مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر العدد السادس عشر السنة الثامنة يوليو ١٩٩٩ ص ص : ٩٩-١٣٢

التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية بين النظرية والتطبيق
(دولة الكويت كحالة)

أحمد البستان*

ملخص : التقويم هو الوسيلة التي يمكن للإدارة المدرسية الحكم بها على مدى نجاح البرنامج التعليمي أو فشله.و يؤدي التقويم التربوي وظائف ثلاثة،هي التشخيص والعلاج والوقاية ولكل منها غايتها التي تسعى إليها وأدواتها ووسائلها التي تساعد على تحقيق أهدافها ولما أنجزه المتعلم في مجال معين. تتصدى الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية هل لدى معلمي المرحلة الابتدائية التطورات الحديثة في مجالات عمليات التقويم. ويهدف البحث تلمس أسباب القصور أو عوامل النجاح في أساليب التقويم المتبعة حاليا والى تقديم المقترحات والتوصيات لتطوير أداء المعلمين في هذا الجانب الهام من العمل التربوي.

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي بأدواته المختلفة، وخاصة الاستبيانات وهي الأدوات الرئيسية للدراسة الحالية.كما أنها تتبع أيضا الأسلوب الإحصائي في تحليل الدراسة الميدانية.وقد تضمنت استبانه المعلمين خمسة وثلاثين سؤالا استوعبت عدة مجالات للتقويم التربوي منها الأهداف التي يهتم بها التقويم ،التكامل في التقويم،الصعوبات التي تواجه المعلم في عمليات التقويم ،التعاون في التقويم.ومن خلال الاطلاع على الدراسات و البحوث الميدانية ومن اراء العاملين في الميدان التربوي قدمت عدة مقترحات وتوصيات لتطوير عملية التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية.

مقدمة : يعتبر التقويم أحد العناصر الأساسية في العملية التعليمية ويحتل مكانا بارزا في المنهج ، وهو الوسيلة التي يمكن للإدارة المدرسية الحكم بها على مدى نجاح البرنامج التعليمي أو فشله . ولذلك تهتم المؤسسات التربوية به وتحرص على حسن الاستفادة منه ، ووضعت الكثير من الأساليب والضوابط التي تحكمه ، ودعت المعلمين إلى اعتبار التقويم المستمر (اليومي) جزءا من العملية التعليمية ، ومحاولة الإفادة من نتائج هذا التقويم في

* كلية التربية – جامعة الكويت

علاج مشكلات التأخر الدراسي حتى لا تتراكم هذه المشكلات أو تتضخم ويصعب علاجها. ووزارة التربية تعتبر التقويم أحد مكونات البرامج التدريبية المتعددة في مختلف المجالات حرصاً منها على تطوير أداء المعلمين في التقويم وتحديث أساليبه والارتفاع بمستواه ، إلى جانب كونه عنصراً أساسياً من عناصر منظومة الإدارة المدرسية في جميع المراحل التعليمية .

مشكلة البحث :

تتصدى الدراسة للاجابة على التساؤلات التالية :

*هل لدى معلمي المرحلة الابتدائية إلمام بمفهوم التقويم لتلاميذ هذه المرحلة ؟

* هل يمارس معلمو المرحلة الابتدائية التقويم بوسائله المتنوعة التي تناسب خصائص نمو الأطفال وقدراتهم واستعداداتهم خلال هذه المرحلة ؟

* هل يتابع معلمو المرحلة الابتدائية التطورات الحديثة في عمليات التقويم ؟

* هل حقق التقويم أهدافه في المرحلة الابتدائية ؟

أهمية البحث :

يستمد هذا البحث أهميته من أهمية التقويم نفسه كأحد مهام الإدارة المدرسية ، ومن أهمية التعليم في المرحلة الابتدائية حيث أن دراسة واقع التقويم في المرحلة الابتدائية سيؤدي الى:

*الكشف عن الإيجابيات والسلبيات في هذا الجانب الهام من العمل التربوي .

*اتاحة الفرصة لتلمس أسباب القصور،بالإضافة الى التعرف علىعوامل النجاح في أساليب التقويم المتبعة.

* توضيح إلى أي مدى نجحت العملية التعليمية في تحقيق أهدافها .

ويشكل هذا كله لب الادارة بالأهداف ، وتلك خطوة أولى في تقويم عمل الادارة المدرسية وبخاصة كونه أحد المهام الإجرائية للإدارة المدرسية الحديثة .

أهداف البحث :

يهدف البحث إلى ما يلي :

* التعرف على مدى استيعاب معلمي المرحلة الابتدائية لمفهوم التقويم ووسائله وأهدافه .
* تحديد جوانب القوة والضعف في أداء المعلمين لعمليات التقويم .
* التعرف على مدى تحقيق أهداف المرحلة الابتدائية لعمليات التقويم .
* تقديم الحلول المقترحة لتطوير أداء المعلمين في عمليات التقويم .

منهج الدراسة :

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بأدواته المختلفة،وخاصة الاستبانات وهي الأداة الرئيسة للبحث الحالي، كما أنها تتبع أيضا الأسلوب الإحصائي في تحليل نتائج الدراسة الميدانية وذلك للوقوف على أهم مشكلات وجوانب التقويم من وجهة نظر المعلمين والمستويات المختلفة للإدارة المدرسية والتعليمية بالمرحلة الابتدائية.

الإطار النظري للبحث

يُنظر إلى التربية اليوم كعلم قائم بذاته له أصوله الفلسفية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية والإدارية ..وغيرها .ولقد كثرت الكتابة في الأصول المختلفة للتربية ،ويعتبر التقويم التربوي من الموضوعات التي حظيت باهتمام في البحث والدراسة . ومما لا شك فيه فإن طبيعة العملية التعليمية لا تختلف كثيراً من بلد إلى آخر حيث أن منظوماتها واحدة وإن اختلف الزمان والمكان أو تعددت الثقافات والأطر المرجعية ،والإمكانات المادية والبشرية ، فعملية التقويم لازمة وضرورية ومستمرة .والتقويم معناه مراجعة النفس أو العمل الذاتي وكذلك أعمال الآخرين وهو معروف منذ القِدم بإعتباره عملية طبيعية حيوية للأفراد والجماعات الذين يقومون بنشاطات إنسانية .ويتناول (محمد حمدان ،١٩٨٥، ص٣٣) التطور التاريخي للتقويم مشيراً الى أن تقويم التحصيل بمعناه الواسع عملية تربوية ترشيدية نشأت وتطورت مع وجود الإنسان وتطوره .فالإنسان الأول الذي أعتمد على التجربة والتقليد والملاحظة في تعلمه و تحصيله للسلوك والمفاهيم والأشياء ، أعتاد تقييم سلوكه والذي أتصف بالحركة غالباً من خلال نتائجه الواقعية على حياته اليومية. وبهذا فإن الانسان قد حصل على وسائل معيشته ولوازم حياته اليومية من مأكل ومشرب وملبس

وعادات وعلاقات اجتماعية و مهارات دفاعية بواسطة أساليب تقييمية غلبت عليها الذاتية والفطرة والملاحظة العشوائية،ومع ظهور الكتابة في العصور التاريخية المبكرة ونشوء الحضارات المتقدمة في الشرق القديم برزت أنواع مختلفة من الممارسات والأحكام الدينية والاجتماعية والتشريعية التي تبنى الملوك وكهنهم مسئولية تعليمها لرعاياهم.ولما كان هذا التعليم يتصف في مجمله بالشفوية المباشرة والشرح العملي، فإن تقييم التحصيل المطلوب قد أتخذ نتيجته من الملاحظة والإجابات الشفوية والتطبيقات العملية والحكم الشخصي للكاهن(المعلم).وظل تقييم التحصيل غير منظم في أهدافه حتى عام٢٢٠٠ قبل الميلاد،حين سجلت أول عملية للتقييم الرسمي في التربية الصينية.وأعتاد الرسميون الصينيون آنذاك إجراء اختبارات مقننة في مجالات الخدمة المدنية للذين تقدموا لشغل وظائف الدولة المختلفة للتحقق من استمرار كفايتهم العملية . وقد مارست هذه الاختبارات ونتائجها دوراً واضحاً في توجيه الحياة اليومية العامة ووظائفها وحاجاتها المختلفة .

أهمية المرحلة الابتدائية وطبيعتها :

أشارت وزارة التربية في دولة الكويت (١٩٩١) إلى أن المرحلة الابتدائية هي القاعدة الأساسية للتعليم ، وهى نقطة الانطلاق للتطبيق السليم لسياسة الدولة التعليمية بوجه عام وسياسة الإلزام بوجه خاص. وهذه المرحلة بحكم وضعها في السلم التعليمي بدولة الكويت (٤-٤-٤) فإن وظيفتها تتبلور في مساعدة الأطفال على النمو المتكامل ومن ثم، فانه يمكن النظر إلى طبيعة المرحلة الابتدائية في ضوء الاعتبارات التالية والتي تكتسب منها أهميتها :

١. إن التعليم الابتدائي يتناول الأطفال في مرحلة تتشكل فيها شخصياتهم وهى مرحلة من أخطر سنوات عمرهم، ومن ثم فهو يُعد الركيزة الأساسية لأي نوع من أنواع التعليم في المراحل التالية .
٢. إن التعليم الابتدائي يضم أكبر عدد من التلاميذ ، وهو البوتقة التي ينصهر فيها جميع أبناء الشعب على اختلاف أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية وفيها أساسيات المواطنة الصالحة .
٣. إن التعليم الابتدائي هو نقطة البداية في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص وبالتالي فهو المسئول الأول عن التحقيق السليم لهذا المبدأ.

وتكتسب المرحلة الابتدائية أهميتها في أنها تقدم قدراً من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تؤثر تأثيراً عميقاً في الكثير من جوانب شخصية الطفل وترسي الركن الأساسي الذي يعتمد عليه في المراحل التالية . وفى الكويت صدر أول دستور في نوفمبر ١٩٦٢ بعد استقلال الدولة في يونيو ١٩٦١ ونص على أن التعليم ركن أساسي لتقدم المجتمع تحفظه الدولة وترعاه (المادة ١٣).

أهمية التقويم في المرحلة الابتدائية :

١- تتجلى اهمية التقويم في عملية التربية بتحديد اتجاه المدرسة في تحقيق أهدافها و مدى التقدم الذي احرزته في هذا السبيل كما يقيس من ناحية اخرى مدى نجاح المعلم في عمله وما حققه التلميذ من نمو في المجالات المختلفة .

٢- يحفز التقويم التلاميذ على التعلم عن طريق مساعدتهم على الوقوف على مدى نجاحهم في مواقف التعلم المختلفة ،ويشخص ما يصادفه التلميذ و المعلم وما تصادفه المدرسة من صعوبات .

٣- للتقويم اهمية كبيرة في التوجيه والارشاد الفردي للتلاميذ ،فليس من المفيد فحسب ان تعرف ما لدى التلاميذ من معلومات سابقة بل ينبغي ان نعرف تحصيلهم في المواضع المختلفة وميولهم وقدراتهم واتجاهاتهم.

ومن هنا نرى اهمية التقويم في المرحلة الابتدائية فهو الوسيلة الهامة لمعرفة مدى التعلم الذي يحرزه الأفراد ،وما تحرزه الجماعة نحو تحقيق هدف من الأهداف وهذا له أهمية من حيث انه يعطي للعاملين في الميدان التربوي شعورا بالإنجاز و الثقة مما يساعد على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

التقويم في المدرسة الابتدائية الكويتية :

تشير دراسة (فوزية العبد الغفور ، ١٩٧٨ ، ص٦١) الىأن التقويم التربوي قد نشأ في الكويت مواكباً لنشأة المدرسة الابتدائية متمثلة في المدرسة المباركية ، وكان التقويم آنذاك منسجماً ومتلائماً مع طبيعة الخطة الدراسية وأسلوب الدراسة وظروف التلاميذ فلم يكن التلميذ ينتقل من قسم إلى آخر أعلى منه باختبارات خاصة حسب قاعدة أساسية ، بل

كان يعتمد في ذلك على ذكاء التلميذ وتفوقه وسرعة حفظه لِما يتعلمه في الشعبة أو القسم ، فإذا أحس المدرس المسئول عن الفصل بهذا وأثنى على التلميذ وزكى معلوماته وتفوقه على بقية زملائه يتم إرساله إلى مدير المدرسة الذي يلقي عليه بعض الأسئلة الشفوية وربما اختبره مسائل حسابية، فإذا ما تمكن من الإجابة عن تلك الأسئلة انتقل إلى صف أعلى .

وبدءا" من عام ١٩٣٦ تطور التقويم حيث استحدث في مدارس الكويت نظام الامتحان الذي يعقد فى فترتين .. الأولى فى منتصف السنة الدراسية والثانية فى نهايتها، وذلك بالإضافة إلى الإختبارات الشهرية وقد خُصص لأعمال السنة (بالنسبة لكل مادة) ثلث الدرجة الكلية بينما خُصص الباقي لإمتحان آخر العام . ولا يوجد تحت أيدينا نماذج من أسئلة إمتحانات تلك الفترة ولكننا نتوقع أن تكون من نوع الأسئلة التقليدية التى كانت شائعة فى ذلك الحين فى مدارس التعليم العام بالدول العربية الأخرى .

ولقد اشار (ابراهيم مطاوع، أمينة حسن١٩٨٠ ، ص٢٤٤) الى أن المعلمين قد مارسوا التقويم لسنوات طويلة ، ولكن أهداف التقويم ووظائفه ووسائله الفنية قد عدلت بالتدريج وأدخل عليها الكثير من التحسينات ، وبفضل البحوث طورت وهذبت أساليب وطرائق القياس بحيث اصبحت تقيس الإتجاهات والميول والتفكير الناقد والتكيف الشخصي ، والإجتماعي ، وهناك تعريف شامل للتقويم وهو تقدير نمو التلاميذ وتقدمهم فى سبيل تحقيق الأهداف أو القيم فى المنهج الدراسي ، ويهدف التقويم الى جمع البيانات التى تبين درجة تقدم التلاميذ نحو تحقيق أهداف المنهج ، كما يهدف الى تمكين المعلمين والموجهين من تقويم فاعلية خبراتهم فى المنهج وطرق التعلم وأنواع النشاطات المختلفة . أما وظائف التقويم فهى تهيئة الفرص لتوجيه النمو الفردي للتلاميذ وتشخيص نقاط القوة والضعف فيهم ، وتحديد المجالات التى تكون الإجراءات العلاجية أمراً مرغوباً فيه ، كما أن من وظائف التقويم تهيئة أساس موضوعي لتعديل المنهج أو تغييره أو إدخال خبرات تقابل حاجات الأفراد والجماعات من التلاميذ . ويذكّر (منير بشور،١٩٨٢، ص ص ٢٨-١٨٦) فى ضوء تقرير "استراتيجية تطوير التربية العربية " الى وجوب التركيزعلى أساليب ونظم التقويم والإمتحانات كأحد البرامج فى التطوير كما يشير أيضا الى أن نظم التقويم والإمتحانات تعتبر حلقة أساسية فى مكونات منظومة التعليم، على إعتبار أنها من بين القوى الهامة المؤثرة فى تطوير وتحديث مختلف جوانب العملية التعليمية. وذكر (عبد الله بو بطانة،١٩٨٣ ،

ص١٢) بأن التقويم يعتبر تقويماً ناقصاً إذا لم يأخذ في الاعتبار مجموعة الأهداف التربوية التى يتوجب تحقيقها من خلال العملية التربوية . ولذلك فأن العديد من الانتقادات التي وجهت إلى نظم الامتحانات المستخدمة باعتبارها نُظماً موجهة لقياس ما تم استيعابه من مناهج دراسية ، والتي تمثل الكتب المدرسية العمود الفقري أو الركيزة الأساسية لها . وبالرغم من التطور الذي حدث فى نظم الإمتحانات التقليدية ، حيث التنوع فى الإمتحانات تحريرية ، شفهية ، معملية .. وغيرها ، إلا أن ذلك لم يُغير من الخصائص التقليدية لهذه النظم ولا زالت أغلب الإمتحانات موجهة لقياس جانب واحد من جوانب العملية التربوية وهو الجانب المعرفي . كما ذكر(بنيامين بلوم ،وآخرون ، ١٩٨٣، ص١٩) بأن التربية قد أكدت وعلى مدى قرون عدة وظيفتها الإنتقائية حيث يكرس عدد من المعلمين والإداريين جهد كبير من أجل تحديد الطلاب الذين ينبغي لهم التوقف عن مواصلة التعليم فى نهاية كل مرحلة من مراحل السلم التعليمي . وأشار (رجاء أبوعلام ،١٩٨٧، ص٤٨) بأن التقويم وسيلة لغاية وليس غاية فى حد ذاتها حيث يعتبر كثير من المعلمين عملية التقويم هدفاً فى حد ذاتها، ولذلك فإنهم يجرون إختبارات متعددة على المتعلمين بهدف الإختبارات حتى أصبح ذلك جزءاً روتينياً من عملية التدريس . وكثيراً ما نجد معلمين يهتمون بالإختبارات ويعدون لها تلاميذهم ، ويصبح محور التدريس هو إعداد التلاميذ للإختبارات وهنا تكون عملية التقويم هدفاً فى حد ذاتها ولا يمكن الإستفادة من نتائجها . وبالرغم من التطور الذى حدث فى المجالات التربوية إلا أن نظم الإمتحانات لم تبتعد كثيراً عن خصائصها التقليدية، فقد أشار(محمد رمضان،١٩٨٨، ص٣٥)الى إن الإختبارات المدرسية ليست لها معايير وإن كانت لها مفاتيح تصحيح إلا أنها لا ترقى إلى مستوى التقنيين وفى رؤيته النقدية للإختبارات التحصيلية أشار بأنها: لا ترقى الإختبارات التحصيلية المدرسية إلى مستوى الإختبارات المقننة حيث تتميز المقننة بالثبات والصدق والمعايير وحيادية التصحيح ، بينما التحصيلية لا ترقى إلى ذلك،كما أنها تعتمد فى كثير من الأحيان ،على خبرة المعلم،والخبرة وحدها ليست كافية لعمل إختبار تحصيلي.

وفي دراسة (أحمد إبراهيم ، ١٩٩٢، ص٢٢) بيّن فيها ضرورة معالجة الأسس التي ترتكزعليها الإمتحانات والقوانين و اللوائح المنظمة لها وأهمية التوعية للمعلمين وأولياء الأمور بأهداف التقويم التربوي ودوره في رفع كفاءة الآداء . وذكرت Erinsho,)

(1993, p.30 فى دراستها الميدانية حول تفضيل معلم المدارس الثانوية العامة فى نيجيريا لتقويم الأداء ما هو إلا مؤشر لنجاح هذه الطريقة فى اعطاء صورة حقيقية لأداء الطلبة فى الثانوية العامة ، حيث أن التقويم المستمر يوجه ويسهل عملية تنظيم التعليم فى حين تفرز الاختبارات النهائية مستويات متباينة من الطلبة . كما ركزت على أهمية تنمية قدرات وكفاءة الادارة المدرسية وتهيئة المناخ الملائم للتعليم والتعلم . كما أشار (أحمد عبادة ،١٩٩٣ ، ص ص ٣٢-٣٦) بأن أهم المعوقات للنظام التعليمي تتمحور حول كثرة الامتحانات والأعباء الدراسية والتي تجعل المدرسة لا تهتم كثيراً بالابداع والإبتكار .

وذكر (أحمد البستان ،حسن طه،١٩٩٣ ، ص١٣٦) بأن أهداف التقويم فى التربية لا تقتصر على مظهر معين من مظاهر شخصية الفرد انما تمتد لتشمل جميع مكونات الشخصية لذلك يستخدم فى التقويم الكثير من الوسائل والأدوات . ومن ثم فإن وظائف التقويم تتركز في تهيئة الفرص لتوجيه النمو الفردي للتلاميذ وتشخيص نقاط الضعف والقوة فيهم ، وتحديد المجالات التى قد تكون الإجراءات العلاجية أمراً مرغوباً فيه ، كما أن من وظائف التقويم تهيئة أساس موضوعي لتعديل المنهج أو تغيره أو ادخال خبرات تقابل حاجات التلاميذ . وذكرت (Patricia Bolanos, 1994, P.30) أن نظرية الذكاء المضاعف تتطلب هيئة أساتذة مؤهلين لتدريس نوع خاص من المعرفة وقادرين على وضع جدول مناسب لتدريس هذه المعرفة ثم تقويم ما تم تحصيله . حيث أن هيئة التدريس والجدولة تعكس الأولوية التي يحتاجها كل الأطفال لتوفير التركيز المتعادل لمناطق الذكاء السبعة . وفى دراسة(Eva Baker,1994, P.40) حول دفع تقويم الأداء للنجاح ذكرت أن السبب الرئيسي لتطوير الأداء هو لدفع التربويين وتحفيزهم لاكتشاف تساؤلات جديدة فى صميم أهداف عملية التدريس. كما ذكر(صلاح علام ،١٩٩٤ ، ص١٠٣) بأنه قد حدثت تطورات هامة فى نظريات ونماذج وقياس تحصيل الطلاب فى العقود الثلاث الماضية أثرت تأثيراً كبيراً فى تحسين أساليب القياس وأداته ، وتطوير منهجيات التقويم وتقنياته ، واستراتيجيات التعليم وتصميماته . كما ذكر (ممدوح الكناني ، عيسى جابر ١٩٩٥، ص٤٨) وجوب النظر إلى التقويم بإعتباره عملية ايجابية بحيث يتضمن القيام بتذليل الصعوبات والارشاد لأفضل الطرق لتحقيق الإهداف . وأشار (صلاح علام ،١٩٩٥ ص ص٩-١٣) أن التقويم المتطور يلعب دوراً رئيساً ومؤثراً ليس فقط فى تحسين واثراء تعليم الطلبة ، وانما أيضاً فى

توجيه مسار العملية التعليمية وتحديث مكوناتها الأخرى . وأن المعلم فـــى ســعيه لتحقيــق الأهداف التعليمية المرجوة للمواد الدراسية لدى تلاميذه مستعيناً بأساليب ومعالجات تعليميـــة متطورة وطرائق تدريس مناسبة يحتاج الى اجراءات منظمة وأساليب وأدوات تقويم متنوعــة ذات نوعية جيدة تعينه فى الحكم على تحصيل الطلبة وانجازاتهم وتمكنه من اتخاذ العديد من القــرارات التربويــة المتعلقــة بــهم وبــالبرامج التعليميــة . كمــا تنـــاول(مجـــدي حبيب،١٩٩٦،ص٢٥) دور التقويم فى الحكم على نجاح تلاميذ المرحلة الإبتدائية حيث أشار الى أن المكانة التعليمية للتلميذ ونموه فى كل الميادين يمكن تحديدها تحديداً دقيقــاً والتعبــير عنها تعبيراً جيداً باستخدام أساليب التقويم والقياس.و أن الاختبارات الموضوعية أفضل مـــن نظام الدرجات والتقديرات المدرسية فى الحكم على الامكانية الأكاديميـــة لطفــل المرحلــة الإبتدائية .

أداة الدراسة :

استخدمت الاستبانة للتعرف على آراء المعلمين وقد روعي فى بناء الاستبانة القواعد العامة للبناء والتى تتلخص فى : تحديد مشكلة البحث ، تحديد أهداف البحث حيث أنها تعتبر بمثابة المعايير لتضمين أو استبعاد بنود الاستبانة ، أن تكون صياغة البنود بأســلوب ســهل مفهوم لا يحتمل أكثر من معنى ولا يشتمل على أكـــثر مـــن فكـــرة وألاّ يكـــون متكـــرراً. وقد أعدت الاستبانة التي وجهت للمعلمين على مقياس التقدير الثنائي Rating Scale (نعــم – لا) مع ترك حرية إبداء الآراء بالأسباب عند الإجابة (بلا) ،وتتضمن ٣٤ اربعة وثلاثيــن سؤالا" وترك السؤال الأخير رقم ٣٥ مفتوحاً بحيث يدلي المعلمون بمقترحاتهم فـــى ســبيل تطوير وتحديث أسلوب التقويم .

واشتملت الدراسة على ١٢ مجالاً رئيسياً هى :

وسائل التقويم ، الأهداف التى يهتم بها التقويم ، أنواع الاســـئلة المســتخدمة فـــى التقويم ، المساعدة التى يجدها المدرس من المشرف الفني أو الموجه ، الصعوبـــات التـــى تواجه المعلم فى عملية التقويم ، التكامل فى التقويم ، شـــمولية التقويم ، نقل التلاميـــذ الـــى الصفوف أو المراحل التالية ، اتقان المهارات ، التعاون فى التقويم ، النظام الحالي للتقويـــ م تدريب المعلمين فى مجال التقويم .

ولقد تم بناء الاستبانة نتيجة لاستقراء نتائج الدراسات والبحوث الخاصة فى مجال التقويم التربوي ومن خلال تحليل الاطار النظري للبحث والأدبيات المتعلقة به بالإضافة ألى المقابلات التي أجراها الباحث مع العديد من نظار المدارس الابتدائية والمعلمين والموجهين والاخصائيين الاجتماعيين وأولياءأمور التلاميذ،وقد تم تصميم استبانة اشتملت على تسعة وثلاثين عبارة إجرائية،وقد تم عرض هذه الاستبانة على ثمانية من المحكمين من أساتذة كلية التربية بجامعة الكويت ومركز البحوث التربوية حيث أبدوا بعض الملاحظات وقد قام الباحث باجراء التعديلات وتنفيذ الملاحظات التى أبداها المحكمون ثم طبقت الاستبانة على عينة عشوائية للتعرف على مدى صدقها وثباتها،وبعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة تم تطبيقها على عينة البحث .وقد استخدم معامل ثبات الفا كرونباخ Cronbach's Alpha Reliability لقياس ثبات الإستبانة بالاستعانة بالحاسب الآلي وخدمة البرامج الجاهزة SPSS (Milles ,1990) وهى مبينة للثبات الداخلي Internal consistency وكان معامل الثبات٨٢, ٠ وتعد هذه القيمة كافية لأغراض هذا البحث ومقبولة حسب المعايير القياسية.

عينة الدراسة :

تم اختيار١٦مدرسة ابتدائية من مجموع ١٧٤مدرسة لتطبيق الاستبانة منها٨ مدارس للبنين ومثلها للبنات جدول(١).. وروعي في اختيار هذه المدارس أن تكون ممثلة لمختلف مناطق الكويت، كما روعي أن تشمل العينة المعلمين والمعلمات فى جميع المواد الدراسية وشملت ٣٢٠ من مجموع ٦٠٧٨ بطريقة حصصية حيث كانت ممثلة للمعلمين والمعلمات.وبلغ ما تلقاه الباحث منها ٢٨٠ استبانة بنسبة مئوية قدرها ٨٧,٥% كما هو موضح بالجدول (١) وقد طلب من أعضاء هيئة التدريس الاجابة على الاستبانة فى الاجتماعات الدورية لكل قسم على حدة،وبذلك مثلت الاستبانة مجموعة الآراء لكل قسم ، وفي حالة اختلاف الرأي يجيب المستجيب ذوالرأي المخالف على استبانة خاصة به لبيان وجهة نظره لأخذها بعين الاعتبار عند جمع البيانات.

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة تبعا للجنس والمنطقة التعليمية

م	المنطقة التعليمية	معلمون	معلمات	المجموع	م	المنطقة التعليمية	معلمون	معلمات	المجموع
١	العاصمة	٢٦	٣٠	٥٦	٤	الجهراء	٣٠	٢٢	٥٢
٢	حولي	٢٤	٣١	٥٥	٥	الأحمدي	٢٧	٣٠	٥٧
٣	الفروانية	٣٢	٢٨	٦٠		المجموع	١٣٩	١٤١	٢٨٠

الأساليب الاحصائية :

اعتمد الباحث على الأساليب الاحصائية التالية فى تحليله لنتائج الدراسة الميدانية : التكرارات ،النسب المئوية ،الترتيب التصاعدي والتنازلي .

نتائج الدراسة :

وسائل التقويم :

مهد فى الاستبانة لهذا المجال بالتعرف عما اذا كان المعلمون يقومون بتحديد مستوى تلاميذهم فى بداية العام الدراسي لتتكون لديهم فكرة عن المستوى العام لهؤلاء التلاميذ ، وذلك عن طريق السؤال " **هل تقوم بتحديد مستويات تلاميذك فى أول العام الدراسي ؟** " ويتضمن الجدول التالي اجابات المعلمين والمعلمات عن هذا السؤال .

جدول (٢)

قيام المعلمين بتحديد مستويات تلاميذهم فى أول العام الدراسي

النوع	مدى الاجابة				المجموع الكلي
	نعم		لا		
	ت	%	ت	%	
ذكور	١٠٤	٧٩	٣٤	٢١	١٣٨
اناث	١٠٠	٧٠,٤	٤٢	٢٩,٦	١٤٢

ويوضح جدول (٢) ان نسبة عالية من المعلمين بلغت ٧٩% من المعلمين و ٧٠,٤ من المعلمات يقمن بتحديد مستويات تلاميذهم فى بداية العام الدراسي .كما أن نسبة ليست قليلة من المعلمين (٢٩,٦% معلمات و ٢١% معلمين) لا تقوم بذلك مما يجعل أساس

تقويم التلاميذ غير محدد من بداية العام ، وبالتالي فان التقويم لا يكون معبراً بالضرورة عن مستوى تقدم التلاميذ مما يتطلب التأكيد على أهمية التعرف على مستوى التلاميذ من أول العام الدراسي فى جميع المجالات الدراسية. وهذا ما أكده (منير بشور ١٩٨٢،ص ص٢٨-١٨٦) بان نظم التقويم و الامتحانات تعتبر حلقة اساسية في امكانات منظومة التعليم .

أما عن السؤال " **اذا كانت الإجابة (نعم) فما الوسائل التى تستخدمها ؟** "

فإن جدول (٣) يوضح استجابات المعلمين عن هذا السؤال .

جدول (٣)

الوسائل التى يستخدمها المعلمون فى تحديد مستويات تلاميذهم

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
اسئلة شفوية	١٢٢	٤٣,٥٧	الاتصال بالمدرس السابق	٢٥	٨,٩٣
اختبارات تحريرية	١٠٩	٣٨,٩٣	أسلوب آخر	٨	٢,٨٦
نتائج العام الماضي	١٦	٥,٧١	المجموع	٢٨٠	%١٠٠

*يقصد بالمعلمين الذكور منهم والإناث .

ويوضح هذا الجدول أن أكثر الوسائل استخداماً فى تحديد مستوى التلاميذ فى بداية العام الدراسي هي الأسئلة الشفوية(٤٣,٥٧%) تليها الاختبارات التحريرية (٣٨,٩٣%)،وهذا يساير واقع التلاميذ فى المرحلة الابتدائية حيث لا يحسن تلاميذ الصفين الأول والثاني الكتابة مما يجعل الاسئلة الشفوية أنسب الوسائل. أما الاطلاع على نتائج العلم الماضي أو الاتصال بالمعلم السابق فيمثلان نسبة ضئيلة فى التعرف على مستوى التلاميذ تتراوح بين (٥,٧١% ، ٨,٩٣%) . وهناك وسائل أخرى تمثل نسبة محدودة (٣,٤%) للتعرف على مستوى التلاميذ أشار اليها بعض المعلمين ، هذه الوسائل هى : متابعة ملف الطالب – متابعة التلاميذ من خلال شرح الدروس – ملاحظة مدى تجاوب التلاميذ واهتمامهم بالواجبات المنزلية – مراجعة المهارات اللغوية – اكتشاف ميول التلاميذ الفنية من خلال الدروس التعبيرية – لياقة الطالب الجسمية واهتمامه بالملابس الرياضية . ومن الواضح أن الوسائل الثلاث الأخير تعبر عن أساليب خاصة ببعض المواد الدراسية دون البعض الآخر.

الأهداف التى يهتم بها التقويم :

لوضوح الأهداف أهمية خاصة في التقويم ، لهذا حرص الباحث على التعرف إلى مدى وضوح الأهداف لدى المعلمين .. وخصص لذلك السؤال: " **أى الأهداف تهتم بها عند تقويم التلاميذ ؟** " ويتضمن الجدول الآتي استجابات المعلمين والمعلمات حول هذا السؤال.

جدول (٤)

الأهداف التى يهتم بها المعلمون عند التقويم

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية	الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
أهداف تدريس المادة	١٢٢	٤٣,٥	لم يبين	-	-
أهداف المدرسة	٨	٢,٨	المجموع	٢٨٥	%١٠٠
أهدافهما معا	١٥٠	٥٣,٧			

ويوضح الجدول(٤) أن٥٣,٧%من المعلمين يهتمون بأهداف تدريس المادة وأهداف المدرسة معا عند تقويم التلاميذ وهو اتجاه يدل على وعي وادراك لمسئولية المعلم نحو أهداف المدرسة ..غير أن هناك نسبة عالية تبلغ٤٣,٥%من العينة تهتم بأهداف تدريس المادة الدراسية التى يقومون بتدريسها فقط.وهو اتجاه لا يعتبر المادة الدراسية أو المجال الدراسي جزءا من كل وأنه يتفاعل مع سائر الأجزاء الأخرى التى تسهم فى تحقيق أهداف المدرسة الأمر الذى ينبغي التنبيه إلى ما يمكن أن يترتب عليه من مساوئ فى العمل المدرسي . وهذا يتفق مع ما ذكره (عبد الله بوبطانة،١٩٨٣،ص١٢) بان التقويم يعتبر ناقصا اذا لم يأخذ في الإعتبار مجموعة الأهداف التربوية التي يتوجب تحقيقها.

التقويم اليومي والفتري :

حاولت الاستبانة التعرف على المصادر التى يستعين بها المعلمون فى عملية التقويم اليومي والفتري وضمن ذلك السؤال " **ما المصادر التي تستعين بها فى إعداد اسئلة التقويم اليومي والفتري ؟** "

والجدول الآتي يتضمن استجابات المعلمين عن هذا السؤال

جدول (٥)

المصادر التى يستعين بها المعلم فى إعداد اسئلة التقويم اليومي والفتري

م	الإستجابة	مدى الاجابة				المجموع الكلي
		نعم		لا		
		ت	%	ت	%	
١	الكتاب المدرسي	١٨٩	٦٧,٥	٩١	٣٢,٥	٢٨٠
٢	دليل المعلم	١٤٩	٥٣,٢	١٣١	٤٦.٨	٢٨٠
٣	تبادل الأسئلة مع الزملاء في المدرسة	١١٨	٤٢,١	١٦٢	٥٧,٩	٢٨٠
٤	تبادل الأسئلة مع الزملاء فى بعض المدارس	٤١	١٤,٦	٢٣٩	٨٥,٤	٢٨٠
٥	استقل بوضع الأسئلة	٧٥	٢٦,٨	٢٠٥	٧٣,٢	٢٨٠
٦	مصادر أخرى	١٤	٥	٢٦٦	٩٥	٢٨٠

ويدل هذا الجدول على أن الكتاب المدرسي يحظى بأعلى نسبة (٦٧,٥%) كمصدر يستعين به المعلمون فى اعداد اسئلة التقويم اليومي والفتري يلي ذلك دليل المعلم (٥٣,٢%) ثم تبادل الأسئلة مع الزملاء فى المدرسة (٤٢,١%) أما تبادل الأسئلة مع الزملاء من مدارس أخرى ، أو استقلال المعلم بوضع الأسئلة فمن الأمور التى تحظى بنسب مئوية محددة . وهناك مصادر أخرى يعتمد عليها بعض المعلمين فى إعداد الأسئلة كما ذكر ذلك بعضهم، نذكر منها: الاستعانة بالمشرف الفني أو الموجه الفني للمادة ، الرجوع إلى بعض المصادر العلمية فى مجال التقويم، الافادة من بعض مجالات الأطفال ، ما ينشر فى بعض الصحف .

ومن الواضح أن اعتماد معظم المعلمين فى ذلك على الكتاب المدرسي ودليل المعلم يدعو إلى الإهتمام بالتقويم فيهما كما أن رغبة البعض فى الاستقلال بوضع الاسئلة أو تبادلها مع زملائه فى المدرسة يدعو إلى تنمية المدرسين والمدرسات فى هذا المجال عن طريق اشراكهم فى دورات تدريبية للتقويم أو تزويدهم بمجموعات من الأسئلة التى يستعينون بها في التقويم اليومي أو الفتري للتلاميذ .

وعن مدى كفاية المصادر المتاحة للمعلمين للاستعانة بها فى إعداد اسئلة التقويم اليومي والفتري جاء السؤال الخامس ونصه : " **هل ترى أن المصادر التى تستعين بها في إعداد أسئلة التقويم اليومي والفتري كافية ؟** " .

جدول (٦)

مدى كفاية المصادر التي يستعين بها المعلمون فى إعداد اسئلة التقويم

النوع	مدى الاجابة				المجموع الكلي
	نعم		لا		
	ت	%	ت	%	
ذكور	١١٥	٩٣,٥	٨	٦,٥	١٢٣
اناث	١٢٧	٩٢,٧	١٠	٧,٣	١٣٧

ويوضح هذا الجدول أن ٩٣,٥% من المعلمين و٩٢,٧ من المعلمات ممن أجابوا عن هذا السؤال يرون أن هذه المصادر كافية وان كان هناك نسبة محدودة ترى أن هذه المصادر غير كافية (٦,٥% ، ٧,٣%) للمعلمين والمعلمات على التوالي .

المصادر التى يستعين بها فى وضع اسئلة التقويم يسهم بشكل وبآخر فى سلامة التقويم وموضوعية ووضوح اسئلته والوفاء بمتطلباته ويخفف العبء عن المعلمين .

وحول اقتراحات المعلمين لزيادة أنواع المصادر التى تعينهم فى وضع اسئلة التقويم كان السؤال التالي: " **اذا كانت اجابتك (لا) – عن السؤال السابق – فماذا تقترح لتوفير ذلك ؟** "

ولقد تضمنت الإجابة عن هذا السؤال اقتراح ما يأتي:توفير بعض النماذج من الاسئلة وتوزيعها علىالمدارس للاستعانة بها ، وضع كتيب خاص للمعلمين حول أساليب التقويم ، اعداد دورات تدريبية يشارك فيها تربويين مختصون فى هذا المجال،إعداد مسابقات بين المعلمين لإعداد الأسئلة التقويمية،توسيع محتوى دليل المعلم .

أنواع الأسئلة:

وحيث أن أنواع الأسئلة التي يستخدمها المعلمون تحدد الاتجاهات التربوية فى التقويم لدى هؤلاء المعلمين. .فقد حرصت الاستبانة على التعرف على أنواع الأسئلة التى يستخدمونها فتضمنت الاستبانة السؤال " **ما مدى إستخدام كل نوع من أنواع الأسئلة فى كلٍ من المواد الدراسية التالية : اللغة العربية – التربية الإسلامية – الرياضيات – العلوم – الإجتماعيات ؟** " . والجدول التالي يوضح استجابات المعلمين عن هذا السؤال .

جدول (٧)

استخدام أنواع الأسئلة فى المواد الدراسية المختلفة

أنواع الأسئلة	اللغة العربية		التربية الاسلامية		الرياضيات		العلوم		الإجتماعيات		المجموع الكلي
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	
لغوية	١٥٧	٥٩,٥	٦٧	٤٤,٤	٥١	٢٧,٩	٣٣	٢٠,٠	٣٦	٢٩,٠	٣٤٤
مصورة	٦٨	٢٥,٨	٣٨	٢٥,٢	٦١	٣٣,٣	٦٢	٣٧,٦	٥٤	٤٣,٦	٢٨٣
عملية	٣٩	١٤,٧	٤٦	٣٠,٤	٧١	٣٨,٨	٧٠	٤٢,٤	٣٤	٢٧,٤	٢٦٠
المجموع	٢٦٤	١٠٠	١٥١	١٠٠	١٨٣	١٠٠	١٦٥	١٠٠	١٢٤	١٠٠	٨٨٧

ويدل هذا الجدول على أن الأسئلة اللغوية فى مادة اللغة العربية تستخدم بصورة أكثر من غيرها ، تليها فى ذلك مادة التربية الإسلامية ،وأن الاسئلة المصورة أكثر استخداماً فى مادة الاجتماعيات ثم العلوم ،والأسئلة العملية تستخدم في العلوم والرياضيات.

وحول أنواع الأسئلة التى يفضلها المعلمون فى التقويم اليومي كان السؤال الثامن من الإستفتاء ونصه : " **أى أنواع الأسئلة تفضل فى التقويم اليومي ؟ ولماذا ؟** " والجدول الآتي يتضمن استجابات المعلمين والمعلمات حول هذا السؤال.

جدول (٨)

أنواع الأسئلة التي يفضلها المعلمون فى التقويم اليومي

م	أنواع الأسئلة	مدى الاجابة				المجموع الكلي
		نعم		لا		
		ت	%	ت	%	
١	تحريرية	١٣٣	٤٧,٣	١٦٧	٥٩,٤	٢٨١
٢	شفوية	٢١٣	٨٣,٥	٤٢	١٦,٥	٢٥٥
٣	مصورة	٥٦	٢٣,١	١٨٦	٧٦,٩	٢٤٢
٤	عملية	٧٨	٧٥,٧	٢٥	٢٤,٣	١٠٣

ثم تأتي أخيراً الاسئلة المصورة (١٢,٢%) ويفضلها البعض لأنها مشوقة وتثبت في أذهان التلاميذ. ومن واضح أن هذه الأنواع من الأسئلة يكمل بعضها بعضاً ،إذ أن لكل موقف تعليمي خصائصه التي تجعل بعض هذه الأنواع أفضل في تحقيق أهداف هذا الموقف من غيرها .ولذلك ينبغي أن توجه الادارة المدرسية عناية كبيرة الى كل هذه الأنواع

وتوفيرمتطلباتها حتى يسهل على المعلمين استخدامها .وهذا ما أكده (صلاح علام،١٩٩٥ص ص٩-١٣) باستخدام اساليب وادوات تقويم متنوعة.

وللتعرف على أنواع الاسئلة التي يفضل المعلمون استخدامها فى التقويم الفتري تضمنت الاستبانة السؤال: ٩ - **أى انواع الاسئلة تفضل في التقويم الفتري ؟ ولماذا ؟** والجدول التالي يتضمن الاجابات التي تلقاها الباحث حول هذا السؤال.

جدول (٩)

أنواع الأسئلة التي يفضلها المعلمون فى التقويم الفتري

النوع	مدى الاجابة				المجموع الكلي
	اسئلة المقال		اسئلة موضوعية		
	ت	%	ت	%	
ذكور	١٩	٣٨,٨	٣٠	٦١,٢	٤٩
اناث	١٠٨	٥١,٩	١٠٠	٤٨,١	٢٠٨

ويوضح هذا الجدول أن معظم المعلمين يفضلون استخدام الاسئلة الموضوعية حيث بلغت نسبة من يفضل منهم ذلك (٦١,٢% - ٤٨,١%) معلمين ومعلمات على التوالي ، ويعللون ذلك بأن هذا النوع من الاسئلة :- يحدد اجابات التلاميذ - أكثر شمولاً في الاجابة للجزيئات - أيسر فى الاجابة والتصحيح - يوفر الوقت - منوعة ومشوقة . كما أن اسئلة المقال تربك تلميذ المرحلة الابتدائية ، وهناك نسبة محدودة من المعلمين و المعلمات (٣٨,٨% -٥١,٩%) على التوالي يفضلون استخدام اسئلة المقال ويرجعون ذلك الى أن اسئلة المقال:- تجعل التلميذ ينطلق في الاجابة دون تحديد بإطار معين - تساعد على التفكير وعدم اللجوء إلى التخمين.

ومن الواضح أن لكل من وجهتي النظر السابقتين ما يبررها .. غير أن الذي يحدد أي النوعين أفضل هو طبيعة المادة والهدف من السؤال وفي ضوء ذلك يختار النوع المناسب والصيغة المناسبة كذلك .وهذا يدعونا إلى التأكيد على أهمية توعية المعلمين بأهداف التقويم وأساليبه ووسائله .

للوقوف على الأنواع التي يفضلها المعلمون من الاسئلة الموضوعية طرحت الاستبانة السؤال الآتي " **أي أنواع الاسئلة الموضوعية تفضل ؟** " والجدول التالي يتضمن استجابات المعلمين حول هذا السؤال .

جدول (١٠)

أنواع الاسئلة الموضوعية التي يفضلها المعلمون

أنواع الأسئلة	مدى الاجابة				المجموع الكلي
	نعم		لا		
	ت	%	ت	%	
اسئلة الاختيار من متعدد	٦٠	٣٩	٩٤	٦١	١٥٤
اسئلة الصواب والخطأ	٦٥	٣٨,٩	١٠٢	٦١,١	١٦٧
اسئلة ملء الفراغ	٩٩	٥٦,٦	٧٦	٤٣,٤	١٧٥
اسئلة المزاوجة	٢٠	٣٣,٩	٣٩	٦٦,١	٥٩
اسئلة الرسم الصماء	١٠	٢٥,٦	٢٩	٧٤,٤	٣٩
اسئلة اعادة الترتيب	٥٥	٤١,٤	٥٨	٤٣,٦	١٣٣
أنواع أخرى	٩	٥٦,٣	٧	٤٣,٨	١٦

ويوضح هذا الجدول أن أفضل أنواع الاسئلة الموضوعية لدى المعلمين ذكور واناث هى على الترتيب ما يلي : تفضل المعلمات اختيار اسئلة الرسوم الصماء بالنسبة للمرحلة الابتدائية بنسبة ٧٤,٤% ، بينما يفضل المعلمون الذكور اسئلة ملء الفراغ بنسبة ٥٦,٦% ثم تليها اسئلة الاختيار من متعدد والصواب والخطأ للمعلمات ٦١,٦% فى المرحلة الثانية أما المعلمون الذكور فهم يفضلون اسئلة اعادة الترتيب ٤٨,٦% أنواع أخرى من الاسئلة . ويشير الاختلاف فى نوعية الاسئلة المتداولة فى اساليب التقويم فى المرحلة الابتدائية لكل من المعلمين والمعلمات الى قلة تبادل الخبرة بين مدارس البنين ومدارس البنات وعدم وجود ورش عمل تجمع بين المعلمين والمعلمات لتبادل المعرفة من خلالها . كما يوضح هذا الجدول أن معظم المعلمين يفضلون استخدام الاسئلة الموضوعية حيث بلغت نسبة من يفضل منهم ذلك (٧٤,٣%) . أما الاسئلة المزاوجة والرسوم الصماء فتأتي فى مرتبة تالية ، ولعل ذلك يرجع إلى أنهما من الاسئلة ذات الطبيعة الخاصة والتي لايتيسر استخدامها فى جميع المواد . وهناك أنواع أخرى من الاسئلة أشار اليها بعض المعلمين وهى : اسئلة التعليل وتقارير الرحلات، وحرية التعبير فى التربية الفنية والمسائل الحسابية الصماء.

المساعدات ومواجهة الصعوبات :

*حاول الباحث الوقوف على مدى ما يجده المعلم من مساعدة فى التقويم سواء أكانت هذه المساعدة من قِبل المشرف الفني بالمدرسة أم الموجه الفني، ولذلك تضمنت الاستبانة بعض الاسئلة المتصلة بهذا الموضوع منها " **هل يقدم لك المشرف الفني المساعدة في التقويم الفتري للتلاميذ** " والجدول التالي يتضمن اجابات المعلمين على هذا السؤال .

جدول (١١)

مساعدة المشرف الفني للمعلمين فى التقويم الفتري

الاجابة	نعم	لا	لم يبين	المجموع
التكرار	١٨٣	٥٣	٤٤	٢٨٠
النسبة المئوية	٦٥,٤	١٨,٩	١٥,٧	%١٠٠

ويوضح جدول (١١) أن ٦٥,٤% يجدون مساعدة من المشرف الفني فى التقويم الفتري ، لكن هناك ١٨,٩% لا يجدون هذه المساعدة . ومما يلفت النظر فى هذا الجدول أن ١٥,٧% لم يجيبوا عن هذا السؤال مما يدعو الى التساؤل عن سبب الامتناع عن الاجابة ، وربما يتبادر الى الذهن أن السبب فى ذلك هو الحرج من الاجابة الصحيحة ، وهذا يعني أن حوالي ٣٤% لا يجدون معاونة من المشرف الفني مما يسجل تقصيراً جزئياً فى هذا المجال.

ولمعرفة نوع المساعدة التي يقدمها المشرف الفني للمعلمين فى التقويم الفتري كان السؤال " **اذا كانت الاجابة عن السؤال السابق (نعم) فما نوع هذه المساعدة ؟** "

وتوضح الاجابات الآتية نوع هذه المساعدة :- متابعة التلاميذ الضعاف وكيفية علاج ضعفهم – الاشراف على نوعية الاسئلة وتوزيع الدرجات – وضع اسئلة جماعية يتم اختيار الاسئلة من بينها – مراجعة الاسئلة وطباعتها -تقديم نماذج من التدريبات المنوعة.

وللتعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين في عملية التقويم ، تضمنت الاستبانة السؤال " **ما الصعوبات التي تواجهك في التقويم اليومي للتلاميذ ؟** " .

ومن أهم هذه الصعوبات :الغياب المتكرر من بعض التلاميذ وعدم تجاوبهم، واهمال الواجبات المنزلية-كثرة الفروع في بعض المواد ; – كثرة عدد التلاميذ في الفصل – تفاوت مستوى بعض التلاميذ من حصة إلى أخرى – تردد بعض التلاميذ في الاجابة على الاسئلة

الشفوية – ضيق الوقت أو عدم ملاءمته للاختبار – كثرة عمليات الرصد واستخراج النتائج – عدم تعاون البيت مع المدرسة .

كما تضمنت الاستبانة سؤالاً عن الصعوبات التي تواجه المعلمين في التقويم الفتري " **ما الصعوبات التي تواجهك في التقويم الفتري للتلاميذ ؟** " .

وقد أشارت اجابات المعلمين (ذكور واناث) إلى أهم هذه الصعوبات وهى :التوقيت غير ملائم (خاصة بعد عطلة الربيع) – الغياب المتكرر لبعض التلاميذ – عدم تجاوب بعض التلاميذ في الاستعداد للاختبار – ارتفاع كثافة التلاميذ في الفصل – الضعف اللغوي لدى بعض التلاميذ (نطقاً وكتابة) – كثرة الاختبارات التحريرية والشفوية–تعدد الفروع في بعض المواد –صعوبة اعداد الاسئلة واختيار المناسب منها – عدم وجود نماذج للاسئلة والاختبارات يحتذيها المعلمون – الارهاق الناتج عن كثرة الاختبارات لكل من التلميذ والمعلم – ضعف متابعة البيت لتحصيل التلاميذ – رصد الدرجات واستخراج النتائج .

التكامل والشمولية في التقويم :

ونظراً لأهمية التكامل والشمولية في التقويم فقد تضمنت الاستبانة بعض الاسئلة التي تلقي الضوء على مدى ملاحظتها عند تقويم التلاميذ والأساليب التي تُتبع لتحقيق ذلك ، ومن هذه الاسئلة :**هل تضع في اعتبارك عند تقويم التلاميذ مدى تقدمهم أو تخلفهم في المواد الدراسية الأخرى** ؟والجدول التالي يتضمن اجابات المعلمين والمعلمات حول هذا الموضوع.

جدول (١٢)

مراعاة المعلمين عند تقويم تلاميذهم لمدى تقدمهم أو تخلفهم في المواد الأخرى

الاجابة	نعم	لا	لم يبين	المجموع
التكرار	١١٢	١٣٩	٢٩	٢٨٠
النسبة المئوية	٤٠	٤٩,٦	١٠,٤	%١٠٠

ويدل هذا الجدول على أن (٤٩,٦%) من المعلمين لا يراعون عند تقويم التلاميذ مدى تقدمهم أو تأخرهم في المواد الدراسية الاخرى . بينما يذكر ٤٠% منهم أنهم يراعون ذلك ، بينما لم يبين ١٠.٤%من افراد العينة اجابتهم على هذا السؤال . بينما أكدت دراسة

(صلاح الدين علام،١٩٩٤،ص١٠٤)اتباع اساليب رفع مستوى الاداء .والتميز في ضوء محاكات مستمدة من واقع حياة المتعلمين . أما الأسلوب الذي يتم به ذلك فقد تضمنته الاجابة عن السؤال " **اذا كانت الاجابة عن السؤال السابق (نعم) فكيف يتم ذلك ؟** " .

ومن أهم الأساليب التي ذكرها المعلمون : متابعة درجات كل تلميذ في البطاقة الشهرية ، التحري عن مستوى التلاميذ في المواد الأخرى ، مناقشة المعلمين الآخرين للفصل حول مستويات التلاميذ – الرجوع إلى مرشد الفصل مراجعة الاخصائي الاجتماعي .

ومن الواضح أن الأسلوب المتبع في مراعاة تقدم التلاميذ أو تخلفهم في المواد الأخرى عند التقويم لا يعدو أن يكون التعرف على أوضاع التلاميذ في هذه المواد ، أما ما يترتب على ذلك فلم يشر اليه أحد ممن ذكروا أنهم يراعون ذلك ونسبتهم لا تتجاوز ٤٠% .

وللوقوف على مدى مراعاة حالة التلاميذ المزاجية عند التقويم تضمنت الاستبانة السؤال " **هل تضع في اعتبارك عند تقويم التلاميذ حالتهم المزاجية مثل الانطواء أو الانبساط أو نحو ذلك ؟** " والجدول التالي يوضح استجابات المعلمين .

جدول (١٣)

مراعاة المعلمين حالة التلاميذ النفسية عند تقويمهم

الاجابة	نعم	لا	لم يبين	المجموع
التكرار	١٧٨	٧٧	٢٥	٢٨٠
النسبة المئوية	٦٣,٦	٢٧,٥	٨,٩	١٠٠%

ويوضح هذا الجدول ان ٦٣,٦% ممن أجابوا على الاستبانة يراعون حالة التلاميذ النفسية عند تقويمهم لِما لذلك من أثر ينعكس على صدق نتائج التقويم ، بينما ٢٧,٥% منهم لا يراعون ذلك، ولم يبين ٨,٩ الباقون إجاباتهم على هذا السؤال .

ولمعرفة الأسلوب الذي تتم به مراعاة الحالة النفسية للتلاميذ عند التقويم تضمنت الاستبانة السؤال " **إذا كانت إجابتك عن السؤال السابق (نعم) فكيف يتم ذلك ؟** " .

وفيما يلي الأساليب التي تتم بها مراعاة الحالة النفسية للتلاميذ عند تقويمهم : الاستعانة بالأخصائي الاجتماعي ، اللجوء إلى ولي الأمر عند ملاحظة أي تغير غير عادي على الطفل ، تقويم التلميذ على انفراد ،اختيار الوقت الملائم للتقويم ، إعطاء التلميذ المنحرف المزاج وقتاً إضافيا تضمين الأسئلة ما يثير اهتمامه ، تشجيع هؤلاء التلاميذ.

ومن الواضح أن هذه كلها محاولات لمراعاة ظروف المنحرفين مزاجياً ، وتمثل جهوداً مدرسية قد يكون للاجتهاد الشخصي فيها مجال ، لذلك فان الأمر يحتاج إلى تحديد الأساليب التي يعامل بها هؤلاء التلاميذ فى مجال التقويم وفق أسس علمية سليمة ، وهذا يتفق مع ما ذكره الباحثان (ابراهيم مطاوع،أمينة حسن،١٩٨٠)

واهتماماً بالقيم والاتجاهات والميول جاء السؤال حول ما اذا كان المعلم يضع هذا الجانب في اعتباره عند تقويم التلاميذ " **هل تضع في اعتبارك عند تقويم التلاميذ ما لديهم من قيم واتجاهات وميول وسلوك ؟** " والجدول التالي يتضمن إجابات المعلمين عن هذا السؤال .

جدول (١٤)

مراعاة المعلمين ما لدى التلاميذ من قيم واتجاهات وميول وسلوك عند التقويم

الاجابة	نعم	لا	لم يبين	المجموع
التكرار	١٧٨	٧٧	٢٥	٢٨٠
النسبة المئوية	٦٣,٦	٢٧,٥	٨,٩	%١٠٠

ويوضح هذا الجدول أن ٥١,٤% من المجيبين عن الاستبانة يضعون في اعتبارهم عند تقويم التلاميذ ما لديهم من قيم واتجاهات وميول وسلوك ، بينما يذكر ٣٩,٣% منهم أنهم لا يراعون ذلك . ويغفل الإجابة عن هذا السؤال ٩,٣% ومعنى هذا أن ما يقرب من نصف المجيبين على السؤال لا يراعون هذه الجوانب في التقويم مع أنها جوانب هامة أساسية في العملية التربوية مما يدعو إلى مزيد من العناية من جانب الإدارة المدرسية وخاصة بتوجيه المعلمين نحو مراعاة هذه الجوانب والاهتمام بها .

ولمعرفة الأساليب التي يلجأ إليها المعلمون الذين يراعون هذه الجوانب في التقويم تضمنت الاستبانة السؤال " **اذا كانت الاجابة عن السؤال السابق (نعم) فكيف يتم ذلك ؟** " .

ومن بين هذه الأساليب: تخصيص درجات عالية لذوي الميول والاتجاهات الإيجابية المتصلة بالمادة ، تخصيص بعض الدرجات لذوي السلوك الحسن داخل الفصل تشجيعاً لهم ، تنويع الاسئلة لتناسب تباين ميول التلاميذ .

ويلاحظ أن الذين ذكروا هذه الأسباب يمثلون عدداً محدوداً جداً من المعلمين ، بينما ذكر أكثرهم أموراً بعيدة عن موضوع السؤال مما يدل على أنهم لا يراعون ما لدى التلاميذ من ميول واتجاهات وقيم وسلوك.

واستكمالاً لجوانب شمولية التقويم تضمنت الاستبانة سؤالاً حول ما اذا كان المعلمون يراعون عند تقويم التلاميذ ظروفهم البيئية والاجتماعية ، هذا السؤال : " **هل تضع في اعتبارك عند تقويم التلاميذ ظروفهم البيئية والاجتماعية ؟** " .

والجدول التالي يتضمن اجابة المعلمين على هذا السؤال .

جدول (١٥)

مراعاة المعلمين عن تقويم التلاميذ لظروفهم البيئية والاجتماعية

الاجابة	نعم	لا	لم يبين	المجموع
التكرار	١٤٩	١٠٣	٢٨	٢٨٠
النسبة المئوية	٥٣,٣	٣٦,٨	١٠	%١٠٠

ويدل هذا الجدول على أن ٥٣,٢% من المجيبين على الاستبانة يراعون في تقويم التلاميذ ظروفهم البيئية والاجتماعية وأن٣٦,٨% منهم لا يراعون ذلك ، بينما يترك الاجابة عن هذا السؤال ١٠% ، وهذا يعني أن نسبة عالية من المعلمين لا يراعون هذا الجانب في التقويم.

أما الأسلوب الذي يتم به ذلك عند من يذكرون أنهم يراعونه فقد حاول الكشف عنه السؤال " **إذا كانت الاجابة على السؤال السابق (نعم) فكيف يتم ذلك ؟** "

ومن أبرز هذه الأساليب : توجيه اسئلة من واقع البيئة ، عدم التعرض لبعض معتقدات التلاميذ وظروفهم الأسرية في اسئلة التقويم ، اختيار الظروف الملائمة للتقويم ، الاستعانة بالاخصائي الاجتماعي . ومع أن هذه الأساليب تعتبر مقبولة تربوياً الا أن هناك وسائل أخرى يمكن الافادة منها في الحالات الفردية وينبغي ابرازها وتحديدها ونشر الوعي بها بين المعلمين .

نقل التلاميذ إلى الصفوف أو المراحل التالية :

ونظراً لارتباط التقويم بنقل التلاميذ من صف إلى آخر أو من مرحلة ألى أخرى ، فقد حرص الباحث على الوقوف على مدى كفاية التقويم الراهن ليكون أساساً في هذا النقل . ولذلك تضمنت الاستبانة بعض الاسئلة المتصلة بهذا المجال ومنها " **هل ترى أن نتائج أعمال السنة تكفي لنقل التلميذ من صف إلى صف ؟** "

والجدول التالي يتضمن اجابات المعلمين على هذا السؤال .

جدول (١٦)

كفاية نتائج أعمال السنة لنقل التلاميذ من صف إلى آخر من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

النوع	مدى الاجابة				المجموع الكلي
	نعم		لا		
	ت	%	ت	%	
ذكور	٦٠	٤٦,٢	٧٠	٥٣,٨	١٣٠
اناث	٨٩	٧٣	٣٣	٢٧	١٢٢

ويوضح هذا الجدول أن ٤٦%من المعلمين (الذكور) أن نتائج أعمال السنة تكفي كأساس لنقل التلاميذ من صف إلى آخر بينما ٧٣% من المعلمات يؤيدون وجهة النظر هذه حيث ترى معظم المعلمات أن نتائج أعمال السنة دقيقة وموضوعية وترقى إلى مستوى نقل التلميذات من صف إلى آخر بالمدرسة الابتدائية . ،وتؤكد هذه النتيجة بوضوح ان نظام النقل المعمول به حالياً في المرحلة الابتدائية نظام جيد لكن ينبغي التأكيد على سلامة الأسلوب في التقويم حتى لا ينقل تلميذ من صف الى آخر الا اذا كان قد اكتسب فعلاً المهارات والخبرات التي يركز عليها منهج هذا الصف .

وقد حرص الباحث على أن يعرف البديل الذي يمكن اقتراحه لذلك تضمنت الاستبانة السؤال " **اذا كانت الاجابة عن السؤال السابق (لا) فماذا تقترح ؟** "

ومن المقترحات التي طرحت كبديل لنتائج أعمال السنة "اجراء اختبار شفوي وتحريري آخر العام على أساس المستويات التالية : ممتاز – جيد جداً – جيد – مقبول – ضعيف" . لكن لم توضح الأسس التي تبنى عليها هذه المستويات سواء كانت نتائج أعمال السنة أوغيره.

كما تضمنت الاستبانة سؤالاً آخر حول كفاية نتائج أعمال السنة لنقل التلاميذ من المرحلة الابتدائية الى المتوسطة " **هل ترى أن نتائج أعمال السنة تكفي لنقل التلميذ من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة** ؟ " والجدول التالي يتضمن اجابات المعلمين عن هذا السؤال .

جدول (١٧)

كفاية نتائج أعمال السنة لنقل التلاميذ من المرحلة الابتدائية الى المرحلة المتوسطة

الاجابة	نعم	لا	لم يبين	المجموع
التكرار	٢٤٠	١٨	٢٢	٢٨٠
النسبة المئوية	٨٥,٧	٦,٤	٧,٩	%١٠٠

ويشير هذا الجدول الى أن ٨٥,٧ من المجيبين على الاستبانة يرون أن نتائج أعمال السنة في النظام الحالي للتقويم يكفي لنقل التلاميذ من المرحلة الابتدائية الى المرحلة المتوسطة ، في حين يرى ٦.٤% منهم أن هذه النتائج لا تكفي لنقل التلاميذ إلى المرحلة المتوسطة ، ولم يوضح ٧,٩% آخرون وجهة نظرهم في ذلك ويلاحظ بصفة عامة أن نسبة من يرون كفاية أعمال السنة كأساس لنقل التلاميذ من المرحلة الابتدائية الى المرحلة المتوسطة أقل من نسبتهم في اعتبار أعمال السنة كافية لنقل التلاميذ من صف إلى آخر في المرحلة الابتدائية ، ومعنى هذا أن هناك من يفرق بين كفاية أعمال السنة في النقل من صف إلى آخر وبين كفايتها في النقل من مرحلة إلى أخرى ويلاحظ تشابه النسب المئوية لاجابات المعلمين والمعلمات .

ولمعرفة البديل الذي يمكن اقتراحه من وجهة نظرالذين يرون أن نتائج أعمال السنة لا تكفي لنقل التلميذ من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة تضمنت الاستبانة السؤال " **اذا كانت الاجابة عن السؤال السابق (لا) فماذا تقترح ؟** "

ومن أبرز المقترحات المطروحة في هذا المجال : اجراء اختبار في نهاية المرحلة الابتدائية ينقل التلاميذ وفقاً لنتائجهم إلى المرحلة المتوسطة - الجمع بين أعمال السنة ٥٠% وامتحان آخر العام ٥٠% لكل مادة .

ويبدو أن الذي يدفع بعض المعلمين إلى تقديم مثل هذه المقترحات هو ما يلاحظونه أحياناً من ضعف بعض التلاميذ الذين يسمح لهم بالانتقال دون اكتساب المهارات والخبرات الأساسية للمنهج الدراسي وحرصهم على أن تحقق المدرسة الابتدائية أهدافها كاملة. ولكن يمكن التغلب على ذلك بمزيد من الاهتمام بالتلاميذ الضعاف وتوجيه المعلمين نحو الأساليب الجيدة في التدريس والتقويم .

ثامناً : اتقان المهارات :

ولما كان لاتقان المهارات الأساسية في الاتصال وهي القراءة والكتابة والحساب أهمية خاصة في المرحلة الابتدائية ، كذلك بعض أساليب التعامل والتفكير وفهم البيئة التي يعيش فيها التلميذ فقد اهتمت الاستبانة بطرح التساؤل : " **هل ترون أن التلميذ في نهاية المرحلة الابتدائية يتقن مهارات القراءة والكتابة ومبادئ الحساب ؟** "

الجدول التالي يوضح اجابات المعلمين على هذا السؤال .

جدول (١٨)

اتقان مهارات القراءة والكتابة والحساب

الاجابة	القراءة		الكتابة		مبادئ الحساب		المجموع الكلي
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	
نعم	٢٢٣	٧٩,٦	٢٣٠	٨٢,٢	١٩١	٦٨,٢	٦٤٤
لا	٨	٢.٩	٢٥	٨,٩	٥	١,٨	٣٨
لم يبين	٤٩	١٧,٥	٢٥	٨,٩	٨٤	٣٠	
المجموع	٢٨٠	%١٠٠	٢٨٠	%١٠٠	٢٨٠	%١٠٠	٦٨٢

ويتبين من هذا الجدول أن نسبة عالية من المعلمين الذين أجابو على هذا السؤال يرون أن التلاميذ في نهاية المرحلة الابتدائية يتقنون المهارات الأساسية في الاتصال وهي القراءة والكتابة والحساب ، كما يتضح من هذا الجدول أيضا ارتفاع نسبة الذين لم يبينوا استجابتهم عن هذا السؤال وخاصة في القراءة (١٧,٥%) والحساب (٣٠%) وارتفاع هذه النسبة يلقي ظلالاً من الشك على مستوى اتقان التلاميذ في هذه المهارات ، الأمر الذي يدعوا إلى زيادة التأكيد على أهمية بذل جهود أكبر في المدرسة الابتدائية لرفع مستوى هذه المهارات لدى التلاميذ .

تاسعاً : التعاون في التقويم :

وانطلاقاً من أن التقويم عملية تعاونية فقد حرص الباحث على التعرف على ما اذا كان هناك تعاون في التقويم أم لا ؟ وما العناصر التي تتعاون فيه ؟ ولذلك تضمنت الاستبانة بعض الأسئلة التي تناولت هذا الموضوع " **هل يشترك التلاميذ في أعمال التقويم ؟** "

والجدول التالي يتضمن اجابات المعلمين على هذا السؤال .

جدول (١٩)

مشاركة التلاميذ في عملية التقويم

الاجابة	نعم	لا	لم يبين	المجموع
التكرار	٨٣	١٦٨	٢٩	٢٨٠
النسبة المئوية	٢٩,٦	٦٠	١٠,٤	%١٠٠

ويوضح جدول (١٩) أن ٦٠% من المعلمين ممن أجابوا على الاستبانة لا يشركون التلاميذ في عملية التقويم ، وهم بذلك لا يستثمرون التقويم كعملية تربوية في اكساب التلاميذ لبعض الخبرات والمهارات والاتجاهات والقيم المرغوب فيها . وقد تفسر هذه النتائج بأنه عند اشراك التلاميذ في تحديد موعد الاختبار أو عدد الاسئلة أو نوعها أو غير ذلك من تدريب التلاميذ على الأسلوب الديمقراطي في التعامل مع الآخرين. كما أن اشراك التلاميذ في تصحيح الاجابات تدريب لهم على الصدق في التعامل وعدم المحاباة ، كذلك يمنحهم الثقة في معلمهم وفي زملائهم ، إلى آخر ما يمكن أن يتحقق من هذه المشاركة ، مما يؤكد على أن عدم اشراك التلاميذ في هذه العملية هو قصور في فهم معظم المعلمين للأهداف التربوية لعملية التقويم ، ومع ذلك فهناك نسبة من المعلمين تصل إلى (٣٠%) تشرك التلاميذ في عملية التقويم ، وهو اتجاه تربوي نحرص على دعمه وتأكيده عن طريق نشر الوعي به وبأهدافه التربوية وبأساليبه الصحيحة .

ورغبة في التعرف على الاساليب التي يتبعها المعلمون في اشراك التلاميذ في عملية التقويم تضمنت الاستبانة السؤال " **اذا كانت الاجابةعن السؤال السابق (نعم) فما الأسلوب الذي تتبعه لتحقيق ذلك ؟** "

فمن أهم الأساليب التي يتبعها بعض المعلمين لتحقيق مشاركة التلاميذ في عملية التقويم : أخذ رأي التلاميذ في نوع الاسئلة التقويمية ، يقوم كل تلميذ بتقويم نفسه تقويماً ذاتياً ، يُقوّم كل تلميذ عمل التلميذ الذي يجلس بجانبه ، يقوم بعض التلاميذ بتوجيه اسئلة إلى البعض الآخر ، يصحح كل تلميذ اجابته بعد الاختبار – تعرف آراء التلاميذ فيما يقدمونه من أعمال . وكلها أساليب جيدة تسهم في تحقيق مشاركة التلاميذ في العمليات المتصلة بتقويمهم. ولمعرفة العناصر الأخرى التي تشارك في تقويم التلاميذ اشتملت الاستبانة على السؤال " **هل تُشرك عناصر أخرى من العاملين في المدرسة في تقويم التلاميذ ؟** "

جدول (٢٠)

اشراك بعض العناصر في تقويم التلاميذ

الاجابة	نعم	لا	لم يبين	المجموع
التكرار	٧٣	١٦٨	٣٩	٢٨٠
النسبة المئوية	٢٦,١	٦٠	١٣,٩	%١٠٠

ويبين جدول (٢٠) أن ٦٠% ممن أجابوا عن الاستبانة ينفردون بتقويم التلاميذ ، ولا يشركون معهم آخرون من المدرسة في هذا التقويم ، بينما ٢٦,١% أجابوا أنهم يشركون معهم غيرهم في تقويم التلاميذ ، ولم يوضح ١٣,٩% منهم الاجابة عن هذا السؤال .

ويعني هذا أن المعلمين لا يدركون أهمية اشراك العناصر الأخرى في المدرسة في عملية التقويم كالأخصائي الاجتماعي والمشرف التربوي ورائد الفصل والمشرفين على أنواع النشاط .. الخ .

ولتحديد العناصر التي تشارك في عملية تقويم التلاميذ لدى من يسمح بهذه المشاركة من المعلمين تضمنت الاستبانة السؤال " **اذا كانت الاجابة عن السؤال السابق (نعم) فمن هم الأشخاص الذين تشركهم ؟ وما حدود مشاركتهم ؟** "

فمن بين الأشخاص الذين يؤخذ برأيهم عند تقويم التلاميذ :- المشرف الفني - الموجه الفني - معلمو المادة نفسها - معلمو المواد الأخرى - الاخصائي الاجتماعي - ناظر المدرسة - مشرف الجناح - مشرف الفصل . أما حدود هذه المشاركة فتتمثل في :- المناقشة حول الاسلوب المناسب في التقويم - تبادل أوراق الاسئلة - مناقشة اسباب بعض المشكلات المتعلقة بالتلاميذ - وضع اسئلة يشترك فيها جميع معلمي المادة .

تدريب المعلمين على عملية التقويم :

هناك أمور تربوية تندرج تحت كلمة التقويم وتؤثر فيه ، واستكمالا للدراسة حاول الباحث أن يكشف عنها ، وتضمنت الاستبانة بعض الاسئلة التي تتناولها ومنها : " **هل نظام التقويم (المتبع في المرحلة الابتدائية) بصفة عامة مناسب أم غير مناسب؟** " الجدول التالي يتضمن اجابات المدرسين عن هذا السؤال :

جدول (٢١)

مدى مناسبة نظام التقويم في المرحلة الابتدائية

الاجابة	نعم	لا	لم يبين	المجموع
التكرار	٢٣٣	٣٠	٢٧	٢٨٠
النسبة المئوية	٧٩,٦	١٠,٧	٩,٧	%١٠٠

ويوضح جدول (٢١) أن نحو ٨٠% من المجيبين عن هذا السؤال يقررون أن نظام التقويم المتبع حالياً في المرحلة الابتدائية مناسب، بينما لا تتجاوز نسبة من يرونه غير مناسب ٩,٧% وهذا يعكس ارتياح الغالبية العظمى من المعلمين للنظام الحالي للتقويم في هذه المرحلة.

ومع ذلك فلم تترك الاستبانة النسبة الضئيلة (٩,٧%) التي ترى أن هذا النظام غير مناسب دون أن تتعرف على سبب ذلك فأوردت السؤال " **اذا كنت ترى أن نظام التقويم غير مناسب، فما السبب** ؟ " وقد تضمنت الاجابة الأسباب الآتية : عدم تدريب التلاميذ عل أنواع الاسئلة تدريباً كافياً ، كثرة الاختبارات تؤثر على صحة التلاميذ النفسية والجسمية – كثرة الاختبارات التحريرية مع تعدد الفروع في المادة الواحدة ، كثرة الاختبارات التي تستغرق جزءاً كبيراً من الوقت المخصص للمادة ، ضيق الوقت مع كثرة عدد التلاميذ في الفصل ، ارهاق المعلمين والتلاميذ بسبب كثرة الاختبارات ، التوزيع الجامد للدرجات يحد من صلاحيات المعلم في التقويم ، كثرة التفريعات في توزيع الدرجات في كل مادة ، عدم توحيد أساليب التقويم في المواد الدراسية .

.. وربما كان بعض هذه الأساليب ناشئاً عن سوء التطبيق ، كما أن بعضها يمكن أن يكون ملحوظات حقيقية جديرة بالاهتمام .

واستطلاعاً لرأي المعلمين فيما اذا كانوا محتاجين الى دورات تدريبية تتناول مجالات التقويم المختلفة مثل أسس التقويم وأساليبه ، وأهدافه ووسائله ، وكيفية الافادة منه فقد تضمنت الاستبانة السؤال " **هل ترى أن المعلمين في المرحلة الابتدائية في حاجة الى برامج تدريبية في مجال التقويم** ؟ " والجدول التالي يتضمن اجابات المعلمين عن هذا السؤال.

جدول (٢٢)

حاجة المعلمين الى التدريب في مجال التقويم

الاجابة	نعم	لا	لم يبين	المجموع
التكرار	٥٧	٢٠٠	٢٣	٢٨٠
النسبة المئوية	٢٠,٤	٧١,٤	٨,٢	%١٠٠

ويشير جدول(٢٢)الى أن ٧١,٤% ممن أجابوا عن الاستبانة يـــرون أن معلمـــي المرحلة الابتدائية ليسوا في حاجة إلى برامج تدريبية في مجال التقويم وربما يرجع ذلك إلـــى نفورهم من التدريب إذ أن بعض المعلمين لا يميلون للالتحاق بالدورات التدريبية مع أنـــه لا خلاف بين المهتمين بالتربية على أهمية التدريب كعامل أساسي في تنمية المعلميـــن ورفـــع مستوى أدائهم و التي يجب الاهتمام بها .

ولمعرفة الجـــوانب التي ينبغي أن تشتمل عليها برامج التدريـــب فـــي راي مـــن يـــرى أن المعلمين في حاجة إلى التدريب في مجال التقويم تضمنت الاستبانة السؤال " **اذا كانت اجابتك عن السؤال السابق (نعم) فما الموضوعات التي ترى أن يتضمنها البرنامج التدريبـــي ؟** " فكانت الموضوعات التي اقترحها بعض المعلمين تتمثل في: أهداف التقويم – طرق التقويم – اساليب تقويم التلاميذ – ادوات التقويم – انواع الاختبارات – كيفية وضع الاســـئلة . وهـــي اقتراحات تعكس بعض الجوانب التي يحتاج المعلمون مناقشتها واستيعابها للافادة منها فـــي تقويم التلاميذ ، وهذا ما أكدته دراسة (أحمد إبراهيم ، ١٩٩٢، ص٢٢) بأهميـــة وضـــرورة توعية المعلمين باهداف التقويم ودوره في رفع كفـــاءة الأداء. **مناقشـــة نتـــائج الدراســـة الميدانية:** يشمل التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية كافة أنـــواع الاختبـــارات والوســـائل المستخدمة لتقويم الجهد التعليمي متمثلاً في التلميذ من حيث تحصيله الدراسي . ولقد تبين أن الكتاب المدرسي يمثل مصدرا أساسيا يستعين به المعلمون في اعداد اسئلة التقويم ، وأن أكثر الوسائل استخداماً في تحديد مستوى التلاميذ هـــي الاســـئلة الشـــفوية ، تليـــها الاختبـــارات التحريرية ، وهذا يساير واقع التلاميذ في المرحلة الابتدائية حيث لا يجيد تلاميـــذ الصفيـــن الأول والثاني لغة الكتابة مما يجعل الاســـئلة الشفوية أنسب الوسائل التي تناســـبهم . كذلـــك تبين أن لدى معلمي المرحلة الابتدائية الالمام الكافي بطبيعة هذه المرحلة وبمفهوم التقويـــم ، اذ يهتمون بأهداف تدريس المادة وأهداف المدرسة معاً عند تقويم التلاميذ وهذا اتجـــاه يـــدل

على وعي وادراك لمستوياتهم بمعرفة خصائص التقويم التربوي الحديث حيث يختص التقويم بقياس مجموعة متكاملة من أهداف المنهج بالمدرسة أكثر مما يهتم بقياس تحصيل المادة العلمية آخذين بعين الاعتبار أن لكل موقف تعليمي خصائصه ينبغي أن تراعى عند تقويم التلاميذ . كما أن المعلمين يلمون بطبيعة هذه المرحلة و خصائص نمو التلاميذ وما لديهم من قدرات واستعدادات واتجاهات وميول وسلوك ، كما تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ و ظروفهم البيئية والاجتماعية عند التقويم . ويلاحظ بصفة عامة بأن نتائج أعمال السنة في النظام الحالي للتقويم تكفي لنقل التلاميذ من صف إلى آخر ، ولكن هناك من يعتقد بأن اتخاذ أعمال السنة كأساس لنقل التلاميذ من المرحلة الابتدائية الى المرحلة المتوسطة غير كاف ، وهو ما يلاحظونه أحياناً من ضعف مستوى بعض التلاميذ الذي يسمح لهم بالانتقال دون اكتساب المهارات والخبرات الأساسية .

كما أبدى المعلمون حرصهم على ضرورة أن تحقق المدرسة الابتدائية أهدافها كاملة حيث أن النظام الحالي لا يحقق الهدف الشامل للتقويم لأن معظم عمليات التقويم تركز على المجالات المعرفية والتحصيلية حتى الآن ، وتندر المحاولات العلمية المقننة لتقويم جوانب النمو الأخرى كالميول والاهتمامات والاستعدادات والقدرات والاتجاهات والقيم والدوافع ، ولكي يتحقق ذلك يجب اتخاذ الاجراءات التالية لوضع خطة واضحة محددة المعالم تتضمن كل مانريد الوصول اليه من أهداف عند اجراء عمليات التقويم التربوي.

التوصيات :

أفرز الإطارالنظري للدراسة،كذلك الدراسة الميدانية العديد من التوصيات ، والتي يمكن ايجازها فيما يلي:

- ضرورة اضطلاع الادارة المدرسية بدورها في تكثيف توعية المعلمين بالأهداف التربوية للمرحلة الابتدائية مع التأكيد على أن مناهج المواد الدراسية بما تشتمل عليه من أهداف ومحتويات وأنشطة ووسائل انما هي أدوات تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة.
- ضرورة وضع معايير لتحديد مستويات التلاميذ في بداية العام الدراسي بكل صف حتى يستطيع التقويم في مختلف فترات الدراسة أن يكشف عن مدى تقدم التلاميذ وما حققوه من نمو في المجالات المختلفة.

- تأكيد على النظرة التكاملية الشاملة في التقويم والتي تشمل جوانب النمو المختلفة (جسمية وعقلية ووجدانية واجتماعية).
- اهتمام الادارة التعليمية بعقد المزيد من الدورات التدريبية لجميع المعلمين والمعلمات في مختلف المواد بهدف توعيتهم بأهداف التقويم ، وتدريبهم على أساليبه ووسائله .
- العمل عل اثراء المصادر التي يستعين بها المعلمون في وضع اسئلة التقويم تخفيفاً عنهم وتأميناً لسلامة التقويم وتنويعا لاسئلته والوفاء بمتطلباته ويمكن أن يتم ذلك عن طريق : تضمين دليل المعلم – لكل مادة وفي كل صف – مجموعة من الاسئلة التقويمية والاختبارات الشهرية لكي يستعين بها المعلمون في كل من التقويم اليومي والشهري ، اعداد ما يسمى (بنك الاسئلة) في جميع المقررات لمختلف الصفوف بحيث تشمل جميع جزئيات هذه المقررات بأهدافها المختلفة معرفية ووجدانية ونفس حركية ، ووضع هذه الاسئلة في متناول أيدي المعلمين للاستفادة من عملية التقويم المستمر (اليومي والشهري) ، تزويد مكتبات المدارس بالمصادر والمراجع العلمية المبسطة في مجال التقويم .
- التأكيد على دور كل من الموجه الفني والمشرف الفني لمعاونة المعلمين في تقويم التلاميذ وتحديد مسئولية كل منهما في هذا المجال .
- تطوير الكتب المدرسية وتحديث أدلة المعلم بحيث تحتوي على نماذج وافية من اسئلة التقويم الموضوعية والتي تشمل الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية .
- استثمار عمليات التقويم في تطوير مكونات المناهج الدراسية من أهداف ومقررات وأنشطة ووسائل تعليمية وطرق تدريس.
- الاهتمام برعاية الضعاف والمتفوقين والنظر في الأساليب التربوية التي يمكن الأخذ بها في هذه الرعاية.
- اعادة النظر في لائحة الامتحانات ومعالجة بعض السلبيات مثل: النجاح الجوازي الذي يترتب عليه نقل التلاميذ إلى صفوف أعلى قبل اكتسابهم المهارات التي تركز عليها المناهج ، وكذلك توزيع الدرجات على عناصر التقويم أو فروع بعض المواد ونحو ذلك ..
- زيادة الاهتمام في مناهج إعداد المعلمين بالتقويم التربوي : أُسسه وأهدافه ووسائله مع تدريب الطلاب تدريبا كافيا على اعداد الاسئلة وبناء الاختبارات .
- اجراء المزيد من الدراسات التربوية لابراز أهمية التقويم والمرحلة الابتدائية.

المراجع

١ -ابراهيم عصمت مطاوع ، أمينة محمد حسن(١٩٨٠). **الأصول الادارية للتربيـــة** ، دار المعارف ،القاهرة.

٢ - أحمد ابراهيم (١٩٨٠) . رفع كفاءة الادارة المدرسية ، **مجلة تربوية ، جامعة بنها** .

٣ - أحمد البستان ، وحسن طه (١٩٩٢) . **مدخل إلى الادارة التربوية**، دار القلم للنشر والتوزيع ، الكويت .

٤ - أحمدعبادة (١٩٩٣) . **التفكير الابتكاري** . دار الحكمة ، البحرين .

٥- بنيامين بلوم ، توماس هاستنجس (١٩٨٣) . **تقييم تعلم الطالب " التجميعي والتكويني"** ، ترجمة محمد امين المفتي وآخرون ، دار ماكجر وهيل للنشر ، نيويورك .

٦ - رجاء أبوعلام (١٩٨٧). **قيـــاس وتقويـــم التحصيـــل الدراســـي** ، دارالقلـــم للنشر والتوزيع،الكويت.

٧ - رمضان محمد محمد (١٩٩٦) . **الاختبارات التحصيلية والقياس النفسي والـــتربوي** دار القلم للنشر والتوزيع ، دبي ، الامارات العربية المتحدة .

٨ - صلاح الدين علام(١٩٩٤) . **التوجهات المستقبلية لتقويم تحصيل الطلاب في ضوء متطلبات القرن الحـــادي والعشرين** . بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثالث حول التقويـــم التربوي وعلاقته بتحسين مخرجات التعليم والتعلم المنعقد في البحـــرين في الفترة من٣-١٥ مايو، جامعة البحرين ، كلية التربية ، المنامة.

٩ - صلاح الدين علام (١٩٩٥) . **دليل المعلم في تصميم وبناء الاختبارات التحصيلية الصفية المعاصرة** ، وزارة التربية والتعليم ،ادارة المناهج والكتب المدرسية ، قطر .

١٠- عبد الله بوبطانة (١٩٨٣). **دور التقويم في تطوير العملية التربوية**،مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية ،الاردن.

١١- فوزية العبد الغفور (١٩٧٨) . **تطور التعليم في الكويت** . مكتبة الفلاح ، الكويت .

١٢- مجدي حبيب (١٩٩٦).**التقويم والقياس في التربية وعلـــم النفـــس**، ط١، مكتبـــة النهضة المصرية ، القاهرة.

١٣- فؤاد ابو حطب ، آمال صادق (١٩٨٠) . **علم النفس الـــتربوي** ، مكتبـــة الأنجلـــو المصرية ، القاهرة .

١٤- مجلس الوزراء ، ادارة الفتوى والتشريع (١٩٩٥) . **مجموعات التشريعات الكويتية** .ج٥ ، ط٣، مطبعة حكومة الكويت ، الكويت.

١٥- محمد هويدي (١٩٩٣) . العلاقة بين المهارات الادراكية وصعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **المجلة التربوية ، المجلد السابع ، العدد الثامن والعشرون** ، مجلس النشر العلمي،جامعة الكويت.

١٦- منير بشور (١٩٨٢). **اتجاهات في التربية العربية على ضوء تقرير " استراتيجية التربية العربية** " المنظمة العربية والثقافة والعلوم - وحدة البحث التربوي ، تونس .

١٧- وزارة التربية(١٩٩٠).**التقرير الختامي للجنة تنفيذ البرامج التدريبية لتطوير الادارة المدرسية** ،الكويت.

١٨- وزارة التربية (١٩٩٣) . **التقرير الختامي للجنة تطوير الادارة المدرسية** ، دولة الكويت .

١٩- وزارة التربية ، **تقرير حول زيارة الخبير الأمريكي مانات ، ريشارد ، مركز البحوث التربوية (١٩٩٥)** ، الكويت .

٢٠- وزارة التربية (١٩٩١) . ادارة المناهج والكتب المدرسية - من الوثائق الرسمية في التعليم - **أهداف المرحلة التعليمية في دولة الكويت** ، الطبعة الأولى .

21. Baker, Eva L. (1994) **Making performance assessment work educational leadership**, 51 (6) March. p. 40.
22. Bolanos, Patricia J. (1994) **From Theory to Practice, The School Administration**, 51 (1) Jan. p.30.
23. Erinsho, Stella Y. (1993) **Preferences of Nigerian High School Teachers for Modes of Assessment. Studies in Educational Evaluation**,Vol.19 No.4.P.25.
24. Hallhan, D., Kauffman, J. & Lioyd, J. (1985): **Introduction to learning disabilities** (2ed).Englewood Cliffs: Prentice - Hall, Inc. p. 60.
25. Hill J. 1 Jhon R. (1967) **Measurement and Evaluation in the class room.** Bell and Howell Comp, Columbus, Ohio, pp. 277-289.
26. Milles, Louise (1990) **Reliability Analysis**, SPSS/PC+ Statistics 4.0, Library of Congress U.S.A., p. 52.

ورد البحث للمجلة في ١٩٩٧/٦/٨ أعيد بعد تعديله في ١٩٩٧/١٢/٢٢ أجيز البحث للنشر في ١٩٩٨/١/١٥

Education Assessment between Theory and Practice A Case Study on the Primary stage in the State of Kuwait

Ahmad Al-Bustan

Abstract: Assessment is the means by which school administrators evaluate their educational progress. The educational assessment performs three functions; Diagnostic, remedial and preventive. Each of these functions has its own targets'Achievement in a specific field. This study focuses on a specific question related to the primary school teachers' Knowledge of assessment and their follow-up of the development in the assessment processes

This study designed to achieve the following objectives:

1- Evaluate the points of strength and weakness in the current assessment methods.
2- Propose recommendations to help improve teachers' performance regarding this crucial educational issue.

The research approach in this study is a descriptive analytical approach with its various tools is adopted the Purpose of this study. Questionnaires are the main instruments for data collections and the statistic analysis of the field study data is the basis of the study findings.

The teacher's questionnaire includes 35 questions designed to measure various areas of educational assessment. The areas investigated include assessment objectives and consistency and the difficulties teachers' face in the assessment process and their cooperation in this concern. On the basis of the literature review, the filed study findings, and the opinions of the educationalists, many recommendations and suggestions are proposed to improve the process of the educational assessment at the primary stage.