم يحدّدوا مستويات الأداء المطلوبة من التلاميذ ، ولم يخطّطوا إجراءات التصحيح بصورة مسبقة ، ناهيك أنهم لم يطلعوا التلاميذ على معايير تقويم أدائهم . كما أن نسبة

المعلمين أفراد العينة الذين لم يقوموا بتسجيل نتائج التصحيح أثناء عملية التقويم بلغت ٥٠% . وبناءً على ذلك استخلص ستيجنز أن ممارسات المعلمين الميدانية لا زالت بعيدة عن متطلبات التقويم الحقيقي .

ومن جانبها وجهت شومر (Schommer, 1995) سؤالاً لمجموعة من القادة التربويين حول العقبات التي تعترض تطبيق التقويم الحقيقي الجيد في المدارس الأمريكية . ويمكن تلخيص عقبات التطبيق من وجهة نظر المجيبين فيما يلي :

- ١- غياب التعريف الموحد المتفق عليه لمصطلح " التقويم الحقيقي " . فقد يعني هذا المصطلح استخدام أساليب التقويم التي تدمج الطالب في عملية التعليم والتعلم ، وتقوم مخرجات معقدة ذات مغزى ، وتفسح المجال لإبراز المعارف والمهارات عالية الجودة . ويمكن أن تنطبق هذه السمات على أشكال التقويم التقليدي المعدة إعداداً جيداً .
- ٢- يستغرق تطبيق المهام الأدائية وقتاً طويلاً ، وبالتالي يضطر المعلم إلى توظيف عدد قليل من المهمات الأدائية في الحصة الدراسية الواحدة .
- ٣- انعدام الرغبة في تخصيص المزيد من الاعتمادات المالية للتنفيذ الفاعل للتقويم الحقيقي .
- ٤- لا توجد تجربة يمكن التعويل على نتائجها في التوظيف الفاعل لأساليب التقويم الحقيقي .
- ٥- الغياب الكامل لتقافة التقويم في المدرسة والمجتمع .

وفي محاولة لرصد صعوبات استخدام أساليب التقويم الأدائي في المدارس الابتدائية في بريطانيا عرضت برودفوت (Broadfoot, 1995) نتائج تطبيق اختبارات الاستعداد المدرسي (Scholastic Aptitude Tests) في عام ١٩٩١م و ١٩٩٢م ، والتي تم تجميعها باستخدام أسلوب الملاحظة المنظمة والمقابلات مع المعلمين في تسعة صفوف ابتدائية تنتمي إلى ثمانية وأربعين مدرسة في كافة أنحاء بريطانيا . وقد طلب من الأطفال تنفيذ مهام مفتوحة تتيح لهم فرصة إبراز كافة المهارات المكتسبة في مادة الرياضيات .

وتشير الباحثة إلى أن أسلوب التقويم المتبع أحدث قيوداً على الممارسات الصفية المعتادة ، حيث لم يتمكن المعلمون من مساعدة التلاميذ على حل المسائل الرياضية لتشجيع التعلم بسبب انغماس التلاميذ في تنفيذ الأنشطة التقويمية دون علمهم بأنهم في موقف اختباري . وقد وجد المعلمون أنفسهم في حيرة بسبب أن المهام التقويمية ، وملاحظة المخرجات المحددة مسبقاً ، يتعارض من حيث المبدأ مع منطق تعليم الأطفال . لذلك كان لإعادة ترتيب مقاعد الأطفال لإشعارهم بأنهم في موقف اختباري أثر سلباً على محاولات المعلم لدمج اختبار الاستعداد المدرسي ضمن أنشطة التقويم الحقيقي المستمر داخل الصف .

وقد حدّد الباحثان بريستين و ماكجريل (Prestine & McGreal, 1997) أربعة عوامل هامة تؤثر سلباً في محاولات المدرسة لتطبيق أساليب التقويم الحقيقي كأسلوب تقويمي جديد يبشر بالتغيير . وهذه العوامل هي : غياب المعارف الأساسية للتقويم الحقيقي ، وعدم استيعاب أعضاء الهيئة التعليمية لها ؛ وهيمنة معايير الخصوصية ، وعدم التفاعل بين معلمي الصفوف المختلفة ؛ والمسائل المتعلقة بمحدودية وقت المعلم ، وإدارة الصفوف ذات الأعداد الكبيرة من الطلبة ، وضعف الكفاءة المهنية للمعلم ؛ والفصل بين الممارسات التقويمية والتدريس .

ويرى الباحثان من خلال استعراض تجربة المدارس الثلاث التي تم توظيف طرائق التقويم الحقيقي فيها أن التقويم الحقيقي لم يُطبق في هذه المدارس بصورة منظمة على مدى السنوات الثلاث التي تم خلالها إجراء الدراسة ، وأن كل محاولات التجريب كانت فردية ، ومجزأة ، وبعيدة عن محاولات التغيير الشامل في المدرسة . وأن معظم الأنشطة التقويمية والممارسات التدريسية بقيت تدور في فلك التوجهات التقليدية في التقويم والتدريس .

من خلال هذا العرض للأبحاث والدراسات في مجال التقويم الحقيقي لاحظت الباحثة أن معظم الدراسات المتصلة بموضوع البحث الحالي قد تركزت في حصر كفايات المعلم في مجال التقويم التربوي، وتحديد العقبات التي تحول دون إتقان المعلم لهذه الكفايات . لكنها لم تقدّم المقترحات الكفيلة بتجاوز هذه العقبات بصورة جذرية ، بل اكتفت بالتنبيه لضرورة إقناع المعلم بأهمية تطبيق أساليب

التقييم الحقيقي في الموقف الصفّي ، وتشجيعه على الإفادة من تجارب التطبيق الميدانية الناجحة في المدارس الأخرى لتحسين الممارسات التقويمية القائمة .

ومن هذا المنطلق ترى الباحثة أن إيجاد حلول للعقبات التي تقف حجر عثرة في طريق تأصيل الممارسات في مجال التقييم الحقيقي يتطلب فرز الكفايات ، والمهارات ، التي ينبغي تدريب المعلم عليها ، وبناء برامج تدريبية منظمة على أساسها . وبمعنى آخر يدور الحديث هنا عن ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لإتقان المعلم للكفايات المطلوب منه التمكن منها على صعيد التقييم الحقيقي ، وإعداد نماذج التدريب المنسجمة مع هذه الحاجات بما يكفل تطوير الممارسات التقويمية الفعلية للمعلم في الموقف التعليمي / التعليمي الصفّي الملموس .

الفصل الثالث

حركة التدريب القائمة على الكفايات

الفصل الثالث

حركة التدريب القائمة على الكفايات

يتناول الفصل الراهن كفايات التقييم الحقيقي ، وأساسيات حركة التدريب القائمة على الكفايات ، وخصائص التدريب في ضوء الكفايات .

كفايات التقييم الحقيقي :

تقدم القول بأن التقييم الحقيقي يتطلب من المعلم الإلمام بمجموعة من الكفايات اللازمة لوضع استراتيجياته وأساليبه موضع التنفيذ الفعلي . بيد أن الحديث عن كفايات التقييم الحقيقي يستدعي التوصل إلى تعريف لمفهوم الكفاية ، بصفته أحد المفاهيم الجدلية في الحقل التربوي ، ثم الانتقال إلى الحديث عن أساسيات حركة تدريب المعلمين القائمة على أساس الكفايات ، والمواقف المتباينة للتربويين منها .

١ - مفهوم الكفاية :

الكفاية في معناها الواسع هي معرفة المادة العلمية واكتساب المهارات ، كما أنها تعني قدرة الفرد على ترجمة ما تعلمه في مواقف حياتية فعلية بعد انتهاء التعلم .

ويرى هيوستن و هوسان (Houston & Howsan, 1972) أن الكفاية تعني التمكن من أداء عمل معين ، وأن التعليم وفقاً لهذا المفهوم يختلف في الافتراضات التي يقوم عليها ، والمداخل التي يستخدمها ، إذ إنه يركّز على امتلاك المعارف ، والمهارات ، ليس لمجرد امتلاكها أو استظهارها، ولكن لاستخدامها في أداء عمل معين .

ويعتقد هول و جونز (Hall & Jones, 1976) أن تعريف الكفاية لا يمكن أن يتم بمنأى عن بعض المصطلحات الأخرى ذات الصلة الوثيقة بها ، مثل الأهداف العامة ، والأهداف الخاصة ، حيث تقع الكفايات في موقع متوسط على المتصل الذي يربط بين هذين المستويين من مستويات الأهداف ، ويُعبّر عن الكفاية بعبارة تصف الأداء الذي يمكن ملاحظته نتيجة اكتساب الكفاية .

ويتناول ماكdonالد (McDonald, 1977) الكفاية في حقل التدريس بطريقة تختلف في ظاهرها بعض الشيء ، فيتصور أنه يمكن النظر إليها على أنها المهارة في حل المشكلات ، التي تواجه المعلم أثناء التدريس ، والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة حولها .

أما ماكاشان (McAshan, 1979, 45) فيعرّف الكفايات بأنها المعارف ، والمهارات ، والقدرات التي يكتسبها الفرد لتصبح جزءاً من سلوكه ، الأمر الذي يمكنه من أداء سلوكيات مرضية في المجالات المعرفية ، والانفعالية ، والحركية . وتبين هذه الكفايات الأغراض التعليمية للبرنامج الذي يقوم الفرد بدراسته ، ويكتب في صورة أهداف محددة يجب تحقيقها .

وتوضح بهادر (١٩٨١) مفهوم الكفاية في التدريس على وجه التحديد فتقول : " إن الكفاية في التدريس تمثل جميع الخبرات ، والمعارف ، والمهارات التي تتعكس على سلوك المعلم المتدرب ، والتي تظهر في أنماط وتصرفات مهنية ، خلال الدور الذي يمارسه ذلك المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي .

كما يستخلص مرعي (١٩٨٣) تعريفاً للكفاية الأدائية في التدريس من مجموعة تعريفات عرضها في دراسة حول الكفايات التعليمية ، فيقول : " إن الكفاية التعليمية الأدائية هي المقدرة على شيء ، وعمله بكفاءة وفعالية ، وبمستوى معين من الأداء " .

ويشير هارفارد (Harvard, 1993) إلى وجود علاقة تفاعلية هامة بين الجوانب الثلاثة للكفاية : الأداء ، وأسلوب الطالب في التفكير (Schema) ، والعمليات العقلية ، وذلك ضمن سياق ثقافي محدد . وفي إطار هذا النموذج " تشكل عناصر الكفاية أدوات مفيدة في العملية التعليمية / التعليمية لأنها تساعد المتعلم على إدراك دوره الشخصي ، وتيسر الحوار بين القائمين بالأداء ، وكذلك بين الطالب والمعلم ، وتوفر خريطة لتعيين المنجزات وحاجات التعلم " (Hodkinson, 1992, 35) .

ولكي يتحقق ذلك لا مناص من أن تكون عناصر الكفاية مناسبة ، أي تعكس الدور الفعلي للطالب ؛ وفاعلة ، أي مفيدة كأداة تعلم لا تقويم ؛ وتتسم بالسعة والمرونة بما يكفي لاحتضان الآراء المختلفة بشأن دور الطالب . ومع أن المرونة التي يبدوها المعلم في تقرير كيفية تقويم درجة امتلاك الطلبة للكفايات التعليمية ، والدور الذي يمنحه للطالب لتقويم الذات ، قد يشعر الطلبة بعدم الأمان وهم يحاولون تقرير ما إذا كانوا قد امتلكوا الكفايات الفردية أم لا ، إلا أن هذه المرونة نفسها هي التي " تفسح المجال للطالب لأن يطور مهاراته في التبصر في الممارسة العملية ، وبالتالي الوصول إلى فهم أكثر عمقا للكفايات التعليمية ، ولدور المعلم نفسه " (Burchell & Westmoreland, 1999, 166) .

نخلص مما سبق إلى أن الكفاية هي مجموعة المعارف ، والمهارات ، والاتجاهات لدى الفرد ، والتي تؤهله لأداء عمل معين بمستوى محدد من الفاعلية . وأن الكفاية ينبغي أن تكون مرآة للدور الفعلي للطالب في العملية التعليمية / التعليمية بصفتها أداة تعلم أكثر مما هي أداة تقويم .

٢- الكفاية كمفهوم جدلي بين التربويين :

ذكر سابقاً أن مفهوم الكفاية يرتبط بصفة أساسية بمجموعة المعارف ، والقدرات ، والمهارات والاتجاهات التي تؤهل الفرد لأداء عمله بفاعلية .

لكن الجدل لا يزال قائماً بين التربويين حول مفهوم الكفاية ، وحول مظاهرها الملموسة التي تمكن من تمييز الكفاء من غير الكفاء . فقد وجد ماكنسالي وزملاؤه (McNally, Cope, Inglis, & sronach 1994) عند دراستهم للطلبة المعلمين ، والمعلمين الجدد في سلك التدريس أن هؤلاء المعلمين المستجدين كانوا مدركين للمجالات التي تتجلى فيها عدم كفاءتهم أكثر مما كانوا واعين للمجالات التي تبرز فيها كفاءتهم . فقد كان المعلم المبتدئ يعتقد أن حجر الزاوية في تحديد كفاءته هو انضمامه لهيئة التدريس ، والتحاقه بمجتمع المدرسة ، وليس امتلاكه لقائمة من الكفايات المنفصلة .

وبالمثل وجد ماهوني (Mahony, 1996) أن المعلمين المستجدين وزملاءهم القدامى في التدريس يرون أنه لا يجوز اختزال الكفاية إلى مجرد قائمة رصد لسلوك المعلم . وهذا يعني أنه لا يجب تناول مصطلح الكفاية خارج السياق ، بل ينبغي أن يدرس في تفاعله مع خبرة التدريس ، والوضع المدرسي ، وإدراك المعلم شخصياً لمكونات النجاح .

ويعتقد هايس (Hayes, 1999) أن هناك ثلاث قضايا تتعلق باكتساب الكفايات يجب تناولها قبل الشروع في تحديد الكفايات المطلوب من المعلم إتقانها لغرض التنفيذ الفاعل للتدريس ، وهي :

١- ماهية الكفاية : فهل الكفاية شيء يملكه الفرد (كالعين الخضراء مثلاً) ، أو هو شيء فطري يمكن تمييزه (كموهبة الصوت الغنائي الجميل) ، أو هو ما يجب تعلمه بصورة منظمة (كربط الحذاء) ، أو هو ما ينبغي أن يكتسبه الفرد بالخبرة (كبناء العلاقات مع الآخرين) ، أو هو توليفة من كل ذلك ؟ .

٢- إشكالية الاعتقاد بأن الطابع المعقد والديناميكي للتدريس قابل للتفكيك إلى عدد من الأجزاء المستقلة، التي يمكن تحديدها في صورة عبارات منسقة . فبعض التربويين من أمثال هاليداي

(Halliday, 1996) يعتقدون أن لا توجد هناك ثمة عبارات متسلسلة يمكن أن تأخذ في الحسبان زخم التفاعلات ، وردود الأفعال ، والسلوكيات المتضمنة في نشاط إنساني على شاكلة التدريس . لأن هذه العبارات لا تتضمن فهماً من جانب المعلم لحاجات الطفل ، وثقة المعلم الشخصية بنفسه ، وإلمامه بالمادة الدراسية ، وإدارته الذكية للصف ، وكل ذلك من الضروري تجسيده في القيم التربوية للمعلم .

٣- إمكانية تجاهل أثر القيم التربوية عند تقويم السلوك التدريسي الملاحظ . فإذا كانت الجهود الرامية إلى تحسين امتلاك المعلم لمهارات التدريس تجري ضمن منظومة محددة من القيم ، فإن الحكم على مستوى إتقانها يجب أن يأخذ في الاعتبار الوصف الوافي لعمليات التخطيط والتنفيذ لدى المعلم ، وكذلك مدى الفهم المشترك أو التباين بين المعلم من جهة ، والموجه التربوي ، من جهة أخرى ، بشأن المسائل التربوية الهامة ذات الصلة بالموقف التعليمي / التعليمي ، والتي يمكن أن تؤثر في التعليم والتعلم .

٢- حركة التدريب القائمة على الكفايات :

لقد دخل مفهوم الكفايات مجال التربية بغرض تحسين البرامج التعليمية لكافة مستويات المؤسسات التربوية بصفة عامة ، وذلك من خلال تصميم هذه البرامج بحيث تركز على تنمية المعلومات ، والمهارات ، والاتجاهات المختلفة لدى الطلبة إلى درجة عالية من الإتقان . وقد عُرِفَت البرامج التي بُنِيَتْ وفق هذا المفهوم بالبرامج القائمة على الكفايات (CBP) "Competency - Based Programs" ، كما استخدم مصطلح التربية القائمة على الكفايات (CBE) "Competency - Based Education" للتعبير عن التربية التي تستخدم تلك البرامج لتعليم الطلاب .

ولما كان مفهوم الكيف في التربية يتطلب التركيز على النوعية ، فقد نشأت حركة إعداد المعلم على أساس الكفايات (CBTE) "Competency-Based Teacher Education" ، وذلك انطلاقاً من أن تحديد الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم سوف يمكن من إيجاد الوسائل والخبرات التي تؤدي إلى تدريب المعلمين ، وإكسابهم تلك الكفايات .

ولقد دعم من أهمية هذه الحركة لمجال إعداد المعلم ، اتفاق مبادئها مع العديد من أفكار البحوث الحديثة في التربية ونتائجها ، مثل الاهتمام بفكرة وظيفية التعلم ، ومركزيته حول مشكلة أو مهنة معينة ، والتركيز على وجود خبرات محددة ومصاغة في صورة تغيرات سلوكية في برامج إعداد المعلمين ، بحيث تظهر هذه التغيرات لدى الطالب - المعلم عند اجتيازه للبرامج ، الأمر الذي رسخ جذور هذه الحركة ، وقوى من دعائها .

ولقد جاءت الفكرة الأساسية لاعتماد مبدأ الكفايات في تدريب المعلمين وإعدادهم في أكتوبر ١٩٦٧م ، وذلك عندما دعا مكتب الولايات المتحدة الأمريكية للتربية (USOE) المؤسسات المسؤولة عن إعداد المعلم لتقديم مقترحات لتحسين إعداد معلمي المرحلة الابتدائية ، حيث اتفق أعضاء هذه المؤسسات على الخصائص الآتية لبرامج إعداد المعلم (قنديل ، ١٩٩٨ ، ٩٦-٩٧) :

- ١- التأكيد على تحديد نتائج التعلم في صورة أهداف سلوكية .
- ٢- التأكيد الشديد على توفير الخبرات الميدانية التي تتيح أكبر قدر من العمل داخل الفصل .
- ٣- استخدام مصادر التعلم المتنوعة وموارده بمؤسسات الإعداد .
- ٤- التركيز على تقويم الطلبة المعلمين أثناء برنامج التدريب وبعده .

هكذا برزت حركة التدريب القائمة على الكفايات (CBT) "Competency-Based Training" التي تقوم على تحديد مختلف الكفايات أو الأداءات أو المهارات التي يتعين على المعلم - المتدرب إتقانها ، وتهدف إلى قياس مدى التقدم الذي أحرزه المتدربون ، ومدى تحصيلهم ، وإنجازهم في تعلم وإتقان تلك الكفايات .

وتطالب حركة التدريب القائمة على الكفايات بما يلي (مرعي ، ١٩٨٣ ، ١٥٦ - ١٥٨) :

- ١- تخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة وقبلها في ضوء عدد من الكفايات التي تساعد المتدربين على القيام بأدوار المدرسين في المستقبل .

٢- التأكيد على أن يهدف التدريب إلى مساعدة المتدربين على امتلاك القدرة على الأداء العملي المنتج، وليس على امتلاك المعلومات، والمعارف النظرية فحسب. فالمعلومات تكتسب قيمتها من مدى إسهامها في تطوير الأداء المتصل بها.

٣- أن التدريب القائم على الكفايات أوسع من ذلك القائم على الأداءات، حيث أن الأول يشمل معارف المتدرب، واتجاهاته، وثقته بنفسه، بالإضافة إلى قدرته على أداء العمل، فالأداء يشكل المظهر المنظور من الكفاية.

ويرى المدافعون عن حركة التدريب القائمة على الكفايات أنها تستند إلى المبادئ التالية (مرعي، ١٩٨٣، ٤١ - ٤٢):

١- المبادئ المتصلة بالأهداف التعليمية: وتتمثل في تحديد الأهداف التعليمية بشكل واضح، وبلغة السلوك الذي يؤديه المتدرب الذي تسهل ملاحظته، وتكون معروفة لجميع المشاركين في البرنامج، وتستخدم كأساس يتم بموجبه تقويم أداء المتدربين. كما تنعكس في اشتراك المتدرب في تحديد الأهداف، وأحقية اختياره من بينها ما يناسب حاجاته وقدراته.

٢- المبادئ المتصلة بأساليب الإعداد: وتتلخص هذه المبادئ في الآتي:

- ضرورة توفير الفرص التدريبية الميدانية الكافية لتسهيل عملية اكتساب الكفايات المخططة.
- يتعلم المتدربون بنفس الطريقة التي يتوقع أن يؤديها بموجبه.
- يتكامل المجالان النظري والتطبيقي، أو الفكر والممارسة في مجال التدريب على نحو يوثق صلة الفرد بعمله، ويوجه نتاجات حركة التدريب القائمة على الكفايات نحو التطوير المستمر.
- يرتبط التعليم في حركة التدريب القائمة على الكفايات بالأهداف التعليمية الواجب تحقيقها عند المتدربين مباشرة أكثر من ارتباطه بمصادر التعلم واستراتيجيته، ووسائله المستخدمة لتحقيق تلك الأهداف.

- تراعي حركة التدريب القائمة على الكفايات الفروق الفردية بين المتدربين، وتوفر الفرص لتلبية احتياجاتهم المختلفة في ضوء اهتماماتهم، وطاقاتهم في العمل والتعلم.

- ترتبط حركة التدريب القائمة على الكفايات بمبادئ الديمقراطية في التربية ، ويتمثل ذلك في إشراك المتدربين والمدرّبين مع المعنيين بالأمر في تحديد أهداف التدريب ، وطرائقه في ضوء حاجاتهم واهتماماتهم . وتحقق الكفايات يتمكن المتدرب من أداء العمل بكفاءة وفاعلية ، بغض النظر عن الوقت الذي استغرقه لإتقان الأداء .

٣- المبادئ المتصلة بالدور الفعال للمتدرب :

تدور حركة التدريب القائمة على الكفايات حول المتدرب ، وتؤكد على تعدّد طرق التدريب مع الحرص في جميع الحالات على تنمية مهارات التدريب الموجه ذاتياً ، واستثمارها . ويتطلب التدريب الموجه ذاتياً ممارسة التدريب الذاتي بالمشاركة ، وعندها يتحول دور المدرّب من الموصّل إلى الميسّر والمنسّق لمصادر التدرّب ، والمنشّط والموجه للمتدرّب في جهوده التدريبية . لذا فإن حركة تفريد التدريب تستخدم مواد تدريبية متطورة ، وتستفيد من التقدم التكنولوجي لتتلاءم مع متطلبات التدريب الذاتي . وتستخدم كل وسائله كالوحدات النمائية (Modules) ، والحقائب التدريبية (Training Packages) ، وغيرها من الوسائط الأخرى ، وتتبنى إشراك المتدربين في عملية اتخاذ القرارات التي تتعلق بتدريبهم ، واكتسابهم للكفايات الأدائية التي يحتاجون (مرعي ، ١٩٨٣) .

٤- المبادئ المتعلقة بالتقويم :

يكون التأكيد في حركة التدريب القائمة على الكفايات على الكفايات الأدائية كأساس لتقويم المتدربين ، وهذا يتميّز بما يلي :

- إن قدرة المتدرب على تأدية العمل الذي يعد له بكفاءة وفاعلية هي المؤشر الرئيس ، والدليل المقبول والوحيد على نجاحه ، وليس مدى معرفته بالموضوعات المختلفة ، ولا قدرته على وصف كيفية القيام بالمهام الموكلة إليه بكفاءة وفاعلية ، ولا درجاته في الاختبارات النظرية .
- يمكن القول بأن المتدرب قد أتم تدريبه بنجاح حالما يظهر قدرته على أداء المهمات المتوقعة منه بصرف النظر عن المدة التي يكون قد قضّاها في التدريب ، بكفاءة وفاعلية ، حيث يقصد بالفاعلية الاستخدام أو التوظيف الماهر للكفايات والقدرات بشكل يقود إلى تحقيق الهدف الذي توظف من أجله (مرعي ، ١٩٨٣ ، ٧٧ - ٧٩) .

١ - الخصائص العامة للتدريب المبني على أساس الكفايات :

تتميز برامج التدريب المبني على أساس الكفايات بالخصائص الأساسية الآتية (درة وبلقيس ومرعي ١٩٨٨ ، ٩٨) :

- ١- الأهداف التعليمية محددة سلفاً ، ومعروفة لجميع المشاركين في البرنامج .
- ٢- تحويل مسئولية التعلم من المعلم إلى المتعلم ، حيث يتم التعلم وفقاً لسرعة المتعلم ، وحاجاته ، واهتماماته .
- ٣- إتاحة المجال للمتدربين للمشاركة مع القائمين على إعداد المعلمين في تحديد الكفايات ، وتنفيذها ، ومتابعتها .
- ٤- تكون معايير تقييم الكفايات واضحة ، وتحدد مستويات الإتقان المقررة ، ومعلومة لدى المدرب والمتدرب سلفاً .
- ٥- يعتمد تقدم المتدرب في البرنامج على إتقان الكفاية بشكل سلوكي ظاهر ، وليس على جدول زمني مقيد ، أو على إتمام مساقات دراسية معينة .

٢ - حركة التدريب القائمة على الكفايات بين التأييد والمعارضة :

على الرغم من المزايا الواسعة لحركة التدريب القائمة على الكفايات في توجيه الاهتمام بالأداء وتحديد الأهداف وإعلانها بشكل مسبق أمام المتدربين ، إلا أنهت تعرضت لانتقادات متعددة منها (Stolovich, 1976, 2288):

- ١- أن أسس حركة الكفايات تستند إلى المدرسة السلوكية التي تفتت الموقف الموحد إلى أجزاء متناثرة، وتتنظر إليه على أنه مجموعة من المثيرات والاستجابات ، ولذلك فإن النقد الموجه إلى المدرسة السلوكية يسري على هذه الحركة .
- ٢- أن تنمية الكفايات هو أمر مهم ، ولكن إذا تمت العملية بمعزل عن المعارف ، فإنها سوف تنتهي تماماً بعد فترة زمنية خاصة إذا تغيرت الأسس المعرفية لهذه الكفايات .
- ٣- يجب على التعليم أن يتوجه نحو امتلاك المهارات والكفايات ، لكننا لا نستطيع تطوير الكفاية دون الاهتمام بالتطبيق ، وهذا ليس سهلاً . كما أننا لا نستطيع الفصل بين امتلاك الكفاية ، ومحتوى هذه الكفاية ، بمعنى أننا يجب أن نهتم بالمحتوى أولاً ، ثم نهتم بامتلاك هذه الكفاية .

- ٤- إن تفريع التدريس إلى مجموعة من الكفايات المنفصلة يستلزم تعيين محكات مستقلة لكل مجموعة فرعية ، ومن شأن ذلك أن يقود إلى عدم الاتساق في تقديرات الفاحصين ، مما يتطلب تنظيم برامج تدريبية متخصصة لتأهيلهم لذلك ، لكن هذا البرامج التدريبية قد تكون عالية الكلفة (Hayes, 1999) .
- ٥- عدم وضوح مصطلح الكفاية كغيره من المصطلحات التربوية الحديثة ، وبالتالي فإن الفشل في برامج التدريب قد لا يكون بسبب المنخرطين في برامج التدريب أنفسهم ، بل بسبب القصور في عمليات تخطيط البرنامج الناجمة عن الخلط والتشويش في مفهوم الكفاية (Campbell, 1974) .
- ٦- اهتمام برامج التدريب القائمة على الكفايات بالجانب المعرفي للكفاية ، وإهمال الجانب الانفعالي أدى إلى ضيق مفهوم التدريب ، وعدم أخذ التطورات الحاصلة في علم النفس المعرفي ، ومتطلبات العصر الحالي ، بعين التقدير والاهتمام أثناء إعداد برامج التدريب (Stevenson, 1994) .
- ٧- إن تعريف الكفاية على أنها قدرة المعلم على أداء المهارة بصورة مناسبة وفاعلة قد يقود إلى اللبس بسبب أن مطلبتي الانسجام والفاعلية في تنفيذ الكفاية قد يؤثران بقوة على كيفية وضع الكفاية موضع التطبيق في الممارسة العملية للمعلم (Tomlinson, 1995) .

لذلك سعى بعض التربويين من أمثال هيجر (Hager, 1995) إلى وضع مداخل جديدة للتدريب تقوم على توسيع مفهوم الكفاية ، وأخذ الحاجات الانفعالية للمتدرب بالحسبان ، وعدم الاحتكام إلى معايير الأداء أيا كان نوعها لأنها تؤدي في نهاية المطاف إلى تضيق نطاق التدريب .

وينطلق هيجر (Hager, 1995) من الفكرة القائلة بأن محكات تقويم أداء المتدرب ينبغي أن تكون ذات طابع نهائي ، وليس تكويني . وبمعنى آخر ، فإن هذه المحكات يجب أن ترتبط بالتقويم النهائي لأداء المتدرب ، وليس بالضرورة بمدى إتقانه المهارات المختلفة ، ووتيرة نموها .

غير أن عدم الارتكاز على معايير محددة وواضحة لأداء الأشخاص المشتركين في برامج التدريب قد يقلل من جدوى المداخل الحديثة في التدريب ، فدون الاهتمام الوافي بالمعايير يصعب الحديث عن إمكانية تطوير برامج التدريب ، والإفادة منها في عمليات التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم ذات الصلة بتطبيق هذه البرامج في الميدان العملي (Cornford, 1997).

كما أنه من المهم على المدى الطويل ، أن يكون هناك برامج تتضمن تدريبات تسهم في تحسين إعداد المعلم بوجه خاص ، وفي تحسين التربية بوجه عام ، وذلك بصرف النظر عما إذا كانت هذه البرامج تحمل مسمى الحركة من عدمه . فعلى الرغم من اختفاء وميض حركة التدريب القائمة على الكفايات في الثمانينات ، إلا أن " روح الحركة ما زالت باقية ومؤثرة في ظهور الكثير من البرامج التي تعتمد على الكفايات ، والتي تعد الوسيلة المنطقية التي تمكن مؤسسات إعداد المعلم من تحقيق النوعية الجيدة من التدريب المبني على تكافؤ الفرص ، ومراعاة الجوانب الاقتصادية للإعداد " (قنديل ، ١٩٩٨ ، ١٠٠) ، كما أنها لا تزال ذائعة الصيت لأنها تركز على تفريد التعليم ، والتعلم الذاتي ، والتغذية الراجعة .

وحتى تكون برامج التدريب أثناء الخدمة أكثر قرباً من الواقع المعاش يومياً من قبل المعلم لا مناص من تصميم هذه البرامج بناءً على الاحتياجات الفعلية للمتدربين ، بحيث يشعر المتدرب بأنها صُممت خصيصاً لسد احتياجاته الملحة ، وحل مشاكله اليومية . وهذا ما سوف يتم الحديث عنه في الفصل الرابع .

الفصل الرابع

كفايات المعلم في مجال التقويم التربوي الحقيقي

الفصل الرابع

كفايات المعلم في مجال التقويم التربوي الحقيقي

يتضمن هذا الفصل المنطلقات النظرية ، والمفاهيم الأساسية للتقييم الحقيقي ، ويحدد مزاياه ، واستراتيجياته ، وخطوات إعداد المهمات التقويمية ، وتصحيحها . كما يرصد المداخل المتوفرة للكشف عن الكفايات الواجب على معلم المرحلة الابتدائية إتقانها في مجال التقييم الحقيقي .

التقييم الحقيقي في التربية :

١- مفهوم التقييم الحقيقي :

يعتبر التقويم مكوناً رئيساً من مكونات العملية التعليمية / التعلمية ، ويُستفاد من نتائجه في تحسين طرائق التعليم والتعلم ، وتطوير المنهج ، ومتابعة نمو الطالب وتعلمه . وهو الوسيلة التي تهيئ الأساس اللازم لوضع المعايير التربوية ، وترسيخها من خلال قياس أداء المؤسسة التعليمية وتعلم طلبتها . كما توفر نتائج التقويم فرصة المسائلة ، ورفع المستويات ، وتسهيل التعلم ، وتقديم تغذية راجعة للمعلم ، وللقائمين على العملية التربوية بشأن نواحي القوة ، ومكامن الضعف في دورة عمل المدرسة الابتدائية (Baker, 1981; Herman, 1992; Shepard, 1989) .

وتمثل الشكل التقليدي للتقويم التربوي في صورة اختبارات لقياس بعض ما تعلمه التلميذ في بعض المهارات أو المعلومات . وشكل المستوى الجيد ، والمتوسط ، والضعيف مرجعية يحكم

بواسطتها على درجة أداء الطالب ، وحظيت أسئلة الاختيار من متعدد بنصيب كبير كأداة تقويم فاعلة وجدت تجسيدها في الاختبارات المقننة التي شاع استعمالها في المدارس في الستينيات والسبعينات وحتى منتصف ثمانينات القرن الماضي (Haney & Madus, 1985; Schulz, 1992) .

ويرتبط مصطلح " التقنين " بتوحيد تعليمات الاختبار ، وتخصيص الوقت المطلوب للإجابة، وتوحيد أوراق الإجابة ، واستخدام المعايير لمقارنة أداء الطالب بأداء أقرانه ضمن المجموعة التي يتم تقويمها ، وبأداء طلبة المدارس الأخرى . وتستخدم نتائج الاختبار المقنن في مقارنة نتائج الطلبة بناءً على معايير قومية ، أو محكات معينة . وكانت الاختبارات المقننة تعتبر وسيلة مطورة بصورة علمية تسمح بقياس مهارات الطالب بصورة صادقة ، وثابتة ، وموضوعية ، وبأقل تكلفة ممكنة ، مما أسهم في توسيع دائرة استخدامها في المدارس الابتدائية (Baker, 1981) .

بيد أن تركيز الاختبارات المقننة ، وأسئلة الاختيار من متعدد بوجه خاص ، على المهارات الأساسية البسيطة أدى إلى تقليص نواتج التعلم إلى مجرد حفظ المعلومات والحقائق ، وأحوال عملية التدريس إلى تدريس من أجل الاختبار ، وذلك بالتركيز على الجانب المعرفي ، وتجاهل سمات هامة كالمسؤولية ، والإبداع ، والأصالة . وبالنتيجة ، لم يفض المنهج المدرسي إلى تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطالب، والتحام التعلم بالمواقف الفعلية ، حيث كان الهم الأساسي لدى المتعلم هو التعرف على الإجابة الصحيحة، وإتقان معارف ومهارات مفتتة ، فضلاً عن أن التقويم المقنن لم يطل مواد أخرى كالاقتصاديات، والعلوم والفنون (Kirst, 1991; National Center for Effective Schools, 1991) .

أما الإشكالية الأخرى المتصلة بالاختبارات المقننة فقد تمثلت في إخفاقها في قياس تعلم الطالب على نحو سليم . فقد عمدت الاختبارات المقننة إلى تصنيف الطلبة وفقاً لأدائهم في الاختبار ، وقد قاد هذا التوجه إلى طرد الأطفال الحاصلين على درجات متدنية في الاختبار ، أو تحويلهم إلى برامج التعليم الخاص ، أو إحالتهم إلى تعليم علاجي يركز أيضاً على أسئلة الاختيار من متعدد . وفي المحصلة حُرم هؤلاء الطلبة من فرص تطوير مهارات التفكير المطلوبة للوظيفة المستقبلية (Shepard, et al., 1994) .

وهذه المشكلات دفعت بعض التربويين والمشتغلين بمسائل القياس والتقويم التربوي إلى وصم الاختبارات المقننة بالتحيز العرقي ، والثقافي ، والاجتماعي إلى جانب الأطفال الذين ينتمون إلى الفئات الاجتماعية الأوفر حظاً من الناحية الاقتصادية (Worthen & Spandel, 1991) .

وإلى جانب تجاهل أثر العامل الاقتصادي على درجات الطلبة ومصائرهم ، قلصت الاختبارات المقننة المعرفة المهنية للمعلم ووضع المهني . فقد أشار شيبارد (Shepard, et al., 1994) إلى أن ٦٧% من المعلمين سجلوا إحباطاً عالياً بسبب عدم انسجام طرائق التدريس التي أرغموا على اتباعها مع تصوراتهم الخاصة بشأن تعلم الطالب ، وتجاربهم المكتسبة في ميدان التدريب . وبنتيجة ذلك اضطر المعلمون الأكفاء إلى ترك التدريس ، وصار المعلمون الذين استمروا في امتحان التدريس يعملون بشكل متواصل على تقليص إطار تصوراتهم حول ما ينبغي تدريسه .

ولهذه الأسباب مجتمعة برزت في مطلع التسعينات من القرن المنصرم الحركة من أجل التقييم الحقيقي لتعلم الطالب ، وصار الإداريون يدافعون بحماس عن ضرورة تطبيق أشكال تقويم بديلة في المنهج المدرسي (Darling-Hammond, 1993; Linn, baker, & dunbar, 1991) . ويات التربويون يطالبون بتوسيع مجال تقييم الطالب ، وجعله تقويمياً أصيلاً ، مع التأكيد على ربطه بأهداف واقعية ، ومواقف فعلية من واقع حياة المتعلم ، وذلك بهدف تحسين التعلم ، وتوفير نشاطات تعليمية مختلفة ذات مغزى بالنسبة للطالب (Pool & Bracey, 1990; Seely, 1994; Shepard, et al., 1994) . وكان ويجينز (Wiggins, 1989a) أول من أطلق على هذا الإجراء التقويمي مصطلح التقييم الحقيقي .

ومع ذلك تعتقد هندرسون و كار كيدويل (Henderson & Karr-Kidwell, 1998, 11) أن مفهوم التقييم الحقيقي ليس جديداً على التربويين ، إذ اقترحه في عام ١٩٥٠م ليندكويسـت Lindquist المشار إليه في (Linn, et al., 1991) . وقد جادل ليندكويسـت بأن واضع الاختبار يجب أن يعد أسئلة محكية المرجع تتيح الفرصة للطالب لأن يبرز ما تعلمه (Linn, et al., 1991; Wiggins, 1990) .

٢ - مميزات التقييم الحقيقي :

ويتميّز التقييم الحقيقي بأنه تقويم للقدرات والمعرفة في آن واحد ، وضمن السياق ذاته ، أي حينما يوظف الطالب قدراته ومعارفه في إنجاز مهمة محددة . وحيث أن التقييم الحقيقي يتيح الفرصة للطالب لإبراز معارفه ، لذا فإن مهمات التقويم تعكس أمثلة فعلية لأداءات محكية واسعة النطاق ، أكثر من كونها تقديرات تقريبية لمدى تحقق أهداف التعلم . ويتم نسب مهمات التقويم إلى نشاطات ذات مغزى بالنسبة للطالب ، وذات طابع تعليمي وليس تقويمي ، وذلك عن طريق خلق المهارات ودمجها ، وتوظيفها في سياقات ذات معنى (Boidy & Morgan, 1994; Hughes, 1993) .

وأكد شيبارد على أصالة المهمة التقييمية التي " تتجاوز مفهوم الصدق الظاهري (هل المهمة تشبه ، على سبيل المثال ، مهمة القراءة ؟) ، أو صدق المحتوى (هل المهمة تتسق مع الطريقة التي تُقدم بها في المنهج الحالي ؟) . فالمهمة القرائية تكون أصيلة (حقيقية) حسب درجة مطابقتها للأسلوب الذي يتم فيه استخدام القراءة في المواقف الحياتية الفعلية . ولا يكفي أن تكون المهمة متسقة مع المنهج ، فقد يكون المنهج نفسه منفصلاً عن القراءة القائمة في المواقف الفعلية (Shepard, et al., 1994, 33) .

ويحدّد نيومان و أرشبالد (Newmann & Archbald, 1992, 72-74) الخصائص التالية للتقييم الحقيقي :

- إنتاج المعرفة بدلاً من إعادة إنتاجها أو الاستجابة فقط إلى العمل المنتج من قبل الآخرين .
- البحث المنضبط ضمن قواعد محددة ، والذي يتوقف على :
 - القاعدة المعرفية السابقة (التي يتم توظيفها لموازنة إنتاج المعرفة) .
 - الفهم المعمق (وليس الإدراك المصطنع) .
 - التكامل ، فإنتاج المعرفة يستدعي القدرة على " تنظيم المعلومات ، وتركيبها ، وإيجاد التكامل بينها بطرق حديثة " .
 - القيمة التي تتجاوز التقويم ، أي القيمة الجمالية ، والشمولية ، والشخصية .

وقد بنى نيومان و أرشبالد (Newmann & Archbald, 1992) تصوراتهما عن التقييم الحقيقي على أساس نظريتهما حول الأهداف التعليمية ، حيث يجادل هذان الباحثان بأن التقييم ينبغي أن يركّز على تحقيق مخرجات التعلم الحقيقية ، فالتقويم يعيّن للمعلم والطالب ما هو مهم في عملية التعلم وبالمقابل فإن مهمات التقييم ينبغي أن تكون مرتبطة بعمليات التعليم والتعلم الفعلية .

والتقييم الحقيقي ، كما يتصوره ويجينز (Wiggins, 1993, 229-230) ، هو :

- ١- المشكلات الجوهرية المثيرة ، أو الأسئلة الهامة التي ينبغي على الطلبة أن يستثمروا معارفهم فيها من أجل بناء المغزى بصورة فاعلة وخلاقة . فالمشكلات هنا أو الأسئلة تماثل أنواع المشكلات التي تصادف الكبار في حياتهم اليومية .
- ٢- العرض الصادق للسياقات التي تواجه العاملين في حقل دراسي ما أو في اختبارات حقيقية في حيلة الراشدين .
- ٣- المهمات المستثمرة غير الروتينية وذات المراحل المتعددة - أي المشكلات الحقيقية - التي تتطلب ذخيرة معرفية ، وحكماً صائباً أثناء تحديد متى وأين يتم استخدام أية معرفة ، ومهارات حل المشكلات.
- ٤- المهمات التي تقتضي من الطالب إنتاج أداء أو منتج نوعي .
- ٥- محكات ومستويات أداء واضحة المعالم . فالاختبار يجب أن يتيح المجال للطلاب للاستعداد الجيد ، والتقييم الدقيق للذات ، والمراقبة الذاتية الدقيقة من خلال التفاعل مع الممتحن و / أو الزملاء .
- ٦- التفاعل بين المقوم والطالب من أجل أن يتمكن الأخير من تسوية إجاباته ، والاستجابة إلى الأسئلة التمهيدية / التحفيزية .
- ٧- تحديات الاستجابة وجمهور الحاضرين . وتتشأ هذه التحديات حينما يؤدي أثر الأداء (الحساسية إزاء الحضور ، والموقف ، والسياق) إلى تحديد نوعية النتيجة النهائية .
- ٨- حكم الفاحص المدرّب بناءً على محكات واضحة ومناسبة . وهناك دوماً إمكانية مساءلة النتيجة ، وربما تغييرها ، أخذاً في الحسبان الطابع العلني للحكم ، وإمكانية ارتكاب الخطأ أثناء إصداره .

٩- البحث عن أنماط الاستجابة في مواقف متباينة . فالتركيز يتم على اتساق أداء الطالب ، أي تقويم عادات التفكير لديه أثناء الأداء .

٣- استراتيجيات التقييم الحقيقي وإجراءاته :

إن الاستراتيجيات المستخدمة في التقييم الحقيقي تمكن الطالب من الانخراط في مهام تعليمية تتطلب منه بناء المعنى ، وبحث الأسئلة أو " الأفكار الكبيرة " (Noori, 1993) . وبالنتيجة تقوم هذه المهام التعلم والمجهود ، وتشجع أنماطاً متعددة من التعبير ، وتساند التعاون مع الآخرين . كما أنها تطور عادات تفكير هامة مثل اكتشاف الذات ، ومهارات الاستماع ، والحساسية إزاء ثقافات الآخرين (California Assessment Collaborative, 1993) .

وهذه العملية تقدم تغذية راجعة للمعلمين والطلبة ، حيث تؤكد على ما هو مطلوب من المعلم تدريسه وكيفية تدريسه (Lockwood, 1991) . ولهذا الغرض ينبغي أن تتماشى المهمات التعليمية مع عملية وضع الدرجات لضمان الصدق والثبات في محاكاة اختبارات القدرة في العالم الواقعي . وعلاوة على ذلك ، ينبغي أن يغطي مستوى هذه المهمات مدى واسعاً من المعارف ، والمهارات ، وعادات التفكير الهامة بالنسبة لسياق دراسي معين . ومن شأن هذا أن يخلق تحولاً من الفلسفة القائمة على المهارات إلى مهارات التفكير العليا ، ويقدم في الوقت نفسه لوحة متكاملة عن المتعلم (Borko, Flory, & Cumbo, 1993) .

إن التقييم الحقيقي يُصمم جوهرياً بحيث يمثل أداءات الطلبة في مواد تعليمية مختلفة على أساس الثبات في تقديرات المصححين ، وظروف الفحص . لذلك يجب أن تعكس المهمات التقويمية ما تم تعلمه بصورة دقيقة . وبالتالي يُعَارِ اهتمام أكبر للتدريس والتعلم كمحركات تقويمية . كما يفود دور للتقويم الذاتي يفوق مثيله في الفحص التقليدي . وبالإضافة إلى ذلك ، غالباً ما يتوقع من الطلبة تقديم أعمالهم ، وتبرير إجاباتهم علانية وشفوياً للتأكد من أصالة الإتقان لديهم (Wiggins, 1989) . لذا فإن المهمات المستخدمة في التقييم الحقيقي تحمل طابع التعقيد ، وتتحدى تفكير الطلبة ، وتستتفرهم

للوصول إلى الإجابات المطلوبة ، وتقديم الشروحات الوافية عنها ، وبالتالي إبراز عادات التفكير لديهم.

ولغرض دمج استراتيجيات التقييم الحقيقي في المنهج المدرسي لتحسين عمليات التعليم والتعلم ينبغي على المعلم اتباع الخطوات التالية (Herman, Ashbacher, & Winters, 1992) :

أولاً - الإحاطة بالغرض المتوخى من التقييم الحقيقي .

ثانياً - تحديد أهداف التعلم عبر مراجعة الوثائق الرسمية .

ثالثاً - الإجابة عن الأسئلة الآتية من أجل التطوير اللاحق لأهداف التعلم وانتقاء المهمات التقييمية :

- ما المهارات المعرفية (Cognitive Skills) الواجب على الطلبة تنميتها ؟ ؛
- ما المهارات الاجتماعية والوجدانية المطلوب من الطلبة تطويرها ؟ ؛
- ما مهارات ما وراء المعرفة (Metacognitive Skills) الواجب على الطلبة تنميتها ؟ ؛
- ما أنماط بعض المشكلات التي يُطلب من الطلبة تقديم الحل لها ؟ ؛
- ما المفاهيم والمبادئ التي يحتاج الطلبة لتوظيفها ؟ ؛
- ما الوقت الذي سوف يستغرقه تطوير هذه المهارات أو اكتسابها ؟ ؛
- ما طريقة التصحيح التي سوف يتم استخدامها ؟ .

٤- اختيار المهمات التقييمية وبنائها :

حينما يشرع المعلمون في بناء المهمات التقييمية يتوجب عليهم إعداد مهمات ذات مغزى، وتحديد الزمن المطلوب لتنفيذها بحيث يلبي أنماط التعلم ، والخلفيات الثقافية المتباينة ، وحاجات الطلبة أنفسهم . كما يجب أن تُصمم هذه المهمات بحيث يتم دمج مهارات التفكير المركبة التالية : المقارنة ، والتصنيف ، والتحليل ، واتخاذ القرار ، وحل المشكلات ، والبحث التجريبي ، والفحص . وهذه المهارات هي التي تنمّي مهارات التفكير العليا السائدة في المجتمع المعاصر ، وتجعل المهمات التقييمية أكثر تماثلاً مع المواقف الحياتية الفعلية (Grady, 1994) .

- ويجري تصميم المهام التقويمية لغرض محاكاة مهام العمل الفعلية التي يعتبر أداؤها مهماً بالنسبة للمعلم . ويورد ديفي (Davey, 1991) أمثلة عديدة لهذه المهام ، منها :
- تقديم حصة دراسية مصغرة لا تتجاوز مدتها عشر دقائق حول موضوع محدد .
 - تصحيح أوراق مجموعة من الطلبة ، وتقديم تغذية راجعة مكتوبة لهم .
 - إعداد خطة مقرر ما لفصل دراسي كامل .
 - مراجعة حالة متصلة بمشكلة طالب ، ووضع خطة أولية للتعاطي معها .
 - مقابلة أولياء الأمور المعنيين بالأمر .
 - اللقاء مع بقية أعضاء الهيئة التعليمية للتداول معهم حول مشكلة عامة تهم معظم الطلبة .
 - مراجعة شريط فيديو يتضمن نشاطات أو عروض للطلبة وتحليلها .

ولنأخذ على سبيل المثال المهمة الأولى ، أي تقديم حصة دراسية مصغرة لا تتجاوز مدتها عشر دقائق حول موضوع محدد ، بصفتها أحد أنماط القرارات التي يحتاج المعلم لاتخاذها بقصد ترجمة الفكرة إلى مهمة أدائية . ولنفترض أن هذا التمرين هو أحد متطلبات النجاح في المادة الدراسية المعنية ، أو إحدى المهمات المناطة بالمعلم المبتدئ . فقد يقرر المعلم ، وهو بصدد بلورة الفكرة الأساسية ، أن يقوم الطالب بشرح واقعة معينة في تاريخ العالم العربي الحديث مثل : الحملة الفرنسية على مصر ، في إطار درس صفّي مصغّر يحاكي هذه الواقعة ، وفي حضور معلمين يقومون بدور الممتحنين (بكسر الحاء) . وفي هذه الحالة قد يقوم المعلم أثناء الحصة بطرح أسئلة منظمة سلفاً على الطالب مماثلة للأسئلة التي قد يوجهها الطلبة إليه .

ولجعل المحاكاة أكثر إقناعاً للحضور قد يُطلب من الطالب أن يؤدي دور المعلم المناوب أو المحاضر الضيف الذي لا يعرف طلبة الصف . وقد يُمنح الطالب فترة نصف ساعة لتحضير الدرس المصغّر ، ويُسمح له بإحضار مذكراته وملاحظاته ، واستخدامها أثناء تقديم درس المحاكاة . وبالإضافة إلى ذلك فقد يتم عقد جلسة بين الطالب والمعلم الممتحن / المعلمين الممتحنين مباشرة بعد انتهاء الدرس لإفساح المجال أمام الطالب لشرح أفكاره واستراتيجياته ، والإجابة عن الأسئلة ،

والتعبير عن المشكلات التي واجهها الطالب أثناء إعداد التمرين ، ومنح الممتحنين فرصة للمزيد من التبصر في الأداء الملاحظ .

وفي هذا المثال تتجلى بشكل واضح حقيقة أن الطالب / المفحوص قد أعطى الفرصة لدمج معارفه وقدراته في توافق مركب اتخذ طابع محاكاة الواقع . وقد أبرز الطالب في هذه الحالة معرفته بالمادة الدراسية ، ومعرفته بأساليب التدريس ، ومهارات التواصل اللفظي ، والتوليف ، ومهارات أخرى . ويمكن لفريق من الأساتذة المتمرسين في التقويم ملاحظة الأداء (مباشرة أو من خلال شريط فيديو) ، والحكم على مستوى الأداء بواسطة استمارات تقدير تم تجهيزها لهذا الغرض .

ونخلص من هذا المثال إلى استنتاج مفاده أن الخطوة الحاسمة في بناء المهمة التقويمية تتلخص في تحديد محتوى المجال الواجب فحصه ، أي الإجابة ، في المثال السابق مثلاً ، عن السؤال التالي : ما الذي ينبغي على المعلم المبتدئ أن يعرفه ؟ وأن يكون قادراً على تنفيذه بشكل فاعل ؟ إن الإجابة عن هذا السؤال تستلزم بدورها تحليل محتوى المهمة ، أي الفرز الدقيق للمعارف والقدرات اللازمة لتنفيذ المهمة الرئيسة ، والمهام الفرعية المنبثقة عنها ، والتي تؤلف في مجملها هذا النشاط في العالم الواقعي ، بصورة فاعلة (Davey, 1991) .

ويمكن أن يُقصد بتحليل محتوى المهمة تحليل العمل (Job Analysis) ، الذي يستوجب رصد الكفايات التي يجمع المختصون على كونها مؤشرات هامة للتنفيذ الفاعل للعمل (المهمة) ، بحيث تكون هذه الكفايات قابلة للملاحظة ، والقياس ، والتقدير ، وفي نفس الوقت تمثل مجمل مكونات العمل ، وليس بعض جوانبه أو أبعاده .

٥- تصحيح المهمات التقويمية :

طالما أن المهمات الأدائية تُعد بحيث تحاكي الممارسة التدريسية الفعلية فإن مشكلة تطوير نظام لتصحيح المهمة يشكل انعكاساً مباشراً للممارسات المرتبطة بوضع مستويات أو معايير المهنة .

فكل مهمة تتطلب توضيح ماهية الممارسات المقبولة وغير المقبولة ، والوصول إلى إجماع من قبل المختصين أو المهنيين القائمين على تنفيذ المهمة ، حول مضمون هذه الممارسات .

وتزداد صعوبة وضع نظام التصحيح بالنظر إلى أن إجماع المختصين حول الممارسات المقبولة وغير المقبولة بخصوص بعض المجالات الهامة التي تمثلها المهمات التقييمية يفتقر إلى الوضوح ، ولهذا ينبغي أن يعمل المختصون بمسائل القياس التربوي جنباً إلى جنب مع فريق المعلمين الخبراء . وللسبب ذاته ، ينبغي التعامل مع مسائل التصحيح في المراحل الأولى لتصميم المهام الأدائية ، لا بعد أن يتم إنجازها .

كما أن إيجاد نظام التصحيح يتطلب اتخاذ القرار حول ما إذا كان النظام المتبع يستدعي التوصل إلى استنتاجات دنيا أو عليا . ففي نظام الاستنتاجات الدنيا (Low - Inference System) يقوم الشخص الملاحظ بوضع الدرجة على المهمة عن طريق تركيز الاهتمام الأساسي على ملاحظة ما إذا كانت بعض السلوكيات المحددة قد حدثت أم لم تحدث ، وبدون تحديد تكرارية حدوثها . وهنا لا يقوم المقدرون بإصدار أحكام حول نوعية السلوك الملاحظ أو جودته ، بل يكتفون ببعض الاستنتاجات .

أما في ظل نظام الاستنتاجات العليا (High - Inference System) فإن من واجب المقدرين ألا يقتصر على ملاحظة السلوكيات القائمة ، بل ينبغي عليهم تقويم فاعلية أو مدى ملائمة الفعل القائم . وإذا كان نظام الاستنتاجات الدنيا يتمخض عن درجات أكثر ثباتاً بسبب ميل الأشخاص المقدرين إلى الاتفاق بسبب محدودية المهمة الموكلة إليهم (ملاحظة السلوكيات الحاضرة والغائبة) ، فإن تقديرات الملاحظين في ظل نظام الاستنتاجات العليا سوف تكون ذات مغزى أكبر لأنها تتناول المكونات الأساسية للتدريس الفعال بالرغم من ضعف درجة ثباتها (Davey, 1991) .

ولضمان إضفاء سمات الثبات والعدالة على إجراءات التصحيح ينبغي على المقدرين والمعلمين على حد سواء أن يكونوا ملّمين بأساليب بناء وسائل التقويم العديدة ، وانتقائها . ومن ضمن

هذه الوسائل المجالات ، حيث تساعد المعلم على استيعاب عمليات التفكير لدى الطالب ، ومراقبة تقدمها .

كما أن المحادثات والحوارات بين الطلبة تساهم في تقريب أفكارهم ، ورفع درجة التبعثر لديهم . وهناك أيضا الخرائط المفاهيمية التي تقتضي من الطالب تنظيم المفاهيم ، وإبراز العلاقات بوسائل مختلفة . ومن خلال الأعمال الدرامية يمكن للمعلم أن يقوم معارف الطلبة عن طريق استخدام اللعب ، والحركة ، والمواقف التمثيلية . ويمكن أيضا الإفادة من ملف أعمال الطالب (Portfolio) في التعرف على النمو المعرفي للطلاب خلال فترة زمنية معينة ، كما يمكن استخدامها لأغراض التقويم الذاتي للمتعلم (Noori, 1993) . وسوف تعرض الباحثة تلك الإجراءات لاحقا بشيء من التفصيل .

وبصرف النظر عن طبيعة المهام التقويمية المصممة ، فإن المعلم بحاجة إلى الإحاطة بطرائق تصحيح نتائج التقييم الحقيقي . وبإمكانه استخدام استراتيجيات التقييم التي تقتضي التعامل مع الدرجات أو التقديرات الرقمية ، بيد أنه يحتاج إلى اختيار مقياس تقدير يوضح مستويات مختلفة من الإتقان .

وتعتبر الطريقة التحليلية مثالا على التصحيح باستخدام الدرجات الرقمية ، حيث تُمنح أجزاء معينة من المهام التعليمية درجات أو تقديرات مختلفة ، ثم يتم جمع هذه المهام كلها للوصول إلى الدرجة الكلية . وهناك الطريقة الكلية في التصحيح التي يقوم فيها المعلم بإعطاء درجة شاملة على المهمة وفقا لنموذج التصحيح الذي يفسر عمل الطالب بناءً على مؤشرات الأداء المعدة سلفا . ومن شأن هذه الأساليب أن تفسح المجال أمام المعلم لتحسين التدريس عبر دخوله في مناقشات مع الطلبة ، والتركيز على أهداف التعلم ، وسبر أغوار قدرات الطلبة (Hill, & raptic, 1994) .

٦- وسائل التقييم الحقيقي وأدواته :

يمكن الاستفادة من التقييم الحقيقي بأقصى قدر ممكن عندما يمكن ربطه ربطاً فعلياً بالمنهج . وفي البرامج الأكاديمية التي تركز على النتائج أو الأداءات يجد المعلم أن التقييم الحقيقي إجراء جيد في التقويم ، لأنه يستحث الطالب على عرض مهاراته بصورة مباشرة وشاملة تفوق مثيلاتها في اختبارات القلم والورقة . ومن ضمن هذه المهارات التفكير الناقد ، والتفكير الإبداعي ، وحل المشكلات ، ويتم ذلك عبر استخدام المعلومات ضمن سياق ذي مغزى .

وإلى جانب الاختبارات الشفوية يمكن للمعلم توظيف العديد من أدوات التقييم الحقيقي كاختبارات التعبير الكتابي ، والمشاريع الفردية والجمعية ، وقوائم الرصد ، وملف أعمال الطالب أو حقيبة الأعمال وغيرها . وملف أعمال الطالب هو أحد أشكال تقييم الأداء الذي يتم فيه تجميع أعمال الطالب بصورة منظمة ، ومراجعتها بعناية للحصول على مجموعة من الأدلة حول تعلم الطالب ، وكفاياته ، وتقدمه في التعلم (Lyons, 1998) .

وفي أغلب الأحيان ، يتم التركيز في ملف أعمال الطالب على توثيق عملية التغيير ، وتحديد أثر المنهج ، وبيئة التعلم ، على النمو المعرفي للطالب . ويقوم انتقاء مواد الملف ، وتقويمه ، على أساس المحكات التي يضعها المعلم . وفي الممارسة العملية يجرى توظيف ملف الأعمال لتقويم التعلم ، ومهارات التفكير العليا كمهارة التحليل ، والتركيب ، والتقويم ، وتوضيح القيم ، وخلق التكامل بين المفاهيم عبر المساقات المختلفة . وقد تم استخدام ملف أعمال الطالب في مواد عديدة كالموسيقى ، والفنون ، وعلوم الكمبيوتر ، والاجتماعيات ، واللغة الإنجليزية ، وغيرها (Black, 1993) .

وإلى جانب المعلومات المتعلقة بمدى تقدم الطالب في التعلم يوفّر ملف الأعمال للمعلم معلومات إضافية بشأن نشاطات الطالب ، وخبراته ، وسماته الشخصية ، وبالتالي من المهم أن يحدّد المعلم ما يريد أن يعرفه عن الطالب من خلال ملف أعمال الطالب ، وما يُراد منه أن يتعلمه . وهذه الأهداف تشكل الإطار النظري لبناء ملف أعمال الطالب . فإذا كان الطالب يرغب في استخدام الملف

التقويمي للحصول على المزيد من المعلومات حول موضوع ما يعتبره مهماً ومحبيها بالنسبة له ، فيجب أن يضم الملف تلك الأعمال والأنشطة التي تعكس درجة التقدم التي أحرزها الطالب في الإلمام بالموضوع المعني (Varvus, 1990) .

ويتم تقويم ملف أعمال الطالب من خلال استخدام قائمة رصد (Checklist) بسيطة للتحقق من شمول الحقيية لكافة العناصر المطلوبة . وفي الغالب يجري تقويم ملف أعمال الطالب وفقاً لدرجة ملاءمة المواد والعناصر المتضمنة فيه ، ومستوى جودتها . ويمكن اتباع أسلوب التقويم الكلي بإعطاء الملف تقديراً شاملاً استناداً إلى مدى جودته في إبراز الأهداف والمهارات التي أتقنها الطالب . ويجوز تقويم عناصر الملف بصورة مستقلة ، أي كل عنصر بمفرده ، وذلك باستخدام معايير مختلفة كالشمول ، والدقة ، والتنظيم ، وتنوع المواد ، والكفاءة (Palomba & Banta, 1999) .

ويعتبر ملف الأعمال من أدوات التقويم التي تتسم بالصدق بسبب ارتباطها الوثيق بالمنهج ذي الصلة . ولبلوغ درجات عالية من الثبات ينبغي العمل من أجل تقريب وجهات نظر الأشخاص المقومين عن طريق استحداث معايير محددة لتقويم الحقيية ، وحث المقدرين على الالتزام بها ، مع الابتعاد عن الذاتية. ولاحتساب درجة الثبات يتم استخدام معامل ثبات المصحح (Herman, et al., 1992) . ومن جهتها تقترح موس (Moss, 1998) أن يعمل المصححون سوية على بناء تفسير متماسك لملف الطالب ثم تحدي التفسيرات الأولية ومراجعتها بصورة مستمرة لحين التوصل إلى مجمل الأدلة المتوفرة حول الطالب . ومن شأن هذا المدخل أن يتمخض عن اتخاذ قرارات رصينة وموثوقة ، وبالتالي يرفع درجة ثبات الأداة التقويمية .

إن التوظيف الفاعل لملف أعمال الطالب يتطلب تدريباً مكثفاً للطلبة الذين يقومون بتجميع موادهم ، والطلبة الذين يؤازرونهم في إنجاز هذه المهمة ، والأشخاص المخولين بتقويم الملف . ومن الضروري أن يتوجه التدريب إلى مجالات هامة مثل تحديد النتائج المناسبة ، وجمع المواد المفيدة وتنظيمها ، وصياغة طرائق التصحيح وتطبيقها ، وتقويم النتائج وإبلاغها لذوي الشأن من أولياء الأمور والقائمين على العملية التعليمية / التعلمية . ومن الأهمية بمكان أن يتم توفير مجموعة كبيرة

من الأمثلة التوضيحية للمستويات المختلفة من الأداء يمكن الاسترشاد بها عند تقويم الملف وتطويره إلى الأفضل .

٧- توظيف أساليب التقييم الحقيقي في المدرسة :

إن تبني مبادئ التقييم الحقيقي والدفاع عنها يستوجب في المقام الأول تغيير نظرة مديري المدارس ، والمعلمين ، والطلبة إلى التقويم . ولا يكفي أن يمتلك المدير المعرفة كي يقنع المعلمين بإجراء التغييرات اللازمة لتنفيذ التقويم ، بل عليه أن يكون مؤمناً بضرورة تقديم الدعم المعنوي لهم . وبالتالي فمن الضروري أن يكون المديرون على دراية بأساليب التقويم ، وخصائص التقويم الجيد ، وطرق توظيفه في المواقف المختلفة ، وأن يطوروا مستويات التقويم بصفته جزءاً لا يتجزأ عن التدريس الصفي .

إن ترجمة مبادئ التقييم الحقيقي وأفكاره إلى الممارسة الفعلية في ظروف البيئة المدرسية يمكن اختزالها في الخطوات التالية (Henderson & Karr-Kidwell, 1998) :

- ١- صياغة فلسفة التقويم المدرسي ، وذلك لإيجاد مناخ مدرسي ملائم لتحسين الممارسات التقييمية ، وإقناع المعلمين بضرورة اتباع إجراءات تقويم جديدة تسهم في تحقيق الأهداف بصورة أفضل .
- ٢- اتخاذ القرار بشأن إجراء التغييرات المواتية لتنفيذ التقييم الحقيقي في المدرسة بصورة جماعية .
- ٣- إعادة تحديد أهداف التدريس المتصل بالتقويم . فالتقويم يتوجب استخدامه كأداة بيد المعلم لتحديد مخرجات التعلم ، وخطة للتدريس ، ولذلك فإن المديرين مدعوون لاطلاع المعلمين على وثائق المنهج ، وخطة التطوير المدرسية بهدف مراجعة المنهج ، وتعديل أهداف التدريس ، وحفزهم على التعاون من أجل تطوير فهم مشترك لمستويات الأداء المطلوبة من الطلبة .
- ٤- استيعاب التقويم الجيد بوصفه عملية تشكّل نظاماً ذا أبعاد متعددة مترابطة تركز على عواقب التقويم . وعلى المديرين أن يكونوا ملمين بهذه الأبعاد عند الإشراف على تنفيذ التقويم .
- ٥- تحديد الكفايات التقييمية ، وتدريب المعلمين من أجل إتقان تلك الكفايات .

- ٦- توفير نماذج حية لإجراءات التقويم البديلة في التربية يمكن للمعلمين الاطلاع عليها ، والإفادة من محتواها في توظيف أساليب التقييم الحقيقي في ظروف البيئة المدرسية المعينة .
- ٧- قيام المديرين بتنسيق عمليات التدريس ، والتقويم ، والتطوير المهني للمعلمين بما يحقق أهداف التعليم وغاياته المنشودة .

ويرى لوكوود (Lockwood, 1991) أن تنفيذ التقييم الحقيقي يستلزم القيام بالخطوات التالية:

- ١- تحديد مضمون المهارات والكفايات التكوينية الواجب على الطلبة إتقانها .
- ٢- إعداد المهمات التكوينية التي تعكس مدى إلمام الطلبة بالمهارات والكفايات المختارة .
- ٣- فرز مستويات الأداءات المطلوب من الطلبة بلوغها ومحكاتها .
- ٤- تطوير عمليات التقدير ووضع الدرجات .
- ٥- جمع أدلة الصدق لغرض إبراز أنماط الاستنتاجات التي يمكن استخلاصها من التقويم .
- ٦- استثمار نتائج الاختبار في تعديل التقويم ، وتحسين المنهج ، وتقديم التغذية المرتدة للمعلم ، والطالب ، وأولياء الأمور ، ومؤسسات المجتمع المحلي .

وحيث أن هذه العملية تستهلك وقتاً طويلاً يصل إلى أربع سنوات ، فلا مناص من الالتزام الراسخ من جانب المديرين ، والمعلمين ، والطلبة بإجراء التغييرات والتحسينات على عملية التقويم .

٨- مزايا التقييم الحقيقي وصعوباته :

سبق ذكر أن التقييم الحقيقي يتميز بالعديد من الخصائص الهامة التي جعلته يتبوأ مكانة رفيعة بين إجراءات التقييم الأخرى . فإلى جانب إتاحة الفرصة للمعلم للتبصر في مهارات الطالب ومعارفه ، يفسح التقييم الحقيقي المجال لتقديم التغذية الراجعة للطالب عند ملاحظة أدائه بصورة مباشرة . وفي هذه الحالة يقوم الفاحص بدور المدرب أكثر من دور المقوم .

كما أن زيادة التواصل بين الطالب والمعلم هو أحد الجوانب الهامة في التقييم الحقيقي ، حيث يضطلع الطالب بدور المتعلم ، والباحث ، والمقوم . وبالإضافة إلى ذلك يؤدي هذا النوع من التقييم إلى دمج عمليتي التدريس والتقييم ، وصهرهما في بوتقة واحدة (Linn & Baker, 1996) . غير أن التقييم الحقيقي يعتبر مشروعا عالي التكلفة من حيث الوقت ، والمجهود . ويورد هيرمان وزملاؤه (Herman, et al., 1992) العديد من الصعوبات التي تواجه التقييم الحقيقي مثل: -

- ١- التحديد الدقيق للمهارات الواجب فحصها .
- ٢- تصميم مهام تقييمية ملائمة لإبراز هذه المهارات .
- ٣- تحديد المحكات التي يتم في ضوءها تقييم أداء الطالب .
- ٤- تطوير مقاييس ثابتة لتقييم الأداء .
- ٥- تدريب الأشخاص القائمين على عملية التقييم .
- ٦- تقييم النتائج .

كما أن مسائل الصدق تلقي بظلالها على سيرورة عملية التقييم الحقيقي ، ومدى موثوقيتها . وعلى المعلم ان يطرح الأسئلة التالية على نفسه :

- هل يغطي التقييم المعني محتوى المنهج ذي الصلة ؟
- هل يعكس التقييم الفهم الأفضل للمادة الدراسية ؟
- هل يقوم المستوى المناسب من التعقيد المعرفي ؟
- هل يطلب من الطلبة الاستنتاج والانخراط في حل المشكلات الفعلية ؟
- هل المهمات التقييمية ذات مغزى بالنسبة للطلبة ؟
- هل ستكون هناك معاودة مستمرة للأداء تكفي لتعميم نتائج التقييم بصورة مضمونة ؟

إن مسألة تعميم النتائج تعتبر في غاية الأهمية بالنسبة لتقييم الأداء بوجه عام ، والتقييم الحقيقي بوجه خاص . ويقصد بالتعميم مدى إمكانية اعتماد أداء الطالب لمهمة ما أساساً لتعميم النتائج على المهمات المماثلة . ومن شأن المستوى المتدني لإمكانية التعميم أن يؤثر في مصداقية الاستنتاجات المتخذة بشأن الأداء ، وقد يطرح مشكلات عديدة تتعلق بالعدالة عند الحكم على أداء الطلبة لمهام محدودة العدد ، ومحكات الصدق الخارجي المرتبطة بتأثير التقييم ، وعواقبه على الطلبة . (Linn & Baker, 1996)

الكفايات المطلوبة من المعلم في مجال التقييم الحقيقي :

مع إن الكفايات المتوخاة من المعلم في التقويم ، كجزء لا يتجزأ من مجمل السلوك التدريسي ، تكاد تكون متشابهة بالنسبة للموقف التعليمي / التعليمي ، إلا أن هناك عدة مداخل لتحديد هذه الكفايات ، ومنها:

أولاً : المدخل القائم على معايير المنهج والتقويم (Curriculum and Evaluation Standards) :

في عام ١٩٨٧م اجتمع ممثلو الاتحاد الأمريكي للمعلمين (American Federation of Teachers) ، والمجلس القومي للقياس في التربية (National Council on Measurement in Education) ، والرابطة القومية للتعليم (National Education Association) لوضع معايير كفايات المعلم في تقييم الطلبة (1990) "Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students" .

وتوصل المجتمعون إلى سبعة مستويات لتلك المعايير المرتبطة بكفايات التقويم كما هي مبينة

جدول (١)

في الجدول ١ .

المستويات السبعة لمعايير كفايات المعلم في التقويم التربوي

المستوى	معايير الكفاية
الأول	أن يكون المعلم ماهراً في اختيار طرائق التقييم المناسبة لقرارات التدريس .
الثاني	أن يكون المعلم ماهراً في تطوير طرائق التقييم المناسبة لقرارات التدريس .
الثالث	أن يكون المعلم ماهراً في تطبيق أدوات التقييم ، المقننة وغير المقننة ، أي من إعداد المعلم ، وتصحيحها ، وتفسير نتائجها .
الرابع	أن يكون المعلم ماهراً في استخدام نتائج التقييم عند اتخاذ القرارات بشأن الطلبة ، وكذلك عند تخطيط التدريس ، وتحسين المنهج ، وتطوير المدرسة .
الخامس	أن يكون المعلم ماهراً في تطوير إجراءات تقييمية صادقة لوضع الدرجات للطلبة .
السادس	أن يكون المعلم ماهراً في إبلاغ نتائج التقييم لأولياء أمور الطلبة ، والمربين الآخرين ، وجمهور الناس .
السابع	أن يكون المعلم ماهراً في إدراك الطرق المنافية للأخلاق والقانون ، وسواها من التوظيفات غير المناسبة للمعلومات المستقاة من عملية التقويم .

وفيما يلي تفصيل لتلك المستويات من كفايات التقويم التربوي :

١ - اختيار وسائل التقويم المناسبة للقرارات التعليمية :

تعتبر هذه الكفاية مطلباً مسبقاً للاستخدام الجيد للمعلومات لغرض إسناد القرارات التعليمية .
ويجب إلمام المعلم بالمعلومات الخاصة بوسائل التقويم البديلة ، ومكامن القوة ، ومواطن الضعف في كل منها . كما يتوجب عليهم الإلمام بمحكات انتقاء وسائل التقويم في ضوء الخطط التعليمية .
ومن أمثلة ما يجب إتقانه في هذا المجال الآتي :

- استخدام مفاهيم الصدق وأخطاء التقويم عند اختيار مداخل التقويم الصفّي لأداء الطلبة .
- استيعاب مدى مساهمة البيانات التقويمية الصادقة في دعم الأنشطة التعليمية مثل توفير التغذية المرتدة المناسبة للطلبة ، وتشخيص حاجات التعلم الفردية والجماعية ، وتخطيط البرامج التعليمية القائمة على تفريد التعليم ، وتحفيز الطلبة ، وتقويم إجراءات التدريس .
- فهم مدى الأثر الذي تحدثه المعلومات غير الصحيحة في القرارات التعليمية بشأن الطلبة .
- استخدام خيارات التقويم المتوفرة لديهم ، وتقويمها ، مع أخذ الخلفية الثقافية ، والاجتماعية ، والاقتصادية ، واللغوية للطلبة بعين الحسبان .
- إدراك أن مقاربات التقويم المختلفة قد لا تكون متسقة مع بعض الأهداف التعليمية ، وقد تحدث تأثيرات مختلفة تماماً على تدريسهم .
- معرفة مدى ملائمة المدخل التقويمي المستخدم لاتخاذ القرارات بشأن الطلبة .
- الإلمام بمواقع المعلومات والمراجعات المطلوبة بشأن وسائل التقويم المتنوعة .

٢- تطوير وسائل التقويم الموائمة للقرارات التعليمية :

مع أن المعلمين يعتمدون في الغالب إلى استخدام أدوات التقويم المقننة ، إلا أن المعلومات التقويمية المستخدمة لاتخاذ القرار تتأتى من المداخل المبتكرة ، والموظقة . وبالفعل ، فإن متطلبات التقويم الصفي تتجاوز إلى حدٍ بعيدٍ أدوات التقويم المتوفرة .

ويتعين على المعلمين الذين يستوفون هذه المحكات امتلاك المهارات النظرية والعملية التالية :

- امتلاك مهارة تخطيط جمع المعلومات التي تسهل القرارات المزمع اتخاذها .
- الإحاطة بالمبادئ المناسبة لتطوير طرائق التقويم وتطبيقها في ميدان التدريس .
- تفادي الأخطاء الشائعة في تقويم أداء الطلبة .
- استخدام البيانات الخاصة بالطلبة لتحليل جودة أسلوب التقويم المستخدم بأنفسهم .

٣- تطبيق وسائل التقويم ووضع الدرجات وتفسير النتائج :

ويتوجب على المعلمين الذين يستوفون هذه المحكات امتلاك المهارات النظرية والعملية

التالية :

- تفسير نتائج التقييم بالطرق المباشرة وغير المباشرة ، وتشمل النتائج أداءات الطلبة في الصف ، وكذلك أداءاتهم في الأنشطة البيئية .
- استخدام نماذج تصحيح أسئلة المقال ، وأسئلة الاختيار من متعدد ، ووضع التقديرات للمشاريع ، واستخدام المقاييس المتدرجة لتقدير التقييم الأدائي للحصول على نتائج ثابتة .
- تطبيق اختبارات التحصيل المقننة ، وتفسير الدرجات باستخدام الرتب المئينية ، والدرجات المعيارية ، وسواها .
- الاستيعاب النظري للمؤشرات التلخيصية التي يعلن عنها مع نتائج التقييم ، كمقاييس النزعة المركزية (الوسط والوسيط والمنوال) ، ومقاييس التشتت ، ومعاملات الثبات ، والخطأ المعياري للقياس .
- توظيف الأساليب الإحصائية المذكورة بما يعزّز استخدام وسائل التقييم المطورة .
- تحليل نتائج التقييم لتحديد مواطن القوة لدى الطلبة وأخطائهم .
- السعي لتقديم تفسيرات أخرى لاختلاف البيانات المستقاة في حالة استخراج نتائج غير ثابتة .

- استخدام طرائق التقييم على نحو يشجع الطلبة على التقدم ، ويقلل من مشاعر القلق لديهم .

٤- -توظيف نتائج التقييم عند اتخاذ القرارات :

تستخدم نتائج التقييم لاتخاذ القرارات التعليمية على مستويات مختلفة : في الصف بشأن الطلبة ، وفي المجتمع بشأن المدرسة ، وأهداف التعليم ومخرجاته . ويؤدي المعلمون دوراً حيوياً أثناء المشاركة في اتخاذ القرار على كل مستوى من هذه المستويات ، وبالتالي فعليهم استثمار نتائج التقييم بفاعلية . وعادةً ما يجري إطلاع المعلمين على نتائج التقييم على مستوى المدرسة ، والمنطقة ، والبلد بأسرها ، وعلى الأسلوب الملائم لاستخدامها لتحسين التعليم على كافة المستويات المذكورة .

ويجب على المعلمين الذين يستوفون هذه المحكات امتلاك المهارات النظرية والعملية التالية :

- استخدام المعلومات التقييمية المتجمعة لتنظيم خطة تدريسية جيدة لتسهيل تقدم التلاميذ في التعليم.

- تفسير النتائج بصورة صحيحة ، وتفادي حالات سوء التفسير الشائعة كتأسيس القرارات على درجات تقتصر إلى الصدق المنهجي ، وذلك عند استخدام النتائج لتخطيط التدريس والمنهج ، وتقويمهما.

٥- تطوير إجراءات صادقة لرصد درجات الطلبة :

يشكل وضع الدرجات جانباً مهماً في الممارسة المهنية للمعلمين . ويعرف وضع الدرجات بأنه تحديد مستوى أداء الطالب من جهة ، وكذلك تحديد تقدير المعلم لهذا الأداء . ومبادئ استخدام نتائج التقييم للحصول على تقديرات صادقة معروفة للجميع ، وينبغي على المعلمين توظيفها .

ويجب على المعلمين الذين يستوفون هذه المحكات امتلاك المهارات النظرية والعملية التالية :

- تطوير إجراء معين لوضع التقديرات على أساس العلامات المستخرجة من الأنشطة ، والمشاريع ، والاختبارات ، وغيرها من الواجبات الطلابية المتعددة ، وتطبيقه وشرحه .
- استيعاب الأسباب التي تجعل التقديرات التي يضعها المعلم منطقية ، ومبررة ، وعادلة ، والقدرة على شرح ذلك للآخرين ، مع الاعتراف بأن هذه التقديرات تعكس أحكام المعلمين .
- إدراك إجراءات التقييم الخاطئة مثل استخدام التقديرات بمثابة عقوبة للطالب ، والعمل على تفاديها .

- تقويم إجراءات وضع الدرجات ، وتعديلها بقصد تحسين صدق التفسيرات المستخلصة منها بشأن إنجازات الطلبة .

٦- إبلاغ نتائج التقويم للطلبة ، وأولياء الأمور ، والمربين :

ينبغي أن يقوم المعلمون بإبلاغ نتائج التقويم للطلبة ، وأولياء أمورهم بشكل روتيني . كما يجب عليهم مناقشة نتائج التقويم مع المعلمين الآخرين ، ومع جمهور الناس . وقد يؤدي الإخفاق في تحقيق ذلك إلى إساءة استخدام الدرجات ، أو عدم الاستفادة منها . ولإبلاغ الفاعل للمسائل المتصلة بتقويم الطلبة ينبغي على المعلمين أن يستخدموا مصطلحات التقويم المناسبة ، وشرح معانيها ، وتوضيح محدودية نتائج التقويم ، وتطبيقاتها . وعلاوة على ذلك قد يكون المعلمون في موقع يتطلب منهم الدفاع عن إجراءات التقويم الذاتية ، وتفسيراتهم لنتائجها . وفي حالات أخرى قد يكون المعلمون بحاجة إلى مساعدة الجمهور على تقديم التفسير المناسب للنتائج .

ويجب على المعلمين الذين يستوفون هذه المحكات امتلاك المهارات النظرية والعملية التالية :

- استيعاب الطرق الواجب اتباعها لإضفاء التعديلات المطلوبة على تفسير نتائج التقويم من واقع الخلفية الاقتصادية - الاجتماعية ، والثقافية ، واللغوية للطلاب ، وشرحها .
- شرح المقولة بأن نتائج التقويم لا تعني أن خلفية الطالب تحدد تقدمه النهائي في التعليم .
- إبلاغ الطلبة وأولياء أمورهم بالأساليب التي يتبعونها لتقويم تقدم الطالب في التعليم .
- فهم أهمية أخذ أخطاء القياس بعين الاعتبار عند استخدام نتائج التقويم لاتخاذ القرارات بشأن طلبة بعينهم ، وشرحها .
- شرح محدودية طرائق التقويم المباشرة وغير المباشرة .
- شرح التقارير المنشورة عن نتائج تقويم الطلبة على مستوى الصف ، والمدرسة ، والمنطقة ، والبلد بأسرها .

٧- إدراك طرق التقويم المنافية للأخلاق والقانون :

ينبغي أن تكون العدالة ، وضمان حقوق جميع المعنيين بالتقويم ، وتأمين الممارسة المهنية الخلقية ، أساساً متيناً لأنشطة تقويم الطالب ، بدءاً بالتخطيط الأولي لجمع المعلومات ، ومروراً بتفسيرها ، واستخدامها ، ووصولاً لإبلاغ نتائج التقويم . وينبغي على المعلمين أن يكونوا على اطلاع

بمسئولياتهم الأخلاقية ، والقانونية في مجال التقويم . كما يتعين عليهم تجميد الممارسات التقويمية غير المناسبة للآخرين حيثما واجهتهم . كما يجب عليهم الاشتراك مع أفراد المجتمع التعليمي الأوسع نطاقاً في تعيين حدود السلوك المهني المناسب في التقويم .

ويجب على المعلمين الذين يستوفون هذه المحكات امتلاك المهارات النظرية والعملية التالية :

- الإلمام بالقوانين والقرارات الخاصة المؤثرة في ممارساتهم في الصف ، والمدرسة ، والبلاد .
- إدراك إمكانية إساءة استخدام إجراءات التقويم ، أو المبالغة فيها مما قد يؤدي إلى عواقب غير محمودة كإحراج الطلبة ، وخرق حق الطالب في الاحتفاظ بسرية المعلومات المتعلقة به ، والتوظيف غير الملائم لدرجات الاختبارات التحصيلية المقننة لقياس فاعلية التدريس .

ثانياً - اشتقاق كفايات التقويم استناداً إلى مدخل التدريب القائم على الكفايات (CBT) :

في عام ١٩٩٣م قامت وزارة التعليم البريطانية بإصدار التعميم رقم ٩٣/١٤ (Department of Education, 1993, 16) الذي أرسى إطاراً للكفايات المطلوبة من المعلمين المؤهلين حديثاً في سلك التدريس ، وطلبت من معاهد التعليم العالي توفير التدريب الأولي للمعلم (ITT) "Initial Teacher Training" لغرض تطوير مداخلها الذاتية لتقويم الطلبة على أساس الكفايات ، كما طلبت من المدارس أن تتعاون مع هذه المعاهد بصفتها شريكاً كاملاً في تقديم برامج التدريب المناسبة.

وتغطي الكفايات المتضمنة في التعميم المذكور أربعة مجالات أساسية هي : محتوى المنهج؛ والتخطيط والتقويم؛ واستراتيجيات التدريس؛ والنمو المهني المستقبلي؛ ثم تتفرع هذه المجالات إلى ٣٣ كفاية مصاغة في عبارات محددة .

فمثلاً في مجال التقويم يتوقع من المعلم المؤهل حديثاً أن يكون قادراً على تنفيذ الكفايات التالية :

- ١- فحص مدى تقدم التلاميذ بصورة منتظمة ، وتقويمهم ، وتدوين نتائج التقويم .
- ٢- الحكم على درجة جودة أداء التلاميذ وفقاً لمحكات ومستويات مناسبة من خلال تحديد إنجازات الطالب الفردية ، وذلك بالرجوع إلى متطلبات المنهج الوطني ذات الصلة .
- ٣- استخدام الفحص والتقويم في عمليتي التخطيط والتدريس .
- ٤- تقديم التغذية الراجعة الشفوية والتحريرية للتلاميذ بشأن عمليات تعلمهم ، ومخرجاته .

٥- إعداد التقارير حول مدى تقدم التلاميذ ، وتقديمها إلى أولياء الأمور .

ويتضح من ذلك أن الكفايات ترسم ما هو مطلوب من المعلم إتقانه ، لكنها لا تساعد على تلمس طريقة التنفيذ . ففحص مدى تقدم التلاميذ يقتضي بطبيعة الحال توظيف أدوات التقويم الملائمة لهذا الغرض ، الأمر الذي قد يستثير الجدل بين المعلمين حول الوسائل المثلى لوضع هذه الكفاية موضع التطبيق الفعلي .

ثالثاً - تحديد الكفايات في ضوء متطلبات المهن المختلفة :

يجري تحديد الكفايات في استراليا في ضوء متطلبات المهن المختلفة وبمنظور تكاملي . فمن خلال دراسة متطلبات ٢١ مهنة ، وبمساعدة وزارة الكومونولث للتعليم والتدريب ، تم إعداد معايير الكفايات على أساس أن الكفاية هي المعرفة ، والقدرات ، والمهارات البارزة في سياق مجموعة منتقاة بعناية من المهام المهنية الواقعية ، القائمة على مستوى معين من العمومية (Heywood, Gonczi, & Hager, 1992) .

ويشير هيجر (Hager, Gonczi & Athanasou, 1994, 5) إلى أن الطابع الكلي التي تتسم به معايير الكفاية المهنية (Professional Competency Standards) المعتمدة في استراليا يتجلى في الجوانب التالية :

١- الكفاية هي مفهوم مستخلص من أداء أنشطة ، أو عناصر ، مهنية معقدة وملحة نسبياً . ويمكن تلمس التعقيد النسبي للعناصر من واقع أن المهنة النمطية تتضمن أنشطة مهنية يتراوح عددها بين ٣٠-٤٠ .

٢- أن الأنشطة المهنية المفتاحية ليست منعزلة ، أو مستقلة ، عن بعضها البعض . فالممارسة المهنية الفعلية تتضمن ، في آن واحد ، مجموعة من هذه العناصر .

٣- ان العناصر المهنية الرئيسية تتطلب " استيعاباً ظرفياً " (Situational Understanding) ، على حد تعبير إليوت (Elliot, 1991) ، أي أن مستويات الكفاية تتطوي على الفكرة القائلة بأن المنفذين المتمرسين يستفيدون من السياقات (الظروف) المختلفة التي يعملون ضمنها .

٤- من خلال إيجاد التكامل بين عناصر الممارسة المهنية وسمات أو صفات الأفراد ، يمكن تشكيل الكفاية بعلاقة بين المهني المتمرس من جانب ، وعمله ، من جانب آخر .

ومن خلال هذه الرؤية لمعايير الكفاية المهنية للكفاية أمكن في السنوات الأخيرة من القرن الماضي تطوير معايير الكفاية لتقويم الأداء في عدد من المهن في استراليا ، كالطب ، والمحاسبة ، وكذلك في ميدان الصناعة (Hager, 1995) .

أما بخصوص تقويم المعرفة ، كتعبير جلي عن مستوى تشكل الكفاية فيتم على قاعدة توليد الأدلة والبيانات الثبوتية ، وجمعها ، وتفسيرها في ضوء محكات (أو مستويات) أداء محددة . وقد تم اعتماد الممارسة المهنية الفعلية للمعلم أساساً لجمع الأدلة من خلال بيانات الأداء ، والبيانات الإضافية ، والبيانات المأخوذة من التحصيل السابق للطالب .

وضمن بيانات الأداء تتدرج أساليب الملاحظة ، وأدوات المحاكاة من اختبارات المهارة ، واختبارات الكفاءة ، واختبارات التمكن ، والنشاطات ، والمشاريع الطلابية ، وغيرها . أما البيانات الإضافية فتشمل الاستجابات اللفظي ، والأسئلة المفتوحة ، واختبارات الاختيار من متعدد . وأخيراً ، فإن الأدلة المتصلة بتحصيل الطالب في الفترة المنصرمة فتضم التقارير ، والتصميمات ، وغيرها (المصدر السابق) .

نماذج لأدوات تقويم الكفايات :

من ضمن الأدوات الهامة التي تم تطويرها لتقويم الكفايات يمكن الإشارة إلى الأدوات التالية :

١- استبيان تقييم كفايات المعلم " (Teacher Competencies Assessment Questionnaire) ، وهو من إعداد بليك و إمبارا (Plake & Impara, 1992) .

٢- مهمات التقييم الصفّي " (Classroom Assessment Tasks) ، وقد قام ببنائها أوسوليفان وزملائه (O'Sullivan, et al., 1993) .

٣- " قائمة الممارسات التقييمية " (Assessment Practices Inventory) ، والتي صممها الباحثان جنغ و بيرري - ستوك (Zhang & Burry-Stock, 1994) .

وبُنيت هذه الأدوات في ضوء معايير المنهج والتقويم (Curriculum and Evaluation Standards).

أولاً - استبيان تقويم كفايات المعلم :

قام بليك و إمبارا (Plake & Impara, 1992) ببناء استبيان يستهدف تقويم كفايات التقويم الأدائي المتوفرة لدى المعلم في الموقف الصفّي بقصد تصميم برامج لتدريبه على مهارات التقويم . غير أنهما حذرا بأن معامل ثبات الاستبيان يعادل ٠,٦٠ ، وهي قيمة غير كافية لاتخاذ قرارات بشأن كفايات المعلم.

ثانياً - مهمات التقويم الصفّي :

في إطار تدريس مقرر " التقويم الصفّي " أعد أوسوليفان وزملاؤه (O'Sullivan, et al., 1993) ثمان مهمات أدائية للتعرف على مدى تحقق أهداف المقرر ، ومستوى إتقان الطلبة للمهارات التقييمية المطلوبة منهم بعد دراسته . وقد تم مضاهاة المهمات الثمان بمعايير تقويم كفايات المعلم في التقويم التربوي للطلبة الآتفة الذكر ، ووضع أمام كل منها سلم تقدير خماسي يحدّد مستوى كفاية المعلم بدءاً بخانة " كفاء جداً " ، وانتهاءً بخانة " غير كفاء " . وهذه المهمات هي:

١- تحديد مواد الاختبارات المنشورة - وتنضوي تحتها المهارات التالية :

- إيجاد ثلاثة اختبارات منشورة تقوّم مجالاً تعليمياً محدداً .
- اختيار الاختبار الذي يشعر الطالب بأنه أكثر اتساقاً مع الهدف ، مع تحديد أسباب الاختيار .
- الكتابة لناشر الاختبار ، وطلب معلومات منه حول الاختبار .

٢- تطوير اختبار موضوعي - وتنضوي تحتها المهارات التالية :

- تحديد الغرض من الأداة الاختبارية .
- تعيين أهداف الأداة وغاياتها .
- تطوير مواصفات الاختبار .
- كتابة أسئلة الاختبار في صيغتها الأولية .
- تنقيح أسئلة الاختبار وتعديلها .
- تجريب أسئلة الاختبار على عينة استطلاعية .

٣- تلخيص نتائج الاختبارات الموضوعية - وتنضوي تحتها المهارات التالية :

- حساب مقاييس النزعة المركزية لدرجات الاختبار .

- حساب مقاييس التشتت لدرجات الاختبار .
 - حساب الدرجات المعيارية (الزائية) للاختبار .
 - حساب الرتب المئينية للاختبار .
- ٤- تحليل فقرات الاختبار - وتنضوي تحتها المهارات التالية :
- حساب قيم معامل صعوبة أسئلة الاختبار .
 - حساب قيم معامل التمييز لأسئلة الاختبار .
 - تأطير النتائج على هيئة جداول .
 - تحديد الفقرات التي بحاجة إلى تعديل بناءً على معلومات التحليل .
 - مراجعة أسئلة الاختبار بناءً على معلومات التحليل .
 - مراجعة مواصفات الاختبار بحسب معلومات التحليل .
- ٥- تعيين صدق الاختبارات الموضوعية وثباتها - وتنضوي تحتها المهارات التالية :
- تحديد كيفية استخراج صدق الأداة المنقاة .
 - تحديد كيفية تعيين ثبات الأداة .
 - حساب معامل ثبات الأداة .
 - تحسين مستوى ثبات الأداة .
- ٦- استخدام الاختبارات المقننة - وتنضوي تحتها المهارات التالية :
- تحديد صدق الاختبار المقنن من دليل الاختبار .
 - تحديد ثبات الاختبار المقنن من دليل الاختبار .
 - تطبيق الاختبار المقنن باستخدام تعليمات الدليل .
 - تصحيح الاختبار المقنن باستخدام تعليمات الدليل .
 - تفسير نتائج الاختبار المقنن باستخدام تعليمات الدليل .
 - إعداد الصفحة النفسية للطالب على أساس بطارية الاختبارات المقننة .

٧- تطوير اختبار أدائي - وتنضوي تحتها المهارات التالية :

- تحديد مجال المنهج المعني بتقييم الأداء .
- تطوير فقرة لاختبار أدائي وتحديد مجال المنهج الذي تقومه الفقرة .
- تجريب فقرة الاختبار الأدائي على عينة استطلاعية .
- تحديد كيفية تصحيح الفقرة أو وضع درجاتها .
- تحديد ماهية القرارات الممكن اتخاذها بناءً على معلومات الاختبار الأدائي .
- تعديل اختبار الأداء وفقاً للقرار المتخذ في ضوء التقييم .

٨- المسائل الأخلاقية - وتنضوي تحتها المهارات التالية :

- تحديد قرارات القياس التي تجسّد القيم الأخلاقية .
- الحكم على المزايا الأخلاقية لقرارات الفحص .
- تقويم أدوات القياس باستخدام معايير الفحص النفسي والتربوي .

ويلاحظ من هذه المهمات أنها تمثل في الجوهر تحديداً أكثر دقة لمعايير المنهج والتقييم المطلوبة من الطالب بعد دراسة مقرر التقييم ، وهي بالتالي تعكس كفايات المعلم في مجال التقييم الحقيقي .

ثالثاً - قائمة الممارسات التقييمية :

وتتضمن هذه القائمة ٦٧ فقرة تقيس كل منها ممارسة معينة في ميدان التقييم . وتشمل الفقرات مجالاً واسعاً في التقييم الصفّي ، وتعكس روح الأدبيات الراهنة بخصوص هذا الموضوع . ويطلب من المستجيب أن يقيّم الكفاية التقييمية التي يمتلكها على مقياس تقدير خماسي يتأرجح بين الكفاءة العالية ، وانعدام الكفاءة (Zhang & Burry-Stock, 1994) .

وتقيس قائمة الممارسات التقييمية سبعة ميادين للتقييم الصفّي ، وهي :

- ١- تطوير اختبارات القلم والورقة ، وتطبيقها ، واختيارها .
- ٢- تفسير نتائج الاختبارات المقننة ، وحساب المقاييس الإحصائية للاختبار ، واستخدام نتائج التقييم لغرض اتخاذ القرار .
- ٣- تطوير اختبارات الأداء ، وأساليب التقييم غير المباشر ، وتوظيفها .
- ٤- إبلاغ نتائج التقييم .
- ٥- وضع التقديرات بناءً على معايير أخرى غير التحصيل .

- ٦- أخلاقيات التقييم .
 - ٧- وضع الدرجات والتقديرات .
- ومما سبق يمكن تحديد المجالات التالية لكفايات التقييم الحقيقي لدى المعلم دولة البحرين كالآتي :
- ١- تحديد أهداف التقييم الحقيقي .
 - ٢- بناء المواقف التكوينية والتجميعية المعبرة عن أهداف التقييم .
 - ٣- تصميم وسائل التقييم المختلفة (ملفات الأعمال ، بطاقات الملاحظة ، الاختبارات . . . الخ)
 - ٤- تحليل نتائج التقييم وتفسيرها .
 - ٥- كتابة التقارير التقييمية .
 - ٦- الاستفادة من نتائج التقييم في عمليات التحسين والتطوير .
 - ٧- البعد الأخلاقي.

الفصل الخامس

الاحتياجات التدريبية لمعلم المرحلة الابتدائية
بدولة البحرين في مجال التقييم الحقيقي

الفصل الخامس

الاحتياجات التدريبية لمعلم المرحلة الابتدائية بدولة البحرين في مجال التقييم الحقيقي

يعرض الفصل الحالي مفهوم الاحتياجات التدريبية للمعلم البحريني أثناء الخدمة ، واحتياجات المعلم التدريبية في مجال التقويم التربوي.

الاحتياجات التدريبية للمعلم أثناء الخدمة :

تمثل الاحتياجات التدريبية محور الارتكاز الذي تُبنى حوله الخطط والبرامج التدريبية من منظور أن التدريب يهدف إلى إشباع حاجات معينة . وبمقدار الدقة والكفاءة في تحديد هذه الاحتياجات تكون فاعلية البرنامج التدريبي الذي يتم تصميمه لتلبية تلك الاحتياجات وكفاءته .

مفهوم الاحتياجات التدريبية :

الاحتياج هو التفاوت بين ما هو كائن وبين ما يجب أن يكون . والاحتياج التدريبي يعني احتياج ذي الشأن أن يسد ذلك التفاوت بين ما هو كائن لديه و ما يجب أن يكون . وتحدد تلك الاحتياجات وفقاً لما يراه ذو الشأن ويتم ترتيبها حسب الأولوية . وللوصول إلى تحديد واضح للاحتياج للتدريب فإنه يتوجب بادئ ذي بدئ تعيين السلوك أو الأداء الذي يهدف إلى تغييره وتطويره ، ومن ثم

تحديد السلوك أو الأداء المستهدف بعد التدريب . والفرق بين السلوك الحالي ، والأداء المستهدف هو الأساس لمعرفة درجة الاحتياج التدريبي المنشود .

وفي هذا السياق يعرف الخطيب (١٩٨٩ ، ٨٤) الحاجات التدريبية بأنها " مجموعة التغييرات الواجب إحداثها في معارف ، ومعلومات ، ومهارات ، واتجاهات العاملين لتعديل أو تطوير سلوكهم ، أو استحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم ، والذي يمكن أن يحقق الكفاية والإنتاجية في أدائهم ، والقضاء على نواحي القصور في هذا الأداء ، وبالتالي زيادة فاعليتهم في العمل " .
وهناك عدة مؤشرات للتعرف على أنواع الاحتياجات التدريبية اللازمة ، ومنها :

- ارتفاع وتيرة العمل .
- كثرة شكاوي العاملين من ظروف العمل .
- انخفاض الروح المعنوية للعاملين .
- إدخال نظم جديدة في العمل .
- إصدار لوائح أو أنظمة جديدة في العمل .
- تغيير ظروف العمل .

أساليب جمع المعلومات عن الاحتياجات التدريبية :

إن عمليات تخطيط البرامج التدريبية ، وتصميمها ، وتنفيذها ، ومتابعتها ، وتقويمها لا بد وأن يساندها نظام حديث للمعلومات ، وأن يتميز هذا النظام بالمرونة ، والتنوع ، والحدثة ، والموضوعية ، والدقة . فبالمعلومات الدقيقة ، والصادقة ، الكافية ، والمتدفقة ، والمتجددة ، والسهلة التناول والاستخدام ، يتم ترشيد القرارات المتعلقة بتحديد الاحتياجات التدريبية ، ومن ثم رسم السياسات ، ووضع الخطط ، وتصميم البرامج ، واختيار البدائل ، وإجراء عمليات التنفيذ ، والإشراف ، والمتابعة ، والتقويم المتصلة ببرامج التدريب .

وتكتسب المعلومات أهمية خاصة عند حصر الاحتياجات التدريبية ، حيث أن تحديد الاحتياجات يترتب عليها تقرير النوع المطلوب من التدريب ، ومن يحتاج إليه ، ومستوى الأداء المطلوب لمقابلة مشكلات عملية محددة ، أو وضع أهداف دقيقة لتطوير أساليب العمل . كما يترتب

عليها أيضاً تقرير مدة البرنامج ، وتعيين أهدافه بدقة ، ومعرفة الكفايات ، والمهارات المطلوب اكتسابها ، ناهيك أن المعلومات الخاصة بفرز الاحتياجات التدريبية يمكن أن تُستخدم في عمليات التنبؤ بالاحتياجات التدريبية المستقبلية .

إذن فعملية جمع المعلومات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية في المؤسسة المعنية ينبغي أن تتم وفق منهجية علمية معينة ، وبأساليب علمية تتسم بالموضوعية ، والصدق ، والثبات ، والتحرر من عوامل التحيز . كما ينبغي أن يتولى جمع المعلومات اختصاصيون يمتلكون المؤهلات العلمية ، والفنية ، والخبرة العملية التي تضيف إلى رصيدهم المعرفي في جمع المعلومات الموضوعية ، والدقيقة .

ويورد الخطيب (١٩٨٩ ، ٨٦ - ٨٧) عدداً من الأساليب التي يمكن توظيفها لغرض تحديد الاحتياجات التدريبية ، وهي :

١- **المقابلة :** وهي عبارة عن مواجهة شخصية بين مسئول التدريب ، وبين المتدربين بهدف الوقوف على حاجاتهم . ومن مزايا المقابلة أنها تبرز شعور الأفراد بالمشاكل ، وأسبابها ، كما أنها تعطي المتدربين فرصة إبداء الرأي ، وتقديم الاقتراحات بحرية تامة ، إلا أنها تستهلك وقتاً طويلاً ، ولا يمكن تطبيقها سوى على عدد محدود من الأشخاص . ولكي تلبى المقابلة أهدافها يتعين على الشخص القائم بالمقابلة أن يستمع بعناية للأفراد ، ولا يستنتج الإجابات ، وأن لا يملأ أفكاره على الحاضرين ، أو ينحاز للآراء الأقرب إلى أفكاره ورؤاه الشخصية .

٢- **الاستبانة :** وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المنظمة في صورة استمارة أو قائمة يقوم مسئول التدريب بصياغتها بهدف التعرف على الحاجات التدريبية . ويشترط في أسئلة الاستبانة الوضوح ، والدقة ، والبعد عن التعقيد . ومن مزايا الاستبانة إمكانية وصولها إلى أكبر عدد ممكن من الأفراد في أقصر وقت ، وقلة التكاليف . ومن عيوبها أنها لا تفسح المجال للتعبير الحر عن الإجابات غير المتوقعة ، خصوصاً إذا كانت من النوع المغلق ، كما أن فاعليتها محدودة في سبر أغوار المشكلات ، وتقديم الحلول الممكنة .

٣- **الاختبارات :** والاختبار هو طريقة منظمة ، أو إجراء مقنن لقياس عينة أو عينات من سلوك الفرد من خلال مجموعة من الفقرات التي تمثل هذا السلوك تمثيلاً صادقاً . وسواء كانت الاختبارات شفوية

أو تحريرية ، فإنها تُستخدم كوسيلة لتشخيص أوجه القصور في أداء الشخص في مجال العمل ، وتساعد في تخطيط العمليات التدريبية مستقبلاً ، كما أن نتائجها سهلة المقارنة والتسجيل . بيد أن الاختبارات تقدم مؤشرات عامة وغير نهائية في تقييم أداء الفرد للعمل ، أو في فرز احتياجاته التدريبية .

٤- تحليل المشكلات : من أهم وسائل نجاح البرنامج التدريبي أن يتم تحليل مشكلات العمل أو الإنتاج . ومعرفة السبب الحقيقي للمشكلة . وعند إجراء تحليل المشكلات يجب تتبع خطوات العمل الذي نتجت فيه المشكلة ، والتعرف على المراحل التي قد تكون سبباً فيها ، كما ينبغي دراسة المشكلة مع الأفراد المعنيين بها ، وفحص رؤاهم لمسبباتها ، مع تحديد كيفية علاجها ، والإجراءات اللازمة لذلك . ومع أن هذا الأسلوب يستنفذ وقتاً طويلاً ، ويتطلب تكاليف كثيرة ، إلا أنه يوسع مساحة التفاهم بين الرؤساء والمرووسين ، ويربط بين وجهات النظر المختلفة ، ويعتبر وسيلة جديدة لتدريب الجماعات ، وتعرف احتياجاتهم التدريبية .

٥- تقييم الأداء : يعطي تقييم الأداء في الواجبات الوظيفية مؤشراً واضحاً عن الأعمال التي لم تُتجزأ ، وأسباب عدم إنجازها ، ويبين حاجة العاملين للتدريب من عدمها . وينبغي أن يكون المقوم على دراية بالطرق العلمية والعملية لتحليل واجبات الوظائف ، ومراجعة الأداء ، واستنباط الطريقة التي تساعد في كشف الاحتياجات التدريبية . ويعتبر تقييم الأداء أسلوباً ناجحاً في توفير معلومات دقيقة ومحددة عن واجبات الوظائف ، ومستلزمات الأداء ، كما أنه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالوظائف وأنواع التدريب التي يحتاجها العاملون ، لكنه يستغرق وقتاً طويلاً ، ولا يكشف عن الحاجات التدريبية العامة للمؤسسة.

٦- تقويم التقارير والسجلات : تبرز الدراسة التقييمية لتقارير وسجلات العمل نقاط الضعف التي يمكن علاجها بالتدريب . ومن حسنات هذه الطريقة أنها تظهر مشاكل الأداء بوضوح ، وتقدم معلومات واضحة للرؤساء ومسؤولي التدريب بالإضافة إلى تقديمها أفضل الاقتراحات لعلاج نقاط

الضعف ، وتزويد العاملين بالتدريب المطلوب . غير أن التقارير التقويمية قد تفتقر إلى الموضوعية ، كما أنها لا تكشف عن أسباب المشكلات ، بل تكتفي بتقريرها .

الاحتياجات التدريبية للمعلم في مجال التقييم الحقيقي :

تري الباحثة أن عملية الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلم المرحلة الابتدائية بدولة البحرين تستدعي تطبيق الخطوات التالية :

- أولاً - تقويم سيرورة عملية التقييم الحقيقي في المدارس الابتدائية بدولة البحرين .
 - ثانياً - فرز الصعوبات والمعوقات التي تواجه المعلم أثناء تنفيذ التقييم الحقيقي .
 - ثالثاً - حصر الاحتياجات التدريبية للمعلم الخاصة بالتقييم الحقيقي في المرحلة الابتدائية .
- وسوف يتم التطرق إلى كل خطوة بشيء من التفصيل أدناه .

أولاً : تقويم سيرورة التقييم الحقيقي في مدارس البحرين الابتدائية :

نظام التقويم التربوي الحقيقي في التعليم الأساسي :

أدت خطوات إصلاح التعليم التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين إلى تبني نظام التقويم في التعليم الأساسي (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٥) ، الذي يركز على التقييم الحقيقي، مع تسليط الأضواء على طبيعة عملية التقويم ، وشروطها ، وإجراءاتها ، وأساليب التقويم ، بما يمثل نقلة كبيرة في نوعية التعليم والتقويم.

ويسري نظام التقويم على طلبة الحلقة الأولى ، والثانية ، والثالثة من التعليم الأساسي . ومن شأن تطبيق الممارسات الواردة في وثيقة النظام الأساسي على أرض الواقع أن يترك أثراً فليعلا في تطوير التعليم بوجه عام ، والتعليم الابتدائي بوجه خاص ، خصوصاً على صعيد معالجة مشكلة الهدر المزمّن فيه ، وانخفاض كفاءة خريجي التعليم الابتدائي ، وبخاصة في مهارات مادتي اللغة العربية والرياضيات (وهبة ، ١٩٩٢) .

مزايا التقييم الحقيقي في التعليم الأساسي :

يتميز التقييم الحقيقي بأنه عملية تحليلية - تركيبية - تفاوضية مع المتعلم تتوخى " تقدير موقع المتعلم على سلم النمو في مجالات معينة ، بغية مساندته على تصويب مسيرته ، وتصحيح أخطائه ، وتسديد خطواته كلما لزم الأمر في جو تعليمي واجتماعي سليم " (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٥ ، ص ٢) .

لذلك اشترط النظام الأساسي أن يكون التقويم في مدارس البحرين الابتدائية والإعدادية على النحو الآتي :

- ١- أن يكون تقويماً طبيعياً ، شاملاً متكاملًا من النوع نفسه المطلوب من المتعلم إنتاجه أو أدائه بعد التخرج ، وليس بعيداً عن شئون الحياة الفعلية .
- ٢- أن يكون تقويماً حقيقياً ، أي حاصلًا في أطر طبيعية متنوعة ، ومشوقة ، ومثيرة للاهتمام ، وميسرة لإظهار القدرات ، والمهارات ، والمواقف المنشودة .
- ٣- أن يكون تقويماً أدائياً ، أي يبرز المتعلم بواسطته ما يستطيع أن يقوم به فعلاً في إطار المواد التعليمية أو النشاطات التربوية ، ويخرجه إنتاجاً كلياً شاهداً على إنجازه الفعلي الطبيعي .
- ٤- أن يكون تقويماً بدائلياً ، أي متعدد الوجوه والياديين ، ومستنداً إلى أكثر من مصدر واحد .
- ٥- أن يكون تقويماً ارتقائياً ، أي نمائياً تكوينياً ممتداً إلى أطول فترة زمنية ممكنة ، ومتلافياً أية عواقب سيئة للتقويم ، أكانت مقصودة أو غير مقصودة (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٥ ، ص ٢-٣) .

كما شددت الوثيقة الصادرة من وزارة التربية والتعليم على أن يتم تفسير نتائج التقويم على أساس محكي المرجع ، أي عن طريق مقارنتها بمجال معرفي أو مهاري أو قيمى محدد سلفاً . وبالإمكان استخدام التقويم الذاتي للمتعلم ، لتصويب مسيرة تعلمه ، ومساندتها ، على أن تحل محل

العلامات - خصوصاً في الحلقتين الأولى والثانية - قوائم التشخيص ، والتقويمات النوعية ، وملفات أعمال الطالب التي تضم نماذج فعليّة تطوريّة منتقاة من إنتاج المتعلم (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥ ، ص٣-٤) .

أساليب التقييم الحقيقي في التعليم الأساسي وإجراءاته :

نصت الوثيقة المذكورة على ضرورة قيام المعلم بتوظيف أساليب وأدوات متعددة لغرض تقويم نمو طلبته وفقاً لمتطلبات الموقف التعليمي ، ومنها : الملاحظة المنظمة ؛ والأنشطة المخططة والذاتية ؛ والمشروعات الفردية والجمعية الموجهة والذاتية ؛ والتقارير والأوراق البحثية ؛ والامتحانات بأنواعها المختلفة من شفوية ، وتحريرية ، وعملية .

كما شددت الوثيقة على مسؤولية المدرسة عن إتقان الطلبة جميع الكفايات المؤلفة المتكاملة في كل حلقة من حلقات التعليم الأساسي الثلاث ، وأن يكون المعلم مسئولاً عن إتقان طلبة صفه الكفايات الأساسية ، وكفايات المنهج الأخرى المنشودة . وأكدت على ضرورة تحقيق المزاوجة بين عمليّتيّ التعليم والتعلم ، مما يقتضي من المعلم ممارسة التقويم التكويني محكي المرجع ، بحيث يظهر نقاط القوة الواجب دعمها وتعزيزها ، ومواطن الضعف التي تتطلب تصحيحاً ، وعلاجاً ، دون إصدار أي حكم على المتعلم خلال عمله (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥ ، ص ٥) .

وأبرزت الوثيقة شمولية عملية التقويم في أساليبه وأدواته بقصد التأكد من حدوث التعلم المتكامل ، والكشف عن مهارات التفكير العليا . وأولت اهتماماً لبطيئيّ التعلم ، وذوي الاحتياجات الخاصة ، وضرورة اهتمام المعلم بحالاتهم كي تيسر المدرسة إتقانهم الكفايات المطلوبة في أقصر وقت ممكن ، وتستجيب لحاجاتهم المتعددة .

ويتم تقدير أداء الطالب ، وفقاً لوثيقة نظام التقويم في التعليم الأساسي ، انطلاقاً من موقعه بالنسبة لسلم أداء الكفاية المنشودة ، دون النظر إلى موقعه النسبي في الصف ، بحيث تسير عملية التقويم وفق قوائم تشخيص تحدّد إنجاز الطالب ، وتبرز مكامن القوة ، ونواحي الضعف في إنجازه ،

مما يستدعي وجود ملف لكل طالب يضم نماذج فعلية من إنتاجه ليكون مطلعاً على تطور نموه الدراسي ، مع التأكيد على تبادل المدرسة والبيت المعلومات الخاصة بالطالب للمشاركة في متابعة دراسته ، ونمو مستواه العلمي (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥ ، ص٦) .

أدوات التقييم المطبقة في مدارس التجربة :

تحتل استمارات الرصد والدليل الاسترشادي المرتبة الأولى في أدوات التقييم الموظفة في مدارس التجربة التي تطبق نظام التقويم فـي التعليم الأساسي (قسم التقويم وبحوث تطوير المناهج ، ١٩٩٩) . والاستمارات المعمول بها في الحلقة الأولى والثانية من التعليم الأساسي هي: (أنظر ملحق ٢) .

- ١- استمارة متابعة تقويم التحصيل للصف الأول الابتدائي .
- ٢- استمارة متابعة تقويم التحصيل للصف الثاني الابتدائي .
- ٣- استمارة متابعة تقويم التحصيل للصف الثالث الابتدائي .
- ٤- بطاقة تقويم تحصيل الطالب في الحلقة الأولى (الشهادة) .
- ٦- استمارة متابعة تقويم تحصيل الطالب في الحلقة الثانية .
- ٧- بطاقة تقويم تحصيل الطالب في الحلقة الثانية (الشهادة) .

وبالإضافة إلى تلك الاستمارات يتم توظيف مجموعة مواد تعليمية معززة لكل مادة ، ومنها اختبار الاستعداد القرائي ؛ ونماذج متعددة للمعلم تشمل تدريس كفايات اللغة العربية والتدريب على توظيفها ؛ واستراتيجيات جديدة لتعلم القراءة ، وتدريس التعبير الإبداعي ؛ ومواقف تقويم كفايات الرياضيات ، في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ؛ وأنشطة تقويمية خاصة بكفايات ومهارات التربية الإسلامية في هذه الصفوف ، وغيرها .

وعلاوة على ذلك يجري استخدام مواد تعليمية معززة لكل مادة ، ومنها نماذج متنوعة للمعلم تشمل تدريس كفايات اللغة العربية والتدريب على توظيفها في الحلقة الثانية ؛ ومواقف تقويم كفايات الرياضيات في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ؛ ونماذج أساليب تقويم كفايات المواد الاجتماعية ، والتربية الإسلامية ، واللغة الإنجليزية في الصفوف المذكورة ، وأنشطة تقويمية خاصة بكفايات ومهارات التربية الإسلامية ، وغيرها .

تقويم نظام التقويم التربوي في مدارس التجربة :

منذ أن بدأ تطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي في صفوف الحلقة الأولى بمدارس التجربة في العام الدراسي ٩٥ / ١٩٩٦م عكفت وزارة التربية والتعليم على متابعة تطبيقه ، ورصد إيجابيات النظام ، وسلبياته ، وحصر صعوبات التطبيق ، ومعوقاته ، وطرح المقترحات الكفيلة بتجاوز الصعوبات ، وتفعيل النظام في المدارس المذكورة .

ففي ١٥ يناير ١٩٩٦م تم تشكيل لجنة لتقويم تجربة تطبيق نظام التقويم التربوي للتعليم الأساسي في مدارس البحرين ، والتي قدمت تقريرها الأول في نهاية العام الدراسي ٩٥ / ١٩٩٦م ، عرضت فيه المهمات المنجزة ، والنتائج ، والتوصيات . وقد طورت اللجنة استمارة خاصة بمتابعة سير تطبيق نظام التقويم في مدارس التجربة (أنظر ملحق ٣) .

وفي يوليو من عام ١٩٩٧م قدمت اللجنة تقريرها الثاني في عام ١٩٩٧م ، حيث أبرزت مردود نظام التقويم ، وصعوبات تطبيقه ، وقدمت مقترحات وتوصيات لتفاديها ، كما وضعت الخطة المستقبلية لعمل اللجنة (لجنة تقويم تجربة تطبيق نظام التطبيق التربوي ، ١٩٩٧) .

ولتقصي مدى فاعلية تأثير النظام على المستويات التحصيلية للطلبة بصورة خاصة ، وعلى سيرورة العمل المدرسي بصفة عامة تم تشكيل فرق متابعة تطبيق النظام بإشراف رئيسة التعليم الابتدائي (بنين) . وتتركز مهمة هذه الفرق في " المتابعة الميدانية للمدارس المطبقة لتشخيص جوانب الضعف والقوة في تطبيق النظام ، وتذليل الصعوبات التي تواجهها إضافة إلى نقل الأساليب التربوية المتميزة ، والمبادرات ، والتجارب الريادية بين المدارس في مجال تطبيق أدوات التقويم " (عبد الغني ، ١٩٩٨ ، ١) .

وقد قامت فرق المتابعة بزيارات تشخيصية لبعض مدارس التجربة ، ومقابلة بعض مديريها ، ومعلميها ، والمشرفين الاجتماعيين ، وأخصائيي مصادر التعلم العاملين فيها . كما حضر أعضاء اللجنة مواقف صفية عديدة ، وقاموا بتوجيه المعلمين القائمين على تنفيذها بعد كل زيارة . واطلع الأعضاء على نماذج من ملفات أعمال الطالب ، وعقدوا لقاءات وورش مبسطة حول تطبيق النظام في عدد من المدارس ، وزودوها بالوثائق ، والأنشطة التعليمية ، والكفايات الخاصة بنظام التقويم في الرياضيات ، والعلوم ، والاجتماعيات ، والتربية الإسلامية (عبد الغني ، ١٩٩٨) .

وفي بداية العام الدراسي ٩٨ / ١٩٩٩م قامت وحدة التقويم بقسم التقويم وبحوث تطوير المناهج بإرسال استمارات تقييمية إلى ٥٠ مدرسة ابتدائية (٢٥ مدرسة بنين ، و ٢٥ مدرسة بنات) لتحري مدى فاعلية أدوات النظام ووسائله ، ومتابعة تحصيل الطلبة في نهاية الحلقة الأولى (قسم التقويم وبحوث تطوير المناهج ، ١٩٩٩) .

ومن خلال استقراء مجمل الأدبيات ، والدراسات السابقة التي كُرسَتْ لتقويم تجربة تطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي ، واستناداً إلى الخبرة التعليمية التي اكتنزتها الباحثة كمعلمة فصل في مدرسة ابتدائية ، يمكن تلخيص نتائج التقويم في إطار ثلاثة محاور أساسية ، وهي : إيجابيات النظام ، وسلبياته ، وصعوبات تطبيقه ومعوقاته .

إيجابيات نظام التقويم التربوي الجديد :

هناك العديد من الجوانب الإيجابية في نظام التقويم ، وأهمها :

١- تطوير أداء المعلمين : بدأت بوادر تغيير نوعي في ممارسات المعلمين التعليمية والتقويمية في الظهور ، وتمثل ذلك في تنويع أساليب وطرق التعليم المستخدمة ، وبروز الدقة والتنظيم في عمل المعلم بفضل استخدام الكفايات التعليمية في عمليات التخطيط ، والتعليم والتقويم . كما أن تأكيد النظام على الاختبارات التشخيصية ساعد المعلم على استشفاف جوانب الضعف لدى الطلبة ، وتفريد التعليم ، وإبداء المزيد من الاهتمام للمتفوقين . وبالنتيجة لم يعد الاختبار في ظل نظام التقويم الجديد أداة لإصدار الأحكام على الطلبة وتصنيفهم بل أداة للتشخيص ، والتقويم ، واتخاذ القرارات المناسبة بشأن الممارسات التعليمية اللاحقة .

كما تم رصد جودة المواقف التعليمية / التعليمية عند بعض المعلمين والمعلمات في بعض المجالات ، ولوحظت قدرة معظم المعلمين على إدارة الصف الفاعلة ، وإكساب التلاميذ الاتجاهات الإيجابية في الحياة اليومية كتحمل المسؤولية ، والتعاون . . . الخ .

٢- تحسن مستوى الطلبة التحصيلي وتغير اتجاهاتهم نحو التعلم :

بفضل تلازم النشاطات التقويمية مع عمليات التعليم والتعلم ، ونتيجة لتحسن ممارسات المعلمين ، طرأ تحسن ملحوظ في أداء الطلبة في التعبير الكتابي ، وفي إعداد الملخصات والتقارير . وبات بإمكان الطالب رغم صغر سنه تحديد موقعه مما هو مطلوب تعلمه ، والسعي للوصول إليه بجدية من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية ، والتعلم الذاتي .

كما أن اهتمام المعلم بمتابعة المتعثرين دراسياً ساعد أفراد هذه الفئة على رفع مستوياتها التحصيلية ، كما لقيت فئة المتفوقين والموهوبين ، خصوصاً في الصفوف الدنيا ، شيئاً من الاهتمام والرعاية . وعموماً فقد أصبح الطلبة أكثر انضباطاً وانتظاماً في الدراسة ، وقلت نسبة الغياب بينهم ، وتحسن أدائهم ، وهو ما يمكن الاستدلال عليه من خلال تفحص أعمالهم الموثقة في ملفات أعمال الطالب .

٣- تطوير إجراءات التقويم وأدواته :

يتبين من خلال الزيارات الصفية التي قام بها أعضاء لجنة تقويم تجربة تطبيق النظام للمعلمين " أن هناك ممارسات تقويمية ناجحة لدى العديد من المعلمين الذين يطبقون النظام " (لجنة تقويم تجربة تطبيق نظام التقويم التربوي ، ١٩٩٧ ، ١٥) .

ويعتبر ملف الأعمال أهم الأدوات التقويمية لتحديد جوانب القوة والضعف عند الطالب ، ومدى تقدمه على سلم إتقان الكفايات من خلال نشاطاته التعليمية والتقويمية ، والاختبارات ، والتقارير ، والملخصات . كما ان تعدد وسائل التقويم وتنوعها ، واستخدام بطاقات الملاحظة سائلة الذكر أفضى إلى ضمان الصدق ، والموضوعية ، والاستمرارية في تقويم أداء الطلبة .

٤- تفعيل دور أولياء الأمور ومشاركتهم في تعليم أبنائهم :

سعت المدارس الابتدائية التي تطبق نظام التقويم الجديد إلى توطيد العلاقة بين البيت والمدرسة، وتبادل المعلومات ، والملاحظات ، والآراء بآليات وأساليب مختلفة . وكانت النتيجة تحولاً إيجابياً في العلاقة بين البيت والمدرسة ، خصوصاً أن المدارس حرصت على تنظيم لقاءات وورش عمل لتوعية أولياء الأمور بجدوى النظام ، وبدورهم الإيجابي في تحسين مستوى أبنائهم ، مما كان له أكبر الأثر في رفع درجة مشاركتهم في تحسين مستوى تحصيل الطلبة .

٥- التعرف على الحاجات التدريبية للمعلم :

وذلك من خلال تحديد مستوى تدرسه في تطبيق استراتيجيات التدريس المناسبة التي تمكنه من الوصول بالطلبة إلى مستوى الإتقان .

المأخذ على نظام التقويم التربوي الجديد :

لاحظت فرق المتابعة والتقويم من خلال زياراتها الميدانية لمدارس التجربة أن هناك بعض الممارسات غير الصحيحة التي تواجه تطبيق النظام في الحلقة الأولى ، ومن أهمها :

- ١- عدم استيعاب فلسفة النظام ومتطلباته في بعض المدارس ، وعدم الإلمام التام بمبادئه وأهدافه ، وكثرة الاجتهادات الفردية والفتاوى في تفسير بنوده ، والارتجالية في تطبيقه بسبب عدم وجود خطط إدارية واضحة للتطبيق ، مما انعكس سلباً على أداء المعلمين (عبد الغني ، ١٩٩٨ ؛ مدرسة سترة الابتدائية للبنات ، ١٩٩٨) .
- ٢- محدودية أدوات التقويم التي يستخدمها المعلمون ، وعدم تحقيقها لأهداف للنظام . فملفات الأعمال لا تحتوي على أنشطة ملائمة لمستويات الطلبة وقدراتهم ، ولا تعكس الكفايات بصورة واضحة (المطوع و محمد والفاضل ، ١٩٩٩) .
- ٣- إهمال الطلبة المتفوقين بسبب تركيز المعلمين على الطلبة ذوي التحصيل المنخفض لتوصيلهم إلى مستوى الإتقان . كما أفضى التركيز على رفع مستوى الطلبة المتعثرين دراسياً إلى تأخر المعلم في إنهاء المقررات الدراسية (عبد الغني والمطوع ، ١٩٩٩) .
- ٤- عدم الدقة في تحديد معايير الإتقان بالنسبة لبعض الكفايات ، وتداخلها مع بعضها البعض على مستوى المادة الدراسية (المصدر السابق) .
- ٥- الخلل في العلاقات والروابط الإنسانية بين أعضاء الهيئتين الإدارية والتعليمية في بعض المدارس مما أثر سلباً على سيرورة العمل المدرسي عموماً ، وتطبيق النظام على الأخص .

ثانياً : صعوبات تطبيق النظام الجديد ومعوقاته :

من أهم الصعوبات ما يلي (مدرسة سترة الابتدائية للبنات ، ١٩٩٨) :

١- صعوبة تطبيق النظام بسبب قلة الموارد المالية في المدرسة ، ونقص الإمكانيات المادية ، وصغر مساحة الغرف الدراسية ، وعدم وضوح آليات التطبيق عند بعض المعلمين ، وزيادة نصاب المعلم ، وأعبائه الخاصة بعمليات الرصد والمتابعة وإعداد الأنشطة ، وضيق الوقت بسبب كثافة الاجتماعات وورش العمل والدورات التدريبية .

٢- صعوبة توظيف أدوات رصد ومتابعة أداء الطالب ، واستغلالها في عمليات التعليم والتعلم والتقويم ، وتشخيص نقاط الضعف عند الطلبة المتأخرين دراسياً ، ومواطن التميز لدى المتميزين بسبب ضعف تأهيل بعض المعلمين في هذه المجالات .

٣- صعوبة إعداد ملفات أعمال الطلبة لعدم استيعاب مضمون الملف بصفته وعاءاً للنشاطات التعليمية الأصلية والتميزة ، وحشوه بأوراق أعمال للطلبة دون الاستفادة منها في التقويم ، وغياب المحكات الموضوعية لتقويمه كوسيلة يُبنى عليها تقدم الطالب الدراسي .

٤- صعوبة إعداد الاختبارات التشخيصية ، وتحليل نتائجها ، وتوظيفها لتحسين عمليات التعليم والتعلم .

٥- صعوبة بناء الكفايات المطلوب إتقانها وتدريسها وتقويمها ، والخلط بين الكفايات والأنشطة ، وصعوبة تدريس وتقويم الكفايات المشتركة ، والتوفيق بين محتويات الكتب المدرسية ومتطلبات تدريس الكفايات المقررة .

٦- صعوبة التواصل مع بعض أولياء الأمور للتعاون معهم في حل مشاكل أبنائهم الدراسية .

٧- صعوبة التوفيق بين متطلبات تطبيق النظام ، واستعداد الإدارة المدرسية لتطبيقه بسبب زيادة أعباء العمل الإداري والفني بالنسبة للإدارة ، ونقص الكوادر البشرية المساندة ، كالمشرف الاجتماعي ، أو أخصائي مصادر التعلم ، أو معلم التربية الخاصة .

وتجدر الإشارة هنا إلى أن فرق المتابعة ، ولجان التقويم قد تقدمت بالعديد من المقترحات الكفيلة بالتغلب على السلبيات المذكورة ، وتجاوز العقبات سالفة البيان ، وقد وجد بعض هذه المقترحات والتوصيات طريقاً للتطبيق في بعض المدارس الابتدائية (مدرسة سترة الابتدائية للبنات ، ١٩٩٨) . غير أن المعلمين لا زالوا يواجهون العديد من الصعوبات والمعوقات التي تعترض التطبيق الفاعل لمبادئ نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي ، الأمر الذي

استوجب إعداد برامج تدريبية للمعلمين من قبل وزارة التربية والتعليم في إطار محاولاتها لسد الثغرات القائمة في الممارسات التقييمية الميدانية في المدارس الابتدائية .

ثالثاً : مجالات تدريب المعلمين في ميدان التقييم الحقيقي :

قامت إدارة التعليم الابتدائي بمهمة التنسيق بين إدارة التدريب والإدارات المدرسية لتنظيم اللقاءات وورش العمل التدريبية لمدارس التجربة . وإضافة إلى الدورات التدريبية المسائية التي نظمتها إدارة التدريب بالتعاون مع إدارة المناهج للمعلمين المنخرطين في تطبيق النظام الجديد ، عقد اختصاصيو اللغة العربية والرياضيات والتقويم عدداً من اللقاءات والمشاغل التربوية في مدارس التجربة أثناء الدوام المدرسي ، كما نظموا تسع حلقات لمناقشة وتوضيح مبادئ النظام ، وتحليل الكفايات ، وعملية التشخيص ، وتحليل النتائج ، وتوظيف السجلات ، وبطاقات الرصد (لجنة تقويم تجربة تطبيق نظام التقويم التربوي ، ١٩٩٧) .

غير أن استقراء الدراسات الحديثة المتعلقة بتطبيق نظام التقويم التربوي في مدارس التجربة (عبد الغني والمطوع ، ١٩٩٩ ؛ المطوع وزملاؤه ، ١٩٩٩) ، وكذلك نتائج الاستطلاع الأولي الذي أعدته الباحثة ، ووزعته على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية ، يكشف عن وجود حاجة لتدريب المعلمين في خمسة مجالات أساسية ، وهي :

- ١- تخطيط المواقف التعليمية / التعليمية .
- ٢- تصميم المهمات الأدائية ، والأنشطة التقييمية .
- ٣- بناء الكفايات التعليمية وتدريبها وتقييمها .
- ٤- توظيف أدوات التقييم الحقيقي في الموقف التعليمي / التعليمي .
- ٥- تحليل نتائج التقويم وتفسيرها في ضوء محكات محددة .

وسوف نتحدث بشيء من التفصيل عن كل مجال تدريبي عند عرض إجراءات الدراسة الميدانية الرامية إلى الفرز الدقيق للحاجات التدريبية للمعلمين في المرحلة الابتدائية .

الفصل السادس

الدراسة الميدانية

أداتها ، عينتها ، التطبيق الميداني ، نتائج التطبيق الميداني

الفصل السادس

الدراسة الميدانية

أداتها ، عينتها ، التطبيق الميداني ، نتائج التطبيق الميداني

يعرض هذا الفصل أداة البحث المستعملة ، وعينة البحث ، والتطبيق الميداني ، والنتائج التي تم التوصل إليها ، ومناقشة النتائج وتفسيرها . وفيما يلي عرض بذلك .

أداة البحث :

استبانة الحاجات التدريبية لمعلم المرحلة الابتدائية في مجال التقويم التربوي : -

استنادا إلى خبرة الباحثة في مجال تطبيق نظام التقويم التربوي ؛ ورجوعا إلى الدراسات والبحوث السابقة التي تم عرضها في الفصل الثاني من هذا البحث ؛ وتحليلا للوثائق الصادرة عن وزارة التربية والتعليم بالبحرين بخصوص نظام التقويم التربوي المطبق في مدارس التعليم الأساسي بالبحرين ، قامت الباحثة بوضع تصور أولي لاستبانة الحاجات التدريبية لمعلم المرحلة الابتدائية في مجال التقويم التربوي ، ومن ثم مر بناء هذه الاستبانة بالخطوات التالية : -

صدق الاستبانة

صدق المحكمين : من أجل التأكد من صدق الاستبانة ، ومطابقتها للأهداف التي وضعت من أجلها ، تم عرضها ، في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين شملت : خمسة من أساتذة كلية التربية بجامعة البحرين ، وخمسة أساتذة من كلية التربية بجامعة الخليج العربي ، وأربعة محكمين من أخصائيي وزارة التربية والتعليم . (أنظر ملحق ٤) . وقد أجرى المحكمون تعديلات على الأداة بصورتها الحالية (أنظر ملحق ٥) .

ثبات الاستبانة :

لقد تم استخراج معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ ، وقد بلغت النتيجة (٠,٩٧) للأداة ككل ، و (٠,٩٣) للمحور الأول ، و (٠,٩٥) للمحور الثاني ، و (٠,٩٣) للمحور الثالث ، وهي نسبة عالية مما يدل على درجة ثبات مرتفعة للاستبانة المستخدمة ، والجدول رقم (٢) يبين قيم ألفا .

جدول (٢)

قيم ألفا كرونباخ لمعامل الثبات للمحاور الرئيسية للأداة ولها ككل

المحور	قيمة ألفا كرونباخ
المحور الأول : تخطيط المواقف التعليمية / التعلمية.	٠,٩٣
المحور الثاني : تنظيم المواقف التعليمية / التعلمية و توظيف إجراءات التقويم.	٠,٩٥
المحور الثالث : تحليل نتائج التقويم و تفسيرها.	٠,٩٣
الأداة ككل	٠,٩٧

مكونات الاستبانة

تكونت الاستبانة من الآتي

- ١ - رسالة مخاطبة للمجيب طلب منه فيها أن يقدر قيمة كل كفاية مدرجة وفقا للتقدير الخماسي المحدد ، كما طلب منه أن يتحرى الدقة والموضوعية في ذلك .
- ٢ - بنود الاستبانة التي تكونت من ٢٧ بندا ، موزعة على ثلاثة محاور هي : تخطيط المواقف التعليمية / التعلمية : وتمثله البنود : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ؛ وتنظيم المواقف التعليمية / التعلمية ، وتوظيف إجراءات التقويم ووسائله . وتمثله البنود ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨ ؛ وتحليل نتائج التقويم وتفسيرها ، وتمثله البنود ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ .

عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث من بين ثلاث فئات لها علاقة بتطبيق نظام التقويم التربوي ،
والجدول رقم (٣) يوضح ذلك .

جدول رقم (٣)

توزيع عينة البحث

الفئة	المجتمع الأصلي	العينة	نسبة العينة إلى المجتمع الأصلي
معلمون : ذكور إناث المجموع	٢٣٣٨	١٧٤ ٤٠١ ٥٧٥	%٢٤,٦
مديرو مدارس ذكور إناث المجموع	١١٥	٥٩ ٢٣ ٨٢	%٧١,٣
المشرفون ذكور إناث المجموع	٢٩	١٣ ١٦ ٢٩	%١٠٠
المجموع	٢٤٨٢	٦٨٦	%٢٧,٦

ويرجع قلة عدد المعلمين عن المعلومات إلى أن معظم المدارس الابتدائية في البحرين ذات إدارات أنثوية ، فكثير من مدارس البنين يقوم بإدارتها والتعليم فيها إناث . وقد قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة في جميع المدارس التي تطبق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي ، وعددها ١١٥ مدرسة ابتدائية في العام الدراسي ٢٠٠٠ / ٢٠٠١م (انظر الملحق ٦) .

تطبيق الاستبانة :

راعت الباحثة أن يتم توزيع الاستبانة بشكل عشوائي على جميع المعلمين بحيث يشمل كل الاختصاصات الدراسية ، وقد تم توزيع ست استبانات بكل مدرسة تطبق نظام التقويم التربوي ، وثلاث استبانات في المدارس حديثة العهد بذلك . كما تم توزيعها على جميع مديري المرحلة الابتدائية ممن يطبقون نظام التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية ، و على جميع مشرفي وزارة التربية والتعليم.

هذا ، وقد قامت الباحثة شخصيا ، وبالتعاون مع بعض زميلاتها في المدرسة ، بتوزيع الاستبانة على عينة البحث ، وتولت بنفسها الرد على كل الاستفسارات ، والمتابعة .
(أنظر الملحق ٤).

المعالجة الإحصائية : -

لاستخراج قيم الكفايات المحددة في الاستبانة تم استخراج المتوسط الحسابي لتقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين إلى كل كفاية مدرجة ، وفقا لتقديرات رقمية أعطيت للتقديرات الخمسة كالآتي:

ماسة = ٥ ، كبيرة = ٤ ، متوسطة = ٣ ، ضعيفة = ٢ ، ضعيفة جدا = ١ . واعتبرت الدرجة ٣ ، درجة حيادية ، فما نزل دونها يعني قليل الاحتياج ، وما زاد عليها يعني ذا احتياج ، وأن المعلم بحاجة للتدرب عليها . واحتساب اختبار الدلالة الإحصائية بواسطة كاسي . للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة للكفايات ، وكل المعالجات الإحصائية تم استخراجها بواسطة الحاسب الآلي باستخدام برنامج : SPSS .

نتائج البحث الميداني :

أسفر تحليل البيانات عن عدد من النتائج وتسهيلا لعرضها ، فقد جرى تصنيفها وفق أسئلة الدراسة كالآتي :

- النتائج ذات الصلة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول .
- النتائج ذات الصلة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني .
- النتائج ذات الصلة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث .
- النتائج ذات الصلة بالإجابة عن سؤال الدراسة الرابع .

وفيما يلي تفصيل لنتائج البحث الميداني .

النتائج ذات الصلة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول .

ينص السؤال الأول على ما يلي : ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقويم الحقيقي التي

يحتاجها المعلمون من وجهة نظرهم ؟ .

تمت الإجابة عن هذا السؤال بتصنيف الكفايات ضمن المحاور الثلاثة التي تضمنتها الاستبانة ، وتحديد أبرز الكفايات التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظرهم ضمن كل محور على حدة. وقد رتبنا هذه الكفايات بحسب الأهمية بحسب المتوسط الحسابي لتقديرات المعلمين لها. وفيما يأتي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها ضمن كل محور.

أولاً: الكفايات التي يحتاج المعلمون إلى التدريب عليها ضمن المحور الأول (تخطيط المواقف التعليمية / التعليمية).

دلت نتائج الدراسة (أنظر الجدول رقم ٤) على أن جميع الكفايات التي وردت ضمن هذا المحور كان متوسط تقدير المعلمين للحاجة التدريبية على كل منها أعلى من الدرجة الحيادية للمقياس. وإذا أخذنا أبرز كفتين في هذا المحور ، فإننا نجد أن الكفاية التي احتلت المرتبة الأولى في حاجة المعلمين للتدريب عليها هي: "وضع خطة مرحلة لتقويم تعلم المتعلمين". إذ كان متوسط تقدير الحاجة

إليها ٣,٣٧. و كانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ١٧,٢% و بدرجة كبيرة ٣١,٠% و بدرجة متوسطة ٣١,٠%. و جاءت في المرتبة الثانية الكفاية الآتية: "تحديد إجراءات تقويم التعلم و أدواته". إذ كان متوسط تقدير الحاجة إليها ٣,٣٢. و كانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٢٠,٢% و بدرجة كبيرة ٢٦,٤% و بدرجة متوسطة ٢٦,٤%.

جدول (٤)

التوزيع التكراري و المتوسط الحسابي لتقديرات المعلمين إلى الحاجات التدريبية للكفايات في مجال التقويم التربوي

المحور الأول : تخطيط المواقف التعليمية / التعلمية .

رقم الكفاية	رقم	الكفاية	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا	الإجمالي	المتوسط
٥	١	وضع خطة مرحلية لتقويم تعلم المتعلم .	٩٩	١٧٨	١٧٨	٧٨	٤٢	٥٧٥	٣,٣٧٣٩
			١٧,٢%	٣١,٠%	٣١,٠%	١٣,٦%	٧,٣%	١٠٠%	
٤	٢	تحديد إجراءات تقويم التعلم، وأدواته .	١١٦	١٥٣	١٥٢	١٠٥	٤٩	٥٧٥	٣,٣١٦٥
			٢٠,٢%	٢٦,٤%	٢٦,٤%	١٨,٣%	٨,٥%	١٠٠%	
٣	٣	تحديد خبرات التعلم المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة .	٩٣	١٦٤	١٦٥	٨٦	٦٧	٥٧٥	٣,٢٢٦١
			١٦,٢%	٢٨,٥%	٢٨,٧%	١٥,٠%	١١,٧%	١٠٠%	
١	٤	تخطيط المواقف التعليمية / التعلمية في ضوء كفايات المواد	١٣١	١٢٦	١٢٤	١١٥	٧٩	٥٧٥	٣,٢٠١٧
			٢٢,٨%	٢١,٩%	٢١,٦%	٢٠,٠%	١٣,٧%	١٠٠%	
٢	٥	تحديد أهداف تعليمية محددة للسلوك المطلوب إنجازه من قبل المتعلم .	١٢١	١٢٢	١٢٧	١٢٣	٨٢	٥٧٥	٣,١٣٢٢
			٢١,٠%	٢١,٢%	٢٢,١%	٢١,٤%	١٤,٣%	١٠٠%	

ثانياً : الكفايات التي يحتاج المعلمون إلى التدريب عليها ضمن المحور الثاني (تنظيم
المواقف التعليمية / التعليمية وتوظيف إجراءات التقويم).

دلت نتائج الدراسة (أنظر الجدول رقم ٥) على أن جميع الكفايات التي وردت ضمن هذا
المحور كان متوسط تقدير المعلمين للحاجة التدريبية على كل منها أعلى من الدرجة الحيادية للمقياس.
و إذا أخذنا أبرز أربع كفايات في هذا المحور فأننا نجد أن الكفاية التي احتلت المرتبة الأولى في حاجة
المعلمين للتدريب عليها هي: "كيفية تعزيز التلاميذ على التقويم الذاتي". إذ كان متوسط تقدير الحاجة
إليها ٣,٦١ وكانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٢١,٢% و بدرجة كبيرة ٣٧,٠% و
بدرجة متوسطة ٢٨,٧%. و جاءت في المرتبة الثانية الكفاية الآتية: "إعداد نشاطات تسهم في علاج
صعوبات تعلم التلاميذ". إذ كان متوسط تقدير الحاجة إليها ٣,٥٢ وكانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة
بدرجة ماسة لها ٢٩,٦% و بدرجة كبيرة ٢٧,٧% و بدرجة متوسطة ١٩,١%. و جاءت في المرتبة
الثالثة الكفاية التالية: "تفريد عملية التعليم لتلبية احتياجات التلاميذ". إذ كان متوسط تقدير الحاجة
إليها ٣,٤٦ وكانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ١٧,٧% و بدرجة كبيرة ٣٣,٩% و
بدرجة متوسطة ٣٠,٨%. وجاءت في المرتبة الرابعة الكفاية التالية: "تنويع النشاطات التعليمية ، و
النشاطات التقويمية المرتبطة بالكفايات و الأهداف المدرجة". إذ كان متوسط تقدير الحاجة إليها ٣,٤١
و كانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٢٣,١% و بدرجة كبيرة ٢٨,٧% و بدرجة
متوسطة ٢٣,٧%.

جدول (٥)

التوزيع التكراري و المتوسط الحسابي لتقديرات المعلمين إلى الحاجات التدريبية للكفايات في

مجال التقويم التربوي

المحور الثاني : تنظيم المواقف التعليمية / التعليمية وتوظيف إجراءات التقويم .

رقم الكفاية	ت.ج	الكفاية	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا	الإجمالي	المتوسط
١٨	١	كيفية تعويد التلاميذ على التقويم الذاتي	١٢٢	٢١٣	١٦٥	٤٧	٢٨	٥٧٥	٣,٦١٢٢
			%٢١,٢	%٣٧,٠	%٢٨,٧	%٨,٢	%٤,٩	%١٠٠	
١٥	٢	إعداد نشاطات تسهم في علاج صعوبات تعلم التلاميذ.	١٧٠	١٥٩	١١٠	٧٤	٦٢	٥٧٥	٣,٥٢٣٥
			%٢٩,٦	%٢٧,٧	%١٩,١	%١٢,٩	%١٠,٨	%١٠٠	
١٧	٣	تفريد عملية التعزيز والتعلم لتلبية احتياجات التلاميذ .	١٠٢	١٩٥	١٧٧	٦٧	٣٤	٥٧٥	٣,٤٥٧٤
			%١٧,٧	%٣٣,٩	%٣٠,٨	%١١,٧	%٥,٩	%١٠٠	
٧	٤	تنويع النشاطات التعليمية ، والنشاطات التقويمية المرتبطة بالكفايات والأهداف المدرجة .	١٣٣	١٦٥	١٣٦	٨٦	٥٥	٥٧٥	٣,٤٠٨٧
			%٢٣,١	%٢٨,٧	%٢٣,٧	%١٥,٠	%٩,٦	%١٠٠	
١٦	٥	تقديم نشاطات لا صفية تسهم في تعزيز التعلم الصففي ، وتقويمه .	١٠٣	١٨٠	١٤٤	٩٥	٥٣	٥٧٥	٣,٢٢٢
			%١٧,٩	%٣١,٣	%٢٥,٠	%١٦,٥	%٩,٢	%١٠٠	
١٤	٦	توظيف المهام الأدائية في عملية التقويم .	٦٥	١٨٨	١٩١	٩٩	٣٢	٥٧٥	٣,٢٧١٣
			%١١,٣	%٣٢,٧	%٣٣,٢	%١٧,٢	%٥,٦	%١٠٠	
١٩	٧	تحليل نتائج التقويم وتفسيرها لاتخاذ القرارات التعليمية .	١٣٠	١٣٦	١٤٠	٩٦	٧٣	٥٧٥	٣,٢٦٤٣
			%٢٢,٦	%٢٣,٧	%٢٤,٣	%١٦,٧	%١٢,٧	%١٠٠	
٨	٨	استخراج نتائج التقويم المعتمد على الاختبارات اللغوية ، والملاحظة بما يغيد في تعزيز تعلم المتعلمين .	٨١	١٨١	١٦٧	٩٥	٥١	٥٧٥	٣,٢٥٢٢
			%١٤,١	%٣١,٥	%٢٩,٠	%١٦,٥	%٨,٩	%١٠٠	
٩	٩	توظيف الاختبارات (التشخيصية ، التكوينية ، المرحلية) في التقويم .	١٣١	١٤٤	١٠٤	١١٩	٧٧	٥٧٥	٣,٢٢٩٦
			%٢٢,٨	%٢٥,٠	%١٨,١	%٢٠,٧	%١٣,٤	%١٠٠	
١٢	١٠	توظيف التقويم المستمر لمراقبة تقدم التلاميذ .	١٣٦	١٣٣	١١٢	١٠٤	٩٠	٥٧٥	٣,٢٠٨٧
			%٢٣,٧	%٢٣,١	%١٩,٥	%١٨,١	%١٥,٧	%١٠٠	
١٣	١١	توظيف حقيبة أعمال المتعلم في تقويم تعلمه .	٨٨	١٥٢	١٦٣	١٠٦	٦٦	٥٧٥	٣,١٥٣٠
			%١٥,٣	%٢٦,٤	%٢٨,٣	%١٨,٤	%١١,٥	%١٠٠	
١١	١٢	توظيف الملاحظة المنظمة في التقويم .	٩٨	١٤١	١٥١	١١٣	٧٢	٥٧٥	٣,١٣٩١
			%١٧,٠	%٢٤,٥	%٢٦,٣	%١٩,٧	%١٢,٥	%١٠٠	
٦	١٣	توزيع المتعلمين وفقا لمستويات التحصيل تضمن سهولة تقويم تعلمهم .	٨٢	١٣٩	١٧١	١٠٧	٧٦	٥٧٥	٣,٠٧٤٨
			%١٤,٣	%٢٤,٢	%٢٩,٧	%١٨,٦	%١٣,٢	%١٠٠	
١٠	١٤	توظيف المقابلة الفردية اليومية في تقويم التعلم .	٥٤	١٣٢	١٩٦	١٢٦	٦٧	٥٧٥	٢,٩٦٣٥
			%٩,٤	%٢٣,٠	%٣٤,١	%٢١,٩	%١١,٧	%١٠٠	

ثالثاً : الكفايات التي يحتاج المعلمون إلى التدريب عليها ضمن المحور الثالث (تحليل نتائج التقويم وتفسيرها).

دلت نتائج الدراسة (أنظر الجدول رقم ٦) على أن جميع الكفايات التي وردت ضمن هذا المحور كان متوسط تقدير المعلمين للحاجة التدريبية على كل منها أعلى من الدرجة الحيادية للمقياس. وإذا أخذنا أبرز أربع كفايات في هذا المحور ، فأنا نجد أن الكفاية التي احتلت المرتبة الأولى في حاجة المعلمين للتدريب عليها هي: "إعداد خطط المواقف التعليمية /التعليمية العلاجية ". إذ كان متوسط تقدير الحاجة إليها ٣,٤٥ وكانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٣٢,١% و بدرجة كبيرة ٣٠,٨% و بدرجة متوسطة ٢٢,٦%. وجاءت في المرتبة الثانية الكفاية الآتية: "اتخاذ القرارات بشأن الطلبة المتأخرين دراسياً". إذ كان متوسط تقدير الحاجة إليها ٣,٣٩ وكانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٢٣,٨% و بدرجة كبيرة ٢٨,٩% و بدرجة متوسطة ١٩,٧%. وجاءت في المرتبة الثالثة الكفاية التالية: "توظيف محكات موضوعية لتقويم ملف الأعمال". إذ كان متوسط تقدير الحاجة إليها ٣,٣٢ وكانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ١٣,٩% و بدرجة كبيرة ٣٠,٣% و بدرجة متوسطة ٣٦,٠%. وجاءت في المرتبة الرابعة الكفاية التالية: "تشخيص مواطن القوة والضعف عند كل متعلم". إذ كان متوسط تقدير الحاجة إليها ٣,٢٦ وكانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٢٦,١% و بدرجة كبيرة ٢٢,١% و بدرجة متوسطة ١٨,٦%.

جدول (٦)

التوزيع التكراري و المتوسط الحسابي لتقديرات المعلمين إلى الحاجات التدريبية للكفايات في
مجال التقويم التربوي

المحور الثالث: تحليل نتائج التقويم وتفسيرها

رقم الكفاية	رتبة	الكفاية	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا	الإجمالي	المتوسط
٢٦	١	إعداد خطط المواقف التعليمية / التعلمية العلاجية.	١٣٣	١٧٧	١٣٠	٨٨	٤٧	٥٧٥	٣,٤٥٣٩
			%٢٣,١	%٣٠,٨	%٢٢,٦	%١٥,٣	%٨,٢	%١٠٠	
٢٥	٢	اتخاذ القرارات بشأن الطلبة المتأخرين دراسيا .	١٣٧	١٦٦	١١٣	١٠٣	٥٦	٥٧٥	٣,٣٩١٣
			%٢٣,٨	%٢٨,٩	%١٩,٧	%١٧,٩	%٩,٧	%١٠٠	
٢٢	٣	توظيف محكات موضوعية لتقويم ملف الأعمال .	٨٠	١٧٤	٢٠٧	٧٨	٣٦	٥٧٥	٣,٣٢٠٠
			%١٣,٩	%٣٠,٣	%٣٦,٠	%١٣,٦	%٦,٣	%١٠٠	
٢١	٤	تشخيص مواطن القوة والضعف عند كل متعلم .	١٥٠	١٢٧	١٠٧	١٠٧	٨٤	٥٧٥	٣,٢٦٦١
			%٢٦,١	%٢٢,١	%١٨,٦	%١٨,٦	%١٤,٦	%١٠٠	
٢٠	٥	استخدام نتائج التقويم في تحديد صعوبات التعلم .	١٢١	١٤٥	١٢٩	١٠٠	٨٠	٥٧٥	٣,٢٢٠٩
			%٢١,٠	%٢٥,٢	%٢٢,٤	%١٧,٤	%١٣,٩	%١٠٠	
٢٧	٦	لاستفادة من ملف المتعلم في اتخاذ القرار .	٨٤	١٥٩	١٤١	١٣١	٦٠	٥٧٥	٣,١٢٧٠
			%١٤,٦	%٢٧,٧	%٢٤,٥	%٢٢,٨	%١٠,٤	%١٠٠	
٢٤	٧	وضع التقديرات اعتمادا على العلامات المستخرجة من المشاريع والاختبارات ونشاطات المتعلم المتعددة .	٩٥	١٤٧	١٤٤	١٠٥	٨٤	٥٧٥	٣,١١١٣
			%١٦,٥	%٢٥,٦	%٢٥,٠	%١٨,٣	%١٤,٦	%١٠٠	
٢٣	٨	كتابة التقارير الخاصة بكل تلميذ .	٧٤	١٤٦	١٥٧	١١٨	٨٠	٥٧٥	٣,٠٢٧٨
			%١٢,٩	%٢٥,٤	%٢٧,٣	%٢٠,٥	%١٣,٩	%١٠٠	

النتائج ذات الصلة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني :

ينص السؤال الثاني على ما يلي : ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقويم الحقيقي التي يحتاجها المعلمون من وجهة مديريهم ؟ .

تمت الإجابة عن هذا السؤال بتصنيف الكفايات ضمن المحاور الثلاثة التي تضمنتها الاستبانة ، و تحديد أبرز الكفايات التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظرهم ضمن كل محور على حدة. و قد رتبنا هذه الكفايات بحسب الأهمية بحسب المتوسط الحسابي لتقديرات المديرين لها. وفيما يأتي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها ضمن كل محور.

أولاً: الكفايات التي يحتاج المعلمون إلى التدريب عليها ضمن المحور الأول (تخطيط المواقف التعليمية / التعليمية).

دلت نتائج الدراسة (أنظر الجدول رقم ٧) على أن جميع الكفايات التي وردت ضمن هذا المحور كان متوسط تقدير المديرين للحاجة التدريبية على كل منها أعلى من الدرجة الحيادية للمقياس. وإذا أخذنا أبرز كفتين في هذا المحور ، فأننا نجد أن الكفاية التي احتلت المرتبة الأولى في حاجة المعلمين للتدريب عليها هي: "وضع خطة مرحلة لتقويم تعلم المتعلم". إذ كان متوسط تقدير الحاجة إليها ٤,٠٧٣. وكانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٤٧,٦% و بدرجة كبيرة ٣٢,٩% و بدرجة متوسطة ٧,٣%. و جاءت في المرتبة الثانية الكفاية الآتية: "تخطيط المواقف التعليمية/التعليمية في ضوء كفايات المواد". إذ كان متوسط تقدير الحاجة إليها ٤,٠٠. وكانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٤٢,٧% و بدرجة كبيرة ٣٠,٥% و بدرجة متوسطة ١٣,٤%.

جدول (٧)

التوزيع التكراري و المتوسط الحسابي لتقديرات المديرين إلى الحاجات التدريبية للكفايات في مجال التقويم التربوي

المحور الأول : تخطيط المواقف التعليمية / التعلمية .

رقم الكفاية	ترتيب	الكفاية	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا	الإجمالي	المتوسط
٥	١	وضع خطة مرحلية لتقويم تعلم المتعلم .	٣٩	٢٧	٦	٤	٦	٨٢	٤,٠٧٣٢
			%٤٧,٦	%٣٢,٩	%٧,٣	%٤,٩	%٧,٣	%١٠٠	
١	٢	تخطيط المواقف التعليمية / التعلمية في ضوء كفايات المواد	٣٥	٢٥	١١	٧	٤	٨٢	٤,٠٠٠٠
			%٤٢,٧	%٣٠,٥	%١٣,٤	%٨,٥	%٤,٩	%١٠٠	
٢	٣	تحديد أهداف تعليمية محددة للسلوك المطلوب إنجازه من قبل المتعلم .	٣٣	٢٥	١٢	١٠	٢	٨٢	٣,٩٥١٢
			%٤٠,٢	%٣٠,٥	%١٦,٤	%١٢,٢	%٢,٤	%١٠٠	
٤	٤	تحديد إجراءات تقويم التعلم ، وأدواته .	٣٠	٣١	١٠	٨	٣	٨٢	٣,٩٣٩٠
			%٣٦,٦	%٣٧,٨	%١٢,٢	%٩,٨	%٣,٧	%١٠٠	
٣	٥	تحديد خبرات التعلم المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة .	٢٧	٢٦	١٧	٩	٣	٨٢	٣,٧٩٢٧
			%٣٢,٩	%٣١,٧	%٢٠,٧	%١١,٠	%٣,٧	%١٠٠	

ثانيا : الكفايات التي يحتاج المعلمون إلى التدريب عليها ضمن المحور الثاني (تنظيم
المواقف التعليمية / التعليمية وتوظيف إجراءات التقويم).

دلت نتائج الدراسة (أنظر الجدول رقم ٨) على أن جميع الكفايات التي وردت ضمن هذا
المحور كان متوسط تقدير المديرين للحاجة التدريبية على كل منها أعلى من الدرجة الحيادية للمقياس.
وإذا أخذنا أبرز أربع كفايات في هذا المحور ، فأننا نجد أن الكفاية التي احتلت المرتبة الأولى في
حاجة المعلمين للتدريب عليها هي: "إعداد نشاطات تسهم في علاج صعوبات تعلم التلاميذ". إذ كان
متوسط تقدير الحاجة إليها ٤,١١ وكانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٤٨,٨% و
بدرجة كبيرة ٢٦,٨% و بدرجة متوسطة ١٤,٦%. وجاءت في المرتبة الثانية الكفاية الآتية: "كيفية
تعويد التلاميذ على التقويم الذاتي". إذ كان متوسط تقدير الحاجة إليها ٤,١٠ وكانت النسبة المئوية
لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٣٧,٨% و بدرجة كبيرة ٣٩,٠% و بدرجة متوسطة ١٧,١%. وجاءت
في المرتبة الثالثة الكفاية التالية: "تحليل نتائج التقويم و تفسيرها لاتخاذ القرار التعليمية". إذ كان
متوسط تقدير الحاجة إليها ٤,٠٠ وكانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٣٧,٨% و
بدرجة كبيرة ٣١,٧% و بدرجة متوسطة ٢٢,٠%. وجاءت في المرتبة الرابعة الكفاية التالية: "تفريد
عملية التعليم و التعلم لتلبية احتياجات التلاميذ". إذ كان متوسط تقدير الحاجة إليها ٣,٩٩ وكانت
النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٤٢,٧% و بدرجة كبيرة ٣٠,٥% و بدرجة متوسطة
١٣,٤%.

جدول (٨)

التوزيع التكراري و المتوسط الحسابي لتقديرات المديرين إلى الحاجات التدريبية للكفايات في

مجال التقويم التربوي

المحور الثاني : تنظيم المواقف التعليمية / التعلمية وتوظيف إجراءات التقويم .

رقم الكفاية	رقم	الكفاية	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا	الإجمالي	المتوسط
١٥	١	إعداد نشاطات تسهم في علاج صعوبات تعلم التلاميذ.	٤٠	٢٢	١٢	٥	٣	٨٢	٤,١٠٩٨
			%٤٨,٨	%٢٦,٨	%١٤,٦	%٦,١	%٣,٧	%١٠٠	
١٨	٢	كيفية تعويد التلاميذ على التقويم الذاتي	٣١	٣٢	١٤	٤	١	٨٢	٤,٠٩٧٦
			%٣٧,٨	%٣٩,٠	%١٧,١	%٤,٩	%١,٢	%١٠٠	
١٩	٣	تحليل نتائج التقويم وتفسيرها لاتخاذ القرارات التعليمية	٣١	٢٦	١٨	٦	١	٨٢	٤,٠٠٠٠
			%٣٧,٨	%٣١,٧	%٢٢,٠	%٧,٣	%١,٢	%١٠٠	
١٧	٤	تفريد عملية التعلم والتعلم لتلبية احتياجات التلاميذ .	٣٥	٢٥	١١	٧	٤	٨٢	٣,٩٨٧٨
			%٤٢,٧	%٣٠,٥	%١٣,٤	%٨,٥	%٤,٩	%١٠٠	
٧	٥	تنويع النشاطات التعلمية ، والنشاطات التقويمية المرتبطة بالكفايات والأهداف المدرجة .	٣٣	٢٨	١٢	٤	٥	٨٢	٣,٩٧٥٦
			%٤٠,٢	%٣٤,١	%١٤,٦	%٤,٩	%٦,١	%١٠٠	
٩	٦	توظيف الاختبارات (التشخيصية ، التكوينية ، المرحلية) في التقويم .	٣٤	٢٦	١٢	٥	٥	٨٢	٣,٩٧٥٦
			%٤١,٥	%٣١,٧	%١٤,٦	%٦,١	%٦,١	%١٠٠	
١٤	٧	توظيف المهام الأدائية في عملية التقويم .	٣٣	٢٦	١٥	٤	٤	٨٢	٣,٩٦٣٤
			%٤٠,٢	%٣١,٧	%١٨,٣	%٤,٩	%٤,٩	%١٠٠	
١٢	٨	توظيف التقويم المستمر لمتابعة تقدم التلاميذ .	٣١	٢٨	١٠	١٠	٣	٨٢	٣,٩١٤٦
			%٣٧,٨	%٣٤,١	%١٢,٢	%١٢,٢	%٣,٧	%١٠٠	
١٣	٩	توظيف حقيبة أعمال المتعلم في تقويم تعلمه .	٣٠	٢٥	٦١	٧	٤	٨٢	٣,٨٧٨٠
			%٣٦,٦	%٣٠,٥	%٩١,٥	%٨,٥	%٤,٩	%١٠٠	
١١	١٠	توظيف الملاحظة المنظمة في التقويم .	٢٤	٣٨	٩	٦	٥	٨٢	٣,٨٥٣٧
			%٢٩,٣	%٤٦,٣	%١١,٠	%٧,٣	%٦,١	%١٠٠	
٨	١١	استخراج نتائج التقويم المعتمد على الاختبارات اللفظية ، والملاحظة بما يفيد في تعزيز تعلم المتعلمين .	٢٦	٣٢	١٤	٥	٥	٨٢	٣,٨٥٣٧
			%٣١,٧	%٣٩,٠	%١٧,١	%٦,١	%٦,١	%١٠٠	
١٦	١٢	تقديم نشاطات لا صفية تسهم في تعزيز التعلم الصفّي ، وتقويمه .	٢٧	٢٩	١٥	٧	٤	٨٢	٣,٨١٧
			%٣٢,٩	%٣٥,٤	%١٨,٣	%٥,٨	%٤,٩	%١٠٠	
١٠	١٣	توظيف المقابلة الفردية اليومية في تقويم التعلم .	١٩	٣٤	١٩	٤	٦	٨٢	٣,٦٩٥١
			%٢٣,٢	%٤١,٥	%٢٣,٢	%٤,٩	%٧,٣	%١٠٠	
٦	١٤	توزيع المتعلمين وفقا لمستويات التحصيل تضمن سهولة تقويم تعلمهم .	١٦	٣٤	١٩	٦	٧	٨٢	٣,٥٧٣٢
			%١٩,٥	%٤١,٥	%٢٣,٢	%٧,٣	%٨,٥	%١٠٠	

ثالثاً : الكفايات التي يحتاج المعلمون إلي التدريب عليها ضمن المحور الثالث (تحليل نتائج التقويم وتفسيرها).

دلت نتائج الدراسة (أنظر الجدول رقم ٩) على أن جميع الكفايات التي وردت ضمن هذا المحور كان متوسط تقدير المديرين للحاجة التدريبية على كل منها أعلى من الدرجة الحيادية للمقياس. وإذا أخذنا أبرز أربع كفايات في هذا المحور ، فأنا نجد أن الكفاية التي احتلت المرتبة الأولى في حاجة المعلمين للتدريب عليها هي: "استخدم نتائج التقويم في تحديد صعوبات التعلم". إذ كان متوسط تقدير الحاجة إليها ٣,٩٥ وكانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٣٩,٠% و بدرجة كبيرة ٣٥,٤% و بدرجة متوسطة ١٢,٢%. وجاءت في المرتبة الثانية الكفاية الآتية: "إعداد خطط المواقف التعليمية/التعليمية العلاجية". إذ كان متوسط تقدير الحاجة إليها ٣,٩٢ وكانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٣٧,٨% و بدرجة كبيرة ٣٥,٤% و بدرجة متوسطة ١٥,٩%. وجاءت في المرتبة الثالثة الكفاية التالية: "توظيف محكات موضوعية لتقويم ملف الأعمال". إذ كان متوسط تقدير الحاجة إليها ٣,٩١ وكانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٣١,٧% و بدرجة كبيرة ٣٩,٠% و بدرجة متوسطة ٢٠,٧%. وجاءت في المرتبة الرابعة الكفاية التالية: "اتخاذ القرارات بشأن الطلبة المتأخرين دراسياً". إذ كان متوسط تقدير الحاجة إليها ٣,٨٦ وكانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٣٥,٤% و بدرجة كبيرة ٣٦,٦% و بدرجة متوسطة ١٣,٤%.

جدول (٩)

التوزيع التكراري و المتوسط الحسابي لتقديرات المديرين إلى الحاجات التدريبية للكفايات في مجال التقويم التربوي

المحور الثالث: تحليل نتائج التقويم وتفسيرها

رقم الكفاية	ترتيب	الكفاية	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا	الإجمالي	المتوسط
٢٠	١	استخدام نتائج التقويم في تحديد صعوبات التعلم .	٣٢	٢٩	١٠	٧	٤	٨٢	٣,٩٥١٢
			%٣٩,٠	%٣٥,٤	%١٢,٢	%٨,٥	%٤,٩	%١٠٠	
٢٦	٢	إعداد خطط المواقف التعليمية / التعليمية العلاجية.	٣١	٢٩	١٣	٤	٥	٨٢	٣,٩٢٣٩
			%٣٧,٨	%٣٥,٤	%١٥,٩	%٤,٩	%٦,١	%١٠٠	
٢٢	٣	توظيف محكات موضوعية لتقويم ملف الأعمال .	٢٦	٣٢	١٧	٥	٢	٨٢	٣,٩١٤٦
			%٣١,٧	%٣٩,٠	%٢٠,٧	%٦,١	%٢,٤	%١٠٠	
٢٥	٤	اتخاذ القرارات بشأن الطلبة المتأخرين دراسيا .	٢٩	٣٠	١١	٧	٥	٨٢	٣,٨٦٥٩
			%٣٥,٤	%٣٦,٦	%١٣,٤	%٨,٥	%٦,١	%١٠٠	
٢٧	٥	الاستفادة من ملف المتعلم في اتخاذ القرار .	٢٤	٣٣	١٣	١٠	٢	٨٢	٣,٨٥٣٧
			%٢٩,٣	%٤٠,٢	%١٥,٩	%١٢,٢	%٢,٤	%١٠٠	
٢١	٦	تشخيص مواطن القوة والضعف عند كل متعلم .	٣٣	٢٤	١١	٨	٦	٨٢	٣,٨٤١٥
			%٤٠,٢	%٢٩,٣	%١٣,٤	%٩,٨	%٧,٣	%١٠٠	
٢٣	٧	كتابة التقارير الخاصة بكل تلميذ .	٢١	٣٢	٢١	٤	٤	٨٢	٣,٧٥٦١
			%٢٥,٦	%٣٩,٠	%٢٥,٦	%٤,٩	%٤,٩	%١٠٠	
٢٤	٨	وضع التقديرات اعتمادا على العلامات المستخرجة من المشاريع والاختبارات ونشاطات المتعلم المتعددة .	٢٢	٢٧	١٤	١٤	٥	٨٢	٣,٥٧٣٢
			%٢٦,٨	%٣٢,٩	%١٧,١	%١٧,١	%٦,١	%١٠٠	

النتائج ذات الصلة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث :

ينص السؤال الأول على ما يلي : ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقويم الحقيقي التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظر المشرفين عليهم ؟ .

تمت الإجابة عن هذا السؤال بتصنيف الكفايات ضمن المحاور الثلاثة التي تضمنتها الاستبانة ، و تحديد أبرز الكفايات التي يحتاجها المعلمون من وجهة المشرفين عليهم ضمن كل محور على حدة. و قد رتبنا هذه الكفايات بحسب الأهمية بحسب المتوسط الحسابي لتقديرات المشرفين لها. وفيما يأتي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها ضمن كل محور.

أولاً: الكفايات التي يحتاج المعلمون إلى التدريب عليها ضمن المحور الأول (تخطيط المواقف التعليمية / التعليمية).

دلت نتائج الدراسة (أنظر الجدول رقم ١٠) على أن جميع الكفايات التي وردت ضمن هذا المحور كان متوسط تقدير المشرفين للحاجة التدريبية على كل منها أعلى من الدرجة الحيادية للمقياس. وإذا أخذنا أبرز كفتين في هذا المحور ، فأننا نجد أن الكفاية التي احتلت المرتبة الأولى في حاجة المعلمين للتدريب عليها هي: "تحديد إجراءات تقويم التعلم ، و أدواته". إذ كان متوسط تقدير الحاجة إليها ٤,٤٨. و كانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٨٥,٦% و بدرجة كبيرة ٣١,٠% و بدرجة متوسطة ١٠,٣%. و جاءت في المرتبة الثانية الكفاية الآتية: "تخطيط المواقف التعليمية / التعليمية في ضوء كفايات المواد". إذ كان متوسط تقدير الحاجة إليها ٤,٤٥. و كانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٦٢,١% و بدرجة كبيرة ٢٠,٧% و بدرجة متوسطة ١٧,٢%.

جدول (١٠)

التوزيع التكراري و المتوسط الحسابي لتقديرات المشرفين إلى الحاجات التدريبية للكفايات

في مجال التقويم التربوي

المحور الأول : تخطيط المواقف التعليمية / التعلمية .

رقم الكفاية	ترتيب	الكفاية	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا	الإجمالي	المتوسط
٤	١	تحديد إجراءات تقويم التعلم ، وأدواته .	١٧	٩	٣			٢٩	٤,٤٨٢٨
			%٨٥,٦	%٣١,٠	%١٠,٣			%١٠٠	
١	٢	تخطيط المواقف التعليمية / التعلمية في ضوء كفايات المواد	١٨	٦	٥			٢٩	٤,٤٤٨٣
			%٦٢,١	%٢٠,٧	%١٧,٢			%١٠٠	
٣	٣	تحديد خبرات التعلم المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة .	١٣	١٤	٢			٢٩	٤,٣٧٩٣
			%٤٤,٨	%٤٨,٣	%٦,٩			%١٠٠	
٥	٤	وضع خطة مرحلية لتقويم تعلم المتعلم .	١٣	١٣	٣			٢٩	٤,٣٤٤٨
			%٤٤,٨	%٤٤,٨	%١٠,٣			%١٠٠	
٢	٥	تحديد أهداف تعليمية محددة للسلوك المطلوب إنجازه من قبل المتعلم .	١١	١٢	٤	٢		٢٩	٤,١٠٣٤
			%٣٧,٩	%٤١,٤	%١٣,٨	%٦,٩		%١٠٠	

ثانيا : الكفايات التي يحتاج المعلمون إلي التدريب عليها ضمن المحور الثاني (تنظيم
المواقف التعليمية / التعليمية وتوظيف إجراءات التقويم).

دلت نتائج الدراسة (أنظر الجدول رقم ١١) على أن جميع الكفايات التي وردت ضمن هذا
المحور كان متوسط تقدير المشرفين للحاجة التدريبية على كل منها أعلى من الدرجة الحيادية للمقياس.
وإذا أخذنا أبرز أربع كفايات في هذا المحور ، فأننا نجد أن الكفاية التي احتلت المرتبة الأولى في
حاجة المعلمين للتدريب عليها هي: "تحليل نتائج التقويم وتفسيرها لاتخاذ القرارات التعليمية ". إذ كان
متوسط تقدير الحاجة إليها ٤,٣١ وكانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٥١,٧% و
بدرجة كبيرة ٣٤,٥% و بدرجة متوسطة ٦,٩%. وجاءت في المرتبة الثانية الكفاية الآتية: "توظيف
التقويم المستمر لمتابعة تقدم التلاميذ". إذ كان متوسط تقدير الحاجة إليها ٤,٢٥ وكانت النسبة المئوية
لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٥٥,٢% و بدرجة كبيرة ٣١,٠% و بدرجة متوسطة ٦,٩%. وجاءت في
المرتبة الثالثة الكفاية التالية: "كيفية تعويد التلاميذ على التقويم الذاتي ". إذ كان متوسط تقدير الحاجة
إليها ٤,٤١ وكانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٣٧,٩% و بدرجة كبيرة ٣٨,٣% و
بدرجة متوسطة ١٣,٨%. وجاءت في المرتبة الرابعة الكفاية التالية: "تنويع النشاطات التعليمية ،
والنشاطات التقويمية المرتبطة بالكفايات والأهداف المدرجة ". إذ كان متوسط تقدير الحاجة
إليها ٤,١٧ وكانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٣٤,٥% و بدرجة كبيرة ٥٥,٢% و
بدرجة متوسطة ٣,٤%.

جدول (١١)

التوزيع التكراري و المتوسط الحسابي لتقديرات المشرفين إلى الحاجات التدريبية للكفايات
في مجال التقويم التربوي

المحور الثاني : تنظيم المواقع التعليمية / التعليمية وتوظيف إجراءات التقويم .

١٩	١	تحليل نتائج التقويم وتفسيرها لاتخاذ القرارات التعليمية .	١٥	١٠	٢	٢	٢٩	٤,٣١٠٢
			%٥١,٧	%٣٤,٥	%٦,٩	%٦,٩	%١٠٠	
١٢	٢	توظيف التقويم المستمر لمتابعة تقدم التلاميذ .	١٦	٩	٢	٢	٢٩	٤,٢٧٥٩
			%٥٥,٢	%٣١,٠	%٦,٩	%٦,٩	%١٠٠	
١٨	٣	كيفية تعويد التلاميذ على التقويم الذاتي .	١١	١٤	٤	٤	٢٩	٤,٢٤١٤
			%٣٧,٩	%٣٨,٣	%١٣,٨	%١٣,٨	%١٠٠	
٧	٤	تنوع النشاطات التعليمية ، والنشاطات التقويمية المرتبطة بالكفايات والأهداف المدرجة .	١٠	١٦	١	٢	٢٩	٤,١٧٢٤
			%٣٤,٥	%٥٥,٢	%٣,٤	%٦,٩	%١٠٠	
١١	٥	توظيف الملاحظة المنظمة في التقويم .	١١	١٤	٢	٢	٢٩	٤,١٧٢٤
			%٣٧,٩	%٤٨,٣	%٦,٩	%٦,٩	%١٠٠	
١٥	٦	إعداد نشاطات تسهم في علاج صعوبات تعلم التلاميذ .	١٢	١٢	٣	٢	٢٩	٤,١٧٢٤
			%٤١,٤	%٤١,٤	%١٠,٣	%٦,٩	%١٠٠	
٩	٧	توظيف الاختبارات () التشخيصية ، التكوينية ، المرحلية) في التقويم	١٤	٧	٦	٢	٢٩	٤,١٣٧٩
			%٤٨,٣	%٢٤,١	%٢٠,٧	%٦,٩	%١٠٠	
٨	٨	استخراج نتائج التقويم المعتمد على الاختبارات اللفظية ، والملاحظة بما يفيد في تعزيز تعلم المتعلمين .	١٠	١٣	٤	٢	٢٩	٤,٠٦٩٠
			%٣٤,٥	%٤٤,٨	%١٣,٨	%٦,٩	%١٠٠	
١٣	٩	توظيف حقبة أعمال المتعلم في تقويم تعلمه .	٩	١٣	٥	٢	٢٩	٣,٩٣١٠
			%٣١,٠	%٤٤,٨	%١٧,٢	%٦,٩	%١٠٠	
١٤	١٠	توظيف المهام الأدائية في عملية التقويم .	٨	١٥	٤	٢	٢٩	٣,٩٣١٠
			%٢٧,٦	%٥١,٧	%١٣,٨	%٦,٩	%١٠٠	
١٧	١١	تفريد عملية التنظيم والتعلم لتلبية احتياجات التلاميذ .	٩	١١	٧	٢	٢٩	٣,٩٣١٠
			%٣١,٠	%٣٧,٩	%٢٤,١	%٦,٩	%١٠٠	
١٦	١٢	تقديم نشاطات لا صفية تسهم في تعزيز التعلم الصفوي ، وتقويمه .	٨	١١	٨	٢	٢٩	٣,٨٦٢
			%٢٧,٦	%٣٧,٩	%٢٧,٦	%٦,٩	%١٠٠	
٦	١٣	توزيع المتعلمين وفقا لمستويات التحصيل تضمن سهولة تقويم تعلمهم .	٨	١٠	٩	٢	٢٩	٣,٨٢٧٦
			%٢٧,٦	%٣٤,٥	%٣١,٠	%٦,٩	%١٠٠	
١٠	١٤	توظيف المقابلة الفردية اليومية في تقويم التعلم .	٥	١١	٩	٤	٢٩	٣,٥٨٦٢
			%١٧,٢	%٣٧,٩	%٣١,٠	%١٣,٨	%١٠٠	

ثالثاً : الكفايات التي يحتاج المعلمون إلى التدريب عليها ضمن المحور الثالث (تحليل نتائج التقويم وتفسيرها).

دلت نتائج الدراسة (أنظر الجدول رقم ١٢) على أن جميع الكفايات التي وردت ضمن هذا المحور كان متوسط تقدير المشرفين للحاجة التدريبية على كل منها أعلى من الدرجة الحيادية للمقياس. وإذا أخذنا أبرز أربع كفايات في هذا المحور ، فأتينا نجد أن الكفاية التي احتلت المرتبة الأولى في حاجة المعلمين للتدريب عليها هي: "إعداد خطط المواقف التعليمية /التعليمية العلاجية ". إذ كان متوسط تقدير الحاجة إليها ٤,٣٨ وكانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٣٨,٣% و بدرجة كبيرة ٤٤,٨% و بدرجة متوسطة ٣,٤%. وجاءت في المرتبة الثانية الكفاية الآتية: "استخدام نتائج التقويم في تحديد صعوبات التعلم ". إذ كان متوسط تقدير الحاجة إليها ٤,١٧ وكانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٤٨,٣% و بدرجة كبيرة ٣١,٠% و بدرجة متوسطة ١٠,٣%. وجاءت في المرتبة الثالثة الكفاية التالية: "تشخيص مواطن القوة والضعف عند كل متعلم". إذ كان متوسط تقدير الحاجة إليها ٤,١٧ وكانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٥١,٧% و بدرجة كبيرة ٢٤,١% و بدرجة متوسطة ١٣,٨%. وجاءت في المرتبة الرابعة الكفاية التالية: "اتخاذ القرارات بشأن الطلبة المتأخرين دراسياً ". إذ كان متوسط تقدير الحاجة إليها ٤,١٠ وكانت النسبة المئوية لتقدير الحاجة بدرجة ماسة لها ٤١,٤% و بدرجة كبيرة ٣٧,٩% و بدرجة متوسطة ١٧,٢%.

جدول (١٢)

التوزيع التكراري و المتوسط الحسابي لتقديرات المشرفين إلى الحاجات التدريبية للكفايات في مجال التقويم التربوي

المحور الثالث: تحليل نتائج التقويم وتفسيرها

المتوسط	الإجمالي	ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	ماسة	الكفاية	الترتيب	الدرجة
٤,٣٧٩٣	٢٩		١	١	١٣	١٤	إعداد خطط المواقف التعليمية / التعليمية العلاجية .	١	٢٦
	%١٠٠		%٣,٤	%٣,٤	%٤٤,٨	%٣٨,٣			
٤,١٧٢٤	٢٩		٣	٣	٩	١٤	استخدام نتائج التقويم في تحديد صعوبات التعلم .	٢	٢٠
	%١٠٠		%١٠,٣	%١٠,٣	%٣١,٠	%٤٨,٣			
٤,١٧٢٤	٢٩		٣	٤	٧	١٥	تشخيص مواطن القوة والضعف عند كل متعلم .	٣	٢١
	%١٠٠		%١٠,٣	%١٣,٨	%٢٤,١	%٥١,٧			
٤,١٣٧٩	٢٩	١		٥	١١	١٢	اتخاذ القرارات بشأن الطلبة المتأخرين دراسيا .	٤	٢٥
	%١٠٠	%٣,٤		%١٧,٢	%٣٧,٩	%٤١,٤			
٤,١٠٣٤	٢٩		١	٦	١١	١١	الاستفادة من ملف المتعلم في اتخاذ القرار .	٥	٢٧
	%١٠٠		%٣,٤	%٢٠,٧	%٣٧,٩	%٣٧,٩			
٤,٠٦٩٠	٢٩	١	٢	٣	١١	١٢	توظيف محكات موضوعية لتقويم ملف الأعمال .	٦	٢٢
	%١٠٠	%٣,٤	%٦,٩	%١٠,٣	%٣٧,٩	%٤١,٤			
٣,٧٢٤١	٢٩		٤	٧	١١	٧	كتابة التقارير الخاصة بكل تلميذ	٧	٢٣
	%١٠٠		%١٣,٨	%٢٤,١	%٣٧,٩	%٢٤,١			
٣,٦٨٩٧	٢٩	٢		١١	٨	٨	وضع التقديرات اعتمادا على العلامات المستخرجة من المشاريع والاختبارات ونشاطات المتعلم المتعددة	٨	٢٤
	%١٠٠	%٦,٩		%٣٧,٩	%٢٧,٦	%٢٧,٦			

نتائج السؤال الرابع :

ينص السؤال الرابع على ما يلي : " هل يختلف المعلمون والمديرون والمشرفون في تقدير الحاجات التدريبية للمعلمين المرتبطة بالتقويم الحقيقي ؟ " .

تمت الإجابة عن هذا السؤال بإجراء اختبار كاي تربيع للاستقلالية لمقارنة تقدير المعلمين والمديرين والمشرفين لدرجة الحاجة التدريبية للمعلمين في كل كفاية من الكفايات الواردة الأداة على حدة ضمن كل محور من محاورها الثلاثة وقد اعتمدت تقديرات المعلمين للحاجات التدريبية على هذه الكفايات في ترتيب عرضها ضمن كل من هذه المحاور و ذلك باعتبار أنهم هم المعنيون بالتدريب بالدرجة الأولى. وفيما يلي عرض للنتائج في هذا الشأن :

أولاً : النتائج ذات الصلة باختلاف تقدير الحاجات التدريبية للمعلمين فيما بين المعلمين أنفسهم ومديرهم وموجهيهم ضمن المحور الأول (تخطيط المواقف التعليمية / التعليمية) .

لقد كانت الكفاية الأولى التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدريب عليها في هذا المحور هي الكفاية الخاصة " بوضع خطة مرحلية لتقويم المتعلم " و قد دلت النتائج (انظر الجدول رقم ١٣) أن قيمة كاي تربيع (٤٤,٨) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه الكفاية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) . وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٨٩,٦ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها . كما أشار (٨٠,٥ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٤٨,٢ %) ، كما أشار (٢٠,٩ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جداً للتدريب على هذه الكفاية ، و (١٢,٢ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جداً للتدريب على هذه الكفاية ، ولم يشر المشرفون أن المعلمين بحاجة ضعيفة ، أو ضعيفة جداً للتدريب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك اتفاقاً بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٣,٣٧) ، وللمديرين (٤,٠٧) ،

وللمشرفين (٤,٣٤) ، مما يقود لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على وجود حاجة تدريبية لهذه الكفاية ، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدرب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول (١٣)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "وضع خطة مرحلية لتقويم تعلم المتعلم"

الوظيفة					
مدى الحاجة للتدرب على الكفاية					
معلم	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
	٩٩	١٧٨	١٧٨	٧٨	٤٢
	% ١٧, ٢	% ٣١, ٠	% ٣١, ٠	% ١٣, ٦	% ٧, ٣
مدير	٣٩	٢٧	٦	٤	٦
	% ٤٧, ٦	% ٣٢, ٩	% ٧, ٣	% ٤, ٩	% ٧, ٣
مشرف	١٣	١٣	٣		
	% ٤٤, ٨	% ٤٤, ٨	% ١٠, ٣		
قيمة كاي تربيع = ٦٧, ٠٥٠					
درجات الحرية = ٨					
ذات دلالة عند مستوى = ٠,٠٠١					

• ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .

لقد كانت الكفاية الثانية التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدريب عليها في هذا المحور هي الكفاية الخاصة "بتحديد إجراءات تقويم التعلم ، و أدواته " و قد دلت النتائج (أنظر الجدول رقم ١٤) أن قيمة كاي تربيع (٤٧,٩٩٨) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه الكفاية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) . وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٨٩,٦ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها. كما أشار (٧٤,٤ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٤٦,٨ %) ، كما أشار (٢٦,٨ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (١٣,٥ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، ولم يشر المشرفون أن المعلمين بحاجة ضعيفة ، أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك اتفاقا بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٣,٣١) ، وللمديرين (٣,٩٤) ، وللمشرفين (٤,٤٨) ، مما يقود لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على وجود حاجة تدريبية لهذه

الكفاية ، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدريب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول (١٤)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "تحديد إجراءات تقويم التعلم ، وأدواته"

مدى الحاجة للتدريب على الكفاية						الوظيفة
الإجمالي	ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	ماسة	معلم
٥٧٥	٤٩	١٠٥	١٥٢	١٥٣	١١٦	
%١٠٠	%٨, ٥	٣, %١٨	% ٢٦, ٤	% ٢٦, ٦	% ٢٠, ٢	
						مدير مشرف
٨٢	٣	٨	١٠	٣١	٣٠	
%١٠٠	%٣, ٧	% ٩, ٨	%١٢, ٢	% ٣٧, ٨	%٣٦, ٦	
٢٩			٣	٩	١٧	
%١٠٠			%١٠, ٣	%٣١, ٠	%٥٨, ٦	
ذات دلالة عند مستوى=صفر			درجات الحرية = ٨		قيمة كاي تربيع = ٤٧, ٩٩٨	

* ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .

لقد كانت الكفاية الثالثة التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدريب عليها في هذا المحور هي الكفاية " تحديد خبرات التعلم المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة " وقد دلت النتائج (أنظر جدول ١٥) أن قيمة كاي تربيع (٤٣,٠١٨) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه الكفاية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (١٠,٩٣ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها . كما أشار (٦٤,٦ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٤٤,٧ %) ، كما أشار (٢٦,٧ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدريب على هذه الكفاية ، و (١٤,٧ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدريب على هذه الكفاية ، ولم يشر المشرفون أن المعلمين بحاجة ضعيفة ، أو ضعيفة جدا للتدريب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك اتفاقا بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٣,٢٣) ، وللمديرين (٣,٧٩) ، وللمشرفين (٤,٣٨) ، مما يقود لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على

وجود حاجة تدريبية لهذه الكفاية، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدريب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول (١٥)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "تحديد خبرات التعلم المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة"

الوظيفة					
مدى الحاجة للتدريب على الكفاية					
معلم	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
	٩٣	١٦٤	١٦٥	٨٦	٦٧
	% ١٦, ٢	% ٢٨, ٥	% ٢٨, ٧	% ١٥, ٠	% ١١, ٧
مدير	٢٧	٢٦	١٧	٩	٣
	% ٣٢, ٩	% ٣١, ٧	% ٢٠, ٧	% ١١, ٠	% ٣, ٧
مشرف	١٣	١٤	٢		
	% ٤٤, ٨	% ٤٨, ٣	% ٦, ٩		
قيمة كاي تربيع = ٤٣, ٠١٨					
درجات الحرية = ٨					
ذات دلالة عند مستوى = ٠, ٠٠١					

* ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .

لقد كانت الكفاية الرابعة التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدريب عليها في هذا المحور هي الكفاية " تخطيط المواقف التعليمية / التعليمية في ضوء كفايات المواد " و قد دلت النتائج (أنظر الجدول رقم ١٦) أن قيمة كاي تربيع (٤٩,٣٨) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه الكفاية عند مستوى دلالة (٠, ٠٠١) وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٨٢, ٨ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها . كما أشار (٧١, ٩ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٤٤, ٧ %) ، كما أشار (٣٣, ٧ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدريب على هذه الكفاية ، و (١٢, ٢ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدريب على هذه الكفاية ، ولم يشر المشرفون أن المعلمين بحاجة ضعيفة ، أو ضعيفة جدا للتدريب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك اتفاقا بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٣, ٢٠) ، وللمديرين (٤, ٠٠) ، وللمشرفين (٤, ٤٥) ، مما يقود لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على وجود حاجة تدريبية لهذه

الكفاية ، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدرب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول (١٦)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "تخطيط المواقف التعليمية / التعليمية في ضوء كفايات المواد "

الوظيفة	مدى الحاجة للتدرب على الكفاية					
	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا	الإجمالي
معلم	١٣١	١٢٦	١٢٤	١١٥	٧٩	٥٧٥
	% ٢٢, ٨	% ٢١, ٩	% ٢١, ٦	% ٢٠, ٠	% ١٣, ٧	% ١٠٠
مدير	٣٧	٢٢	١٣	٧	٣	٨٢
	% ٤٥, ١	% ٢٦, ٨	% ١٥, ٩	% ٨, ٥	% ٣, ٧	% ١٠٠
مشرف	١٨	٦	٥			٢٩
	% ٦٢, ١	% ٢٠, ٧	% ١٧, ٢			% ١٠٠
قيمة كاي تربيع = ٤٩, ٣٨			درجات الحرية = ٨		ذات دلالة عند مستوى = ٠, ٠٠١	

* ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .

لقد كانت الكفاية الخامسة التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدريب عليها في هذا المحور هي الكفاية الخاصة " بتحديد أهداف تعليمية محددة للسلوك المطلوب إنجازه من قبل المتعلم " و قد دلت النتائج (انظر جدول رقم ١٧ أن قيمة كاي تربيع (٤٠,٥٤٥) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه الكفاية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) . وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٧٩,٣%) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها . كما أشار (٧٠,٧ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٤٢,٢ %) ، كما أشار (٣٣,٧ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (١٢,٢ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (٦,٩ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ضعيفة للتدرب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك اتفاق بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٣,١٣) ،

وللمديرين (٣,٩٥) ، وللمشرفين (٤,١٠) ، مما يقود لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على وجود حاجة تدريبية لهذه الكفاية ، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدريب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول (١٧)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية " تحديد أهداف تعليمية محددة للسلوك المطلوب إنجازه من قبل المتعلم "

الوظيفة	مدى الحاجة للتدريب على الكفاية					
	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا	الإجمالي
معلم	١٢١	١٢٢	١٢٧	١٢٣	٨٢	٥٧٥
	% ٢١, ٠	% ٢١, ٢	% ٢٢, ١	% ٢١, ٤	% ١٤, ٣	% ١٠٠
مدير	٣٣	٢٥	١٢	١٠	٢	٨٢
	% ٤٠, ٢	% ٣٠, ٥	% ١٤, ٦	% ١٢, ٢	% ٢, ٤	% ١٠٠
مشرف	١١	١٢	٤	٢		٢٩
	% ٣٧, ٩	% ٤١, ٤	% ١٣, ٨	% ٦, ٩		% ١٠٠
قيمة كاي تربيع = ٤٠, ٥٤٥			درجات الحرية = ٨		ذات دلالة عند مستوى = ٠, ٠٠١	

* ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .

ثانياً : النتائج ذات الصلة باختلاف تقدير الحاجات التدريبية للمعلمين فيما بين المعلمين أنفسهم ومديرهم وموجهيهم ضمن المحور الثاني (تنظيم المواقف التعليمية / التعليمية وتوظيف إجراءات التقويم)

لقد كانت الكفاية الأولى في هذا المحور التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدريب عليها هي الكفاية الخاصة " بكيفية تعويد التلاميذ على التقويم الذاتي " . وقد دلت النتائج (أنظر الجدول رقم ١٨) أن قيمة كاي تربيع (٢٤, ٠٧٣) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه الكفاية عند مستوى دلالة (٠, ٠٠٢) . وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٨٦, ٢ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها . كما أشار (٧٦, ٨ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٥٨, ٢ %) ، كما أشار (١٣, ١ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدريب على هذه الكفاية ، و (٦, ١ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدريب على هذه الكفاية ، ولم يشر

المشرفون أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك اتفاقاً بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٣,٦١) ، وللمديرين (٤,١٠) ، وللمشرفين (٤,٢٤) ، مما يقود لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على وجود حاجة تدريبية لهذه الكفاية ، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدرب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول (١٨)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "كيفية تعويد التلاميذ على التقويم الذاتي"

الوظيفة	مدى الحاجة للتدرب على الكفاية				
	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
معلم	١٢٢	٢١٣	١٦٥	٤٧	٢٨
	% ٢١, ٢	% ٣٧, ٠	% ٢٨, ٧	% ٨, ٢	% ٤, ٩
مدير	٣١	٣٢	١٤	٤	١
	% ٣٧, ٨	% ٣٩, ٠	% ١٧, ١	% ٤, ٩	% ١, ٢
مشرف	١١	١٤	٤		
	% ٣٧, ٩	% ٤٨, ٣	% ١٣, ٨		
قيمة كاي تربيع = ٢٤, ٠٧٣		درجات الحرية = ٨		ذات دلالة عند مستوى = ٠, ٠٠٢	

*ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .

لقد كانت الكفاية الثانية في هذا المحور التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدرب عليها في هذا المحور هي الكفاية الخاصة "إعداد نشاطات تسهم في علاج صعوبات تعلم التلاميذ" وقد دلت النتائج (أنظر الجدول رقم ١٩) أن قيمة كاي تربيع (٢٢, ٨٠١) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه الكفاية عند مستوى دلالة (٠, ٠٠٤) . وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٨, ٨٢ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها . كما أشار (٦, ٧٥ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٣, ٥٧ %) ، كما أشار (٧, ٢٣ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (٨, ٩ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه

الكفاية، و (٦,٩ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ضعيفة للتدرب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك اتفاقاً بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٣,٥٢) ، وللمديرين (٤,١١) ، وللمشرفين (٤,١٧) ، مما يقود لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على وجود حاجة تدريبية لهذه الكفاية ، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدرب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول (١٩)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "إعداد نشاطات تسهم في علاج صعوبات تعلم التلاميذ "

الوظيفة					
مدى الحاجة للتدرب على الكفاية					
معلم	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
	الإجمالي				
	١٧٠	١٥٩	١١٠	٧٤	٦٢
	% ٢٩, ٦	% ٢٧, ٧	% ١٩, ١	% ١٢, ٩	% ١٠, ٨
مدير	٤٠	٢٢	١٢	٥	٣
	% ٤٨, ٨	% ٢٦, ٨	% ١٤, ٦	% ٦, ١	% ٣, ٧
مشرف	١٢	١٢	٣	٢	
	% ٤١, ٤	% ٤١, ٤	% ١٠, ٣	% ٦, ٩	
قيمة كاي تربيع = ٢٢, ٨٠١					
درجات الحرية = ٨					
ذات دلالة عند مستوى = ٠,٠٠٤					

*ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .

لقد كانت الكفاية الثالثة التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدرب عليها في هذا المحور هي الكفاية الخاصة " تفريد عملية التعليم والتعلم لتلبية احتياجات التلاميذ " وقد دلت النتائج أنظر الجدول رقم ٢٠) أن قيمة كاي تربيع (٢٤,٢٩٥) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه الكفاية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٢) . وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٦٨,٩ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها . كما أشار (٦٩,٥ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٥١,٦ %) ، كما أشار (١٧,٦ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (٨,٥ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (٦,٩ %) من المشرفين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة للتدرب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك

اتفاقا بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٣,٤٦) ، وللمديرين (٣,٩٩) ، وللمشرفين (٣,٩٣) ، مما يقود لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على وجود حاجة تدريبية لهذه الكفاية ، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدرب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول (٢٠)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "تفريد عملية التعليم والتعلم لتلبية احتياجات التلاميذ"

مدى الحاجة للتدرب على الكفاية						الوظيفة
ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا	الإجمالي	معلم
١٠٢	١٩٥	١٧٧	٦٧	٣٤	٥٧٥	
% ١٧,٧	% ٣٣,٩	% ٣٠,٨	% ١١,٧	% ٥,٩	% ١٠٠	مدير
٣١	٢٦	١٨	٦	١	٨٢	
% ٣٧,٨	% ٣١,٧	% ٢٢,٠	% ٧,٣	% ١,٢	% ١٠٠	مشرف
٩	١١	٧	٢		٢٩	
% ٣١,٠	% ٣٧,٩	% ٢٤,١	% ٦,٩		% ١٠٠	
قيمة كاي تربيع = ٢٤,٢٩٥						
درجات الحرية = ٨						
ذات دلالة عند مستوى = ٠,٠٠٢						

*ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .

لقد كانت الكفاية الرابعة التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدرب عليها في هذا المحور هي الكفاية الخاصة " بتنوع النشاطات التعليمية ، والنشاطات التقويمية المرتبطة بالكفايات والأهداف المدرجة" وقد دلت النتائج أنظر الجدول رقم ٢١) أن قيمة كاي تربيع (٣٣,٢٤٨) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه الكفاية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) . وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٨١,٧ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها . كما أشار (٧٤,٣ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٥١,٨ %) ، كما أشار (٢٤,٦ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (١١,٠ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، ولم يشر المشرفون أن المعلمين بحاجة ضعيفة ، أو ضعيفة

جدا للتدرب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك اتفاقا بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٣,٤١) ، وللمديرين (٤,١٧) ، وللمشرفين (٣,٩٨) ، مما يقود لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على وجود حاجة تدريبية لهذه الكفاية ، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدرب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول (٢١)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "تنوع النشاطات التعليمية ، والنشاطات التقويمية المرتبطة بالكفايات والأهداف المدرجة"

مدى الحاجة للتدرب على الكفاية						الوظيفة
الإجمالي	ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	ماسة	معلم
٥٧٥	٥٥	٨٦	١٣٦	١٦٥	١٣٣	
%١٠٠	%٩ , ٦	%١٥ , ٠	% ٢٣ , ٧	% ٢٨ , ٧	% ٢٣ , ١	
٨٢	٥	٤	١٢	٢٨	٣٣	مدير
%١٠٠	%٦ , ١	% ٤ , ٩	%١٤ , ٦	% ٣٤ , ١	%٤٠ , ٢	
٢٩		٢	١	١٦	١٠	
%١٠٠		%٦ , ٩	%٣ , ٤	%٥٥ , ٢	%٣٤ , ٥	مشرف
ذات دلالة عند مستوى=٠,٠٠١		درجات الحرية = ٨		قيمة كاي تربيع = ٣٣ , ٢٤٨		

* ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .

لقد كانت الكفاية الخامسة التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدرب عليها في هذا المحور هي الكفاية الخاصة "بتقديم نشاطات لاصفية تسهم في تعزيز التعلم الصفي ، وتقويمه" وقد دلت النتائج (أنظر الجدول رقم ٢٢) أن قيمة كاي تربيع (١٩,٥٧٤) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه الكفاية عند مستوى دلالة (٠,٠١٢) . وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٦٥,٥ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها . كما أشار (٦٨,٣ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٤٩,٢ %) ، كما أشار (٢٥,٧ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (١٣,٤ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه

الكفاية ، و (٦,٩ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ضعيفة للتدرب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك اتفاقا بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٣,٣٢٣) ، وللمديرين (٣,٨١٧) ، وللمشرفين (٣,٨٦٢) ، مما يقود لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على وجود حاجة تدريبية لهذه الكفاية ، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدرب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول (٢٢)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية تقديم نشاطات لا صفية تسهم في تعزيز التعلم الصفية ، وتقويمه

الوظيفة	مدى الحاجة للتدرب على الكفاية				
	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
معلم	١٠٣	١٨٠	١٤٤	٩٥	٥٣
	% ١٧, ٩	% ٣١, ٣	% ٢٥, ٠	% ١٦, ٥	% ٩, ٢
مدير	٢٧	٢٩	١٥	٧	٤
	% ٣٢, ٩	% ٣٥, ٤	% ١٨, ٣	% ٨, ٥	% ٤, ٩
مشرف	٨	١١	٨	٢	
	% ٢٧, ٦	% ٣٧, ٩	% ٢٧, ٦	% ٦, ٩	
قيمة كاي تربيع = ١٩, ٥٧٤					درجات الحرية = ٨
ذات دلالة عند مستوى = ٠,١٢					

*ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .

لقد كانت الكفاية السادسة التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدرب عليها في هذا المحور هي الكفاية الخاصة "بتوظيف المهام الأدائية في عملية التقويم" وقد دلت النتائج (انظر الجدول رقم ٢٣) أن قيمة كاي تربيع (٦٤,٨٦١) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه الكفاية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) . وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٧٩,٣ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها. كما أشار (٧١,٩ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٤٤,٠ %) ، كما أشار (٢٢,٨ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (٩,٨ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (٦,٩ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك اتفاقا بينهم

على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٣,٢٧) ، وللمديرين (٣,٩٦) ، وللمشرفين (٣,٩٣) ، مما يقود لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على وجود حاجة تدريبية لهذه الكفاية ، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدريب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول (٢٣)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "توظيف المهام الأدائية في عملية التقويم"

الوظيفة					
مدى الحاجة للتدريب على الكفاية					
معلم	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
٦٥	١٨٨	١٩١	٩٩	٣٢	٥٧٥
% ١١, ٣	% ٣٢, ٧	% ٣٣, ٢	% ١٧, ٢	% ٥, ٦	% ١٠٠
مدير	٣٣	٢٦	١٥	٤	٨٢
% ٤٠, ٢	% ٣١, ٧	% ١٨, ٣	% ٤, ٩	% ٤, ٩	% ١٠٠
مشرف	٨	١٥	٤	٢	٢٩
% ٢٧, ٦	% ٥١, ٧	% ١٣, ٨	% ٦, ٩	% ٦, ٩	% ١٠٠
قيمة كاي تربيع = ٦٤, ٨٦١					
درجات الحرية = ٨					
ذات دلالة عند مستوى = ٠,٠٠١					

*ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .

لقد كانت الكفاية السابعة التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدريب عليها في هذا المحور هي الكفاية الخاصة "بتحليل نتائج التقويم وتفسيرها لاتخاذ القرارات التعليمية" وقد دلت النتائج (أنظر الجدول رقم ٢٤) أن قيمة كاي تربيع (٣٩,٨٦٧) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه الكفاية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) . وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٨٦,٢ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها . كما أشار (٧٣,٢ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٤٦,٣ %) ، كما أشار (٢٩,٤ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدريب على هذه الكفاية ، و (١٣,٤ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدريب على هذه الكفاية ، و (٦,٩ %) من المشرفين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة للتدريب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك اتفاقا بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة

المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٣,٢٦) ، وللمديرين (٤,٠٠) ، وللمشرفين (٤,٣١) ، مما يقود لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على وجود حاجة تدريبية لهذه الكفاية ، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدريب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول (٢٤)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "تحليل نتائج التقويم وتفسيرها لاتخاذ القرارات التعليمية "

مدى الحاجة للتدريب على الكفاية						الوظيفة
ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا	الإجمالي	معلم
١٣٠	١٣٦	١٤٠	٩٦	٧٣	٥٧٥	
% ٢٢, ٦	% ٢٣, ٧	% ٢٤, ٣	% ١٦, ٧	% ١٢, ٧	% ١٠٠	
٣٥	٢٥	١١	٧	٤	٨٢	مدير
% ٤٢, ٧	% ٣٠, ٥	% ١٣, ٤	% ٨, ٥	% ٤, ٩	% ١٠٠	
١٥	١٠	٢	٢		٢٩	
% ٥١, ٧	% ٣٤, ٥	% ٦, ٩	% ٦, ٩		% ١٠٠	مشرف
قيمة كاي تربيع = ٣٩, ٨٦٧						درجات الحرية = ٨
ذات دلالة عند مستوى = ٠,٠٠١						

*ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .

لقد كانت الكفاية الثامنة التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدريب عليها في هذا المحور هي الكفاية الخاصة "استخراج نتائج التقويم المعتمد على الاختبارات اللفظية ، والملاحظة بما يفيد في تعزيز تعلم المتعلمين " وقد دلت النتائج (أنظر الجدول رقم ٢٥) أن قيمة كاي تربيع (٣٦, ٤٤٣) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه الكفاية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) . وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٧٩,٣ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها . كما أشار (٧٠,٧ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٤٥,٦ %) ، كما أشار (٢٥,٤ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدريب على هذه الكفاية ، و (١٢,٢ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدريب على هذه الكفاية ، و (٦,٩ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ضعيفة للتدريب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك اتفاقا بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة

المتوسط للمعلمين (٣,٢٥) ، وللمديرين (٣,٨٥) ، وللمشرفين (٤,٠٥) ، مما يقود لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على وجود حاجة تدريبية لهذه الكفاية ، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدرب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول (٢٥)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "استخراج نتائج التقويم المعتمد على الاختبارات اللفظية ، والملاحظة بما يفيد في تعزيز تعلم المتعلمين"

الوظيفة					
مدى الحاجة للتدرب على الكفاية					
معلم	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
	٨١	١٨١	١٦٧	٩٥	٥١
مدير	٢٦	٣٢	١٤	٥	٥
	٣١,٧%	٣٩,٠%	١٧,١%	٦,١%	٦,١%
مشرف	١٠	١٣	٤	٢	٢٩
	٣٤,٥%	٤٤,٨%	١٣,٨%	٦,٩%	١٠٠%
قيمة كاي تربيع = ٣٦,٤٤٣					
درجات الحرية =					
ذات دلالة عند مستوى =					

ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .

لقد كانت الكفاية التاسعة التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدرب عليها في هذا المحور هي الكفاية الخاصة " بتوظيف الاختبارات (التشخيصية ، التكوينية ، المرحلية) في التقويم " وقد دلت النتائج (أنظر الجدول رقم ٢٦) أن قيمة كاي تربيع (٣٤,٥١٠) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) . وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٧٢,٤ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها . كما أشار (٧٣,٢ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٤٧,٨ %) ، كما أشار (٣٤,١ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (١٢,٢ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (٦,٩ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ضعيفة للتدرب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك اتفاقا بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٣,٢٣) ،

وللمديرين (٣,٩٨) ، وللمشرفين (٤,١٤) ، مما يقود لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على وجود حاجة تدريبية لهذه الكفاية ، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدريب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول (٢٦)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "توظيف الاختبارات (التشخيصية ، التكوينية ، المرحلية) في التقويم"

الوظيفة					
مدى الحاجة للتدريب على الكفاية					
معلم	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
١٣١	١٤٤	١٠٤	١١٩	٧٧	٥٧٥
% ٢٢, ٨	% ٢٥, ٠	% ١٨, ١	% ٢٠, ٧	% ١٣, ٤	% ١٠٠
مدير	٣٤	٢٦	١٢	٥	٥
% ٤١, ٥	% ٣١, ٧	% ١٤, ٦	% ٦, ١	% ٦, ١	% ١٠٠
مشرف	١٤	٧	٦	٢	٢٩
% ٤٨, ٣	% ٢٤, ١	% ٢٠, ٧	% ٦, ٩		% ١٠٠
قيمة كاي تربيع = ٣٤, ٥١٠					
درجات الحرية = ٨					
ذات دلالة عند مستوى = ٠, ٠٠١					

*ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .

لقد كانت الكفاية العاشرة التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدريب عليها في هذا المحور هي الكفاية الخاصة " بتوظيف التقويم المستمر لمتابعة تقدم التلاميذ " وقد دلت النتائج (أنظر الجدول رقم ٢٧) أن قيمة كاي تربيع (٣٧, ٨٤٠) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه الكفاية عند مستوى دلالة (٠, ٠٠١) . وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٨٦, ٢ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها كما أشار (٧١, ٩ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٤٦, ٨ %) ، كما أشار (٣٣, ٨ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدريب على هذه الكفاية ، و (١٥, ٩ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدريب على هذه الكفاية ، و (٦, ٩ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ضعيفة جدا للتدريب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك اتفاقا بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٣, ٢١) ، وللمديرين

(٣,٩١) ، وللمشرفين (٤,٢٨) ، مما يقود لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على وجود حاجة تدريبية لهذه الكفاية ، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدرب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول (٢٧)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "توظيف التقويم المستمر لمتابعة تقدم التلاميذ"

الوظيفة					
مدى الحاجة للتدرب على الكفاية					
معلم	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
	الإجمالي	١٣٦	١٣٣	١١٢	١٠٤
مدير	١٣٦	٢٣, ٧ %	٢٣, ١ %	١٩, ٥ %	١٨, ١ %
	١٣٦	٢٣, ٧ %	٢٣, ١ %	١٩, ٥ %	١٨, ١ %
مشرف	٣١	٢٨	١٠	١٠	٣
	٢٩	١٦	٩	٢	٢
١٠٠ %	١٠٠ %	١٠٠ %	١٠٠ %	١٠٠ %	١٠٠ %
	١٠٠ %	١٠٠ %	١٠٠ %	١٠٠ %	١٠٠ %
قيمة كاي تربيع = ٣٧, ٨٤٠					
درجات الحرية = ٨					
ذات دلالة عند مستوى = ٠,٠٠١					

*ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .

لقد كانت الكفاية الحادية عشرة التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدرب عليها في هذا المحور هي الكفاية الخاصة "توظيف حقيبة أعمال المتعلم في تقويم تعلمه" وقد دلت النتائج (أنظر الجدول رقم ٢٨) أن قيمة كاي تربيع (٣٩, ٤٨٨) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه الكفاية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) . وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٧٥,٨ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها . كما أشار (٦٧,١ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٤١,٧ %) ، كما أشار (٢٩,٩ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (١٣,٤ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (٦,٩ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك اتفاقا بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٣, ١٥) ، وللمديرين (٣, ٨٨) ،

وللمشرفين (٣,٩٣) ، مما يفوق لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على وجود حاجة تدريبية لهذه الكفاية ، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدريب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول (٢٨)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "توظيف حقيقية أعمال المتعلم في تقويم تعلمه"

الوظيفة					
مدى الحاجة للتدريب على الكفاية					
معلم	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
٨٨	١٥٢	١٦٣	١٠٦	٦٦	٥٧٥
% ١٥, ٣	% ٢٦, ٤	% ٢٨, ٣	% ١٨, ٤	% ١١, ٥	% ١٠٠
مدير	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
٣٠	٢٥	١٦	٧	٤	٨٢
% ٣٦, ٦	% ٣٠, ٥	% ١٩, ٥	% ٨, ٥	% ٤, ٩	% ١٠٠
مشرف	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
٩	١٣	٥	٢	٢	٢٩
% ٣١, ٠	% ٤٤, ٨	% ١٧, ٢	% ٦, ٩	% ١٠٠	% ١٠٠
قيمة كاي تربيع = ٣٩, ٤٨٨					
درجات الحرية = ٨					
ذات دلالة عند مستوى = ٠,٠٠١					

*ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .

لقد كانت الكفاية الثانية عشرة التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدريب عليها في هذا المحور هي الكفاية الخاصة "توظيف الملاحظة المنظمة في التقويم" وقد دلت النتائج (أنظر الجدول رقم ٢٩) أن قيمة كاي تربيع (٥٢,٣٠٦) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه الكفاية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) . وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٨٦,٢ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها . كما أشار (٧٥,٦٩ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٤١,٥ %) ، كما أشار (٣٢,٢ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدريب على هذه الكفاية ، و (١٣,٤ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدريب على هذه الكفاية ، و (٦,٩ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ضعيفة ، أو للتدريب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك اتفاقاً بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٣,١٤) ، وللمديرين (٣,٨٥) ، وللمشرفين (٤,١٧) ، مما يفوق لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على

وجود حاجة تدريبية لهذه الكفاية ، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدريب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول (٢٩)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "توظيف الملاحظة المنظمة في التقويم"

الوظيفة					
مدى الحاجة للتدريب على الكفاية					
معلم	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
٩٨	١٤١	١٥١	٧٨	٤٢	٥٧٥
% ١٧, ٠	% ٢٤, ٥	% ٢٦, ٣	% ١٩, ٧	% ١٢, ٥	% ١٠٠
مدير	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
٢٤	٣٨	٩	٦	٥	٨٢
% ٢٩, ٣	% ٤٦, ٣	% ١١, ٠	% ٧, ٣	% ٦, ١	% ١٠٠
مشرف	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
١١	١٤	٢	٢	٢	٢٩
% ٣٧, ٩	% ٤٨, ٣	% ٦, ٩	% ٦, ٩	% ٦, ٩	% ١٠٠
قيمة كاي تربيع = ٥٢, ٣٠٦					
درجات الحرية = ٨					
ذات دلالة عند مستوى = ٠,٠٠١					

*ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .

لقد كانت الكفاية الثالثة عشرة التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدريب عليها في هذا المحور هي الكفاية الخاصة " بتوزيع المتعلمين وفقا لمستويات التحصيل تضمن سهولة تقويم تعلمهم" وقد دلت النتائج (أنظر الجدول رقم ٣٠) أن قيمة كاي تربيع (٢٦,١٩٠) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه الكفاية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) . وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٦٢,١ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها . كما أشار (٦١,٠ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٣٨,٥ %) ، كما أشار (٣١,٨ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدريب على هذه الكفاية ، و (١٥,٨ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدريب على هذه الكفاية ، و (٦,٩ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ضعيفة للتدريب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك اتفاقا بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٣,٠٧) ، وللمديرين (٣,٥٧) ، وللمشرفين (٣,٨٣) ، مما يقود لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على

وجود حاجة تدريبية لهذه الكفاية ، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدريب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول (٣٠)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "توزيع المتعلمين وفقا لمستويات التحصيل تضمن سهولة تقويم تعلمهم"

الوظيفة					
مدى الحاجة للتدريب على الكفاية					
معلم	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
	٨٢	١٣٩	١٧١	١٠٧	٧٦
مدير	١٦	٣٤	١٩	٦	٧
	١٩,٥ %	٤١,٥ %	٢٣,٢ %	٧,٣ %	٨,٥ %
مشرف	١٨	١٠	٩	٢	٢٩
	٢٧,٦ %	٣٤,٥ %	٣١,٠ %	٦,٩ %	١٠٠ %
قيمة كاي تربيع = ٢٦,١٩٠					
درجات الحرية = ٨					
ذات دلالة عند مستوى = ٠,٠٠١					
ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .					

لقد كانت الكفاية الرابعة عشرة التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدريب عليها في هذا المحور هي الكفاية الخاصة " بتوظيف المقابلة الفردية اليومية في تقويم التعلم " وقد دلت النتائج (أنظر الجدول رقم ٣١) أن قيمة كاي تربيع (٤٢,٤٦٠) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه الكفاية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) . وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٥٥,١ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها . كما أشار (٦٤,٧ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٣٢,٤ %) ، كما أشار (٣٣,٦ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدريب على هذه الكفاية ، و (١٢,٢ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدريب على هذه الكفاية ، (١٣,٨ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ضعيفة للتدريب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك اتفاقاً بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٢,٩٦) ، وللمديرين (٣,٧٠) ، وللمشرفين (٣,٥٩) ، مما يقود لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على

وجود حاجة تدريبية لهذه الكفاية ، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدرب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول رقم (٣١)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "توظيف المقابلة الفردية اليومية في تقويم التعلم"

مدى الحاجة للتدرب على الكفاية						الوظيفة
الإجمالي	ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	ماسة	معلم
٥٧٥	٦٧	١٢٦	١٩٦	١٣٢	٥٤	
%١٠٠	%١١,٧	%٢١,٩	%٣٤,١	%٢٣,٠	%٩,٤	
٨٢	٦	٤	١٩	٣٤	١٩	مدير
%١٠٠	%٧,٣	%٤,٩	%٢٣,٢	%٤١,٥	%٢٣,٢	
٢٩		٤	٩	١١	٥	مشرف
%١٠٠		%١٣,٨	%٣١,٠	%٣٧,٩	%١٧,٢	
قيمة كاي تربيع = ٤٢,٤٦٠						درجات الحرية = ٨
ذات دلالة عند مستوى = ٠,٠٠١						

*ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .

ثالثاً : النتائج ذات الصلة باختلاف تقدير الحاجات التدريبية للمعلمين فيما بين المعلمين أنفسهم ومديرهم وموجههم ضمن المحور الثالث (تحليل نتائج التقويم وتفسيرها)

لقد كانت الكفاية الأولى التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدرب عليها في هذا المحور هي الكفاية الخاصة " بإعداد خطط المواقف التعليمية / التعليمية العلاجية " وقد دلت النتائج (أنظر الجدول رقم ٣٢) أن قيمة كاي تربيع (٣٠,٥٦٥) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه الكفاية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) . وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٩٣,١ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها . كما أشار (٧٣,٢ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٥٣,٩ %) ، كما أشار (٢٣,٥ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (١١,٠ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة للتدرب على هذه الكفاية ، و (٣,٤ %) من المشرفين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك

اتفاقاً بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٣,٤٥) ، وللمديرين (٣,٩٢) ، وللمشرفين (٤,٣٨) ، مما يقود لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على وجود حاجة تدريبية لهذه الكفاية ، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدرب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول رقم (٣٢)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "إعداد خطط المواقف التعليمية / العملية العلاجية"

الوظيفة					
مدى الحاجة للتدرب على الكفاية					
معلم	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
	١٣٣	١٧٧	١٣٠	٨٨	٤٧
	% ٢٣, ١	% ٣٠, ٨	% ٢٢, ٦	% ١٥, ٣	% ٨, ٢
مدير	٣١	٢٩	١٣	٤	٥
	% ٣٧, ٨	% ٣٥, ٤	% ١٥, ٩	% ٤, ٩	% ٦, ١
مشرف	١٤	١٣	١	١	
	% ٤٨, ٣	% ٤٤, ٨	% ٣, ٤	% ٣, ٤	
قيمة كاي تربيع = ٣٠, ٥٦٥					
درجات الحرية = ٨					
ذات دلالة عند مستوى = ٠,٠٠١					

*ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .

لقد كانت الكفاية الثانية التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدرب عليها في هذا المحور هي الكفاية الخاصة " باتخاذ القرارات بشأن الطلبة المتأخرين دراسيا " وقد دلت النتائج (أنظر الجدول رقم ٣٣) أن قيمة كاي تربيع (٢٠,٨٩٦) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه الكفاية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٧) . وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٧٩,٣ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها . كما أشار (٧٢,٠ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٥٢,٧ %) ، كما أشار (٢٧,٦ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (١٤,٦ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (٣,٤ %) من المشرفين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك اتفاقاً بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط

في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٣,٣٩) ، وللمديرين (٣,٨٧) ، وللمشرفين (٤,١٤) ، مما يقود لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على وجود حاجة تدريبية لهذه الكفاية ، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدرب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول (٣٣)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "اتخاذ القرارات بشأن الطلبة المتأخرين دراسيا "

الوظيفة					
مدى الحاجة للتدرب على الكفاية					
معلم	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
	١٣٧	١٦٦	١١٣	١٠٣	٥٦
	% ٢٣, ٨	% ٢٨, ٩	% ١٩, ٧	% ١٧, ٩	% ٩, ٧
مدير	٢٩	٣٠	١١	٧	٥
	% ٣٥, ٤	% ٣٦, ٦	% ١٣, ٤	% ٨, ٥	% ٦, ١
	% ١٠٠	% ١٠٠	% ١٠٠	% ١٠٠	% ١٠٠
مشرف	١٢	١١	٥	١	٢٩
	% ٤١, ٤	% ٣٧, ٩	% ١٧, ٢	% ٣, ٤	% ١٠٠
	% ١٠٠	% ١٠٠	% ١٠٠	% ١٠٠	% ١٠٠
قيمة كاي تربيع = ٢٠, ٨٩٦					
درجات الحرية = ٨					
ذات دلالة عند مستوى = ٠,٠٠٧					

*ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .

لقد كانت الكفاية الثالثة التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدرب عليها في هذا المحور هي الكفاية الخاصة "بتوظيف محكات موضوعية لتقويم ملف الأعمال" وقد دلت النتائج (أنظر الجدول رقم ٣٤) أن قيمة كاي تربيع (٤١,٤٩١) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه الكفاية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٢) . وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٧٩,٣ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها . كما أشار (٧٠,٧ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٤٤,٢ %) ، كما أشار (١٩,٩ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (٨,٥ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (١٠,٣ %) من المشرفين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة ، و ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك اتفاق بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٣,٣٢) ،

وللمديرين (٣,٩١) ، وللمشرفين (٤,٠٧) ، مما يقود لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على وجود حاجة تدريبية لهذه الكفاية ، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدرب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول رقم (٣٤)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "توظيف محكات موضوعية لتقويم ملف الأعمال"

الوظيفة					
مدى الحاجة للتدرب على الكفاية					
ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا	الإجمالي
٨٠	١٧٤	٢٠٧	٧٨	٣٦	٥٧٥
% ١٣,٩	% ٣٠,٣	% ٣٦,٠	% ١٣,٦	% ٦,٣	% ١٠٠
٢٦	٣٢	١٧	٥	٢	٨٢
% ٣١,٧	% ٣٩,٠	% ٢٠,٧	% ٦,١	% ٢,٤	% ١٠٠
١٢	١١	٣	٢	١	٢٩
% ٤١,٤	% ٣٧,٩	% ١٠,٣	% ٦,٩	% ٣,٤	% ١٠٠
قيمة كاي تربيع = ٤١,٤٩١					
درجات الحرية = ٨					
ذات دلالة عند مستوى = ٠,٠٢					

*ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .

لقد كانت الكفاية الرابعة التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدرب عليها في هذا المحور هي الكفاية الخاصة "بتشخيص مواطن القوة والضعف عند كل متعلم" وقد دلت النتائج (أنظر الجدول رقم ٣٥) أن قيمة كاي تربيع (٢٤,٤٢٧) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية لكفاية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٢) . وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٧٥,٨ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها . كما أشار (٦٩,٥ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٤٨,٢ %) ، كما أشار (٣٣,٢ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (٢٣,٢ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (١٠,٣ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ضعيفة ، للتدرب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك اتفاقا بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٣,٢٧) ، وللمديرين (٣,٨٤) ، وللمشرفين (٤,١٧) ، مما يقود لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على وجود حاجة تدريبية لهذه الكفاية ،

وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدرب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول (٣٥)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "تشخيص مواطن القوة والضعف عند كل متعلم"

الوظيفة					
مدى الحاجة للتدرب على الكفاية					
معلم	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
١٥٠	١٢٧	١٠٧	١٠٧	٨٤	٥٧٥
% ٢٦, ١	% ٢٢, ١	% ١٨, ٦	% ١٨, ٦	% ١٤, ٦	% ١٠٠
مدير	٣٣	٢٤	١١	٨	٨٢
% ٤٠, ٢	% ٢٩, ٣	% ١٣, ٤	% ٩, ٨		% ١٠٠
مشرف	١٥	٧	٤	٣	٢٩
% ٥١, ٧	% ٢٤, ١	% ١٣, ٨	% ١٠, ٣		% ١٠٠
قيمة كاي تربيع = ٢٤, ٤٢٧					
درجات الحرية = ٨					
ذات دلالة عند مستوى = ٠,٠٠٢					

*ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .

لقد كانت الكفاية الخامسة التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدرب عليها في هذا المحور هي الكفاية الخاصة "استخدام نتائج التقويم في تحديد صعوبات التعلم" وقد دلت النتائج (أنظر الجدول رقم ٣٦) أن قيمة كاي تربيع (٣٧, ٤٥٨) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه الكفاية عند مستوى دلالة (٠, ٠٠١) . وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٧٩, ٣ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها . كما أشار (٧٤, ٤ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٤٦, ٢ %) ، كما أشار (٣١, ٣ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (١٣, ٣ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، ولم يشر المشرفون أن المعلمين بحاجة ضعيفة ، أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك اتفاقاً بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٣, ٢٢) ، وللمديرين (٣, ٩٥) ، وللمشرفين (٤, ١٧) ، مما يقود لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على

وجود حاجة تدريبية لهذه الكفاية ، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدرب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول (٣٦)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "استخدام نتائج التقويم في تحديد صعوبات التعلم"

الوظيفة					
مدى الحاجة للتدرب على الكفاية					
معلم	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
١٢١	١٤٥	١٢٩	١٠٠	٨٠	٥٧٥
% ٢١,٠	% ٢٥,٢	% ٢٢,٤	% ١٧,٤	% ١٣,٩	% ١٠٠
مدير	٣٢	٢٩	١٠	٧	٤
% ٣٩,٠	% ٣٥,٤	% ١٢,٢	% ٨,٥	% ٤,٩	% ١٠٠
مشرف	١٤	٩	٣		٢٩
% ٤٨,٣	% ٣١,٠	% ١٠,٣			% ١٠٠
قيمة كاي تربيع = ٣٧,٤٥٨					
درجات الحرية = ٨					
ذات دلالة عند مستوى = ٠,٠٠١					

*ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .

لقد كانت الكفاية السادسة التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدرب عليها في هذا المحور هي الكفاية الخاصة "الاستفادة من ملف المتعلم في اتخاذ القرار" وقد دلت النتائج (أنظر الجدول رقم ٣٧) أن قيمة كاي تربيع (٣٩,٢٩٩) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه الكفاية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) . وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٧٥,٨ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها . كما أشار (٥٩,٥ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٤٢,٣ %) ، كما أشار (٣٣,٢ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (١٤,٦ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (٣,٤ %) من المشرفين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة ، للتدرب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك اتفاقاً بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٣,١٣) ، وللمديرين (٣,٨٥) ، وللمشرفين (٤,١٠) ، مما يقود لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على وجود حاجة

تدريبية لهذه الكفاية ، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدريب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول (٣٧)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "الاستفادة من ملف المتعلم في اتخاذ القرار"

مدى الحاجة للتدريب على الكفاية						الوظيفة
الإجمالي	ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	ماسة	معلم
٥٧٥	٦٠	١٣١	١٤١	١٥٩	٨٤	
%١٠٠	%١٠,٤	%٢٢,٨	%٢٤,٥	%٢٧,٧	%١٤,٦	
الإجمالي	ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	ماسة	مدير
٨٢	٢	١٠	١٣	٣٣	٢٤	
%١٠٠	%٢,٤	%١٢,٢	%١٥,٩	%٤٠,٢	%٢٩,٣	
الإجمالي	ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	ماسة	مشرف
٢٩		١	٦	١١	١١	
%١٠٠		%٣,٤	%٢٠,٧	%٣٧,٩	%٣٧,٩	
قيمة كاي تربيع = ٣٩,٢٩٩						درجات الحرية = ٨
ذات دلالة عند مستوى = ٠,٠٠١						

*ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .

لقد كانت الكفاية السابعة التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدريب عليها في هذا المحور هي الكفاية الخاصة "وضع التقديرات اعتمادا على العلامات المستخرجة من المشاريع والاختبارات ونشاطات التعلم المتعددة" وقد دلت النتائج (أنظر الجدول رقم ٣٨) أن قيمة كاي تربيع (٢١,٣٠٠٠) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه الكفاية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٦) . وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٥٥,٢ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها . كما أشار (٥٩,٧ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٤٢,١ %) ، كما أشار (٣٢,٩ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدريب على هذه الكفاية ، و (٢٣,٢ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدريب على هذه الكفاية ، و (٣,٤ %) من المشرفين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة جدا للتدريب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك اتفاقا بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٣,١١١٣) ، وللمديرين (٣,٥٧٣٢) ، وللمشرفين (٣,٦٨٩٧)

مما يقود لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على وجود حاجة تدريبية لهذه الكفاية ، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدرب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول (٣٨)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "وضع التقديرات اعتمادا على العلامات المستخرجة من المشاريع والاختبارات ونشاطات التعلم المتعددة "

الوظيفة	مدى الحاجة للتدرب على الكفاية				
	ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
معلم	٩٥	١٤٧	١٤٤	١٠٥	٨٤
	% ١٦,٥	% ٢٥,٦	% ٢٥,٠	% ١٨,٣	% ١٤,٦
مدير	٢٢	٢٧	١٤	١٤	٥
	% ٢٦,٨	% ٣٢,٩	% ١٧,١	% ١٧,١	% ٦,١
مشرف	٨	٨	١١		٢
	% ٢٧,٦	% ٢٧,٦	% ٣٧,٩		% ٦,٩
قيمة كاي تربيع = ٢١,٣٠٠٠		درجات الحرية = ٨		ذات دلالة عند مستوى = ٠,٠٠٦	

*ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية .

لقد كانت الكفاية الثامنة التي ذكر المعلمون أنهم بحاجة للتدرب عليها في هذا المحور هي الكفاية الخاصة "كتابة التقارير الخاصة بكل تلميذ" وقد دلت النتائج (أنظر الجدول رقم ٣٩) أن قيمة كاي تربيع (٣٤,١٧٥) تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ، والمديرين ، والمشرفين بالنسبة لمدى الحاجة التدريبية على هذه الكفاية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) . وكما هو واضح من النسب المئوية أن الفروق كبيرة في هذه الكفاية ، فقد أشار (٦٢,٠ %) من المشرفين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة لها . كما أشار (٦٤,٤ %) من المديرين أن المعلمين بحاجة ماسة أو كبيرة . في حين قدرها المعلمون لأنفسهم بدرجة وصلت إلى (٣٨,٣ %) ، كما أشار (٣٤,٤ %) من المعلمين أنهم بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (٩,٨ %) من المديرين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة أو ضعيفة جدا للتدرب على هذه الكفاية ، و (١٣,٨ %) من المشرفين أشاروا أن المعلمين بحاجة ضعيفة للتدرب على هذه الكفاية ، وهذا يعني أن هناك اتفاقاً بينهم على أن هناك حاجة تدريبية على هذه الكفاية ، وهذا يتفق مع قيمة المتوسط في السؤال الأول والثاني والثالث حيث بلغت قيمة المتوسط للمعلمين (٣,٠٣) ، وللمديرين (٣,٧٦) ، وللمشرفين (٣,٧٢) ، مما يقود لاستنتاج مفاده أن الجميع يتفق على وجود حاجة

تدريبية لهذه الكفاية ، وأن تقدير المديرين والمشرفين لحاجة المعلم للتدريب على هذه الكفاية كان أعلى من تقدير المعلمين لها .

جدول رقم (٣٩)

نتائج اختبار كاي تربيع للمقارنة فيما بين المعلمين والمديرين والمشرفين في تقدير الحاجة لكفاية "كتابة التقارير الخاصة بكل تلميذ "

الوظيفة					
مدى الحاجة للتدريب على الكفاية					
ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا	الإجمالي
٧٤	١٤٦	١٥٧	١١٨	٨٠	٥٧٥
% ١٢, ٩	% ٢٥, ٤	% ٢٧, ٣	% ٢٠, ٥	% ١٣, ٩	% ١٠٠
٢١	٣٢	٢١	٤	٤	٨٢
% ٢٥, ٦	% ٣٩, ٠	% ٢٥, ٦	% ٤, ٩	% ٤, ٩	% ١٠٠
٧	١١	٧	٤		٢٩
% ٢٤, ١	% ٣٧, ٩	% ٢٤, ١	% ١٣, ٨		% ١٠٠
قيمة كاي تربيع = ٣٤, ١٧٥					
درجات الحرية = ٨					
ذات دلالة عند مستوى = ٠,٠٠١					

*ملاحظة : العدد في الأعلى يمثل التكرار ، والعدد في الأسفل يمثل النسبة المئوية

مناقشة نتائج الدراسة الميدانية :

تبين نتائج الدراسة الميدانية أن جميع الكفايات المقترحة تمثل احتياجات تدريبية للمعلم لتطبيق نظم التقويم التربوي في التعليم الأساسي بفعالية ، فقد كانت جميع متوسطات الكفايات المدرجة أعلى من الدرجة الحادية ، وتراوح بين ٣ و ٤,٥ .

وقد تم تحديد الكفايات التي احتلت المراتب العليا من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين والتي يمكن البدء بها في البرامج التدريبية التي تنظمها وزارة التربية والتعليم .

ولتحديد أهم الاحتياجات التدريبية ، من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين ، تم ترتيب أولويات هذه الاحتياجات ضمن ثلاثة المحاور الثلاثة. وقد أوضحت ذلك الجداول ٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢.

ويرى المعلمون أن أهم كفاية يودون الحصول على تدريب فيها ضمن المحاور الأول (تخطيط المواقف التعليمية / التعليمية) هي الكفاية رقم ٥ " وضع خطة مرحلية لتقويم تعلم المتعلم " ، ويتفق المديرون معهم حيث جاءت أيضاً في المرتبة الأولى ، بينما جاءت في المرتبة الرابعة بالنسبة للمشرفين. و بما أن المعلمين هم أصحاب الشأن ، فقد يكونون أعرف الناس بما يواجهون.

أما الكفاية رقم ٤ " تحديد إجراءات تقويم التعلم و أدواته " فقد جاءت في المرتبة الثانية بالنسبة للمعلمين و في المرتبة الثالثة بالنسبة للمديرين و في المرتبة الأولى بالنسبة للمشرفين ، أي أن الجميع يتفق على أهمية هذه الكفاية بالنسبة للمعلم ، و قد يكون لتلك الأهمية التي يوليها الجميع لهذه الكفاية عدة أسباب من بينها كثرة أدوات التقويم الحقيقي و إدخال بعضها حديثاً في مجال التدريس و التقويم.

أما بالنسبة للمحور الثاني (تنظيم المواقف التعليمية / التعليمية وتوظيف إجراءات التقويم). يرى المعلمون أن أهم كفاية يودون الحصول على تدريب فيها هي الكفاية رقم ١٨ " كيفية تعويد التلاميذ على التقويم الذاتي" ، و جاءت هذه الكفاية في الترتيب الثاني و الثالث وفقاً لآراء المديرين و المشرفين . و ترجع الباحثة ذلك إلى أن نظام التقويم التربوي المطبق حالياً في مدارس وزارة التربية و التعليم بالبحرين يلزم المعلم بتطبيق هذه الكفاية دون تأهيل أو تدريب مسبق (إدارة التدريب ، ٢٠٠٠) .

واحتلت الكفاية رقم ١٥ " إعداد نشاطات تسهم في علاج صعوبات تعلم التلاميذ " المرتبة الثانية بالنسبة للمعلمين ، و المرتبة الأولى وفقاً لآراء المديرين ، كما جاءت في المرتبة السادسة بالنسبة للمشرفين ، و احتلت الكفاية رقم ١٧ " تفريد عملية التعليم و التعلم لتلبية احتياجات التلاميذ " المرتبة الثالثة وفقاً لآراء المعلمين ، و المرتبة الرابعة وفقاً لآراء المديرين و في المرتبة الحادية عشر وفقاً لآراء المشرفين. و احتلت الكفاية رقم ٧ " تنويع النشاطات التعليمية و النشاطات التقويمية المرتبطة و الأهداف المدرجة " المرتبة الرابعة وفقاً لآراء المعلمين و المرتبة الخامسة وفقاً لآراء المديرين و المرتبة الرابعة وفقاً لآراء المشرفين. كما وردت كفاية رقم ١٦ " تقديم نشاطات لا صفية تسهم في تعزيز التعلم الصفي و تقويمه " في المرتبة الخامسة وفقاً لآراء المعلمين و المرتبة الثانية عشر وفقاً لآراء المديرين ، و في المرتبة الحادية عشر بالنسبة للمشرفين ، و يشير هذا إلى اهتمام المعلمين بآليات التعامل مع فئة الطلبة الذين يعانون من الصعوبات ، و تتمثل هذه الآليات في إعداد الأنشطة و تنويعها ، و في تفريد التعليم. وهذه الكفايات احتلت من وجهة نظر المعلمين التقدير الأعلى نتيجة لتعامل المعلم المباشر مع التلميذ ومعرفتهم الدقيقة للصعوبات التي تعيق تنفيذ تلك الكفايات ، فضلاً عن شعورهم بالحاجة إلى مزيد من التدريب عليها . وهذه النتيجة تتفق مع النتائج التي توصلت إليها فرق المتابعة و التقويم التابعة لوزارة التربية و التعليم ، من خلال زياراتها الميدانية لمدارس التجربة ، حيث لاحظت وجود إهمال للطلبة المتفوقين بسبب تركيز المعلم على الطلبة ذوي التحصيل المنخفض لإيصالهم إلى مستوى الإتقان ، كما أفضى التركيز على الطلبة المتعثرين دراسياً إلى تأخر المعلم في إنهاء المقررات الدراسية (عبد الغني والمطوع ، ١٩٩٩) . كما أن هذه النتائج قد جاءت متوافقة مع نتائج الاستطلاع الأولي الذي

قامت به الباحثة حيث جاءت كفاية "إعداد الأنشطة التعليمية المختلفة لمراعاة الفروق" بين أبرز الصعوبات التي يعاني منها المعلمون .

أما الكفاية رقم ١٩ " تحليل نتائج التقويم و تفسيرها لاتخاذ القرارات التعليمية " فقد جاءت في المرتبة الأولى وفقاً لآراء المشرفين و في المرتبة الثالثة وفقاً لآراء المديرين و لم تكن من ضمن الأولويات بالنسبة للمعلمين حيث جاءت في مرتبة متأخرة ، و كما جاءت كفاية رقم ١٢ " توظيف التقويم المستمر لمتابعة تقدم التلاميذ " في المرتبة الثانية وفقاً لآراء المديرين و لم تكن من ضمن الأولويات بالنسبة للمعلمين و المديرين.

ويلاحظ مما سبق أن المشرفين يليهم المديرين كان اهتمامهم بعمليات التقويم أعلى من المعلمين أنفسهم رغم أهمية تلك الكفايات في نظام التقويم التربوي ، وقد يكون ذلك نتيجة لممارسة عملية التقويم من قبل المعلمين بصورة مستمرة ، بالإضافة للتوجيه المستمر من قبل المشرفين والمديرين في هذا المجال ، وحصول المعلم على دورات تدريبية في هذا المجال (إدارة التدريب ، ٢٠٠٠) ، بينما يرى المشرفون أنه يمكن تطوير هذا المجال أكثر ويأملون استخدام المعلم للتقويم بطرق مختلفة لتحسين تحصيل الطلاب ولتحقيق أهم الأهداف المرجوة من نظام التقويم التربوي .

و في المحور الثالث (تحليل نتائج التقويم و تفسيرها) يرى المعلمون أن أهم كفاية يودون الحصول على تدريب فيها هي الكفاية رقم ٢٦ " إعداد خطط المواقف التعليمية / التعليمية العلاجية " و يتفق معهم المشرفون و المديرين.

جاءت هذه النتيجة مشابهة لما توصل إليه عبد الحميد (١٩٩٤) . حيث جاءت كفاية " إعداد الخطط العلاجية في ضوء توجهات المنهج المطور " من بين أهم الكفايات التي يود المعلمون والموجهون الحصول على التدريب اللازم لإتقانها .

أما الكفاية رقم ٢٥ " اتخاذ القرارات بشأن الطلبة المتأخرين دراسياً " فقد جاءت في المركز الثاني وفقاً لآراء المعلمين و في المركز الرابع وفقاً لآراء المديرين و المشرفين.

و احتلت الكفاية رقم ٢١ " تشخيص مواطن القوة و الضعف عند كل متعلم " المرتبة الرابعة وفقاً لآراء المعلمين و المرتبة السادسة وفقاً لآراء المديرين ، و المرتبة الثالثة وفقاً لآراء المشرفين ، و يشير هذا إلى درجة اهتمام المعلمين و المديرين و المشرفين بفئات الطلبة المتأخرين دراسياً و يتمثل هذا الاهتمام في إعداد الخطط العلاجية وتشخيص مواطن القوة و الضعف عند كل متعلم ، و اتخاذ القرارات بشأن الطلبة المتأخرين دراسياً. وهذا يتفق مع ما جاء في المحور الثاني الذي يشير إلى درجة الاهتمام بآليات التعامل مع فئة الطلبة الذين يعانون من صعوبات. و هذا يؤكد حاجة المعلم الماسة للتدريب على هذه الكفايات.

أما الكفاية رقم ٢٢ " توظيف محكات موضوعية لتقويم ملف الأعمال " فقد جاءت في المرتبة الخامسة وفقاً لآراء المشرفين. وهذا يتفق مع ما لاحظته فرق المتابعة و التقويم من خلال زياراتها الميدانية لمدارس التجربة ، حيث لوحظ أنه من سليات نظام التقويم التربوي محدودية استخدام أدوات التقويم و من ضمنها ملفات الأعمال التي لا تحتوي على أنشطة ملائمة لمستويات الطلبة و قدراتهم ، ولا تعكس الكفايات بصورة واضحة (المطوع و محمد و بئينة ، ١٩٩٩) . وهذا يتفق مع ما جاء في الاستطلاع الأولي الذي قامت به الباحثة حيث ذكرت عينة الاستطلاع أن المعلم بحاجة للتدريب من أجل إتقان استخدام ملف الطالب لتحسين مستوى إنجاز التلميذ ، وتعزيزه.

ويمكننا أن نعزو حاجة المعلم للتدريب على جميع الكفايات المدرجة إلى عدم حصوله على تدريب في هذه الكفايات ، فالتدريب الذي حصل عليه المعلم في ظل نظام التقويم التربوي يشتمل على إدراك مفهوم الكفاية ، وتدريبها و تقويمها ، والاستخدام الفعال لقوائم الرصد (إدارة التدريب ، ٢٠٠٠) .

ولمعرفة ما إذا كان هناك اختلاف بين المديرين والمعلمين والمشرفين في تقدير الحاجات التدريبية للمعلمين تم استخدام كاي تربيع ، وقد اتضح من خلاله أنه توجد فروق دالة إحصائية . كما أكدت نتائج كاي تربيع على حاجة المعلم على التدريب على جميع الكفايات المقترحة في هذه الدراسة حيث أن جميع الفئات (معلمون ، مديرون ، مشرفون) أشاروا إلى أن المعلمين بحاجة ماسة وكبيرة للتدريب على جميع الكفايات .

وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المشرفين والمديرين في جميع الكفايات ، وهذا يتفق مع ما توصل إليه رفاع (١٩٩٣) فقد وجد فروقا دالة إحصائية بين رؤى المعلمين التدريسية ، في دراسته التي أجراها على معلمي العلوم في المرحلة الثانوية .

وقد كان تقدير المشرفين والمديرين لمدى حاجة المعلم للتدريب على الكفاية أعلى من تقدير المعلمين لحاجتهم التدريبية ، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلم يعتقد أنه إذا قدر حاجته عاليا للتدريب يترتب عليه خضوعه إلى دورات تدريبية ، وربما يعتقد أن حصيلته من الدورات التدريبية منخفضة وبالتالي يعزف عنها ، وقد يرجع ذلك إلى عدم إشراك المعلم في تحديد حاجته التدريبية للدورات التي خضع لها، فقد وجد الباحثان حجازي والمناعي (١٩٩٦ ، ٢٧٢) . في الدراسة التي أجريها في البحرين أن أكثر من نصف المعلمين المتدربين يؤكدون على ضرورة أن يراعي المسئولون عن التدريب احتياجات المعلم الأساسية والفردية في تخطيط التدريب وتنفيذه ، ذلك لأن دفع المعلمين إلى التدريب دون مراعاة احتياجاتهم العلمية والفنية قد يؤدي إلى " عدم اكتراثهم بالاستفادة من مردوداته في عملهم الوظيفي "

وتبين هذه النتائج الحاجة إلى مزيد من الدراسات . ويمكن أن نعزو السبب إلى أن المشرف على المعلم دائما يريد له أن يصل إلى مستوى الإتقان.

الخلاصة و التوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد أهم الاحتياجات التدريبية اللازمة للتطبيق الناجح لنظام التقييم الحقيقي من قبل معلم المرحلة الابتدائية في التعليم الأساسي.

و قد صاغت الباحثة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية : -

- ١- ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقييم الحقيقي التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظرهم؟
- ٢- ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقييم الحقيقي التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظر مديرهم؟
- ٣- ما أبرز الكفايات المتصلة بالتقييم الحقيقي التي يحتاجها المعلمون من وجهة نظر مشرفي وزارة التربية و التعليم ؟
- ٤- هل يختلف المعلمون و المديرون و المشرفون في تقدير الحاجات التدريبية فيما يتعلق بالكفايات المتصلة بالتقييم الحقيقي؟

و للإجابة عن هذه الأسئلة اتبعت الباحثة الخطوات التالية : -

- ١- عرض لإطار نظري خاص بالحاجات التدريبية للمعلم في نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي بدولة البحرين في ضوء مدخل الكفايات التعليمية؛
- ٢- عرض لبعض الدراسات السابقة من حيث الأهداف و النتائج مع التعليق عليها؛
- ٣- تحليل الحاجات التدريبية إلى مجموعة من الكفايات في مجال التقييم الحقيقي على أساس مدخل الكفايات كأحد أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم.

و قد قامت الباحثة بإعداد استبانة أولية تحوي ثلاثة مجالات ، يحوي كل مجال مجموعة من الحاجات بلغت في مجملها ٢٧ حاجة. و للتحقيق من صدق استبانة قامت الباحثة بعرضها على ١٥ محكما من جامعة البحرين ، و جامعة الخليج العربي، و إدارة التعليم الابتدائي بوزارة التربية و التعليم بدولة البحرين. و في ضوء مقترحاتهم تم تعديل الاستبانة.

تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية من المعلمين و المديرين ممن يطبقون نظام التقييم الحقيقي في مدارسهم ، بالإضافة إلى المشرفين على المعلمين بوزارة التربية و التعليم بدولة البحرين.

و دلت النتائج التي تم التوصل إليها إلى أن معلم المرحلة الابتدائية بدولة البحرين بحاجة إلى تدريب في جميع الحاجات التدريبية التي تضمنتها الدراسة الحالية لتطبيق نظام التقييم الحقيقي بفعالية.

و بناء على النتائج السابقة ، توصي الباحثة بما يلي :

- انطلاقاً من نتائج الدراسة تمكنت الباحثة من استخلاص التوصيات الآتية :
 - ١- تبني دورات تدريبية ضمن برامج تدريب معلمي المرحلة الابتدائية لتدريب المعلمين على الكفايات الخاصة بالتقويم التربوي التي شكلت احتياجات تدريبية للمعلمين ، و البدء بالاحتياجات ذات الأولوية التي تم تحديدها في هذه الدراسة.
 - ٢- إعداد مواد تعليمية تعطى للمعلمين ضمن برنامج تدريب شامل ، تتصل بالاحتياجات التدريبية المشار إليها في الدراسة.
 - ٣- اعتبار المعلم المصدر الأساسي لتقدير الاحتياجات التدريبية ، حيث يعتبر المعلم هو حجر الزاوية في تقدير هذه الاحتياجات.
 - ٤- ضرورة توفر دراسات مستمرة بشكل دوري لتحديد الاحتياجات التدريبية لتكون منطلقاً لتطوير برامج إعداد المعلمين الحالية أو لاستحداث برامج تدريب أثناء الخدمة.
 - ٥- إجراء دراسات تهدف إلى معرفة آراء المعلمين حول البرامج التي تقدم لهم أثناء الخدمة و ما مدى مساهمتها في تطوير فعاليتهم للكفايات التعليمية ، التي تعد أساسية لانجاح العملية التعليمية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولا - المراجع العربية

أبو زينة ، فريد. (١٩٩٥) . أساسيات القياس والتقويم في التربية (الطبعة الأولى) . الكويت: مكتبة الفلاح .

أبو لبد ، سبع. (١٩٩٤) . مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي (الطبعة الرابعة) . عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية .

إدارة التدريب. (٢٠٠٠) . برنامج التقويم التربوي. البحرين: إدارة التدريب ، وزارة التربية و التعليم.

أحمد ، شكري ؛ و السويدي ، وضحي. (١٩٩٢) . الاحتياجات التدريبية وألوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة بدولة قطر. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، السنة الأولى ، العدد الأول ، ٩٥ - ١٣٣ .

بهادر ، سعدية. (١٩٨٢) . التدريس المصغر بين التصميم والتقويم . تكنولوجيا التعليم ، ٩ ، ٤٠ - ٥٠ .

جامع ، حسن ؛ الشاهين ، حصة ؛ و الهادي ، فوزية. (١٩٨٤) . الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية بدولة الكويت . المجلة التربوية (جامعة الكويت) ، ٢ ، ٥٩ - ٩٠ .

حجازي ، مصطفى ؛ و المناعي ، أحمد. (١٩٩٦) . تقويم تدريب المعلمين : دراسة تحليلية - تشخيصية لبرامج إدارة التدريب في وزارة التربية والتعليم . البحرين : مركز البحوث التربوية والتطوير ، وزارة التربية والتعليم .

الحداني ، داود. (١٩٩٤) . الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في اليمن . التربية المعاصرة ، ٣١ ، ١٢٠-١٣٧ .

الخطيب ، أحمد. (١٩٨٩) . منهجية النظم في تحديد الاحتياجات التدريبية ونماذجها . التربية (اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، قطر) ، ٨٩ ، ٨٤ - ٩٢ .

الخليلي ، خليل. (١٩٩٨) . التقييم الحقيقي في التربية ، التربية (اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، قطر) ، ١٢٦ ، ١١٨ - ١٣٢ .

الخياط ، ناهدة ؛ و قنديل ، محمد. (١٩٩٥) . التقويم باستخدام ملفات أعمال الطلاب : الأساس التربوي له ، وتجربة ميدانية لتوظيفه . مواد مترجمة قدمت إلى المؤتمر التربوي السنوي الحادي عشر والذي نظمته وزارة التربية والتعليم في دولة البحرين ، وعقد في المنامة خلال الفترة ١٨-٢٠ سبتمبر ١٩٩٦ .

- درّة ، عبد الباري ؛ بلقيس ، أحمد ؛ و مرعي ، توفيق . (١٩٨٨) . الحقائق التدريبية (الطبعة الأولى) . بيروت ، لبنان : الدار العربية للموسوعات .
- رفاع ، سعيد . (١٩٩٣) . تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة الثانوية بجنوب غرب المملكة العربية السعودية . رسالة الخليج العربي ، ٤٥ ، ٥٣ - ٨٠ .
- الشيخ ، سليمان ؛ و زاهر ، فوزي . (١٩٨١) . الكفايات اللازمة للمعلم في قطر . حولية كلية الإسلنيات والعلوم الاجتماعية (جامعة قطر) ، ٣ ، ١٤٧ - ١٧٨ .
- صيداوي ، أحمد . (١٩٩٥) . نحو التقويم التربوي الحقيقي . ورقة قدمت في المؤتمر التربوي السنوي الحادي عشر والذي نظّمته وزارة التربية والتعليم في دولة البحرين ، وعقد في المنامة خلال الفترة ١٨-٢٠ سبتمبر ١٩٩٥ .
- عبد الحميد ، عبد الحميد . (١٩٩٤) . الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء توجّهات المنهج المطور في البحرين . وثائق المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (الإسماعيلية ، ٨ - ١١ أغسطس ١٩٩٤) ، المجلد الثاني ، ٣٠٧ - ٣٣٨ .
- عبد الغني ، عائشة . (١٩٩٨) . تقرير فرق متابعة نظام التقويم التربوي للفصل الدراسي الأول لعام ١٩٩٧ / ١٩٩٨ م . البحرين : إدارة التعليم الابتدائي ، وزارة التربية والتعليم .
- عودة ، أحمد . (١٩٩٣) . القياس والتقويم في العملية التدريسية (الطبعة الثانية) . إربد : دار الأمل للنشر والتوزيع .
- عبد الغني ، عائشة ؛ و المطوع ، عبد الله . (١٩٩٩) . تقرير لجنة متابعة مشروع تطبيق نظام التقويم في التعليم الأساسي للعام الدراسي ٩٨ / ١٩٩٩ م . البحرين : وزارة التربية والتعليم .
- القرشي ، عبد الفتاح . (١٩٨٦) . اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب . رسالة الخليج العربي ، ١٢ ، ٣ - ٣٣ .
- قسم التقويم وبحوث تطوير المناهج . (١٩٩٩) . الملاحظات التي برزت بعد تطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي . البحرين : إدارة المناهج ، وزارة التربية والتعليم .

قسم التوثيق التربوي. (١٩٩٠) . تطوّر التعليم في دولة البحرين . تقرير مقدّم إلى الدورة الثانية والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية ، والمنعقد في جنيف في الفترة ٣ - ٨ سبتمبر ١٩٩٠ . البحرين : قسم التوثيق التربوي ، وزارة التربية والتعليم .

قسم التوثيق التربوي. (١٩٩٦) . تطوّر التعليم في دولة البحرين من الفترة ٩٤ / ١٩٩٥ م - ٩٥ / ١٩٩٦ م . تقرير مقدّم إلى الدورة الخامسة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية ، والمنعقد في جنيف في الفترة ٣٠ سبتمبر - ٥ أكتوبر ١٩٩٦ . البحرين : قسم التوثيق التربوي ، وزارة التربية والتعليم .

قسم التوثيق التربوي. (١٩٩٨) . التقرير السنوي (تقرير عن إنجازات إدارات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٩٦ / ١٩٩٧ م) . البحرين : قسم التوثيق التربوي ، وزارة التربية والتعليم .

قنديل ، ياسين. (١٩٩٨) . التدريس وإعداد المعلم (الطبعة الثانية) . الرياض : دار النشر الدولي للنشر والتوزيع .

الكندري ، عبد الله. (١٩٩٤) . تقويم كفايات معلّمي اللغة العربية بمدرسة الكويت الإنجليزية : دراسة حالة . المجلة التربوية (جامعة الكويت) ، ٩ (٣٣) ، ١١٧ - ١٦١ .

لجنة تقويم تجربة تطبيق نظام التقويم التربوي. (١٩٩٧ ، يوليو) . تقرير حول تطبيق تجربة نظام التقويم التربوي للتعليم الأساسي في العام الدراسي ٩٦ / ١٩٩٧ م (إعداد : عائشة عبد الغني و بهيجة الدليمي) . البحرين : وزارة التربية والتعليم .

حسن ، عبد علي محمد . (١٩٨٦) . بناء برنامج لإعداد معلّم المرحلة الابتدائية بالبحرين قائم على الكفايات الأدائية . رسالة دكتوراه غير منشورة . مصر ، القاهرة : جامعة الأزهر ، كلية التربية .

مدرسة سترة الابتدائية للبنات. (١٩٩٨) . تقرير حول تطبيق نظام التقويم التربوي في الحلقة الأولى للعام الدراسي ٩٧ / ١٩٩٨ م . البحرين : إدارة التعليم الابتدائي ، وزارة التربية والتعليم .
مرعي ، توفيق. (١٩٨٣) . الكفايات التعليمية في ضوء النظم . عمان : دار الفرقان .

المطوّح ، عبد الله ؛ محمد ، سعد ؛ و الفاضل ، بثينة. (١٩٩٩) . التقويم في التعليم : إلى أين؟؟ . البحرين : إدارة المناهج ، وزارة التربية والتعليم .

وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٥) . نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي . البحرين : وزارة التربية والتعليم .

وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٦) . تقرير عن تقويم تجريب نظام التقويم التربوي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في العام الدراسي ١٩٩٦ / ٩٥ م . البحرين : وزارة التربية والتعليم .

وهبة ، نخلة. (١٩٩٢) . مردود التعليم في المرحلة الابتدائية في مادتي اللغة العربية والرياضيات (الجزء الأول : الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي) . البحرين : مركز البحوث التربوية والتطوير ، وزارة التربية والتعليم .

وهبة ، نخلة. (١٩٩٦) . قضايا تربوية بحرينية. البحرين : مركز البحوث التربوية والتطوير ، وزارة التربية والتعليم .

ثانياً - المراجع الأجنبية :

Adi, D. S. (1986). **The perceived inservice training needs of science teachers in public senior secondary schools in Bondung Municipality, Indonesia.** Unpublished Doctoral Dissertation, University of Iowa.

Airasian, P. W. (1994). **Classroom assessment.** McGraw-Hill, Inc.

Almoosa, A. (1987). **A need assessment of Saudi intermediate school teachers of science: A basis for inservice and preservice programs.** Unpublished Doctoral Dissertation, University of Kansas, Kansas.

American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, & National Education Association (AFT/NCME/NEA, 1990). **Standards for teacher competence in educational assessment of students.** Washington, DC: National Council on Measurement in education.

Baker, E. (1981). **Tests and Instruction: A historical overview** (Report No. TM-820-280). New York: National Institution of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 243 891) .

Black, L. C. (1993). Portfolio assessment. In T. W. Banta and Associates, **Making a difference: Outcomes of a decade of assessment in higher education.** San Francisco, CA: Jossey- Bass.

- Boidy, T., & Morgan, M. (1994). **Improving student transfer of learning among subject areas through the use of an integrated curriculum and alternative assessment** (Report No. PS-022-720). Wheeling, IL: Saint Xavier University.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 376 943).
- Borko, H., Flory, M., & Cumbo, K. (1993). **Teachers' ideas and practices about assessment and instruction: a case study of the effects of alternative assessment in instruction, student learning, and accountability practices** (Report No. TM-022-595). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 378 226).
- Borko, P. (1995). Performance assessment in perspective: International trends and current English experience. In: Torrance, H. (Ed.). **Evaluating authentic assessment** (pp. 9-43). Buckingham: Open University Press.
- Boyatzis, R. E. (1982). **The competent manager: A model for effective performance**. New York: Wiley-Interscience.
- Broadfoot, P. (1995). Performance assessment in perspective: International trends and current English experience. In: Torrance, H. (Ed.). **Evaluating authentic assessment** (pp. 9-43). Buckingham: Open University Press.

- Burchell, H., & Westmoreland, S. (1999). Relationship between competency-based education and student reflection on practice: A UK case study of initial teacher training. **International Journal of Training and Development**, 3(2), 156-166.
- Burby-Stock, J. A. (Ed.) (1995). **BER 450 Handbook**. Tuscaloosa, AL: The University of Alabama.
- Byrd, D. (1980). A survey of teachers, administrators, and professors perceptions of the needs for teacher Inservice education. **Dissertation Abstracts International**, 66 (04A), 2559.
- California Assessment Collaborative (1993). **Charting the course toward instructionally sound assessment: A report of the alternative assessment pilot project** (Report No. TM-021-993). Sacramento, CA: California State Department of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 373 098).
- Campbell, D. (1974). Affective domain, too, has professional competencies. **Educational Leadership**, 31(4), 278-285.
- Cornford, I. R. (1997). Competency-based training: An assessment of its strengths and weaknesses by new South Wales vocational teachers. **Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research**, 5(1), 53-76.

- Darling-Hammond, L. (1993). Setting standards for students: The case for authentic assessment. **NASSP Bulletin**, 77(556), 18-26.
- Davey, B. (1991). Evaluating teacher competence through the use of performance assessment tasks: An overview. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 5, 121-132.
- Department of Education (1993). **The initial training of primary school teachers: New criteria for courses** (Circular 14/93). London: HMSO.
- Davis, P. C. (1984). Teachers and principals perceptions of teachers Inservice needs. **Dissertation Abstracts International**, 45 (03A), 815.
- Elliot, J. (1991). **Action research for educational change**. Milton Keynes: Open University Press.
- Esu, A. E. O. (1991). In-service teacher education in Nigeria: A case study. **Journal of Education for Teaching**, 17(2), 189-201.
- Foster, J. D. (1991). The role of accountability in Kentucky's Education Reform Act of 1990. **Educational Leadership**, 48(5), 34-36.

- Fullan, M. (1991). **The new meaning of educational change** (2nd edition). New York: Teachers College Press.
- Grady, J. B. (1994). Authentic assessment and tasks: Helping students demonstrate their abilities. **NASSP Bulletin**, 78(566), 92-98.
- Griswold, P. A. (1993). Beliefs and inferences about grading elicited from students performance sketches. **Educational Assessment**, 1(4), 311-328.
- Guskey, T. R. (1991). What you assess may be not what you get. **Educational Leadership**, 51(6), 51-54.
- Hager, P. (1995). Competency standards: a help or a hindrance? An Australian perspective. **Journal of Vocational Education and Training**, 47, 141-151.
- Hager, P., Gonczi, A., & Athanasou, J. (1994). General issues about assessment of competence. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, 19(1), 3-16.
- Hall, G. E., & Jones, H. L. (1976). **Competency-based education: A process for the improvement of education**. New Jersey: Prentice-Hall.

- Halliday, J. (1996). **Back to good teaching: Diversity within tradition**. London: Cassel.
- Hammel, A. M. (1999). A study of teacher competencies necessary when including special learners in elementary music classrooms: The development of a unit of study for use with undergraduate music education students. **Dissertation Abstracts International**, 60 (04A), 1058.
- Haney, W., & Madaus, G. (1985). Searching for alternatives to standardized tests: Whys, whats, and whithers. **Phi Delta Kappan**, 70(9), 683-685.
- Harvard, G. (1993). An integrated model of how students learn how to teach and its implications for teacher mentors. In: Harvard, G., and Hodgkinson, P. (Eds.). **Action and reflection in teacher education**. New Jersey: Ablex.
- Hayes, D. (1999). Opportunities and obstacles in the competency-based training and assessment of primary teachers in England. **Harvard Educational Review**, 69(1), 1-28.
- Henderson , P., & Karr-Kidwell, P. J. (1998). **Authentic assessment: An extensive literary review and recommendations for administrators**. (Report No. TM-028-235). (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 418 140).

Herman, J. L. (1992). **What's happening with educational assessment?** (Report No. TM-019-067). Los Angeles: National Center on Evaluation, Standards, and Student Testing. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 349 342).

Herman, J. L., Ashbacher, P. R. & Winters, L. (1992). **A practical guide to alternative assessment.** Los Angeles: Regents of the University of California .

Heywood, L., Gonczi, A., & Hager, P. (1992). **A guide to development of competency standards for professions.** National Office of Overseas Skills Recognition Research Paper No. 7, DEET. Canberra: Australian Government Publishing Service.

Hill, B., & Ruptic, C. (1994). **Practical aspects of authentic assessment: Putting the pieces together.** Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Hodkinson, P. (1992). Alternative models of competence in vocational education and training. **Journal of Further and Higher Education**, 16(2), 30-39.

Hofmeyr, J. M., DeWee, K., & McLennan, A. (1994). **In-Service teacher education: Policy dynamics in South Africa.** Johannesburg, EDUPOL: The Urban Foundation.

- Houston, W. R., & Howsan, R. B. (1972). Change and challenge in Competency-Based Teacher Education: Progress, problems, and prospects. In: Aquino, J. (Ed.). **Performance-Based Teacher Education: A source book**, pp. 3-9.
- Hughes, S. (1993). What is alternative/authentic assessment and how does it impact special education?. **Educational Horizon**, 72(1), 28-35.
- Ingersoll, G. M. (1976). Assessing Inservice training needs through teacher responses. **Journal of Teacher Education**, 27(2), 169-175.
- Joyce, B., & Showers, B. (1988). **Student achievement through staff development**. New York: Longman.
- Kamen, M. (1996). A teacher's implementation of authentic assessment in an elementary science classroom. **Journal of research in Science Teaching**, 33(8), 859-877.
- Kaufman, R. (1982). **Identifying and solving problems: A system approach** (3rd edition). San Diego: University Associates.
- Kirst, M. (1991). Interview on assessment issues with Lorrie Shepard. **Educational Researcher**, 20(2), 21-27.

- Linn, R. L. & Baker, E. L. (1996). Can performance-based student assessments be psychometrically sound?. In. J. B. Baron and D. P. Wolf (Eds.), **Performance-based student assessment: Challenges and possibilities, Ninety-Fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 1**. Chicago: University of Chicago Press.
- Linn, R. L., Baker, E. L., & Dunbar, S. B. (1991). Complex, performance -based assessment: Expectations and validation criteria. **Educational Researcher**, 20(8), 15-21.
- Lockwood, A. T. (1991, March). From telling to coaching. **Focus in Change**, 3(1),3-7.
- Lubben, F. (1994). The convergence of teachers and providers' views on INSET Needs: The case of non-specialist physics teacher in Swaziland. **International Journal of Educational Development**, 14(1), 43-49.
- Lyons, N. (1998). Constructing narratives for understanding: Using portfolio interviews to scaffold teacher reflection. In. N. Lyons (Ed.), **With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism**. New York: Teachers College Press.

- Mahony, P. (1996). Competencies and the first year of teaching. In: D. Hustler & D. McIntyre (Eds.), **developing competent teachers** (pp. 141-152). London: David Fulton.
- Marso, R. N., & Piggo, F. L. (1992). **Staff development implications from a state-wide assessment of classroom teachers' testing skills and practices**. Paper presented at the Mid-Western Educational Research Association. ERIC Reproduction Service Document No. ED 311 223.
- McAshan, H. H. (1979). **Competency-based education and behavioral objectives**. New jersey: Educational Technology Publications, Inc.
- McDonald, F. J. (1977). Research and development strategies for improving teacher education. **Journal of Teacher Education**, **28**(6), 29-33.
- McNally, J., Cope, P., Inglis, W., & Sronach, I. (1994). Current realities in the student teaching experience. **Teaching and Teacher Education**, **10**, 219-230.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessment. **Educational Researcher**, **23**(2), 13-23.
- Moore, K. (1978). An assessment of secondary school science teacher needs. **Science Education**, **62**(3), 339-348.

Moss, P. A. (1998). Rethinking validity for the assessment of teaching. In. N. Lyons (Ed.), **With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism**. New York: Teachers College Press.

National Center of Effective Schools (1991, March). Authentic assessment. **Focus in Change**, 3(1), 1-5.

Nazir, M. F. (2000, April). **Alternative assessments and the pre-service English teacher education program**. Paper presented at the Second Educational Conference of the Faculty of Education at Assiut University (Assiut, Egypt, April 18-20, 2000).

Newmann, F. M., Archbald, D. A. (1992). The nature of academic authentic achievement, In: H. Berlak, F. M. Newmann, E. Adams, D. A. Archbald, T. Burgess, J. Raven and T. A. Romberg, **Toward a new science of educational testing and assessment** (Albany, NY, State University of New York Press).

Noori, K. (1993). **Authentic assessment in elementary science**. (Report No. SE-054-298). Tuskegee, AL: Tuskegee University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 368 564).

O'Sullivan, M. C. (2000). Needs assessment for INSET for unqualified primary teachers in Namibia: An effective model. **Compare**, 30(2), 211-234.

O'Sullivan, R. G., & Chalnack, M. K. (1991). Measurement related coursework requirements for teacher certification and recertification. **Educational Measurement: Issues and Practice**, 10(1), 17-23.

O'Sullivan, R. G., McColskey, W., & Harman, P. (1992, March). **Implementing performance assessment in middle school science program**. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association, Hilton Head, SC.

O'Sullivan, R. G., Rita, G., & Johnson, R. L. (1993). **Using performance assessments to measure teachers' competence in classroom assessment**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta, GA, April 12-16, 1993). ERIC Document Reproduction Service No. ED 358 156.

Packwood, T., & Whitaker, T. (1988). **Needs assessment in post-16 education**. Lewes: Falmer Press.

Page, R. C., & De Puga, I. S. (1992). **Development and cross-cultural application of a Competency Assessment Questionnaire**. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology (Montreal, Quebec, Canada, May 2, 1992).

Palomba, C. A., & Banta, T. W. (1999). **Assessment essentials: Planning, implementing, and improving assessment in higher education.** San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Plake, B. S., & Impara, J. C. (1992). **Teacher competence questionnaire description.** Lincoln, NE: University of Nebraska.

Pool, C. & Bracey, G W. (1990). Making sense of authentic assessment. **Instructor**, **102**(4), 40-42.

Popham, W. J. (1995). **Classroom assessment: What teachers need to know.** Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Prestine, N. A., & McGreal, T. L. (1997). Fragile changes, sturdy lives: Implementing authentic assessment in schools. **Educational Administration Quarterly**, **33**(3), 371-400.

Schafer, W. D. (1991). Essential assessment skills in professional education of teachers. **Educational Measurement: Issues and Practice**, **10**(1), 3-6.

Schafer, W. D., & Lissitz, R. W. (1987). Measurement training for school personnel: Recommendations and reality. **Journal of teacher Education**, **38**(3), 57-62.

- Schommer, M. (1995). Voices in education on authentic assessment. **Mid-Western Educational Researcher**, 8(2), 13-14.
- Schulz, E. (1992). Enemy of innovation: Our obsession with standardized testing is impeding reform. **Teacher Magazine**, 2(2), 25-31.
- Schulz, H. W. (1997). Development of an instructional component for the preparation of teachers in classroom assessment. **Dissertation Abstracts International**, 57 (08A), 3382.
- Seely, A. E. (1994). **Professional's guide to portfolio assessment**. Westminister, CA; Teacher Created Materials.
- Shepard, L. (1989). Why we need better assessments. **Educational Leadership**, 46(7), 4-9.
- Shepard, L., Flexer, R., Hiebert, E., Marion, S., Mayfield, V., & Weston, T. (1994). **Second report on case study of the effects of alternative assessment in instruction** (Report No. TM-022-748). Washington, D.C: Office of Educational Research and Improvement (ERIC Document Reproduction Service No. ED 379 353).

Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students (1990).

Educational Measurement: Issues and Practice, 9, 30-32.

Steadman, S., Eraut, M., Fielding, M., & Horton, A. (1995). **Making school-based INSET effective**. Institute of Education Research Reports, No. 2.

Brighton: University of Sussex.

Stevenson, J. (1994). **Cognition at work: The development of educational expertise**. NCVER, Adelaide.

Stolovich, H. D. (1976). **Reaching the handicapped through their teacher: The development of two competency-based training modules**. Indiana University.

Stiggins, R. J. (1991). Relevant classroom assessment training for teachers. **Educational Measurement: Issues and Practice**, 10(1), 7-12.

Stiggins, R. J. (1992). High quality classroom assessment: What does it really mean? **Educational Measurement: Issues and Practice**, 11(2), 35-39.

Stonner, N. C. (1999). Middle level teacher preparation and support: First-Year teachers' perceived competence and influencing factors (Teacher preparation, beginning teachers, preservice, Inservice). **Dissertation bstracts International**, 60 (04A), 1089.

Thermer, C. E. (1996). **The portfolio perspective: Authentic assessment for experiential training.** ERIC Document Reproduction Service No. ED 396 166.

Tomlinson, P. (1995). Can competence profiling work for effective teacher preparation? Part II: Pitfalls and principles. **Oxford Review of Education**, 21(3), 299-314.

Vavrus, L. (1990). Put portfolios to the test. **Instructor**, 100(1), 48-53.

Vitali, G. J. (1993). **Factors influencing teacher's assessment and instructional practices in an assessment-driven educational reform.** Doctoral Dissertation, University of Kentucky.

Wiggins, G. (1989). A true test: toward more authentic and equitable assessment. **Phi Delta Kappan**, 70, 703-713.

Wiggins, G. (1990). **The case for authentic assessment** (Report No. TM-016- 142). Washington, D.C: American Institute of Research (ERIC Document Reproduction Service No. ED 328 611).

Wiggins, G. (1992). **Designing effective and authentic assessment tasks: Guidelines, principals, and tools.** New York: Class.

- Wiggins,G. (1993). **Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing.** San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wiggins,G. (1998). **Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance.** San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Worthen, B. R. (1993). Critical issues that will determine the future of alternative assessment. **Phi Delta Kappan**, **74**, 444-454.
- Worthen, B. R., & Spandel, V. (1991). Putting the standardized test debate in perspective. **Educational Leadership**, **48**(5), 65-69.
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. (1994). **Assessment Practices Inventory.** Tuscaloosa, Al: The University of Alabama.
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. (1995). **A multivariate analysis of teachers' perceived assessment competency as a function of measurement training and years of teaching.** Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (Biloxi, MS, November 8-10, 1995). ERIC Reproduction Service Document No. ED 393 807.

Zhang, Z., & Burry-Stock, J. (1997). **Assessment practices Inventory: A multivariate analysis of teachers' perceived assessment competency.** Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education (Chicago, IL, March 25-27, 1997). ERIC Document Reproduction Service No. ED 408 333.

الملاحق

ملحق (١)

استطلاع أولي حول الصعوبات والحاجات التدريبية
اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية

ملحق (١)

استطلاع أولي حول الصعوبات والحاجات التدريبية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية

إلى الأساتذة التربويين السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الهدف من هذه الاستبانة هو تعرف صعوبات ومشكلات ،وحاجات معلمي،
ومعلمات الدارس الابتدائية في تطبيق نظام التقويم الحقيقي برجااء المساعدة في ذلك .

١ - ما الصعوبات التي تواجه تطبيق نظام التقويم التربوي ؟

٢ - ما الحاجات التدريبية اللازمة للمعلم لإتقان كفايات التقويم التربوي الحقيقي ؟

ملحق (٢)

الاستثمارات المعمول بها في الحلقة الأولى والثانية
من التعليم الأساسي



دولة البحرين
وزارة التربية والتعليم
إدارة المناهج

استمارة متابعة تقويم التحصيل للصف الأول الابتدائي
(الحلقة الأولى)

اسم المعلم:

اسم المدرسة:

الصف:

العام الدراسي:

استمارة متابعة تقويم التحصيل في الصف الأول الابتدائي (اللغة العربية)

	تقدير مستوى الأداء	الكتابة			تقدير مستوى الأداء	القراءة			تقدير مستوى الأداء	التحدث	تقدير مستوى الأداء	الاستماع	المجموع	
		يرسم الكلمات رسمًا سليماً	يعبر بحمالة مفيدة أو أكثر عما في نفسه وعما يطلب إليه تعبيراً سليماً	يكتب من الذاكرة القريبة في حدود عشر كلمات		يقرأ جملاً جديدة قراءاً سليمة	يقرأ جملاً قصيرة مرت بخبرة في أداء جبرية سليمة	يعبر شفويًا بما لا يقل عن ثلاث جمل بسيطة سليمة					يقيم معنى ما يستمع إليه من إرشادات وملاحظات وقصص... الخ	الكفايات الأساسية
١														
٢														
٣														
٤														
٥														
٦														
٧														
٨														
٩														
١٠														
١١														
١٢														
١٣														
١٤														
١٥														
١٦														
١٧														
١٨														
١٩														
٢٠														
٢١														
٢٢														
٢٣														
٢٤														
٢٥														
٢٦														
٢٧														
٢٨														
٢٩														
٣٠														
٣١														
٣٢														
٣٣														
٣٤														
٣٥														
٣٦														

الصف الأول الابتدائي (الرياضيات)
استمارة متابعة تفويهم التحصيل في

الرقم المسلسل	المجال	الأعداد والعدد		تقدير مستوى الأداء	العمليات الحسابية		تقدير مستوى الأداء	حل المسائل اللغوية	تقدير مستوى الأداء
		يقرا ويكتب رمز عدد في حدود رقمين	يعين القيمة العددية للرقم في العدد حتى رقمين		يجمع عددين أو ثلاثة بحيث لا يزيد الناتج عن رقمين	يطرح عدداً من آخر رمز المطروح منه مكون من رقم أو رقمين			
١	الاساسية								
٢									
٣									
٤									
٥									
٦									
٧									
٨									
٩									
١٠									
١١									
١٢									
١٣									
١٤									
١٥									
١٦									
١٧									
١٨									
١٩									
٢٠									
٢١									
٢٢									
٢٣									
٢٤									
٢٥									
٢٦									
٢٧									
٢٨									
٢٩									
٣٠									
٣١									
٣٢									
٣٣									
٣٤									
٣٥									
٣٦									
٣٧									
٣٨									
٣٩									
٤٠									
٤١									
٤٢									
٤٣									
٤٤									
٤٥									
٤٦									
٤٧									
٤٨									
٤٩									
٥٠									
٥١									
٥٢									
٥٣									
٥٤									
٥٥									
٥٦									
٥٧									
٥٨									
٥٩									
٦٠									
٦١									
٦٢									
٦٣									
٦٤									
٦٥									
٦٦									
٦٧									
٦٨									
٦٩									
٧٠									
٧١									
٧٢									
٧٣									
٧٤									
٧٥									
٧٦									
٧٧									
٧٨									
٧٩									
٨٠									
٨١									
٨٢									
٨٣									
٨٤									
٨٥									
٨٦									
٨٧									
٨٨									
٨٩									
٩٠									
٩١									
٩٢									
٩٣									
٩٤									
٩٥									
٩٦									
٩٧									
٩٨									
٩٩									
١٠٠									

استمارة متابعة تقويم التحصيل في الصف الأول الابتدائي (كفايات مشتركة)

المجال	قراءة المخططات و الجداول البسيطة							تصميم وتشكيل النماذج		المهارات العلمية			
	يقرأ المخططات والجداول البسيطة	يستخدم مخططاً مبسطاً للوصول إلى موقع معين	يحدد بعض الظواهر الجغرافية على خريطة البحرين	يحدد الجهات الأساسية والفردية في الطبيعة وعلى المخطط والخريطة	يوقع بعض البيانات على مخطط بسيط لبعض الظواهر الكائنية في بيئة المحلية	يقار الصور والأشكال والخرائط البسيطة ويستخلص المعلومات منها	تقدير مستوى الأداء	بشكل نماذج لأشياء وأدوات متوفرة في بيئة الطبيعة	وحدات وحسابات أخرى	تقدير مستوى الأداء	يوظف المعلومات والخبرات التي يتسببها في مواقف حياته اليومية	يستخدم الخطة الزمنية في ترتيب بعض الأحداث والتأليف الإبداعية	تقدير مستوى الأداء
الاسم	١												
	٢												
	٣												
	٤												
	٥												
	٦												
	٧												
	٨												
	٩												
	١٠												
	١١												
	١٢												
	١٣												
	١٤												
	١٥												
	١٦												
	١٧												
	١٨												
	١٩												
	٢٠												
	٢١												
	٢٢												
	٢٣												
	٢٤												
	٢٥												
	٢٦												
	٢٧												
	٢٨												
	٢٩												
	٣٠												
	٣١												
	٣٢												
	٣٣												
	٣٤												
	٣٥												
	٣٦												
	٣٧												
	٣٨												
	٣٩												
	٤٠												

استمارة متابعة تقويم التحصيل في الصف الأول الابتدائي (كفايات مشتركة)

الترقيم التسلسلي	المجموع	القياس والتقدير			يقارن بين أحوال بعض الأشياء بالتحقيق	تقدير مستوى الأداء	تصنيف البيانات وفق أسس محددة			تقدير مستوى الأداء	الحقائق والمفاهيم العلمية وتوظيفها																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
		يفحص الأشياء من الجوانب المختلفة محددًا أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء باستخدام الحواس	يستوعب بعض العلاقات الأساسية في القياس	ينظم والتبويب البيانات محدد			يصنف مصادر الثروات الطبيعية في بيئته المحلية	يصنف الأحداث والظواهر والبيانات في ضوء معايير معيّنة (مكانية، زمانية، كمية)	يصف بعض المفاهيم العلمية		يصف بعض المفاهيم العلمية	يصف بعض المفاهيم العلمية																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																								
1																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				</



دولة البحرين
وزارة التربية والتعليم
إدارة المناهج

استمارة متابعة تقويم التحصيل للصف الثالث الابتدائي
(الحلقة الأولى)

اسم المعلم:

اسم المدرسة:

الصف:

العام الدراسي:

في التربية الإسلامية المصحف الثاني الابتدائي

استمارة متابعة تقدم التحصيل

رقم مستوى الأداء	استمارة الطالب والأهله والقيم			تقدير مستوى الأداء	مستوى التحصيل		المجموع
	استمارة الطالب والأهله والقيم	استمارة الطالب والأهله والقيم	استمارة الطالب والأهله والقيم		مستوى التحصيل	مستوى التحصيل	
1	استمارة الطالب والأهله والقيم	استمارة الطالب والأهله والقيم	استمارة الطالب والأهله والقيم	مستوى التحصيل	مستوى التحصيل	مستوى التحصيل	المجموع
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							
32							
33							
34							
35							
36							
37							
38							
39							
40							
41							
42							
43							
44							
45							
46							
47							
48							
49							
50							
51							
52							
53							
54							
55							
56							
57							
58							
59							
60							
61							
62							
63							
64							
65							
66							
67							
68							
69							
70							
71							
72							
73							
74							
75							
76							
77							
78							
79							
80							
81							
82							
83							
84							
85							
86							
87							
88							
89							
90							
91							
92							
93							
94							
95							
96							
97							
98							
99							
100							

الاسم الكنيات الأساسية	المعرفة المعلمية	تقدير مستوى الأداء	المهارات العلمية					تقدير مستوى الأداء	المعارف والمفاهيم العلمية وتطبيقاتها					تقدير مستوى الأداء	المعارف والمفاهيم العلمية وتطبيقاتها		تقدير مستوى الأداء	المعارف والمفاهيم العلمية وتطبيقاتها
			يشرح أسس الزراعة والحيوانات الزراعية والتربية والزراعة	يشرح أسس الزراعة والحيوانات الزراعية والتربية والزراعة	يشرح أسس الزراعة والحيوانات الزراعية والتربية والزراعة	يشرح أسس الزراعة والحيوانات الزراعية والتربية والزراعة	يشرح أسس الزراعة والحيوانات الزراعية والتربية والزراعة		يشرح أسس الزراعة والحيوانات الزراعية والتربية والزراعة	يشرح أسس الزراعة والحيوانات الزراعية والتربية والزراعة	يشرح أسس الزراعة والحيوانات الزراعية والتربية والزراعة	يشرح أسس الزراعة والحيوانات الزراعية والتربية والزراعة	يشرح أسس الزراعة والحيوانات الزراعية والتربية والزراعة		يشرح أسس الزراعة والحيوانات الزراعية والتربية والزراعة	يشرح أسس الزراعة والحيوانات الزراعية والتربية والزراعة		
١																		
٢																		
٣																		
٤																		
٥																		
٦																		
٧																		
٨																		
٩																		
١٠																		
١١																		
١٢																		
١٣																		
١٤																		
١٥																		
١٦																		
١٧																		
١٨																		
١٩																		
٢٠																		
٢١																		
٢٢																		
٢٣																		
٢٤																		
٢٥																		
٢٦																		
٢٧																		
٢٨																		
٢٩																		
٣٠																		
٣١																		
٣٢																		
٣٣																		
٣٤																		
٣٥																		
٣٦																		
٣٧																		
٣٨																		
٣٩																		
٤٠																		
٤١																		
٤٢																		
٤٣																		
٤٤																		
٤٥																		
٤٦																		
٤٧																		
٤٨																		
٤٩																		
٥٠																		
٥١																		
٥٢																		
٥٣																		
٥٤																		
٥٥																		
٥٦																		
٥٧																		
٥٨																		
٥٩																		
٦٠																		
٦١																		
٦٢																		
٦٣																		
٦٤																		
٦٥																		
٦٦																		
٦٧																		
٦٨																		
٦٩																		
٧٠																		
٧١																		
٧٢																		
٧٣																		
٧٤																		
٧٥																		
٧٦																		
٧٧																		
٧٨																		
٧٩																		
٨٠																		
٨١																		
٨٢																		
٨٣																		
٨٤																		
٨٥																		
٨٦																		
٨٧																		
٨٨																		
٨٩																		
٩٠																		
٩١																		
٩٢																		
٩٣																		
٩٤																		
٩٥																		
٩٦																		
٩٧																		
٩٨																		
٩٩																		
١٠٠																		



دولة البحرين
وزارة التربية والتعليم
إدارة المناهج

استمارة متابعة تقويم التحصيل للصف الثاني الابتدائي (الحلقة الأولى)

اسم المعلم:

اسم المدرسة:

الصف:

العام الدراسي:

استجاره متابعه تقويم التحصيل

[illegible]



دولة البحرين
وزارة التربية والتعليم
مدرسة

بطاقة تقويم تحصيل الطالب في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (نظام الفصل)

اسم الطالب : الرقم الشخصي : العام الدراسي :
عدد أيام الغياب : الصف : الفصل الدراسي :

المادة	مجالات التقويم	تقدير مستوى الأداء	الملاحظات
التربية الإسلامية	المهارات العلمية العامة الحقائق والمفاهيم والاتجاهات والقيم		
اللغة العربية	الاستماع التحدث (التعبير الشفوي) القراءة التعبير الكتابي والرسم الإملائي		
الرياضيات	الأعداد والعد العمليات الحسابية والحس الرياضي الهندسة والقياس حل المسائل اللفظية		
العلوم	المعرفة العلمية المهارات العلمية		
المواد الاجتماعية	الحقائق والمفاهيم العامة وتوابعها المهارات العملية وتوابعها		
التربية الفنية	الرسم والتلوين التشكيل الفني		
الأنشيد أو الموسيقى	أداء الأنشيد استخدام الأدوات الموسيقية		
التربية الرياضية	اللياقة الحركية اللياقة المهارية		
الكفايات المشتركة	قراءة المخططات والجدول البسيطة جمع وتصنيف البيانات وفق أسس محددة استخدام بعض الأدوات البسيطة		

النشاط وجوانب التميز عند الطالب :

--

ملاحظات المعلم :

--

توقيع المدير :

توقيع المعلم :

تاريخ إصدار البطاقة :

-- جيد (إتقان ٦٠٪ - ٨٠٪ من الكفايات)
-- ضعيف (عدم إتقان الكفايات)

مفتاح التقدير : -- ممتاز (الوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب)
-- جيد جداً (إتقان معظم الكفايات)



دولة البحرين
وزارة التربية والتعليم
إدارة المناهج

استمارة متابعة تقويم التحصيل للحلقتين الثانية والثالثة

اسم المعلم:

اسم المدرسة:

الصف:

العام الدراسي:



دولة البحرين
وزارة التربية والتعليم
مدرسة

بطاقة تقويم تحصيل الطالب في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي

اسم الطالب : الرقم الشخصي : العام الدراسي :
عدد أيام الغياب : الصف : الفصل الدراسي :

المادة	مجالات التقويم	تقدير مستوى الأداء		الملاحظات
		العلامة	التقدير	
التربية الإسلامية	المهارات العملية الحقائق والمفاهيم والاتجاهات والقيم			
اللغة العربية	الاستماع			
	التحدث (التعبير الشفوي)			
	القراءة			
الرياضيات	التعبير الكتابي والرسم الإملائي			
	الأعداد والعدد			
	العمليات الحسابية والحس العددي			
	الهندسة والقياس			
العلوم	حل المسائل اللغوية			
	المعرفة العلمية			
	المهارات العملية			
اللغة الإنجليزية	التطبيق العلمي			
	الاستماع			
	التحدث			
	القراءة			
المواد الاجتماعية	الكتابة			
	Listening			
التربية الأسرية	Speaking			
	Reading			
التربية الفنية	Writing			
	الحقائق والمفاهيم العامة وتوظيفها			
التربية البدنية	المهارات العامة وتوظيفها			
	الحقائق والمفاهيم وتوظيفها			
الأناشيد أو الموسيقى	المهارات العامة			
	الرسم والتلوين			
التربية الرياضية	التشكيل الفني			
	أداء الأناشيد			
	استخدام الأدوات الموسيقية			
	اللياقة البدنية			
	اللياقة المهارية			

النشاط وجوانب التميز عند الطالب :

توقيع المدير

توقيع المعلم

تاريخ إصدار البطاقة :

مفتاح التقدير : - من ٩٠٪ فما فوق ممتاز - من ٨٠٪ إلى أقل من ٩٠٪ جيد جدا - من ٧٠٪ إلى أقل من ٨٠٪ جيد - من ٦٠٪ إلى أقل من ٧٠٪ مقبول - أقل من ٦٠٪ ضعيف

ملحق (٣)

استمارة متابعة سير تطبيق نظام التقويم التربوي
في مدارس التجربة

دولة البحرين
وزارة التربية والتعليم
لجنة تقويم تجربة تطبيق نظام التقويم التربوي في مدارس التجربة .

استمارة تقويم تجربة تطبيق نظام التقويم التربوي في مدارس التجربة

أولاً : إجراءات تنفيذ النظام :

أ - تدريب المعلمين :

المجال	الملاحظات
اللقاءات بأنواعها	
تبادل الزيارات	
توفير أوراق مرجعية	

ب- توفير متطلبات النظام

المجال	الملاحظات
القرطاسية والأجهزة	
الكتب والمراجع ذات العلاقة	
تصوير الأنشطة التعليمية والتقويمية	

احتياجات أخرى تذكر :

ج - التواصل بين البيت والمدرسة :

المجال	الملاحظات
اللقاءات بأنواعها .	
الرسائل والتقارير .	
توفير أدلة أولياء الأمور .	

مجالات أخرى تذكر :

ثانيا : متابعة تنفيذ النظام وتعرف مردوده :

الملاحظات	المجال
	دراسة ملفات أعمال الطالب .
	ملاحظة أداء الطالب .

مجالات أخرى تذكر :

.....

.....

.....

ثالثا المردود العام للنظام :

الملاحظات	المجال
	تصميم الخطط وفق أسس النظام .
	توظيف طرائق تدريس مناسبة .
	رعاية الطالب وفق الاحتياجات .
	توظيف أدوات التقويم .
	رعاية مبادئ تطوير التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم .
	مدى تقبل ولي الأمر لدوره في المتابعة .
	مدى إتقان الطلاب الكفايات الأساسية .

مجالات أخرى تذكر :

.....

.....

.....

رابعاً : صعوبات تطبيق النظام :

أ - الأعباء المادية :

ب- الأعباء الفنية :

ج- أعباء أخرى تذكر :

خامساً المقترحات :

١-

في مجال تذليل الصعوبات :

٢-

في بنود النظام :

مقترحات أخرى تذكر :

سادساً : الزيارة الصفية :

الملاحظات	المجال
	تصميم الموقف التعليمي التعلمي في ضوء الكفايات المقررة .
	إعداد البيئة الصفية المناسبة للموقف التعليمي .
	التفاعل مع الطلبة .
	الأنشطة التعليمية التعلمية والتقويمية .
	توظيف الوسائل التعليمية .
	مراعاة الفروق الفردية .
	توظيف وسائل وأدوات التقويم .
	توظيف سجلات الرصد والمتابعة .

مجالات أخرى تذكر :

سابعاً : إختصاصي المناهج :

١- ما الصعوبات التي واجهتك من خلال متابعة تطبيق النظام في مدارس التجربة ؟

١- إداريا :

ب - فنيا :

٢- ما مردود تطبيق النظام من خلال المتابعة الميدانية ؟

١- بالنسبة لأداء المعلم :

٢- بالنسبة للبيئة المدرسية :

ج- بالنسبة لتحصيل الطالب :

٣- ما اقتراحاتك لتحسين تطبيق النظام ؟

ملحق (٤)

أسماء المحكمين

ملحق رقم (٤)

أسماء المحكمين

اسم المحكم	المهنة
أولا : جامعة البحرين	
أ . د. خليل يوسف الخليلي .	أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم قسم المناهج وطرق التدريس جامعة البحرين
د. ناصر حسن الموسوي .	أستاذ مناهج وطرق تدريس المواد المشتركة قسم المناهج وطرق التدريس جامعة البحرين
د. عابدين محمد شريف .	أستاذ مساعد قسم أصول التربية جامعة البحرين
د. نعمان محمد صالح الموسوي .	أستاذ القياس والتقويم التربوي المشارك قسم أصول التربية جامعة البحرين
أ. علي إبراهيم إسماعيل .	أستاذ محاضر بقسم المناهج وطرق التدريس جامعة البحرين
ثانيا : جامعة الخليج العربي	
د. أحمد عواد .	أستاذ مشارك - صعوبات التعلم - مجال الدراسات التربوية جامعة الخليج العربي
أ . د. سيد خير الله .	أستاذ التفوق العقلي والموهبة مجال الدراسات التربوية جامعة الخليج العربي
د . خالد إسماعيل العلوي .	أستاذ مساعد - تخلف عقلي - مجال الدراسات التربوية جامعة الخليج العربي
د . زين العابدين درويش .	أستاذ علم النفس مجال الدراسات التربوية جامعة الخليج العربي
د . محمد عبد الرزاق هويدي .	أستاذ مشارك - تخلف عقلي - مجال الدراسات التربوية جامعة الخليج العربي

ثالثاً : إدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم بدولة البحرين	
د . علي هلال .	اختصاصي مناهج اللغة العربية للتعليم الأساسي وزارة التربية والتعليم
د . عبد الله المطوع .	مدير إدارة البعثات بوزارة التربية والتعليم أستاذ زائر لجامعة البحرين ، قسم التقويم والقياس التربوي للعام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١م
أ. حسن عبد اللطيف .	اختصاصي مناهج وتقويم تربوي وزارة التربية والتعليم
أ. عبد الحميد سعيد الحايكي .	اختصاصي مناهج وتقويم تربوي وزارة التربية والتعليم

ملحق (٥)

الاستبانة قبل التعديل وبعده

استبانة الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية لتطبيق
نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي بدولة البحرين
إعداد فاطمة عبدالوهاب عبدالله
طالبة ماجستير - كلية التربية - جامعة البحرين

الأستاذ الفاضل : المحترم .

تحية طيبة وبعد

الاستبانة التي بين يديك جزء من دراسة تقوم بها الباحثة لنيل درجة الماجستير في التربية ،
تخصص التعليم الابتدائي ، وتستهدف تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم المرحلة الابتدائية الذي
يقوم بتطبيق نظام التقويم التربوي الذي تتبناه وزارة التربية والتعليم بالبحرين في مراحل التعليم
الأساسي . ومدرج في هذه الاستبانة الكفايات التي تتصور الباحثة أنها ذات علاقة بهذا المجال
موزعة ضمن ثلاثة محاور .

الرجاء التكرم بإبداء رأيك مع تعديل ما يلزم ، واقتراح ما تراه مناسباً للبنود المدرجة من
حيث الصياغة والدقة والتسلسل والترتيب ، وإضافة بنود أخرى تراها مناسبة.

وتفضلوا بقبول فائق التحية والاحترام

مع جزيل الشكر والتقدير

الباحثة

فاطمة عبد الوهاب عبد الله

المحور الأول : تخطيط المواقف التعليمية / التعليمية .

رقم الكفاية	الكفاية	حاجة المعلم للكفاية		
		ماسة	إلى حد ما	لا حاجة لها
١	تخطيط المواقف التعليمية / التعليمية بالاعتماد على مدخل الكفايات .			
٢	تحديد أهداف تعليمية محددة للسلوك المطلوب إنجازه من قبل المتعلم .			
٣	تحديد خبرات التعلم المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة .			
٤	تحديد إجراءات تقويم التعلم ، ووسائله ، وأدواته .			
٥	وضع خطة مرحلية لتقويم تعلم المتعلم .			

المحور الثاني : تنظيم المواقف التعليمية / التعليمية وتوظيف إجراءات التقويم ووسائله.

٦	توزيع المتعلمين وفقا لمستويات محددة تضمن سهولة تقويم تعلمهم .			
٧	تنوع النشاطات التعليمية ، والنشاطات التقويمية المرتبطة بالكفايات والأهداف المدرجة .			
٨	إبراز نتائج التقويم المعتمد على الاختبارات اللفظية ، والملاحظة بما يفيد في تعزيز تعلم التلاميذ .			
٩	علاج صعوبات تعلم التلاميذ .			
١٠	تقديم نشاطات بيئية تسهم في تعزيز التعلم الصفّي ، وتقويمه .			
١١	تفريد عملية التعليم والتعلم لتلبية احتياجات التلاميذ .			
١٢	تقويم نشاطات المتعلمين باستمرار .			
١٣	توظيف تقنيات وأدوات متنوعة لتقويم التعلم .			
١٤	توظيف حقيبة أعمال المتعلم في تعلمه .			
١٥	توظيف وسائل التقويم الصفّي وأدواته المختلفة .			
١٦	تعويد التلاميذ على التصويب الذاتي .			
١٧	توظيف الملاحظة المنظمة في التقويم .			
١٨	توظيف المقابلة الفردية (التكوينية) في التقويم .			
١٩	توظيف الاختبارات في التقويم .			

المحور الثالث : تحليل نتائج التقويم وتفسيرها .

٢٠	تحليل نتائج التقويم وتفسيرها لاتخاذ القرارات التعليمية .		
٢١	استخدام نتائج التقويم في تحديد صعوبات التعلم .		
٢٢	تشخيص مواطن القوة والضعف عند كل متعلم .		
٢٣	توظيف محكات موضوعية لتقويم ملف الأعمال .		
٢٤	كتابة التقارير الخاصة بكل تلميذ .		
٢٥	وضع التقديرات اعتمادا على العلامات المستخرجة من المشاريع والاختبارات ونشاطات المتعلم المتعددة .		
٢٦	اتخاذ القرارات بشأن الطلبة المتأخرين دراسيا .		
٢٧	إعداد الخطط (الدروس) العلاجية .		
٢٨	الاستفادة من الملف في اتخاذ القرار .		

استبانة الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة
الابتدائية لتطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي بدولة البحرين

إعداد : فاطمة عبد الوهاب عبد الله
طالبة ماجستير - كلية التربية - جامعة البحرين

الأستاذ / الأستاذة : معلم المرحلة الابتدائية / مدير المدرسة الابتدائية / مشرف المرحلة الابتدائية
تحية طيبة وبعد ؛

الاستبانة التي بين يديك تستهدف تعرف وجهة نظرك حول حاجات المعلم لتطبيق نظام التقويم التربوي الذي تتبناه وزارة التربية والتعليم بالبحرين في مرحلة التعليم الأساسي، فحاجات المعلم لا يمكن تحديدها إلا بالمدير والمعلم والموجه الذي يشرف عليه . لذا نرجو الإجابة عن بنود الاستبانة بصراحة ودقة ، مع تأكيد الباحثة لك بحرصها على التعامل مع البيانات التي ستدلي بها لغرض البحث العلمي فقط .

وتفضلوا بقبول فائق التحية والاحترام .

الباحثة
فاطمة عبد الوهاب عبد الله

بيانات شخصية :
الجنس :

☐

إناث

☐

ذكور

☐

الوظيفة : معلم

☐

مدير

☐

مشرف

رقم الكفاية	الكفاية	حاجة المعلم للتدرب على الكفاية				
		ماسة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
١	تخطيط المواقف التعليمية / التعليمية في ضوء كفايات المواد .					
٢	تحديد أهداف تعليمية محددة للسلوك المطلوب إنجازه من قبل المتعلم .					
٣	تحديد خبرات التعلم المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة .					
٤	تحديد إجراءات تقويم التعلم ، ووسائله ، وأدواته .					
٥	وضع خطة مرحلية لتقويم تعلم المتعلم .					
٦	توزيع المتعلمين وفقا لمستويات محددة تضمن سهولة تقويم تعلمهم .					
٧	تنوع النشاطات التعليمية ، والنشاطات التقويمية المرتبطة بالكفايات والأهداف المدرجة .					
٨	استخراج نتائج التقويم المعتمد على الاختبارات اللفظية ، والملاحظة بما يفيد في تعزيز تعلم المتعلمين .					
٩	توظيف الاختبارات (التشخيصية ، التكوينية ، المرحلية) في التقويم .					
١٠	توظيف المقابلة الفردية اليومية في تقويم التعلم.					
١١	توظيف الملاحظة المنظمة في التقويم .					
١٢	توظيف التقويم المستمر لمتابع تقدم التلاميذ .					
١٣	توظيف حقيبة أعمال المتعلم في تقويم تعلمه .					
١٤	توظيف المهام الأدائية في عملية التقويم .					
١٥	إعداد نشاطات تسهم في علاج صعوبات تعلم التلاميذ .					
١٦	تقديم نشاطات لا صافية تسهم في تعزيز التعلم الصفي ، وتقويمه .					
١٧	تفريد عملية التعليم والتعلم لتلبية احتياجات التلاميذ .					
١٨	كيفية تعويد التلاميذ على التقويم الذاتي .					
١٩	تحليل نتائج التقويم وتفسيرها لاتخاذ القرارات التعليمية .					

٢٠	استخدام نتائج التقييم في تحديد صعوبات التعلم.				
٢١	تشخيص مواطن القوة والضعف عند كل متعلم.				
٢٢	توظيف محكات موضوعية لتقويم ملف الأعمال.				
٢٣	كتابة التقارير الخاصة بكل تلميذ .				
٢٤	وضع التقديرات اعتمادا على العلامات المستخرجة من المشاريع والاختبارات ونشاطات المتعلم المتعددة .				
٢٥	اتخاذ القرارات بشأن الطلبة المتأخرين دراسيا.				
٢٦	إعداد الخطط المواقف التعليمية / التعليمية العلاجية .				
٢٧	الاستفادة من ملف المتعلم في اتخاذ القرار .				

كفايات أخرى يرى المعلم أنه بحاجة للتدريب عليها :

.....

.....

.....

.....

ملحق (٦)

أسماء المدارس التي تم تطبيق الاستبيان عليها

أسماء المدارس التي اختيرت منها عين البحث

أسماء المدارس المطبقة لنظام التقويم التربوي في العام الدراسي ١٩٩٥-١٩٩٦ م .	
مدارس البنين	مدارس البنات
مدرسة العلاء الحضرمي الابتدائية للبنين .	مدرسة سار الابتدائية للبنات .
مدرسة الإمام مالك بن أنس الابتدائية للبنين .	مدرسة ستره الابتدائية للبنات .
مدرسة مدينة عيسى الابتدائية للبنين .	مدرسة السنا بس الابتدائية للبنات .
مدرسة حسان بن ثابت الابتدائية للبنين .	مدرسة أم أيمن الابتدائية للبنات .
مدرسة عالي الابتدائية للبنين .	
مدرسة مدينة حمد الابتدائية للبنات .	
أسماء المدارس المطبقة لنظام التقويم التربوي في العام الدراسي ١٩٩٦-١٩٩٧ م	
مدرسة أم الحصم الابتدائية للبنين .	مدرسة أمانة بنت وهب الابتدائية للبنات .
مدرسة اليرموك الابتدائية للبنين .	مدرسة طليطلة الابتدائية للبنات .
مدرسة جابر بن حيان الابتدائية للبنين .	مدرسة العدوية الابتدائية للبنات .
مدرسة الخوارزمي الابتدائية للبنين .	مدرسة النويدرات الابتدائية للبنات .
مدرسة الخميس الابتدائية للبنين .	مدرسة القدس الابتدائية للبنات .
مدرسة حطين الابتدائية للبنين .	مدرسة البسيتين الابتدائية للبنات .
مدرسة جدحفص الابتدائية للبنين .	مدرسة غرناطة الابتدائية للبنات .
مدرسة سند الابتدائية للبنين .	مدرسة المنهل الابتدائية للبنات .
مدرسة الرازي الابتدائية للبنين .	مدرسة الصفا الابتدائية للبنات .
أسماء المدارس المطبقة لنظام التقويم التربوي في العام الدراسي ١٩٩٧-١٩٩٨ م	
مدرسة السنا بس الابتدائية للبنين .	مدرسة السهلة الابتدائية للبنات .
مدرسة البديع الابتدائية للبنين .	مدرسة رقية الابتدائية للبنات .
مدرسة الحد الابتدائية للبنين .	مدرسة حفصة الابتدائية للبنات .
مدرسة سار الابتدائية للبنين .	مدرسة الرفاع الشرقي الابتدائية للبنات .
مدرسة الوادي الابتدائية للبنين .	مدرسة بيت الحكمة الابتدائية للبنات .
مدرسة عمر بن عبدالعزيز الابتدائية للبنين .	مدرسة كرانة الابتدائية للبنات .
مدرسة ابن طفيل الابتدائية للبنين .	مدرسة سمية الابتدائية للبنات .
مدرسة ابن سينا الابتدائية للبنين .	مدرسة الخنساء الابتدائية للبنات .
مدرسة باربار الابتدائية للبنين .	مدرسة الروضة الابتدائية للبنات .
مدرسة كرزكان الابتدائية للبنين .	مدرسة زبيدة الابتدائية للبنات .
أسماء المدارس المطبقة لنظام التقويم التربوي في العام الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩ م	
مدرسة عمار بن ياسر الابتدائية للبنين .	مدرسة الخليج العربي الابتدائية للبنات .
مدرسة سعد بن أبي وقاص الابتدائية للبنين .	مدرسة الأندلس الابتدائية للبنات .
مدرسة عقبة بن نافع الابتدائية للبنين .	مدرسة هاجر الابتدائية للبنات .
مدرسة الإمام الطبري الابتدائية للبنين .	مدرسة المحرق الابتدائية للبنات .
مدرسة الدير الابتدائية للبنين .	مدرسة البلاد القديم الابتدائية للبنات .

مدرسة الزلاق الابتدائية للبنين .	مدرسة صفية بنت عبدالمطلب الابتدائية للبنات .
مدرسة المتنبى الابتدائية للبنين .	مدرسة عين جالوت الابتدائية للبنات .
مدرسة صلاح الدين الابتدائية للبنين .	مدرسة توبلي الابتدائية للبنات .
مدرسة شهركان الابتدائية للبنين .	مدرسة بوري الابتدائية للبنات .
	مدرسة عراد الابتدائية للبنات .
أسماء المدارس المطبقة لنظام التقويم التربوي في العام الدراسي ١٩٩٩-٢٠٠٠م	
مدرسة البسيتين الابتدائية للبنين .	مدرسة العروبة الابتدائية للبنات .
مدرسة توبلي الابتدائية للبنين .	مدرسة سند الابتدائية للبنات .
مدرسة المعامير الابتدائية للبنين .	مدرسة الرفاع الغربي الابتدائية للبنات .
مدرسة بوري الابتدائية للبنين .	مدرسة القادسية الابتدائية للبنات .
مدرسة الرشيد الابتدائية للبنين .	مدرسة سبأ الابتدائية للبنات .
مدرسة أبو فراس الابتدائية للبنين .	مدرسة الزلاق الابتدائية للبنات .
مدرسة خالد بن الوليد الابتدائية للبنين .	مدرسة شهركان الابتدائية للبنات .
مدرسة بدر الكبرى الابتدائية للبنين .	مدرسة بلقيس الابتدائية للبنات .
مدرسة الرفاع الشرقي الابتدائية للبنين .	مدرسة فاطمة بنت الخطاب الابتدائية للبنات .
مدرسة قلالي الابتدائية للبنين .	مدرسة فاطمة بنت أسد الابتدائية للبنات .
أسماء المدارس المطبقة لنظام التقويم التربوي في العام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١م	
مدرسة المأمون الابتدائية للبنين .	مدرسة فاطمة الزهراء الابتدائية للبنات .
مدرسة أبو بكر الصديق الابتدائية الإعدادية للبنين	مدرسة سكينه بنت الحسين الابتدائية للبنات .
مدرسة المعري الابتدائية للبنين .	مدرسة السلمانية الابتدائية للبنات .
مدرسة الشيخ محمد بن عيسى الابتدائية للبنين .	مدرسة النبيه صالح الابتدائية للبنات .
مدرسة عراد الابتدائية للبنين .	مدرسة سارة الابتدائية للبنات .
مدرسة الجزيرة الابتدائية للبنين .	مدرسة باربار الابتدائية للبنات .
مدرسة ابن النفيس الابتدائية للبنين .	مدرسة الدراز الابتدائية للبنات .
مدرسة المثنى بن حارثة الابتدائية للبنين .	مدرسة سلماباد الابتدائية للبنات .
مدرسة عسكر الابتدائية للبنين .	مدرسة عالي الابتدائية للبنات .
مدرسة الجسرة الابتدائية للبنين .	مدرسة جو الابتدائية للبنات .
مدرسة الروضة الابتدائية للبنين .	مدرسة نسيبة بنت كعب الابتدائية للبنات .
مدرسة أسامة بن زيد الابتدائية للبنين .	مدرسة مريم بنت عمران الابتدائية للبنات .
مدرسة أبو صبيح الابتدائية للبنين .	
مدرسة ستره الابتدائية للبنين	
مدرسة أبو عبيدة الابتدائية للبنين .	

ملحق (٧)

مخاطبة الجهات المسؤولة



التاريخ : ٢٠٠١/١/٢١ م

إلى الأساتذة الأفاضل / مديري ومديرات المدارس المعنية المحترمين

تحية طيبة وبعد ،،،

بايعاز من الدكتور عبدعلي محمد حسن رئيس قسم المناهج وطرق
التدريس بالكلية ، تعتزم طالبة الماجستير فاطمة عبدالوهاب عبدالله
(الرقم لجامعي ٨٧٩٢٥٧) القيام بزيارة لجميع المدارس الابتدائية ، وذلك
لتطبيق الاستبانة المرفقة على المديرين والمعلمين .

الرجاء تسهيل مهمتها .

وتفضلوا بقبول فائق الشكر والتقدير ،،،

عائشة عبدالغني

مديرة إدارة التعليم الابتدائي



Date

التاريخ : ٢٩٠٠ / ١١ / ٤

No.

الرقم : ٣٢٠٠ / ١١ - ١٤ / ١٦

حضرة الفاضلة / مديرة التعليم الابتدائي الموقرة .

تحية طيبة وبعد ،،،،،

أفيدكم علما بأنني طالبة ماجستير تخصص تعليم ابتدائي ، وأنا الآن بصدد إعداد الرسالة بعنوان ((الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية لتطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي بدولة البحرين)) . وبحاجة ماسة لتحديد مجتمع البحث للتمكن من تطبيق الأداة ، وقد طلبت سابقا إمدادي بعدد المعلمين والمعلمات الذين يطبقون نظام التقويم التربوي في المدارس ، ولم أستطع الحصول عليها لعدم توفر الإحصائية اللازمة حتى الآن .

لذا أرجو السماح لي بالاتصال بالمدارس الابتدائية التي تطبق النظام للحصول على عدد المدرسين والمدرسات الذين يطبقون النظام ، وإعلام المدارس بذلك .

وشكرا لتعاونكم ،،،،،

مقدمة الطلب

فاطمة عبدالوهاب عبدالله

مدرسة نظام الفصل بمدرسة القدس الابتدائية للبنات

Assessment System Teachers ' Training needs in implementing the Educational in basic education in the state of Bahrain.

The current study aimed at unveiling the training needs of primary teachers that would enable them to put into effect the assessment system at the level of basic education in Bahrain and to determine to what extent opinions of teachers, principals and educational supervisors vary with regard to these needs.

The study focuses on the following question:

1. What are the most prominent competencies pertaining to the authentic assessment the teachers need according to the teachers themselves?
2. What are the most prominent competencies pertaining to the authentic assessment the teachers need according to the headmasters?
3. What are the most prominent competencies pertaining to the authentic assessment the teachers need according to the educational supervisors in the Ministry of Education?
4. Do teachers , headmasters & educational supervisors differ in estimating the educational needs pertaining to the authentic assessment?

The researcher employed the descriptive method using the questionnaire prepared by the researcher as its instrument. The sample of the study comprised 575 teachers, (401 female , 174 male) , 82 principals , (59 headmistresses , 23 headmasters) and 29 supervisors (16 female , 13 male).

The a questionnaire contained 27 training needs grouped into three major themes , which are :

- 1- Planning teaching and learning situations .**
- 2- Organizing teaching and learning situations and employing the regulations and tools of assessment.**
- 3- Analyzing and explaining the outcome of assessment.**

The main results of the study are :

1. All per posed teacher's competencies represent his training needs so that he will be able to implement the educational assessment system in basic education with efficiency. All included average competencies were higher than the neutral grade, ranging from 3 to 4.3.
2. Some of the competencies were accorded higher interest in terms of training needs priorities from one viewpoint of the individuals of the sample. Most important of the competencies that teachers, headmasters and supervisors wish to be trained in are setting phase plan to assess acquisition the determination of education assessment's regulations and tools, accustoming students on self assessment, preparing activities that are capable of remedying student difficult learning, indidvalising learning and teaching to meet the needs of students, presenting outside class activities that take differences into account, analyzing assessment out put to take educational decisions, deploying continuing education for student progress follow up, preparing education situations plans / remedial work, taking decisions pertaining to low ability, learners, diagnosing

weaknesses and strength's in students and deploying objective means to evaluate portfolios.

3. differences statistical significance were found in terms of training needs of the educational staff in favor of headmasters and supervisors.