المجلد 15 العدد 2 يونيو 2014

تجربة التقويم المستمرّ في مدارس المرحلة الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية: دراسة تقويمية من وجهة نظر مديريها

د. فتحي محمد أبو ناصر
المركز الوطني للأبحاث الموهبة والإبداع
جامعة الملك فيصل
Dr_fathinasser@yahoo.com

د. خالد بن سعد المطرب
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الملك فيصل
Khaled131@hotmail.com

تجربة التقويم المستمرّ في مدارس المرحلة الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية: دراسة تقويمية من وجهة نظر مديريها

د. فتحي محمد أبو ناصر
المركز الوطني للأبحاث الموهبة والإبداع
جامعة الملك فيصل

د. خالد بن سعد المطرب
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الملك فيصل

الملخص

استخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى، ومنهج البحث الوصفي، حيث تمّ في هذه الدراسة تشخيص وتقويم واقع برنامج التقويم المستمرّ في المرحلة الابتدائية بوزارة التربية والتعليم. واشتملت عينة الدراسة على (٧٩٠) مديراً ومديرة للمرحلة الابتدائية؛ تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. ولجمع البيانات تم تطوير أداة تضمنت مجالات أساسية تتعلق بالتقويم المستمر، وكان معامل كرونباخ ألفا لثبات الأداة (٠,٩١). ولتحليل البيانات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. أظهرت نتائج الدراسة أن معظم مديري المدارس الثانوية لديهم اتجاهات ايجابية نحو استخدام التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية. وأوصت الدراسة الاستمرار في تبنّي تطبيق التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية ولكن مع السعي إلى تطويره وفق الأسس العلمية والتربوية الحديثة والنتائج الميدانية التي أظهرتها هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التقويم المستمر، المدارس الابتدائية، التربويون السعوديون، اتجاهات.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٢/٩/١٣م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٣/٣/٦م

The Experiment of Continuous Evaluation in Elementary Stage of the Ministry of Education in the kingdom of Saudi Arabia: an Evaluational Study form the Principals' Viewpoints

Dr. Fathi M. Abu-Nasser
The National Research Center for Giftedness And Creativity
King Faisal University

Dr. Khaled S. Almotreb
Faculty of Education
King Faisal University

Abstract

The present study provides both quantitative and qualitative assessment of the current implementation of the Continuous evaluation in primary schools under the Ministry of Education in Saudi Arabia. A randomly selected sample of the study consisted of (790) male and female school principals.

For the purpose of data collection, a questionnaire covering different aspects of continuous evaluation were developed. Cronbach alpha reliability coefficient for all domains of the questionnaires was (0.91). To analyze data obtained, means and standard deviation were calculated. Findings of the study revealed that most of school principals had positive attitudes toward employment of continuous evaluation. Based upon the study findings, the researchers recommended that:

Continuous evaluation in primary schools should be maintained, but with the goal of improving it according to the best practices in the field of education and according to what the current study has shown.

Key words: continuous evaluation, primary schools, attitudes, Saudi educators.

تجربة التقويم المستمرّ في مدارس المرحلة الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية: دراسة تقويمية من وجهة نظر مديريها

د. فتحي محمد أبو ناصر
المركز الوطني للأبحاث الموهبة والإبداع
جامعة الملك فيصل

د. خالد بن سعد المطرب
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الملك فيصل

المقدمة:

لقد ازداد الاهتمام بعملية التقويم التربوي في المجتمعات المتقدمة، وكذلك النامية، لما له من أثر كبير في توجيه العملية التعليمية والتربوية وتعديل مسارها، والتأكّد من مدى نجاح المنهج في تحقيق الأهداف المرجوة منه، فقد عقدت الندوات والمؤتمرات واللقاءات، كما أجريت البحوث والدراسات لمناقشة أساليب التقويم المستمر ووظائفه.

ويُعدّ التقويم أحد الأركان الرئيسة للعملية التربوية والتعليمية، إذ يمثل عنصراً أساسيا من عناصر المنهج، وهو الأسلوب العلمي الذي يتمّ من خلاله تشخيص دقيق للواقع التربوي، وإصدار الأحكام ليس فقط على مدى صلاحية المنهج الدراسي أو تحصيل الطالب فحسب، بل على العملية التعليمية ككلّ.

ومما تجدر الإشارة إليه أن عملية التقويم أصبحت ضرورية لكل من المعلم والمتعلّم، حيث إن معرفة المتعلّم لمستوى أدائه يحفّزه إلى مزيدٍ من التحصيل، كما أنها توفّر للمعلم تغذية راجعة عن مدى جودة عملية التعليم مما يساعده على تطوير أساليبه في التدريس والتقويم. وقد أحرزت حركة التقويم التربوي عموماً، وتقويم نمو الطالب على وجه الخصوص، تقدّماً كبيرًا على أساس أنها هدف رئيس في رفع كفاءة التعليم وتحسين أدائه (أبودقة، ٢٠٠٤).

وانطلاقًا من هذه التوجُّهات جاءت لائحة التقويم المستمرّ للصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية، كأحد الخطوات العملية في التطوير التربوي المستمرّ التي تسعى لها وزارة التربية والتعليم لتواكب المستجدات التربوية في مجالي القياس والتقويم، وكذلك التغّيرات الاجتماعية والاقتصادية. وتحدّد لائحة التقويم المستمرّ الأسلوب الذي تتّم به عملية التقويم خلال العام الدراسي، بهدف إعطاء الدرجة التي يتقرر في ضوئها نجاح الطالب أو إعادته لصفّه، وهذا التقويم مهم لإصدار الأحكام النهائية على حصيلة ما اكتسبه الطالب من معارف ومهارات خلال الفصل أو العام الدراسي، ولكن قد لا يمكن اعتباره تقويماً مستمراً، بل يمكن النظر إليه

على أنه تقويم دوري يتمّ في أوقات محدّدة. ولأن اللائحة ركّزت على واقع الممارسة اليومية، والغرض الأساس من الاختبارات (الترفيع والإعادة)، فإن ما تضمنته من مواد، أتى ليعكس- قدر المستطاع - الوضع التعليمي القائم في المدرسة، والمنهج، وطرق التدريس، وغيرها. ولن يكون هناك أثر كبير للتقويم المستمرّ إذا لم يترتب على نتائجه فُرصا لتعديل طريقة التدريس، أو محتوى المادة التدريسية، أو الأسلوب الذي تُدار به العملية التعليمية داخل الصف.

يعدّ التقويم التربوي من أهم الركائز والدعائم الأساسية في العملية التعليمية، فقد كان ومازال الحاكم على مدى نجاحها. لذلك أصبح تطويره وتحسين أساليبه هو الشغل الشاغل لكثير من خبراء التربية عامّة، والقياس والتقويم خاصة؛ ويسعى هذا الجهد إلى الارتقاء بعملية التقويم بهدف الحصول على نتائج أكثر دقة يمكن استخدامها في تطوير العملية التربوية، واكتشاف نقاط القوة والضعف في مكوّناتها من خلال مقارنة الوضع الحالي لها بالأهداف المراد تحقيقها. ويقدم عودة (١٩٩٣، ص٢٥) تعريفاً للتقويم التربوي من أكثر التعريفات شمولاً، إذ يقول: "إنه عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات، بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية، واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف، وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة و إثرائها. وعرّف قلادة (٢٠٠٥، ص٢٥٦) التقويم بأنه "إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة على النحو الذي تحدده تلك الأهداف، بحيث تُحدث تغييرات في سلوك المتعلّمين. وتعتبر الوظيفة النهائية للتقويم هي المساعدة على تسهيل إجراءات تحسين تعلّم الطلاب".

ويمكن تعريف التقويم المستمرّ على أنه مجموعة من الإجراءات المستمرّة، والتي يتمّ من خلالها رصد منجزات المتعلّم خلال فترة زمنية معينة، بهدف تقديم بيانات محددة عن مدى تقدم المتعلّم في تحقيق الأهداف المرسومة (تغذية راجعة)، ومن ثم صياغة هذه المعلومات في عملية التدريس من جديد من خلال الخطط التعليمية للدروس القادمة (Ramthiale, 2008).

وعلى الرغم من أن هناك عدداً من الباحثين والتربويين يرون أن التقويم المستمرّ مرادف للتقويم التكويني من حيث الأهداف والآليات المستخدمة في النمطين من التقويم مثل: (البحيري، ١٤٢٥هـ الناجم، ١٤٢١هـ الحصيني، ١٤٢٨هـ)، إلا أن باحثين آخرين يرون أن التقويم المستمرّ بمفهومه الصحيح، يعتبر خليطًا من جميع الأنماط السابقة للتقويم التربوي، وليس فقط التقويم التكويني. حيث يعدّ في جزء منه تقويماً مبدئياً من خلال قياس مستوى المتعلّمين في بداية العملية التعليمية، وفي جزء آخر هو تقويم بنائي من حيث إمداد المتعلّم والمعلم بتغذية

راجعة عن مستوى المتعلّم، ومستوى نجاح العملية التعليمية، وأخيرا يعتبر التقويم المستمرّ في جزء منه هو أيضا تقويم نهائي، لأنه يستخدم في إصدار أحكام على أداء الطالب في تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة لعملية التتعليم والتعلّم (Ali, Sultana, Sultana, and Marwat, 2010; Broadfoot, Murphy and Torrance, 1990; Kapambwe, 2010; Carlson; Humphrey and Reinhardt, 2003; Nitko, 1994).

ويذكر كوناسه (Quansah, 2005)، أن التقويم المستمرّ يساعد على توجيه عملية التدريس نحو مستويات التفكير العليا بدلاً من المستويات الدنيا، وذلك من خلال نوعية الأنشطة المقدّمة للطالب. ويضيف ديري و أدي-لامتي (Dery and Addy-Lamptey, 2010) هدفين آخرين للتقويم المستمرّ يتمّثلان في قدرة التقويم المستمرّ على تحفيز الطالب، بحيث تكون المعرفة حافزه، وكذلك في ما يوفّره هذا النظام من عدالة أكثر في تقييم مستويات الطلبة من خلال إعطاء فرص متساوية للطلبة لإبراز ما يملكون من معلومات ومهارات. وأضاف كارلسون وزملاؤه (Carlson, Humphrey, and Reinhardt, 2003) وكذلك (ويثرو، فرانك ولوخ، هارفي وماركس، جاري، ٢٠٠٨؛ أوتشيدا، دونا ومارفين، سيترون وفلوريتا، ماكينزي، ٢٠٠٤). مفهوم التقويم الذاتي للطالب، حيث يقوم الطالب بتقييم نفسه ويحدد مدى تحقيقه للأهداف المراد منه تحقيقها.

وقد حددت وزارة التربية والتعليم السعودية (١٤٢٧هـ) أهداف التقويم المستمرّ في المملكة فيما يلي: تطوير إجراءات تقويم الطلاب، والحدّ من سلبيات اختبارات كفاية الفصل الدراسي، وتعريف الأسرة لمستوى تقدم ابنها ومشاركتها في التقويم، ومتابعة المعلم لمستوى تقدّم طلابه، ووضع تقدير ثابت لمستوى أداء الطلاب.كما حددت لائحة تقويم الطالب المعدلة من اللجنة العليا لسياسة التعليم الأساليب التالية للتقويم المستمرّ على سبيل المثال وليس الحصر: الاختبارات الكتابية والشفهية والعملية بمختلف أشكالها، والواجبات المنزلية، والملاحظة وزارة التربية والتعليم (١٤٣١هـ).

ونظراً لأهمية تطوير عمليات التقويم في المراحل الدراسية. جاءت لائحة تقويم الطالب الصادرة بموجب الموافقة السامية الكريمة لخادم الحرمين الشريفين رئيس اللجنة العليا لسياسة التعليم رقم ١٠٠٤٣/م ب وتاريخ ١٤٢٦/٨/١٣هـ المبنية على قرار اللجنة العليا لسياسة التعليم رقم ٥٣/ ق ع وتاريخ ١٤٢٦/٣/١هـ بهدف تطوير ممارسات أكثر دقّة وموضوعية لمفهوم التقويم ومتطلباته بوصفه عنصرًا من أهم عناصر المنهج التعليمي؛ وفيما يتعلق بالمرحلة الابتدائية تقضي المادة الخامسة أن يكون تقويم تحصيل الطالب مختلفًا عنه في

بقية مراحل التعليم العام، واعتبرت اللائحة تلك المرحلة قاعدة أساسية انطلاقًا من حقيقة أن الطالب في تلك المرحلة يحتاج إلى رعاية خاصة، يتمّ من خلالها الكشف عن قدراته (الموقع الرسمي للإدارة العامّة للاختبارات والقبول، ٢٠١٠).

وتمشيًا مع السياسة التعليمية للمملكة وما تضمنته من منطلقات أساسية في التعليم، فإن هذه اللائحة ترمي إلى التأكّد من تحقّق أهداف العملية التعليمية، حيث حددت وزارة التربية والتعليم أهداف لائحة التقويم المستمرّ ببنود أهمها: تنظيم أساليب تقويم التحصيل الدراسي وإجراءاته في مراحل التعليم العام وما في مستواها ،وتحديد مستوى تحصيل الطالب، والتعرّف على مدى تقدمه، الإسهام في الحدّ من مشكلات الرسوب وما يترتب عليه.

هذا وقد جاء تطبيق التقويم المستمرّ في المملكة العربية السعودية على مراحل تتلخص بما يلي:

أولا: مرحلة التجريب الأولى: (تجريب مفتوح) حيث تمّ إعطاء كلّ إدارة من إدارات التعليم حرية تطبيق التجربة بالطريقة التي تراها، وتم ذلك خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤١٨هـ بتعميم صادر عن وزير المعارف بتاريخ ١٤١٨/٥/٢٦هـ برقم ٢٨/٤٠٣.

ثانيا: مرحلة التجريب الثانية، وهو تجريب مغلق ومقيد باستمارات رفعت إليهم في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٨هـ ومن ثم زيارة إدارات التعليم وعدد من المدارس، بتعميم صادر من وزير المعارف بتاريخ ١٤١٨/١٠/٢٨هـ برقم٢٨/٧٣٤/٧/٣٢.

ثالثا: تطبيق أسلوب التقويم المستمرّ على جميع المدارس، ووضع دليل للتقويم المستمرّ للمواد الشفوية، وتطبيقه من عام ١٤١٩هـ بتعميم صادر من وزير المعارف بتاريخ ١٤١٩/٥/٢١هـ برقم ١/٣٦٤.

رابعا: تطبيق أسلوب التقويم المستمرّ على الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وذلك من عام ١٤٢٧هـ بتعميم صادر عن وزير التربية والتعليم بتاريخ ١٤٢٦/٨/١٣هـ وذلك بعد موافقة خادم الحرمين الشريفين رئيس اللجنة العليا لسياسة التعليم رقم ١٠٠٤٣/م ب المبنية على قرار اللجنة العليا لسياسة التعليم رقم ٥٣/ ق ع وتاريخ ١٤٢٦/٣/١هـ الذي يهدف إلى تطوير ممارسات أكثر دقّة وموضوعية لمفهوم التقويم ومتطلباته، بوصفه عنصرًا من أهم عناصر المنهج التعليمي.

كما عملت وزارة التربية والتعليم السعودية على تطوير العديد من السجلات التي تخدم عمليات تطبيق التقويم المستمرّ، منها سجل تقويم الطالب في صفوف المرحلة الابتدائية،

وأخرى خاصّة بمدارس تحفيظ القران، وتتضّمن هذه السجلات طرق قياس وتقويم العلوم والمعارف للمقررات المختلفة.كما قامت الوزارة بإعداد الأدلة للمعلمين كمرشد في عمليات تطبيق التقويم المستمرّ، ومنها دليل المعلم في تقويم المرحلة الابتدائية الذي يتضّمن شرحا لبعض التعريفات والمصطلحات، والمادة الخامسة من لائحة تقويم الطالب والخاصة بالمرحلة الابتدائية، والطريقة الجديدة في التقويم، وتعليمات حول نقل الطالب أو إبقائه في صفّه. (وزارة التربية والتعليم السعودية، ١٤٣٠هـ). كما تضّمنت المذكرة التفسيرية للائحة التقويم المستمرّ (١٤٢٧هـ ص٢٦) عددًا من المبادئ والمعايير التي ينبغي على المعلم مراعاتها ،كما أشارت اللائحة إلى ضرورة استخدام النموذج الوصفي الذي يتمّ فيه إشعار ولي أمر الطالب بملاحظات المدرسة حول المستوى التحصيلي لابنه، مع توضيح المعارف والمهارات التي لم يتقنها (القرني، ١٤٢١هـ).

ومنذ الشروع في تطبيق التقويم المستمرّ في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، فقد حظي موضوع التجربة بإجراء العديد من الدراسات البحثية، وتشير بعض هذه الدراسات إلى أن استخدام التقويم المستمرّ في المدارس السعودية، لم يراعِ جميع المهارات اللازمة للطلاب في مواد القراءة والمحفوظات (الغامدي، ١٤١٩هـ). كما أن التقويم المستمرّ عمل على إنقاص الحوافز لدى الطلاب في التعلّم، إضافة إلى صعوبة تقويم العديد من المهارات المتراكمة في الصفوف الأولية من قبل المعلمين (الإدارات التعليمية، ١٤٢٢هـ). وبينت دراسة السبيعي، المهيزع وأيوب، (١٤٢١هـ) وجود العديد من المشكلات عند تطبيق التقويم المستمرّ تتمثل في آلية التقويم المستمرّ المتبعة، وأوضحت دراسة الناجم (١٤٢١هـ) اهتمام المعلمين بتقييم الجانب المعرفي للطلاب من جهة، وانخفاض مستوى أداء الطلاب من جهة أخرى؛ وأظهرت الدراسة عدم تأهيل وتدريب القائمين على التقويم بالشكل المطلوب، كما أكّدت دراسة البراهيم (١٤٢٢هـ) أن لائحة التقويم الجديدة لم تراعِ حاجة المعلمين إلى التدريب الفني قبل التطبيق مما أثر على استخدام التقويم المستمرّ. وأشار العصيمي (١٤٢٣هـ)، إلى أن اللائحة افتقدت إلى آلية التنفيذ على مستوى المملكة مما أدى إلى حدوث تفاوت في تنفيذها، وبيّن في دراسته عدم توفّر توعية كافية للعاملين بالميدان باللائحة الجديدة، وعدم كفاية التدريب لهم، مما ترتّب على ذلك الكثير من الصعوبات عند التطبيق. وأوضحت عديد من الدراسات أن جميع مبادئ التقويم المستمرّ تمارس من قبل المعلمين ولكن بدرجات مختلفة؛ وبيّنت ضعف ممارسة المعلمين لخطوات التقويم المستمرّ ذات العلاقة بالتقويم القبلي والتقويم التشخيصي (الصعيدي، ١٤٢٤هـ؛ هادي، ١٤٢٤هـ؛ الداود، ١٤٢٤هـ؛ الحصيني، ١٤٢٨هـ؛ المطيري، ١٤٣١هـ).

ويلاحظ أن العديد من التجارب العالمية تتوافق مع التجربة السعودية، في بعض المعوقات التي واجهتها فقد بينت دراسة وليم (William, 2010) الهادفة إلى دراسة واقع تطبيق تجربة التقويم المستمرّ في زامبيا، أن هناك صعوبة في تطبيق التقويم المستمرّ في المدارس من قبل المعلمين، كما أشارت وزارة التربية والتعليم في زامبيا في تقريرها إلى ضعف تدريب المعلمين على استراتيجيات تطبيق التقويم المستمرّ مما عمل على إضعاف التجربة (Ministry of Education, 2007). وفيما يتعلّق بتدريب المعلمين تشير دراسة انبرج (Angbing, 2001) إلى أن غالبية أفراد عينة الدراسة من المعلمين (٦٤٪) أفادوا بعدم تلقي التدريب قبل تطبيق نظام التقويم المستمرّ في زامبيا، ويذكر تقرير صادر عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Organization for Economic Cooperation and Development OECD) أن تطبيق التقويم المستمرّ ساعد في تحسين تعلّم الطلبة في العديد من الدول الغربية التي عملت على تجربته في مدارسها ومن بينها أستراليا، وكندا، والدنمارك، وبريطانيا، وفنلندا، ونيوزلندا، وأسكتلندا، حيث عملت هذه الدول على تطوير منظومتها التعليمية من تطوير المناهج وإعداد المعلمين وتهيئة المجتمع المحلي (أولياء الأمور) للمشاركة الفاعلة في إنجاح تطبيق التقويم المستمرّ، كما قامت هذه الدول بتطوير هذه التجارب والإفادة من التغذية الراجعة (OECD, 2005). وفي ضوء ما سبق يمكن تقويم التجربة السعودية في المحاور الآتية:

أولا: استخدام التقويم المستمرّ وتحصيل الطلبة وتقدمهم:

إن المستعرض للتجارب العالمية والتجربة السعودية، يلاحظ أن استخدام التقويم المستمرّ كاستراتيجية يعمل على تحسين تعلّم الطلاب، إذا ما توفّرت الشروط الفاعلة لتطبيق هذه الاستراتيجية من تدريب وتأهيل للمعنيين بالعملية، وتحديد للمهارات وتفاعل لأولياء الأمور وتوعية للمجتمع المحلي بأهمية العملية، وتوفير البيئة المدرسية والتنظيمية الداعمة، حيث أكّدت جميع الدراسات أن تحصيل الطلاب يمكن تحسينه باستخدام التقويم التكويني (زيتون، ٢٠٠٧؛ علي، ١٤١٢هـ الدمياطي، ١٩٩٢؛ عويضه، ١٤١٨هـ).

ثانيا: معّوقات ومقّومات نجاح تجارب التقويم المستمرّ:

تبينّ الدراسات الميدانية أن ثمّة معوقات لتطبيق التقويم المستمرّ يمكن إجمالها في البندين الآتيين:

١- قّلة أو ضعف تدريب القائمين على التجربة، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى ضعف تدريب القائمين على تطبيق برنامج التقويم المستمرّ في المملكة العربية السعودية، كما بينت أن هناك ضعفا ملحوظا في ممارسات المعلمين للنشاطات المترتبة على التقويم

المستمرّ، خصوصا تلك المتعلقة بالتغذية الراجعة، وتقديم الأنشطة الإثرائية للطلاب (الإدارات التعليمية، ١٤٢٢هـ؛ الشمراني، ١٤٢١هـ؛ البراهيم، ١٤٢٢هـ؛ العصيمي، ١٤٢٣هـ؛ هادي، ١٤٢٤هـ؛ الحصيني، ١٤٢٧هـ؛ المطيري، ١٤٣١هـ؛ بيكش، ٢٠٠٨، الديب، ١٤٣١هـ).بالرغم أن الوزارة عملت على تدريب (١٢٠٠٠٠) معلما على مشروع التقويم المستمرّ من خلال (٣٦٠) مدرباً من إدارات التربية والتعليم للعمل كمدربين أساسيين ليتولّوا مهام التدريب للمعلمين، كما تبنى المشروع برامج تدريبية لمشرفين تربويين، وللمديرين ووكلائهم، وكذلك للمرشدين التربويين (الإدارة العامّة للتدريب والابتعاث، ٢٠١٠). وتلتقي التجربة السعودية مع تجارب العديد من الدول في هذا الإطار (OECD, 2005; William, 2010).

٢- زيادة حجم الصفوف الدراسية ،حيث تعاني مراكز المدن من ارتفاع في أعداد الطلاب في الصّف الواحد، مما يعيق تطبيق أدوات التقويم المستمرّ ويجعل من متابعة المعلمين للمهارات المختلفة أمراً بالغ الصعوبة حسب الدراسات في المملكة العربية السعودية (الإدارات التعليمية، ١٤٢٢هـ؛ عسيري، ١٤٢٣هـ؛ الغامدي، ١٤١٩هـ؛ الشمراني، ١٤٢١هـ؛ البراهيم، ١٤٢٢هـ؛ العصيمي، ١٤٢٣هـ؛ هادي، ١٤٢٤هـ؛ الحصيني، ١٤٢٧هـ؛ المطيري، ١٤٣١هـ). وقد ظهر هذا المعيق في تجارب بعض الدول النامية كتجربتي زامبيا وملاوي (Samuel, 2007; Asamoah-Gyimah, 2002; William, 2010 Angbing, 2001).

ثالثا: مقومات نجاح التقويم المستمرّ:

وفي جانب آخر تدّل الدراسات على وجود العديد من مقومات نجاح تطبيق التقويم المستمرّ تتمثل في توفّر الرغبة لدى المعلمين والعاملين بالتقويم المستمرّ، ودرجة معرفتهم بآليات تطبيقه، وتوفير البيئة المدرسية المحّفزة، وتعاون أولياء الأمور أو البيئة المحيطة بالمدرسة، والتوافق بين أساليب التقويم والتدريس، وتحديد أهداف التقويم بوضوح (العصيمي، ١٤٢٣هـ؛ هادي، ١٤٢٤هـ؛ الحصيني، ١٤٢٧هـ؛ المطيري، ١٤٣١هـ؛ Samuel, 2007; Asamoah, 2002; Angbing, 2001). كما أن التدريب على البرامج التربوية يزيد من فرص النجاح لهذه البرامج ويحسن من جودة التعليم (Unesco, World Education Report, 2000). إلى جانب ذلك، فإن التنويع في أساليب التقويم، يساعد في إنجاح التجربة، حيث وجد واتكنز (Watkins, 2007) أن تطبيق أسلوب التقويم المستمرّ في إطار شمولي مع أساليب التقويم الأخرى والاختبارات، أدّى إلى تحسين التعليم في العديد من الدول الأوروبية.

وقد استفاد الباحثان من هذه الجوانب في تطوير أدوات البحث المستخدمة في تقويم تجربة التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مديري تلك المدارس.

مشكلة الدراسة وصياغتها:

يضطلع مدير المدرسة، بدور هام في تحسين تعلّم الطلبة، من خلال متابعة تقويمهم، والتواصل مع أولياء الأمور، ويقوم بدراسة النتائج الخاصة بالاختبارات، كما يعمل على إطلاع المعلمين والمشرفين المختصين عليها، وإعداد الخطط العلاجية في الجوانب المختلفة ذات العلاقة بالاختبارات والمهارات وطرائق التدريس، كما يقوم بدور الباحث في جمع ورصد وتصنيف أسباب الضعف بمشاركة المعنيين، ومدى نجاح الخطط العلاجية التي تمّ تنفيذها أو تلك التي هي قيد التنفيذ (مهيدات ومحاسنة، ٢٠٠٩).

وحيث إن التقويم المستمرّ في المرحلة الابتدائية نظام جديد تم تعميمه على جميع مدارس المملكة، ويركز على دور المعلم في تقويم الطالب، على عكس نظام الاختبارات التقليدية، الذي ظلّ يُطبّق لعشرات من السنين مضت، والذي لا يسمح للمعلم أن يعرف مدى إجادة الطالب للمهارة إلا من خلال الاختبار النهائي، فإن الحاجة ماسة إلى دراسات تقويمية شاملة للتجربة القائمة، وأول خطوة في هذا الاتجاه هي التشخيص الدقيق لواقع التجربة، وتطويرها وتحسينها وفق أسس ومعايير علمية واضحة ومحددة. لذا تمت صياغة مشكلة هذه الدراسة في أنه توجد حاجة إلى تقويم برنامج التقويم المستمرّ في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية؛ والكشف عن مدى تحقيقه للأهداف التي رسمتها وزارة التربية والتعليم، والأثر الذي أحدثه في التعليم.

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

السؤال الأول: ما الأسس والإجراءات التي تقوم عليها تجربة التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من حيث (اللوائح والقوانين الصادرة في هذا الصدد)؛ أهداف التقويم المستمر، والأسس التي يقوم عليها التقويم المستمر في المملكة، والكفايات المعرفية، والكفايات المهارية، وأدوات تقويم الطالب، ونظام ترفيع المتفوقين، وتقويم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتهيئة المعلمين وتدريبهم؟

السؤال الثاني: ما الآراء التقويمية لواقع تجربة التقويم المستمرّ في المرحلة الابتدائية في المملكة من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في موضوعها، والفئة التي تستهدفها، حيث سيتمّ في هذه

الدراسة تشخيص وتقويم واقع تجربة التقويم المستمرّ في المرحلة الابتدائية بوزارة التربية والتعليم. والوزارة إذ تنفق الأموال الطائلة بهدف تطوير العملية التعليمية ورفع مستواها في كلّ ما يخدم الطالب، وحرصًا منها على تقويم البرامج والتجارب المختلفة، ومن أجل توفير المعلومات الضرورية عن جدوى هذه البرامج والتجارب، وكيفية تطويرها وتحسينها؛ تأتي أهمية هذه الدراسة التقويمية للتأكّد من فاعلية البرامج القائمة في إكساب الطلاب المهارات والمعارف والخبرات الأساسية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم تجربة التقويم المستمرّ في المرحلة الابتدائية؛ لأجل تزويد متخذي القرار بالمعلومات اللازمة لتطويرها وتحسين كفاءتها، وتتمحور أهدافه في الآتي:

١. دراسة مدى تحقّق أهداف تجربة التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية من قبل مديري المدارس.

٢. دراسة مستوى تصميم التجربة من قبل مديري المدارس.

٣. تشخيص طبيعة ممارسات المعلمين والمعلمات في تطبيق التقويم المستمرّ في المرحلة الابتدائية كما يراها مديرو المدارس.

٤. دراسة طبيعة الأساليب والأدوات المستخدمة من قبل المعلمين والمعلمات لأغراض التقويم.

محددات الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة في الآتي:

- تقتصر هذه الدراسة على تجربة التقويم المستمر في مدارس المرحلة الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم السعودية خلال العام١٤٣١/١٤٣٢هـ

- تتحدد نتائج هذه الدارسة بدرجة صدق وثبات أداة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

تحدد الدراسة تعريف المصطلحات الآتية:

التقويم: تحديد قيمة للشيء أو مدى التوافق بين عمل ما والقيمة السائدة، ويهدف التقويم إلى الحكم الموضوعي على العمل المقوّم، حيث يتمّ تحليل المعلومات وتفسيرها في ضوء العوامل والظروف المؤثرة عليه وعلى هذا الأساس فالتقويم هو عملية قياس تتضح بها

عوامل النجاح ودواعي الفشل، ويمكن الاستفادة من نتائج التقويم في مشاريع مشابهة، فهو يثري المعارف النظرية، وهناك التقويم الشامل، والجزئي، والدوري (علام، ٢٠٠٣م، ص١٦١). والمعنى الإجرائي المقصود في هذه الدراسة هو:قياس تجربة التقويم المستمرّ في المرحلة الابتدائية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم السعودية وتحديد نقاط القوة والضعف، بها واقتراح الحلول لتطويرها وتحسينها.

التقويم المستمرّ: (تعريفه ومفهومه) هو عملية تربوية مستمرة تهدف إلى إصدار حكم على التحصيل الدراسي للطالب في فترة زمنية، أو مرحلة دراسية محددة. ويعرّف التقويم المستمرّ "على أنه نشاط يرافق عمليتي التعلّم والتعليم في جميع مراحلها" (علام، ٢٠٠٣، ص٢٣). ويعرّف التقويم المستمرّ إجرائيًا، أنه تنظيم بديل لأسلوب اختبارات المواد الدراسية في المراحل الابتدائية من الصف الأول إلى الخامس الابتدائي، وهو مُحدّد بإجراءات وضوابط؛ لجمع معلومات عن تحصيل الطلاب في المواد الدراسية خلال العام الدراسي لإصدار حكم يعّبر عن مدى إتقان الطالب للكفايات المطلوبة في هذه المرحلة، وأحقيته في الترفيع أو الإعادة.

المرحلة الابتدائية: مرحلة تعليمية في سلّم التعليم المتبع في المملكة العربية السعودية تبدأ بالصف الأول الابتدائي، وتنتهي بالصف السادس الابتدائي.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة منهج تحليل المحتوى/المضمون في تحليل الوثائق الخاصة بالتجربة، ومنهج البحث الوصفي في قياس الآراء من مديري المدارس، والذي يهتم بوصف الجوانب المتنوعة لعملية التقويم المستمر، وتحليلها إلى عوامل منطقية، تمكن من وضع تصور مقترح، لتنمية متطلبات التطبيق الفعال للتقويم المستمر في المرحلة الابتدائية، ويتطلب ذلك الوصف الدقيق للأساليب المتبعة في التقويم، وآليات التطبيق، ثم جمع المعلومات والبيانات، وتصنيفها، وتبويبها، وتنظيمها، والتعبير عنها كمياً وكيفياً، بهدف فهم الظاهرة وتطويرها (عبيدات، عبد الحق، عدس، ١٩٩٨، ص ٤٣).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الابتدائية، في المملكة العربية السعودية خلال العام الدراسي١٤٣١/١٤٣٢هـ حيث بلغ عدد مديري المدارس (١٣٢٧٠) موزعين

على (٦١٤٠) مديراً، و(٧١٣٠) مديرة (موقع وزارة التربية والتعليم السعودية، ٢٠١١).

عينة الدراسة:

نظراً لصعوبة الوصول إلى جميع أفراد مجتمع الدراسة، فقد تم اختيار عينات عشوائية من الذكور والإناث من الفئات المستهدفة من المديرين؛ وذلك بهدف تعميم النتائج على المجتمع الأصلي. وحرصا على الشروط الواجب توافرها في العينة، كي تكون ممثلة للمجتمع الذي سحبت منه، بحيث تتوفر جميع خصائص المجتمع المراد دراسته في العينة المسحوبة، فقد تم استخدام أسلوب العينات الطبقية العشوائية، بحيث تكون المدرسة، هي وحدة الاختيار العشوائي، وذلك بعد تقسيم المناطق التعليمية المستهدفة جغرافياً. وإجرائيا، فقد تم اختيار مدن مختلفة من مناطق المملكة العربية السعودية توزعت بين المناطق الوسطى، والغربية، والشرقية، والجنوبية، والشمالية، وذلك بهدف ضمان التمثيل المناسب لجميع المدارس والتأكد من تماثل الخصائص المراد دراستها في هذا البحث، وبالتالي تعميم نتائج البحث على جميع مدارس المرحلة الابتدائية في المملكة. كما تم إجراء مقابلات شخصية مع المشرفين التربويين (وعددهم ١٨)، و مشرفي الوزارة (وعددهم ٤)، ومساعدي مديري التعليم (وعددهم ٢)، وبعض المعلمين وعددهم (٣٢) للوقوف على الوضع الميداني فيما يتعلق بهذه بالجوانب المتعلقة بالسؤال الأول.

خصائص ومواصفات عينة الدراسة:

يوضح الجدول رقم (١) أعداد أفراد العينات الفرعية، ونسبها المئوية من العينة الإجمالية لكل واحدة من الفئات المستهدفة في عينة الدراسة الإجمالية، والتي بلغ إجمالي عددها (٧٩٠) فردا. تضمن الجدول رقم (١) الفئات التي شاركت في الدراسة، والتي تم تطبيق أدوات الدراسة عليها بهدف الإجابة على أسئلة الدراسة.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد العينة حسب متغير الفئة المستهدفة

الفئة	العدد	من العينة٪
مدير	٤٥٥	٥٧,٦
مديرة مدرسة	٣٣٥	٤٢,٤
الإجمالي	٧٩٠	١٠٠

تضمن الجدول رقم (١) عينات الفئات التي شاركت في الدراسة، ويظهر الجدول أن نسبة مديري المدارس في عينة الدراسة بلغت (٥٧,٦)، بينما بلغت نسبة مديرات المدارس (٤٢,٤) وتمثل هذه النسب تمثيلا واقعيا لمجتمع الدراسة. ويبين الجدول رقم (٢) توزع أفراد عينة الدراسة، حسب المنطقة الجغرافية (الإدارات التعليمية)، والفئة المستهدفة، والجنس.

الجدول رقم (٢)

توزع فئات عينة الدراسة حسب المنطقة الجغرافية والفئة المستهدفة، والجنس

المنطقة الجغرافية	الفئات			
	مدير	مديرة	المجموع	٪
الشرقية	٩٣	٧٢	١٦٥	٢٠,٨٩
الغربية	٧٥	٥٥	١٣٠	١٦,٤٦
الشمالية	٩٧	٧٣	١٧٠	٢١,٥٢
الجنوبية	١٢٠	٩٥	٢١٥	٢٧,٢٢
الوسطى	٧٠	٤٠	١١٠	١٣,٩٢
المجموع	٤٥٥	٣٣٥	٧٩٠	١٠٠,٠٠

كما يوضح الجدول رقم (٢) أن تمثيل المنطقة الجنوبية كان الأكبر بنسبة (٢٧,٢٢)، وحصلت المنطقة الوسطى على أقل نسبة تمثيل (١٣,٩٢)، وتبين النسب الواردة في الجدول رقم (٢)، أن العينة تم اختيارها بطريقة مناسبة، بحيث توزع المشاركون بطريقة متوازنة على المناطق.

أداة الدراسة:

بهدف دراسة واقع تطبيق تجربة التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية فقد تم تصميم أداة موجهة لمديري المدارس، وتضمنت الأداة رسالة من الباحثين إلى أفراد الفئة المستهدفة، وتكونت الأداة من أربعة أجزاء: احتوى الجزء الأول بيانات شخصية يطلب تعبئتها من أفراد الفئة المستهدفة؛ وتكون الجزء الثاني من فقرات الأداة وعددها (٢٥) خمس وعشرون فقرة وفق مقياس ليكرت الخماسي؛ واشتمل الجزء الثالث أربعة أسئلة مفتوحة؛ وأما الجزء الرابع، فقد خصص لملاحظات عامة. وتغطي الأداة المحاور التالية: الطالب، والمعلم، والمقررات الدراسية، وطرائق التدريس، والمهارات والعلوم والمعارف، ومستويات التقويم، وتفاعل الأسرة ومجتمع المدرسة، والصعوبات والمقترحات.

وقد صممت الإجابة عن فقرات الأداة وفق مقياس ليكرت (Likert-scale) الخماسي، وتتدرج فيه البدائل: من موافق جدا إلى غير موافق أبدا (موافق جدا، وموافق، وغير متأكد، وغير موافق، وغير موافق أبدا). إلى جانب ذلك تم مقابلة بعض المعنيين بالتجربة من المعلمين

والمشرفين التربويين، ومشرفي الوزارة /المركزيين وقيادات إدارات التعليم باستخدام أسلوب المقابلة المفتوحة.

مقياس الحكم على أداة الدراسة:

تمّ استخدام المحكّ الموضّح في الجدول رقم (٣) لتصنيف عبارات درجة الموافقة وفق المقياس الخماسي (موافق جدا، وموافق، وغير متأكد، وغير موافق، وغير موافق أبدا)، تم اعتماد المقياس من خمس فئات وفق المعادلة الآتية: (أكبر فئة – أصغر فئة) / عدد الفئات (٥) = ٥/٤=٠,٨ وهي فئة ذات مدى ثابت، إذ تم تصنيف المتوسطات الحسابية وفق الفئات الموضحة في الجدول بحيث تتوافق مع المقياس الخماسي، كما تم اعتماد هذا المحك في تفسير النتائج ومناقشتها.

الجدول رقم (٣)
توزيع فئات المتوسط الحسابي وفق المقياس الخماسي

م	مدى المتوسطات	درجة الموافقة
١	٤,٢١ – ٥,٠٠	كبيرة جداً
٢	٣,٤١ – ٤,٢٠	كبيرة
٣	٢,٦١ – ٣,٤٠	متوسطة
٤	١,٨١ – ٢,٦٠	ضعيفة
٥	١,٠٠ – ١,٨٠	ضعيفة جداً

بناء أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة الخاصة بدراسة واقع تجربة التقويم المستمر، وفق إجراءات منهجية يمكن الوثوق بها. أما أبرز الخطوات التي تم اتباعها في بناء الأدوات البحثية، فكانت على النحو الآتي:

١- دراسة الأدب التربوي: تم الرجوع إلى الكتب المختصة والأبحاث العلمية ذات الصلة بموضوع البحث، والأدوات البحثية المماثلة لأغراض البحث الحالي، وتمت صياغة الأدوات بصورة مبدئية. ثم قام الباحثان بمراجعتها، وتمحيصها، وإعادة صياغتها بصورة أولية، وذلك قبل عرضها على المحكمين من المختصين، ومن الخبراء التربويين والميدانيين.

٢- صدق أداة الدراسة: قام الباحثان وبهدف التأكد من أن الأداة المستخدمة تقيس ما صممت لقياسه، وأيضا للتأكد من ملائمة كل واحدة منها للفئة المستهدفة المخصصة لها، بعدد من الخطوات أبرزها:

أ- تم عرض الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وعددهم (٢٠) محكماً من ذوي الاختصاص و الخبرة في مجال القياس والتقويم والمناهج وطرق التدريس في الجامعات

السعودية، والميدان التربوي.

ب- تمت مراجعة الملاحظات الواردة من المحكمين، وتم الأخذ بما اتفق عليه المحكمون بنسبة ٨٥٪، فما فوق، إضافة إلى الأخذ بجميع الملاحظات اللغوية.

ج - تم إعادة صياغة أدوات البحث بصورتها النهائية من قبل اللجنة البحثية.

٣- ثبات أداوت الدراسة: بهدف التحقق من صلاحية المعلومات المستخلصة من مفردات الأداة المصممة للإجابة على سؤال البحث الخاص بواقع تجربة التقويم المستمر، قام الباحثون بتطبيق الأداة على عينات استطلاعية تراوحت أعدادها مكونة من (٧٥) فردا من خارج عينة الدراسة؛ وبإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة، كانت النتائج كما يلي:

أولا: وبهدف دراسة نسق الاتساق الداخلي (أن تكون العلاقة بين الفقرات المختلفة المكونة للأداة دالة إحصائيا) تم دراسة علاقة كل فقرة من الفقرات بالدرجة الكلية للأداة. والجدول رقم (٤) يوضح نتائج الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

الجدول رقم (٤)
الارتباط والاتساق الداخلي لمفردات الأداة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٤٦٧ **	٧	٠,٦١٦ **	١٣	٠,٦٣٥ **	١٩	٠,٧٣٥ **
٢	٠,٤٦٩ **	٨	٠,٦٣٠ **	١٤	٠,٦٢٨ **	٢٠	٠,٦٩٩ **
٣	٠,٤٨٨ **	٩	٠,٦٠٥ **	١٥	٠,٥٥٣ **	٢١	٠,٤٧٩ **
٤	٠,٤٨٣ **	١٠	٠,٥٤٦ **	١٦	٠,٦٦٣ **	٢٢	٠,٢٦٩ *
٥	٠,٤٠٧ **	١١	٠,٦٧٨ **	١٧	٠,٦٣٢ **	٢٣	٥٩٦.٠٠ **
٦	٠,٤٣٤ **	١٢	٠,٦١٦ **	١٨	٠,٥٧٢ **	٢٤	٠,٧١٦ **
						٢٥	٠,٧١٥ د

*: دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠٥. ≥ α

**: دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠١. ≥ α

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع معاملات الارتباط لكل فقرة بالأداة الكلية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥)، وأن الأداة تتمتع بتماسك داخلي جيد.

ثانيا: وبهدف حساب معامل الثبات الداخلي تم حساب معامل كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha)، فقد بلغ معامل الثبات (٠,٩١) للأداة الكلية، مما يؤكد على توفر معامل الثبات الداخلي لهذه المفردات، مما سيدعم استخدامه في البحث.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة أساليب إحصائية مختلفة وفقا لطبيعة الإجابة عن أسئلة البحث المختلفة. وشملت الأساليب الإحصائية ما يلي: التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والوزن النسبي للفقرات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: الإجابة المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول على: ما الأسس والإجراءات التي تقوم عليها تجربة التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من حيث (اللوائح والقوانين الصادرة في هذا الصدد)؛ أهداف التقويم المستمر، والأسس التي يقوم عليها التقويم المستمر في المملكة، والكفايات المعرفية، والكفايات المهارية، وأدوات تقويم الطالب، ونظام ترفيع المتفوقين، وتقويم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتهيئة المعلمين وتدريبهم؟

للإجابة على هذا السؤال قام فريق البحث بدراسة إصدارات كل من وزارة التربية و التعليم، وإدارات التعليم عن التقويم المستمر. وشملت هذه الإصدارات كلاًّ من: لائحة تقويم الطالب الصادرة عام ١٤١٩هـ واللائحة الصادرة عام ١٤٢٦هـ والمذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب الصادرة بتاريخ ١٤٢٧هـ ودليل المعلم في تقويم طلاب المرحلة الابتدائية (بنين وبنات) بطبعاته المتعاقبة، وسجلات تقويم الطالب من الصف الأول الابتدائي إلى الصف السادس الابتدائي، وتمّ تحليل ما جمع من إصدارات وبيانات تحليلاً كيفياً في ضوء ما يلي: أهداف التقويم المستمر، وأسس التعامل مع التقويم المستمر، والكفايات المعرفية والمهارية التي حددتها لائحة تقويم الطالب، وأدوات تقويم الطالب، ونظام ترفيع المتفوقين، وتقويم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتهيئة المعلمين وتدريبهم. كما تم إجراء مقابلات شخصية مع المشرفين التربويين (وعددهم ١٨)، وبعض مشرفي الوزارة (وعددهم ٤)، ومساعدي مديري التعليم (وعددهم ٢)، وبعض المعلمين وعددهم (٣٢) للوقوف على الوضع الميداني فيما يتعلق بهذه الجوانب.

وقد خلص البحث إلى الآتي:

١-١- أهداف التقويم المستمر:

هدفت لائحة تقويم الطالب إلى "تطوير ممارسات أكثر دقّة وموضوعية لمفهوم التقويم ومتطلباته بوصفة عنصرا من أهم عناصر المنهج التعليمي" (ص١١، ١٤٢٧هـ). كما نصّت

المادة الخامسة في اللائحة على أن يكون تحصيل الطالب في المرحلة الابتدائية مختلفا عن بقية مراحل التعليم الأخرى. وقد أشارت اللائحة للضعف في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وعزت ذلك إلى عدم التركيز على الجوانب الأساسية من مهارات ومعارف وخبرات في المرحلة الابتدائية. ومما لا شك فيه أن السعي لتطوير ممارسات التقويم، و تحديد المهارات والمعارف والخبرات التي يجب أن تدرس في كل مرحلة، يعد تحولاً إيجابياً في أساليب التقويم، فبدلاً من الاقتصار على أدوات تقويم تقليدية معتمدة على الاختبارات النهائية، فقد نادت اللائحة إلى توظيف أنواع مختلفة من أدوات التقويم البديل. وبدلا من اقتصار استخدام التقويم على قياس التعلم، نادت اللائحة لتوظيف التقويم لدعم التعلم.

ومع سعي اللائحة للتركيز على معارف ومهارات أساسية في المرحلة الابتدائية كحل لضعف التحصيل الدراسي، إلا أن هذه المهارات والمعارف الأساسية، انتهى بها الأمر في نهاية المطاف لتصاغ على هيئة مهارات دنيا في التفكير، ولا تشمل في الغالب مهارات عليا، كالتحليل والتفكير الناقد. وهذا التركيز على المهارات الدنيا أدى إلى تضييق مدى المعارف والمهارات في المواد الدراسية، مما جعله لم يسهم في حل مشكلة ضعف التحصيل، بل على العكس أدى إلى تفاقم مشكلة ضعف مخرجات التعليم من وجهة نظر بعض قيادات العمل التربوي (اللقاء الثامن عشر لقادة العمل التربوي، ١٤٣٠هـ). وأشارت اللائحة أيضا إلى طرق التدريس التي تعتمد على التلقين والحفظ وتغفل الفهم والتطبيق كأحد أسباب ضعف تحصيل الطلاب الدراسي. ومع دقّة هذه الملحوظة وشرعيتها، إلا أن هذا التغيير والتطوير في طرق التدريس الذي نادت إليه اللائحة، لم يجد طريقه إلى داخل الفصل الدراسي. فمع كل ما بذل في إعداد وتطبيق لائحة التقويم المستمر من جهد، إلا أن التطوير في أساليب التقويم لم يصاحبه تطوير موازٍ ومتسق فلسفيا ونظريا في الجوانب الأخرى من نظام التعليم؛ كإعداد المعلم وتدريبه، وإعداد المناهج الدراسية. وقد أثبتت التجارب العالمية أن أيّ محاولة تغيير في أحد جوانب النظام التعليمي لا يصاحبها رؤية شاملة وتكامل وتوازٍ في التطوير بين جوانب النظام المختلفة، لا يحالفها النجاح في الغالب (Ben Motreb, 2010).

ومن جهة أخرى فإن صياغة الكثير من العلوم والمعارف والمهارات في سجلات تقويم الطالب، يشجع المعلم على تلقين الطالب، والتركيز على حفظ المعلومة. والحيز المتاح لمهارات الفهم والتطبيق، ناهيك عن مهارات التفكير العليا، لا يتناسب مع ما كان متوقعاً من لائحة يفترض أن تعنى بتنمية مهارات التفكير العليا كالتحليل والتفكير الناقد وحل المشكلات. فعلى سبيل المثال: ضمّت قائمة العلوم والمعارف والمهارات لمادة الحديث في الصف الخامس

ابتدائي ٢٥ فقرة، صياغة ١٨ فقرة منها تعكس أدنى مستوى معرفي (المعرفة أو التذكر). وتمحورت حول "ذكر" أو "حفظ" بعض المعارف. و٦ فقرات من القائمة استهلّت بعبارة "بيان"، وقد توظف للدلالة على الفهم أو التطبيق، ولكن ٤ عبارات منها كان استخدام "بيان" مرادفًا ل "ذكر" ليعكس مستوى المعرفة. وهذه السيطرة لمستوى التذكر أو المعرفة يؤكد ما أظهرته دراسات سابقة حول تركيز سجلات تقويم الطالب على المهارات الدنيا، وإغفال مهارات التفكير العليا في جميع المواد الدراسية (السعدوي، ١٤٣٠هـ).

١-٢- الأسس التي يقوم عليها التقويم المستمر في المملكة:

تضمّنت المادة الخامسة من لائحة تقويم الطالب أسسا للتعامل مع التقويم في المرحلة الابتدائية كالتالي:

(١) التركيز على إكساب الطلاب المهارات والمعارف والخبرات الأساسية في كل مادة دراسية.

(٢) اتباع أساليب تدريسية تؤدي إلى تجسد الفهم الحقيقي لمحتوى المادة الدراسية.

(٣) العناية بالجانب التطبيقي باعتماد أسلوب تقويم الأداء الذي يتمّ فيه التأكّد من تمكن الطالب من المهارة أو المعرفة.

(٤) تجنب الآثار النفسية السلبية التي قد يتعرض لها الطلاب وتصبح مرتبطة بتجربتهم الدراسية، مثل: الشعور بالقلق والخوف.

(٥) غرس العادات والمواقف الإيجابية في نفوس الطلاب تجاه التعليم.

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

(٧) تجنيب الطلاب الآثار النفسية الناتجة عن التركيز على التنافس، والشعور بأن درجات أدوات التقويم هي الهدف من التعليم.

(٨) إشراك ولي أمر الطالب في التقويم وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه، ودوره في التغلّب عليها.

(٩) اكتشاف الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مبكراً- كصعوبات التعلّم- والعمل على توجيههم والتعامل معهم بطريقة تربوية صحيحة (المذكرة التفسيرية، ص ١٦).

وهذه الأسس في مجملها طموحة ومسايرة لحركات تطوير تربوية عالمية تدعو إلى العناية بنقل أثر التعلم عن طريق فهم وتطبيق محتوى المادة الدراسية في حياة الطالب اليومية، مما يسهم في زيادة الدافعية وتعزيز الاتجاهات الإيجابية في نفوس الطلاب تجاه التعليم، ويدفعهم إلى النجاح والتقدم. وهذه الأسس طموحة وهامة إذا ما تم تطبيقها.

١-٣- الكفايات المعرفية والمهارية:

يعّرف دليل المعلم في تقويم طلاب المرحلة الابتدائية (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٠هـ) العلوم والمعارف والمهارات الأساسية بأنها: "جميع العلوم والمعارف والمهارات المقررة على الطالب في كل مادة دراسية في كل صفّ من صفوف المرحلة الابتدائية" (ص. ٥). ويشار إليها بقائمة العلوم والمعارف والمهارات. وتشير لائحة التقويم إلى مجموعة خاصة من العلوم والمعارف والمهارات الأساسية تمثّل الحدّ الأدنى الذي يجب أن يتمكّن منه الطالب للانتقال للصف الأعلى، ويطلق عليها اسم: علوم و معارف و مهارات الحدّ الأدنى. ويُحْسَبُ للائحة تحديد قائمة العلوم والمعارف والمهارات لكل مادة دراسية، ومحاولة تصنيف هذه القائمة إلى بناء هرمي ينطلق من القاعدة التي تمثل الحدّ الأدنى الواجب إتقانه إلى القمة التي تمثل مهارات عليا يتفاوت الطلاب في درجة تمكنّهم منها.

إلا أن محتوى هذه القائمة لا يعكس هذا التنوع والتدرج الهرمي الافتراضي للمعارف والمهارات المقررة على الطالب في كل مادة دراسية في كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية. حيث خلصت بعض الدراسات التي عنيت بتحليل قوائم المهارات الواردة في سجل تقويم الطالب في مواد المرحلة الابتدائية إلى أن الغالبية العظمى من قوائم المهارات تركّز وبشكل غير متوازن على مستوى التذكر وهو أدنى مستوى معرفي حسب تصنيف بلوم و تغفل المستويات العليا كالتركيب والتقويم (السعدوي، ١٤٣٠هـ)، وهذا ما خلصت العديد من الدراسات التي أجراها باحثون من داخل وخارج الوزارة إلى أن المعلمين يركزون على المهارات الدنيا كالحفظ ويهملون باقي المهارات في أثناء تدريسهم (المهيزع والقعود، ١٤٢٨هـ المطيري، ١٤٣٠هـ). وقد يكون لمحتوى المواد الدراسية دور في غياب المهارات العليا و شيوع المهارات الدنيا سواء في سجل تقويم الطالب أو في تدريس المعلم. وربما يكون ذلك بسبب أن تكون قوائم المهارات محكومة بالمحتوى الموجود في الكتب الدراسية. وهو محتوى يركّز في غالبه على المعرفة ويغفل الجوانب الأخرى. فالتعليم العام في المملكة العربية السعودية يمرّ بتطوير طموح يقوده مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام، ولكن محتوى المواد الدراسية قبل التطوير الحالي يركّز على المهارات الدنيا ويهمل المهارات العليا. بالإضافة إلى ذلك، لم يبنَ محتوى المواد الدراسية السابقة على معايير المحتوى التي تصف العلوم والمعارف والمهارات التي ينبغي على الطالب أن يكتسبها. وغياب معايير المحتوى في المناهج السابقة لم يساعد واضعي اللائحة في تضمين مهارات عليا كافية لسجلّ تقويم الطالب.

وبالإضافة إلى سيطرة مهارات التفكير الدنيا على سجلات تقويم الطالب على حساب

مهارات التفكير العليا، لا تقدم اللائحة تعريفًا واضحًا إجرائيا للتمييز بين مهارات الحدّ الأدنى وغيرها من المهارات الأساسية. ويكتفي دليل المعلم في تقويم طلاب المرحلة الابتدائية (١٤٣١هـ) بتعريفها كما يلي: "هي مجموعة العلوم والمعارف والمهارات في المادة الدراسية التي تعد أساساً لتمكن الطالب من العلوم والمعارف والمهارات اللاحقة" (ص، ٥). وبناء على تمكّن الطالب منها، يحكم المعلم على أهلية الطالب للانتقال للصف التالي أو البقاء في الصف نفسه. ومع أن مهارات الحدّ الأدنى تمّ تمييزها في سجلات تقويم الطالب بنجوم أمام كل مهارة، إلا أن الباحث والمعلم يشكل عليه فهم الأساس والمنهجية الذين تمّ بهما تصنيف المهارات إلى مهارات حدّ أدنى ومهارات أساسية أخرى. كما أنه يصعب التفريق بين العلوم والمعارف والمهارات الأساسية وعلوم ومعارف ومهارات الحدّ الأدنى، مما سبّب مشاكل في التطبيق كما أشارت دراسة (السعدوي، ١٤٣٠هـ).

١-٤- أدوات تقويم الطالب:

أشارت إصدارات الوزارة الخاصّة بالتقويم المستمر كلائحة تقويم الطالب (١٤٢٧هـ)، والمذكرة التفسيرية، والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب (١٤٢٧هـ)، ودليل المعلم في تقويم طلاب المرحلة الابتدائية (١٤٣١هـ)، إلى أساليب مختلفة للتقويم المستمر مثل: الملاحظة، والاختبارات، والمناقشة، والتدريبات الصفية، والواجبات المنزلية. وأولت عناية بالجانب التطبيقي باعتماد أسلوب تقويم الأداء للتأكدّ من إتقان الطالب لمهارة أو معرفة. و نصّت المذكرة التفسيرية على أن تقويم الطالب المستمر، لا يعني عدم استخدام الاختبارات. إلا أن واقع تطبيق التقويم المستمر كما يصفه مشرفو التقويم المستمر في الدراسة الحالية يظهر ضعفا في توظيف بعض أدوات التقويم مثل: الاختبارات التحريرية، والأعمال الكتابية؛ بالإضافة إلى ذلك، لا يوثّق كثير من المعلمين استخدامهم لأساليب تقويم منوّعة، ولا يوجد لدى إدارات التعليم آليّة لتنظيم ذلك، بل يكتفى بتقدير مستوى إتقان الطالب لمجموع مفردات قائمة مهارات أو أجزاء منها. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن تقديرات الغالبية العظمى من المعلمين تكاد تنحصر في المستوى رقم (١) وهو مستوى الإتقان التام حيث أشار بذلك (٩٢٪) من المشرفين الذين تمت مقابلتهم.

ولحصر وتحديد العلوم والمعارف والمهارات الخاصة بكل مادة، أصدرت الوزارة سجلاً لتقويم الطالب في كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية، بالإضافة لسجلات خاصة بتعليم الكبار والتربية الخاصة. وقد ساعدت سجلات التقويم المعلمين على تحديد المعارف و المهارات الأساسية لكل مادة، وهو ما أظهرته نتائج مقابلة المعلمين في هذه الدراسة، إلا أنها في نفس الوقت، لم تكن كافية لمساعدة المعلمين على تطبيق التقويم المستمر بالشكل المطلوب.

فعلى سبيل المثال: وضعت المادة الخامسة من لائحة تقويم الطالب ملاحظات المعلمين على رأس أدوات التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية. وأصبحت الملاحظة الأداة السائدة على حساب أدوات موضوعية أخرى كالاختبارات و أوراق العمل بحسب ما يرى مشرفو التقويم المستمر في إدارات التعليم. إلا أن الموضوعية تجانب تطبيق الملاحظة في غالب الأحيان، حسب ما أظهرت نتائج الدراسة الحالية، وحسب أراء مشرفي التقويم المستمر الذين تمّت مقابلتهم في إدارات التعليم. فالملاحظة تطبق بشكل اجتهادي وهي في الغالب غير موضوعية وتعتمد على المتابعة الذهنية فقط، وتتأثّر كثيرا بعوامل خارجية عدّة.

ويعزو مشرفو التقويم عدم فاعلية وكفاءة استخدام الملاحظة لعدة أسباب من أهمها: عدم و جود آليةّ واضحة لتوثيق ملاحظات المعلمين، وذلك لعدم وجود استمارة خاصّة بمثل هذه الملاحظات. وأدّى غياب آلية واضحة لتوثيق الملاحظة لعدة مشاكل من أبرزها:

- عدم تمكّن العديد من المعلمين من استخدام هذه الأداة بشكل يعكس المستوى الحقيقي لمستوى تحصيل الطلاب، وذلك لغياب منهجية الملاحظة، وضعف التدريب الذي يتلقاه المعلم لتوظيف الملاحظة كأداة للقياس.

- قيام المعلمين - الذين يجهلون أو يتجاهلون أسس الملاحظة كأداة تقويم - بوضع تقديرات لمستوى الطلاب، تقتصر على المتابعة الذهنية للطالب، ولا تساعد على تكوين صورة واضحة عن تدرّجهم في إتقان المعارف والمهارات، وذلك نتيجة لغياب استمارات الملاحظة. ومع غياب أدوات منهجية للتقويم، يجد المعلم صعوبة في توثيق وتبرير تقويمه للطلاب، فيحاول أن يتخلص من مساءلة لجنة التقويم، التي ترهب المعلم حسب تعبير بعض مشرفي التقويم. إن إعطاء الطالب تقديرا مرتفعا، يرضي الطالب وولي أمره وإدارة المدرسة، ويعفي المعلم من توثيق وتبرير تقديراته، لأنه في الغالب لا يسأل عن أدوات التقويم، إلا إذا حصل طالب على تقدير منخفض.

١-٥- نظام ترفيع المتفوقين:

كان نظام ترفيع المتفوقين أحد المحاولات التطويرية التي تضمنتها لائحة تقويم الطالب عام ١٤١٩هـ وعام ١٤٢٧هـ وقد نصّت المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب (١٤٢٧هـ)، على نقل الطالب إلى صف دراسي أعلى بصف واحد من الصف الذي يدرس فيه، إذا أبدى تفوقاً غير عادي. وبذلك يتاح للطالب إتمام المناهج الدراسية المقررة في مدة أقصر أو عمر أصغر من المعتاد. ونظام ترفيع الطلاب المتفوقين، نظام متبع في العديد من الدول، ويهدف إلى تعزيز تفوقهم و دفعهم إلى الأمام، وذلك باستثمار طاقاتهم وإمكاناتهم بالشكل الأمثل، بما يحقق مصلحة الفرد و المجتمع. وقد وضعت المذكرة التفسيرية شروطا

لنظام الترفيع، وهي في الغالب خطوات إجرائية ومتسلسلة. إلا أن نظام الترفيع غير مطبّق في الميدان، وهو ما أفاد به كل من المعلمين والمشرفين المركزيين الذين تمت مقابلتهم. ويعود ذلك لعدّة أسباب أوردها مشرفو التقويم من أبرزها: عدم نشر الوعي بنظام الترفيع، وعدم وضوح شروطه وضوابطه لدى العديد من المعنيين، ومن بينهم الطالب، وولي الأمر، والمعلم، والمرشد الطلابي، ومدير المدرسة. وقد يكون لدى بعض القطاعات المعنية بالوزارة تخوّف من إساءة استخدام نظام الترفيع، مما أدى إلى التحفظ في اتخاذ مبادرات لتفعيله. ويرى مشرفو التقويم أن تطبيق هذا النظام بحاجة لتواصل وتنسيق بين قطاعات الوزارة المعنية بتطبيق هذا النظام، كالإدارة العامة للقياس والتقويم، والإدارة العامة لرعاية الموهوبين، وبين أقسام رعاية الموهوبين، والتوجيه والإرشاد في إدارات التعليم. وأن التواصل الحالي غير كاف لضبط تطبيق النظام. بالإضافة إلى ذلك يتطلب تطبيق هذا النظام، التنسيق والتواصل مع جهات خارجية، كوزارة التعليم العالي، والجامعات، للحصول على مقاعد دراسية في برامج التعليم العالي للمتفوقين، الذين أتموا مراحل التعليم العام في مدة أقصر، أو عمر أصغر من المعتاد؛ بالإضافة إلى ما يتطلبه اندماجهم في برامج التعليم العالي من برامج للتهيئة النفسية والاجتماعية.

١-٦- تقويم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة:

نصّت الفقرة الحادية عشرة من المادة الثالثة من لائحة تقويم الطالب (١٤٢٧هـ) على "أن تتولى الوزارة تطوير أدوات التقويم وأساليبه للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصّة" (ص. ٩). كما ضمّت المذكرة التفسيرية (١٤٢٧هـ) بعض أساليب التقويم حسب نوع الإعاقة كالإعاقة البصرية، والسمعية، وحالات التوحد، والاضطرابات السلوكية والانفعالية، إضافة إلى الإعاقة الحركية. كما نصّت القواعد التنفيذية على أن: "تتم عملية التقويم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لأسلوب التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية، وكذلك في المرحلتين المتوسطة والثانوية عند تعذر تقويمهم بالأساليب المتبعة في تقويم الطلاب العاديين" (ص. ٣٦). ومما سبق يتضح أن لائحة التقويم أخذت بعين الاهتمام خصائص واحتياجات طلاب التربية الخاصة لأساليب تقويم تتناسب مع إعاقتهم. بالإضافة إلى ذلك، تولّت الوزارة إصدار سجلات تقويم خاصة بطلاب التربية الخاصة كالتربية الفكرية حدّدت فيها العلوم والمعارف والمهارات لكل مادة دراسية. إلا أن هذه السجلات لا تعكس خصوصية تقويم ذوي الاحتياجات الخاصة التي نصّت عليها المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطلاب (١٤٢٧هـ). فعلى سبيل المثال: خلت مقدمة سجل تقويم الطالب للتربية الفكرية من أيّ ذكر لخصائص واحتياجات التقويم لذوي الاحتياجات الخاصة. وجاءت مقدمة السجل نسخة مكرّرة

ومطابقة لمقدمة سجل تقويم الطالب في المرحلة الابتدائية العادية. وهذا التكرار أو تلك المطابقة لا تعكس خصوصية التقويم لذوي الاحتياجات الخاصة التي دعت إليها اللائحة، ولا تعطي انطباعاً لدى المعلم أو ولي الأمر بجدّية عناية التقويم المستمر لخصائص الإعاقة. ويدعم هذه الملاحظة ما أبداه عدد من مشرفي التقويم المستمر بأنه لا توجد إجراءات كافية واضحة لتقويم ذوي الاحتياجات الخاصة. بل ترك التطبيق لاجتهادات المشرفين والمعلمين في الميدان.

١-٧- تهيئة المعلمين وتدريبهم:

يكاد يجمع التربويون على أن أيّ إصلاح في التعليم مهما بلغ من دقّة في التنظير والتخطيط، يتوقف نجاحه على المعلمين، ففي نهاية المطاف هم من سيتولى دفّة القيادة في الميدان. وتهيئة المعلم وتدريبه على أساليب تطبيق التقويم المستمر يزيد فرص إحداث إصلاح وتطوير حقيقي في النظام التعليمي. وقد أظهرت دراسات عديدة أهمية دور المعلم المهيَّأ والمدرّب في نجاح عملية التقويم المستمر، حيث يرى العديد من الباحثين أن تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين ومن ثم تدريبهم على كيفية تطبيقهم لأدوات التقويم البديلة يسهّل استخدامها في الصف بشكل فعّال. وعليه فإنه لا جدال بأن المعلمين هم الركيزة الأساسية في تطبيق وإنجاح التقويم المستمر (Lorna, 2003; Urabe, 2006).

وعلى الرغم من حتمية التدريب لضمان نجاح التقويم المستمر، إلا أن الاستثمار في التدريب على مستوى واسع لا زال دون المستوى المطلوب حيث أوضحت الدراسة أن وزارة التربية والتعليم قامت بتنفيذ مجموعة من البرامج التدريبية المركزية،- حيث درّب عدد من المشرفين من إدارة التعليم داخل الوزارة، ثم ترك الأمر للمشرفين لتدريب غيرهم من المشرفين والمعلمين في إدارات التعليم المختلفة- إلا أن تعميم هذه البرامج وكثافتها وشمولها واستمراريتها للمعلم الذي يباشر عمليات التقويم لم تكن كافية.

ولسبر هذه القضية بشكل أوسع، تم إجراء مقابلات شخصية مع المعلمين والمشرفين وبعض مشرفي الوزارة، في حين أشار ٩٥٪من عينة المشرفين (وعددهم ١٨) وبعض مشرفي الوزارة (وعددهم ٤)، ومساعدي مديري التعليم (وعددهم ٢) الذين تمت مقابلتهم بأن التدريب الذين تلقاه المعلمون في التقويم غير كاف،وهو في الغالب يقدم ضمن ورش عمل لا تخصص للتقويم المستمر فقط بل تغطي جوانب أكثر عمومية، كإدارة الصف وتدريس الصفوف الأولية، وأيد ذلك ما ورد من استجابات العينة على الأسئلة المفتوحة في أدوات الدراسة، حيث أوردت عينة الدراسة أن قلة الدورات التدريبية المقدمة لهم هي إحدى أهم الصعوبات التي تواجههم ،كما أن غياب الحافز أو إلزامية للتدريب كان له أثر في هذا الجانب.

ثانيا: الإجابة المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: ما الآراء التقويمية لواقع تجربة التقويم المستمرّ في المرحلة الابتدائية في المملكة من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية؟

ولإجابة السؤال المتعلقّ بالآراء التقويمية لواقع تجربة التقويم المستمرّ في المرحلة الابتدائية في المملكة من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية، تمّ حساب المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينّة الدراسة من المعلمين لمحاور الأداة المتعلقّة بواقع تجربة التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية في المملكة من وجهة نظر مديري المدارس في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ويبين الجدول رقم (٥) نتائج تقديرات مديري المدارس حول فقرات الأداة.

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والوزن النسبي لتقديرات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس على فقرات الأداة (الجزء الثاني)

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	رقم الفقرة	درجة الموافقة
١	يساعد التقويم المستمر المعلمين على التركيز على مهارات أساسية معينة.	٣,٧١	٠,٧٤١	١٥	كبيرة
٢	يساعد التقويم المستمر على التركيز على الأولويات من بين العلوم والمهارات والمعارف.	٣,٦٢	٠,٧٢٤	٩	كبيرة
٣	تعتمد كفاءة التقويم المستمر على طبيعة المقرر الدراسي.	٣,٥٦	٠,٧١١	٢١	كبيرة
٤	يساعد التقويم المستمر على التعرف على نقاط القوة والضعف لدى الطالب.	٣,٤٤	٠,٦٨٧	١١	كبيرة
٥	هناك شراكة حقيقية بين المدرسة والأسرة من خلال التقويم المستمر.	٣,٣٦	٠,٦٧٣	٤	متوسطة
٦	التقويم المستمر يقلّل كمية المحتوى المعرفي المدروس.	٣,٣٥	٠,٦٧١	٢٢	متوسطة
٧	يساعد التقويم المستمر المعلم على التخطيط الجيد للدروس.	٣,٣١	٠,٦٦١	٢٠	متوسطة
٨	يمدّ التقويم المستمر المعلم بتغذية راجعة عن مستويات الطلبة الحقيقية.	٣,٣٠	٠,٦٥٩	٧	متوسطة
٩	مؤشرات الأداء لكل مستوى من مستويات التقويم واضحة.	٣,١٩	٠,٦٣٨	١٢	متوسطة
١٠	يعطي التقويم المستمر فرصة أكبر للمعلم في تقديم المادة العلمية.	٣,١٧	٠,٦٣٣	٢٥	متوسطة
١١	يتمّ تدريب المعلمين على آليات التقويم المستمر.	٣,٠٨	٠,٦١٦	٦	متوسطة
١٢	المنهج مصمّم بطريقة تتلاءم مع التقويم المستمر.	٣,٠٥	٠,٦١٠	٨	متوسطة
١٣	قلّل التقويم المستمر شكاوى أولياء الأمور.	٣,٠٤	٠,٦٠٨	١	متوسطة
١٤	ينمّي التقويم المستمر مهارات التفكير العليا عند الطلبة.	٣,٠٢	٠,٦٠٣	١٧	متوسطة
١٥	تتلاءم نسبة المعلمين للفصول مع التقويم المستمر.	٢,٩٥	٠,٥٩٠	٢	متوسطة
١٦	يسهم التقويم المستمر في الارتقاء بمستوى الطلبة العلمي و المهاري.	٢,٩٣	٠,٥٨٦	٢٤	متوسطة
١٧	جميع مستويات التقويم (١ إلى ٤) تستخدم بصورة متوازنة.	٢,٨٦	٠,٥٧٢	١٠	متوسطة
١٨	التقويم المستمر يمد الأسرة بتغذية راجعة ذات مستوى عال.	٢,٨٦	٠,٥٧٢	١٩	متوسطة
١٩	هناك فهم مشترك بين المعلمين والطلبة وأولياء الأمور لدلالات كل مستوى من مستويات التقويم المعتمدة (١ إلى ٤).	٢,٨٦	٠,٥٧١	١٨	متوسطة
٢٠	نصاب الحصص الأسبوعي للمعلم يتناسب وطبيعة التقويم المستمر.	٢,٨٠	٠,٥٦٠	٣	متوسطة

تابع الجدول رقم (٥)

الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	رقم الفقرة	درجة الموافقة
٢١	التقويم المستمر مناسب لجميع المقررات الدراسية.	٢,٧٩	٠,٥٥٩	١٦	متوسطة
٢٢	يساعد التقويم المستمر على التمييز بين الطلبة بناءً على قدراتهم.	٢,٧٣	٠,٥٤٧	١٤	متوسطة
٢٣	مستوى التقويم المعطى للطالب يعكس مستواه الحقيقي.	٢,٧٣	٠,٥٤٦	٢٣	متوسطة
٢٤	هناك رضا من المجتمع عن مخرجات التقويم المستمر.	٢,٤١	٠,٤٨٢	١٣	ضعيفة
٢٥	كثافة الطلبة داخل الفصول تناسب التقويم المستمر.	٢,٢٧	٠,٤٥٣	٥	ضعيفة
	التقدير الكلي	٣,٠٦	٠,٦١٢ متوسط		

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن المتوسط الكلي لاستجابات أفراد عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس كان مقداره (٣,٠٦)، وهو يقابل درجة متوسطة من الموافقة من قبلهم حول تجربة التقويم المستمر في المدارس الابتدائية، كما يلاحظ أن (١٩) فقرة من بين (٢٥) فقرة حصلت على استجابة متوسطة من قبل مديري المدارس في حين حصلت (٤) فقرات فقط على درجة موافقة كبيرة من قبل مديري المدارس الابتدائية تجاه فعاليات وممارسات التقويم المستمر، وحصلت فقرتان على درجة موافقة ضعيفة، كما توزّعت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس بين (٣,٧١-٢,٢٧)، وتشير هذه النتائج إلى الرضا النسبي عن سير تجربة التقويم المستمر من قبل مديري المدارس في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية السعودية، وقد يرجع ذلك إلى معرفة مديري المدارس بممارسات بعض المعلمين المطبقين للتجربة، وكذلك إلى انعكاسات هذه التجربة على الأداء المدرسي العام، كما قد يعود إلى الانطباعات التي يطّلع عليها المديرون بحكم اتصالهم بالمعلمين خلال تطبيق التجربة من جهة، وبأولياء الأمور والمجتمع المحلي من جهة أخرى، لذلك جاءت درجة موافقتهم متوسطة تجاه البرنامج، في إشارة إلى رغبة القادة التربويين في المدارس بتطوير التجربة والإفادة من الأخطاء التي تقع فيها من قبل مختلف الفئات.

ويلاحظ من الجدول رقم (٥) أن الفقرات الأربع الأكثر قبولا وموافقة من قبل مديري المدارس كانت (١٥، ٩، ٢١، ١١) على التوالي، حيث حصلت الفقرة رقم (١٥) على المرتبة الأولى من بين فقرات الاستبانة وحصلت على أعلى المتوسطات الحسابية ومقداره (٣,٧١)، وهي: "يساعد التقويم المستمر، المعلمين على التركيز على مهارات أساسية معينة" وتمثّل هذه العبارة سمة رئيسة من سمات التقويم المستمر وهي تحديد مهارات محدّدة لكل مقرر، حيث يمكن التركيز عليها والتأكيد على تعلّمها لدى الطلبة، وهو ما جاء به مديرو المدارس، استنادا إلى معرفتهم بالظروف القائمة عند تطبيق التقويم المستمر في مدارسهم وإلى معرفتهم التامّة بآليّات التطبيق، إضافة إلى رؤاهم حول التجربة، وهو ما يصب في مصلحتها.

أما الفقرة رقم (٩) وهي: "يساعد التقويم المستمر على التركيز على الأولويات من بين العلوم والمهارات والمعارف" فقد جاءت في المرتبة الثانية حسب درجة الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣,٦٢)، ويقابل درجة موافقة عالية، وتمثّل هذه الفقرة أحد إيجابيات التقويم المستمر المتمثل في تحديد المهارات والمعارف للمقررات المختلفة والتركيز على تسلسل تعلّمها وفق الأولويّة المدرجة في المناهج، ويؤكد ذلك أن التقويم المستمر كتجربة لها العديد من الجوانب الإيجابية، والتي قد لا توفرها أنظمة تقويم أخرى، مما جعلها تحتّل أولوية لدى مديري المدارس، أو قد يعزى ذلك إلى ملاحظات لمديري المدارس على التجربة خلال المتابعة اليومية للمعلمين والاستماع لمرئيات المعلمين حوله. وجاءت الفقرة (٢١) في المرتبة الثالثة في درجة الموافقة حول التقويم المستمر وبمتوسط حسابي مقداره (٣,٥٥)، وهي: "تعتمد كفاءة التقويم المستمر على طبيعة المقرر الدراسي" وبدرجة موافقة عالية، وقد يعود ذلك إلى أن ملحوظات مديري المدارس المباشرة وغير المباشرة حول تطبيق التقويم المستمر في المدارس الابتدائية – بصفتهم مشرفين مقيمين في المدارس – تمثّلت في أنّ هذه التجربة قد تكون أكثر كفاءة عند تطبيقها في مقررات ذات مهارات ومعارف محدّدة وسهلة المتابعة من تطبيقها في مقررات أخرى ليس لها هذه الطبيعة، وتعدّ هذه الموافقة سلبية من مديري المدارس تجاه التقويم المستمر. وفي المرتبة الرابعة جاءت الفقرة" يساعد التقويم المستمر على التعرف على نقاط القوة والضعف لدى الطالب" وبدرجة موافقة متوسطة من قبل مديري المدارس، وتظهر هذه النتيجة أن مديري المدارس ومن موقعهم التربوي الميداني يرون أن التقويم المستمر قادر على تصنيف الطلبة، ولكن بدرجة متوسطة، مما يدلّل على وجود ملحوظات لديهم حول تجربة التقييم المتّبع أو الآليّات المستخدمة، وقد يعود ذلك إلى ملحوظات مديري المدارس حول النتائج الفعلية للطلاب خلال تجربة التقويم المستمر والانطباعات العامة عن مستويات هؤلاء الطلبة، أو قد يعود إلى خبرات عملية عن طلبة المدارس العاملين بها حيث جاءت تقديراتهم للفقرة بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي مقداره (٣,٣٨).

ويظهر الجدول رقم (٥) أن الاستجابة المتوسطة عن فقرات الاستبانة كانت سمة غالبة لدرجة موافقة مديري المدارس على العديد من القضايا المتعلّقة بالتقويم المستمر، مثل : قدرة التقويم المستمر على تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، وتقليل المحتوى المعرفي للمقررات، وكذلك في كون التقويم المستمر يمثّل شراكة حقيقية بين المدرسة والأسرة، إلى جانب مساعدة التقويم المستمر المعلم على التخطيط الجيد وإعطائه فرصة في تقديم المادة العلمية، وتقليل الشكاوى من أولياء الأمور، وتعدّ هذه الاستجابات مؤشّراً على وجود بعض

جوانب الضعف أو القصور في تنفيذ تجربة التقويم المستمر بحسب رأي مديري المدارس والذين يتوقع منهم استجابة حقيقية، لأنهم يمثلون رأس الهرم في مدارسهم، ولأنهم من ترجع إليهم جميع الهموم والشكاوى والجوانب الإيجابية والسلبية عن سير العملية التعليمية بشكل عام وسير تجربة التقويم المستمر بشكل خاص.

كما يبين الجدول رقم (٥) أن الفقرات: ٥، ١٣، ٢٣، ١٤ كانت الفقرات الأقلّ من حيث المتوسطات الحسابية وتقديرات مديري المدارس لتجربة التقويم المستمر على التوالي وتذيّلت فقرات الاستبانة، فقد كانت الفقرة (٥) هي الأقل من بين فقرات الاستبانة، وحصلت على متوسط حسابي مقداره (٢,٢٧)، وهي: "كثافة الطلبة داخل الفصول تناسب التقويم المستمر" والفقرة تمثل جانبًا سلبيًا بحسب رأي مديري المدارس، حيث إن الزيادة العددية للطلبة في الفصول الدراسية غالبا ما تكون العائق الرئيس أمام تطبيق التقويم المستمر، لذلك لم تلق هذه الفقرة القبول من قبل مديري المدارس والذين يقع على عاتقهم إدارة المدارس وحمل الهموم التربوية المختلفة المتعلقة بالعملية التعليمية والتقويمية، كما قد يعود ذلك إلى معاناة مديري المدارس من هذه الظاهرة والتي قد تعيق التجربة برمتها. كما جاءت الفقرة رقم (١٣) في المرتبة قبل الأخيرة من بين فقرات الاستبانة وبمتوسط حسابي مقداره (٢,٤١)، وهي: "هناك رضا من المجتمع عن مخرجات التقويم المستمر"، وتمثّل هذه الفقرة عدم رضا مديري المدارس عن مخرجات التقويم المستمر وإقرارهم بعدم رضا المجتمع عن هذه المخرجات، وقد يعود ذلك إلى كون مديري المدارس هم الأكثر تواصلا مع المجتمع المحلي والأقرب له وإلى همومه، وغالبا ما تعكس آراؤهم آراء المجتمع المحلي للمدرسة، حيث إنّ مدير المدرسة هو المحطة الأولى لولي الأمر عند زيارة المدرسة، وهو ينطق بلسان حالهم، لذا جاء تقدير مديري المدارس عن رضا المجتمع المحلي بترتيب متأخر بين فقرات الاستبانة. أما الفقرة رقم (٢٣) "مستوى التقويم المعطى للطالب يعكس مستواه الحقيقي" فقد كان ترتيبها متأخرًا بين فقرات الاستبانة وفي المرتبة الرابعة والعشرين، وهي تمثّل رأيًا مهمًّا لمديري المدارس حول تجربة التقويم المستمر، إذ يرى مديرو المدارس أن تقييم الطالب من خلال التقييم المستمر لا يعكس المستوى الحقيقي له، وقد يعود ذلك إلى معرفة مديري المدارس بواقع عملية التقييم ومخرجاتها، أو إلى حالات واقعية ينطلق منها مديرو المدارس في ملحوظاتهم حول التقييم المستمر ومستويات الطلبة، والتي – غالبا – لا تنطبق على وضعهم ومستواهم العلمي، كما قد يعود ذلك إلى قراءة الواقع المدرسي قراءة جيدة من قبل مديري المدارس، ومقارنة تحصيل الطلاب الفعلي مع تقديرات المعلمين، والتي يظهر من درجة استجابة المديرين أنها

لا ترقى إلى تطلعاتهم.

أما الفقرة رقم (١٤): "يساعد التقويم المستمر على التمييز بين الطلبة بناءً على قدراتهم" والفقرة رقم (١٨): "هناك فهم مشترك بين المعلمين والطلبة وأولياء الأمور على دلالات كل مستوى من مستويات التقويم المعتمدة (١ إلى ٤)" وكلاهما متعلقة بالأخرى، فقد حصلت كل منهما على ترتيب متأخر من وجهة نظر مديري المدارس، إذ أن عدم المعرفة الكافية بتجربة مستويات الطلبة من قبل المدرسة وكذلك من قبل أولياء الأمور أدى إلى عدم القدرة على تمييز الطلبة وتصنيفهم، مما جعل تجربة التقويم المستمر غير قادرة في وضعها الحالي على تصنيف الطلبة، وجعل المعلمين والمهتمّين بعملية التقويم مختلفين في فهم آليّات وضع المستويات للطلبة، وقد يعود ذلك إلى ضعف أو قلّة التدريب للمعنيين بالتقويم من جهة، وقلّة التوعية الإعلامية للمجتمع المحلي وأولياء الأمور من جهة أخرى، كما قد يعود إلى الفهم الخاطئ للتجربة من قبل التربويين وأولياء الأمور حيث انعكس ذلك على مرئيات مديري المدارس، فجاء ترتيب هذه الفقرات متأخرا حسب رأيهم.

ويظهر الجدول رقم (٥) أن تجربة التقويم المستمر كما وضّح مديرو المدارس لم تقلّل من شكاوي أولياء الأمور، ولم تحسّن من مستوى الطلبة بالصورة المرجوّة، حيث حصلت الفقرات التي تحمل هذه الدلالات على متوسطات حسابية تقابل درجة متوسطة من الموافقة.

ثالثا: الايجابيات والسلبيات والصعوبات والمقترحات كما يراها المديرون:

ولمعرفة المزيد عن آراء مديري المدارس، تمّ تحليل مرئياتهم حول تجربة التقويم المستمر من خلال تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على الجزء الثالث والرابع من أداة الدراسة، وقد اعتمدت المحاور الواردة في هذا الجزء من الأداة، إلى جانب محاور فرعية تم تحديدها في ضوء إجابة أفراد عينة الدراسة، ويبين الجدول رقم (٦) تلك النتائج.

الجدول رقم (٦)
مرئيّات مديري المدارس حول برنامج التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية (الجزء الثالث والرابع)

المجال	المجالات الفرعية	أبعاد المجال الفرعي	التكرارات أبعاد المجالات	تكرارات المجالات الفرعية	نسبة المجالات الفرعية
إيجابيّات التقويم المستمر	رهبة الاختبارات	إزاحة شبح الاختبارات	٢٨		
		إعطاء الطالب فرصة للإتقان	١٨	٤٦	٪١٣،٣٠
سلبيّات التقويم المستمر	هضم حقوق الطلبة	أرقام المستويات لا تكشف عن حقيقة مستوى الطلبة	٢٧		

تابع الجدول رقم (٦)

المجال	المجالات الفرعية	أبعاد المجال الفرعي	التكرارات أبعاد المجالات	تكرارات المجالات الفرعية	نسبة المجالات الفرعية
		هبوط عام في مستوى مهارات الطلاب	٣٥		
		التقصير من جهة المعلمين في التقويم المستمر	٣٨	١٠٠	٢٩،١٠٪
	ضعف المخرجات	ضعف الطلاب في الإملاء والكتابة		٣٣	
الصعوبات		قلة فهم المعلمين للتقويم		٢٧	
		قلة التمييز بين المستويات		١٨	
		كثرة الطلاب في الفصل		٢٥	
		كثرة أعباء المعلمين		٢٢	٢٦،٧٨٪
				٩٢	
مقترحات للتطوير		تدريب المعلمين		٢٣	
		تقليل عدد الطلاب في الفصل		١٣	
		تقليل عدد الحصص المخصصة للمعلم		٢٤	
	النظر في آليّة التقويم المستمر	إلغاؤه أو النظر في آلياته	٣٢		
		إعادة التجربة السابقة وهي الاختبارات	١٤	٤٦	
				١٠٦	٣٠،٨٢٪
				٣٤٤	١٠٠٪

يبين الجدول رقم (٦) أن مرئيّات مديري المدارس تضمنّت بعض الجوانب الإيجابية للتجربة، حيث اقتصرت هذه الإيجابيات – من وجهة نظرهم – على إزالة رهبة الاختبارات من جهة وإعطاء الطلبة الفرصة لإتقان المهارة من جهة أخرى، حيث شكّلت الإيجابيات ما نسبته (١٣،٣٠٪) المجموع الكلي للمرئيات. وقد جاءت المرئيات التي تمثل سلبيات التجربة بنسبة (٢٩،١٠٪)، وتمثلت بهضم حقوق الطلبة، بما يتضمنّه ذلك من عدم القدرة على التمييز بين الطلبة، وإهمال الطلبة المتفوقين والمبدعين، إلى جانب ضعف المخرجات في العملية التعليمية، وهبوط مستوى إتقان المهارات لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية. وقد يكون ذلك بسبب الاطلاع المباشر لمديري المدارس على سير العملية التعليمة في المدرسة، وملاحظاتهم المباشرة لمستويات الطلبة وأداء المعلمين.

وقد أورد مديرو المدارس العديد من الصعوبات التي تعرض التطبيق السليم للتجربة، حيث غطت (٢٦،٧٨٪) من مرئيات مديري المدارس، ومن هذه الصعوبات: عدم فهم المعلمين للتقويم، وكثرة الطلاب في الصف الدراسي، وكثرة الأعباء التي يقوم بها المعلمون وفق آليّات تجربة التقويم المستمر.

ويظهر حرص القادة التربويين – ممثلين بمديري المدارس – على نجاح التجربة من خلال

تقديمهم عددًا من المقترحات الهادفة لتطوير التجربة وإنجاحها، ومن أهم هذه المقترحات ما يتعلق بتدريب المعلم، وتقليل عدد الطلاب في الصف الدراسي، وإعادة النظر في تجربة التقويم الحالي بما يضمن تجويد العملية التعليمية، حيث حصلت المقترحات على (٣٠،٨٢٪) من مجمل مرئيات مديري المدارس، ما يدعم حرص المديرين على نجاح التجربة والتي يرون أنها بحاجة إلى إعادة نظر في بعض جوانبها.

خلاصة النتائج:

١- أظهرت النتائج أن المتوسط الكلي لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة من مديري ومديرات المدارس على أداة (واقع تجربة التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية في المملكة) كان بدرجة متوسطة (٢،٩٨)، كما توزّعت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة من مديري المدارس بين (٣،٦٣-٢،٧٣)، كما كان مجموع المرئيات السلبية والصعوبات التي حددها مديرو المدارس (٥٦٪). وتشير هذه النتائج إلى الرضا النسبي عن سير تجربة التقويم المستمر من قبل مديري المدارس في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية السعودية

٢- ايجابيات التقويم المستمر حسب مديري المدارس: أظهرت النتائج أن مرئيات مديري المدارس تضمّنت بعض الجوانب الإيجابية للتجربة، منها: إزالة رهبة الاختبارات، وإعطاء الطلبة الفرصة لإتقان المهارة وقد بلغت نسبة الآراء الإيجابية (١٣،٣٠٪) من مجموع المرئيات.

٣- سلبيات التقويم المستمر حسب مديري المدارس: حدّد مديرو المدارس بعض سلبيات التجربة بنسبة (٢٩،١٠٪)، وتمثلت: بهضم حقوق الطلبة، بما يتضمنه ذلك من عدم القدرة على التمييز بين الطلبة، وإهمال الطلبة المتفوقين والمبدعين، إلى جانب ضعف المخرجات في العملية التعليمية وهبوط مستوى إتقان المهارات لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية.

٤- صعوبات التقويم المستمر حسب مديري المدارس: أورد مديرو المدارس العديد من الصعوبات التي تعرض التطبيق السليم للتجربة بنسبة (٢٦،٧٨٪)، ومن هذه الصعوبات: عدم فهم المعلمين للتقويم، وكثرة الطلاب في الصف الدراسي، وكثرة الأعباء التي يقوم بها المعلمون وفق آليّات تجربة التقويم المستمر.

٥- مقترحات مديري المدارس حول التقويم المستمر: بينت الدراسة أن أهّم مقترحات مديري المدارس كانت تتعلق بتدريب المعلم تدريبا فاعلا، وتقليل عدد الطلاب في الصف الدراسي، وإعادة النظر في تجربة التقويم الحالي بما يضمن تجويد العملية التعليمية وقد بلغت نسبة المقترحات (٣٠،٨٢٪).

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلّت إليها الدراسة فإننا نتقدم بالتوصيات التالية:

١- الاستمرار في تبنّي تطبيق التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية ولكن مع السعي إلى تطويره وفق الأسس العلمية والتربوية الحديثة والنتائج الميدانية التي أظهرتها هذه الدراسة.

٢- إشراك المعلم بفعالية في إصلاح وتطوير نظام التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية.

٣- التدريب الفعال المتعمق للمعلم قبل تطبيقه للتقويم المستمر في المرحلة الابتدائية.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة إجراء بحوث أخرى لتقييم التجربة تشمل الجوانب الأخرى لهذه التجربة، من خلال التقويم المباشر على التلاميذ. كما تقترح تطبيق أحد نماذج تقويم التجارب كنموذج (CLIPP).

المراجع:

أبو دقّة، سناء إبراهيم. (٢٠٠٤م). **التقويم وعلاقته بتحسين نوعية التعليم في برامج التعليم العالي**. ورقة علمية أعدّت لمؤتمر التوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة ٣-٢٠٠٤/٧/٥.

الإدارات التعليمية (١٤٢٢هـ). **لائحة تقويم الطالب، النتائج والملاحظات بعد عام من التطبيق، وسبل تطوير الاختبارات الثانوية العامّة**. اللقاء السنوي التاسع لمديري التعليم، المدينة المنورة في الفترة ١٩- ١٤٢٢/٣/٢٢هـ

الإدارة العامّة للتدريب والابتعاث (٢٠١٠م). الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم السعودية. تم الاسترجاع في ٢٠١٠/١٠/١٥ من الموقع http://www.moe.gov.sa/training/index.html

أوتشيدا، دونا ومارفين، سيترون وفلوريتا، ماكينزي (٢٠٠٤م). **إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين**. ترجمة محمد نبيل نوفل، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

البحيري، محمد حمد (١٤٢٥هـ). **مشكلات تطبيق التقويم المستمرّ في تدريس مقرر القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

البراهيم، هيا بنت عبدالعزيز (١٤٢٢هـ). **مدى فاعلية لائحة تقويم الطالب في تحسين مستوى التحصيل بمراحل التعليم العام للبنات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، قسم الإدارة التربوية.

بيكش، بيتر (٢٠٠٨م). **دليل تصميم وتطوير التدريب** ASTD، ترجمة: مكتبة العبيكان، ٢٠٠٨م الرياض، ص٤٥.

الحصيني، سامي مصبح (١٤٢٨هـ). **مدى أهمية التقويم المستمرّ لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الداوود، هند بنت عبد الله (١٤٢٤هـ). **واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

الدمياطي، فوزية إبراهيم (١٩٩٢م). أثر استخدام أسلوب التقويم المستمرّ على التحصيل الدراسي لدى طالبات العلوم الاجتماعية بكلية التربية بالمدينة المنورة. **المجلة العربية التربوية**، ١، ١٨٧-١٩١، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الديب، إبراهيم رمضان (١٤٣١هـ). **استراتيجيات تحديث وتفعيل التدريب في المؤسسات التعليمية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمرك، كلية الإدارة والاقتصاد ـ قسم إدارة الأعمال.

زيتون، عايش (٢٠٠٧م). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السبيعي، محمد بن مجري، المهيزع، فهد بن عبد الرحمن، أيوب، حسين بن محمد (١٤٢١هـ). **تقرير عن الدراسة التقويمية لنتائج الصفوف المبكرة قبل تطبيق اللائحة وبعدها**. الرياض، وزارة التربية والتعليم، مركز التطوير التربوي، الإدارة العامّة للقياس والتقويم.

السعدوي، عبدالله صالح (١٤٣٠هـ). التقويم المستمرّ: مرحلة ما قبل العمليات. **مجلة المعرفة**، ٧٥(١)، ١٠-١٧.

الشمراني، محمد حسن (١٤٢١هـ). **دور الإشراف التربوي في تفعيل لائحة تقويم الطالب من وجهة نظر المديرين والمرشدين والمعلمين في مدينة مكة المكرمة**، دراسة (غير منشورة)، وزارة المعارف، الإدارة العامّة للتعليم بالعاصمة المقدسة، إدارة الإشراف التربوي.

الصعيدي، عمر سالم (١٤٢٤هـ). **ممارسات معلمي الصفوف المبكرة التقويم المستمرّ من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد، عدس، عبدالرحمن (١٩٩٨م). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، (ط٦). عمان، الأردن: دار الفكر.

عسيري، خالد معدي. (١٤٢٣هـ). **أثر أسلوب الصياغة اللفظية للمسائل والمشكلات الرياضية على تحصيل تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

العصيمي، حميد هلال (١٤٢٣هـ). **واقع اللائحة الجديدة لتقويم طلاب الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين وأولياء الأمور**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

علاّم، صلاح الدين محمود (٢٠٠٣م). **التقويم التربوي المؤسسي، أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس**. القاهرة: دار الفكر العربي.

علي، محمد السيد (١٤١٢هـ). فعالية التقويم البنائي على تحصيل طلاب قسم الأدبي بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو العلوم وقلقهم للامتحان في سلطنة عمان. **مجلة التربية المعاصرة**، السنة التاسعة (٢٣)، ٢٨-٧٢، جامعة المنصورة.

عودة، أحمد (١٩٩٣م). **القياس والتقويم**. دار الأمل للنشر والتوزيع: الأردن.

عويضة، جمال عمر (١٤١٨هـ). **أثر كل من التقويم التكويني والحصص العلاجية على تحصيل الطالب الدراسي لدى تلاميذ الصفوف الأولى الأساسية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، جامعة آل البيت، كلية التربية.

الغامدي، صالح عطية (١٤١٩هـ). **التنظيم الجديد لتقويم المواد الشفهية "التقويم المستمرّ"**. بحث غير منشور، الإدارة العامّة للتعليم بمكة المكرمة، التطوير التربوي.

القرني، ناصر بن صالح (١٤٢١هـ). **دليل المعلمين والمعلمات في بناء جداول مواصفات الاختبار التحصيلي**. الإدارة العامّة للاختبارات، وزارة المعارف: بلد النشر

قلادة، فؤاد سليمان (٢٠٠٥م). **الأهداف والمعايير التربوية وطرق التقويم**. مكتبة بستان المعرفة: الاسكندرية.

مهيدات ،عبدالحكيم ومحاسنة، إبراهيم (٢٠٠٩م). **التقويم الواقعي**. دار جرير: عمان، الأردن.

المطيري، عيسى بن فرج (١٤٣١ هـ). **الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

المهيزع، فهد، القعود، صالح (١٤٢٨هـ). **الدراسة الاستطلاعية لبرنامج التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية**. **وزارة التربية والتعليم**، وكالة التعليم، الإدارة العامة للاختبارات والقبول: الرياض، السعودية.

الموقع الرسمي للإدارة العامّة للاختبارات والقبول (٢٠١٠). بشأن لائحة التقويم المستمر، استرجع بتاريخ ٢٠١٠/١٠/١٦ من موقع: http://www.exriyadh.com.

موقع وزارة التربية والتعليم السعودية (٢٠١١). بشأن الاحصاءات التربوية للعام الدراسي١٤٣٢/٣١هـ http://www.moe.gov.sa/pages/eServices.aspx. استرجع بتاريخ ٢٠١١/٩/٢٣م.

الناجم، محمد عبدالعزيز (١٤٢١هـ). **واقع التقويم المستمرّ في تدريس العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين كما يراه المعلمون والمشرفون التربويون في مدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، قسم الإدارة التربوية.

هادي، سعيد سعد (١٤٢٤هـ). **واقع التقويم المستمرّ لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

دليل التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية (١٤٣١هـ). **وزارة التربية والتعليم**. الرياض: منشورات وزارة التربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧هـ). **المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب في المرحلة الابتدائية**. الرياض: منشورات وزارة التربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم السعودية. (١٤٣٠هـ). **دليل المعلم في تقويم طلاب المرحلة الابتدائية**. السعودية: الإدارة العامّة للتقويم والجودة التربوية، الطبعة الخامسة (١٤٢٩/١٤٣٠هـ).

وزارة التربية والتعليم السعودية (١٤٣٠). **دليل المعلم في تقويم طلاب المرحلة الابتدائية**. الرياض: وكالة التخطيط والتطوير.

ويثرو، فرانك ولوخ، هارفي وماركس، جاري (٢٠٠٨م). "**إعداد المدارس ونظم التعليم للقرن الحادي والعشرين**". ترجمة محمد نبيل نوفل، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

Ali, R., Sultana, N. and Marwat, K. (2010). The role of continuous assessment in shape of weekly tests and assignments on the academic achievement of students. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 1*(9) 104-114.

Angbing, H. (2001). *Teachers' Perception and Practice of Continuous Assessment in JSS in the Bawku East District*. Master's Thesis, University of Cape Coast.

Asamoah-Gyimah, K. (2002). *An Evaluation of the Practice of Continuous, Assessment in SSS in Ashanti region of Ghana*. Master's Thesis, University of Cape Coast.

Ben Motreb, K. (2010). *Pre-service primary teachers' mathematics conceptions and practices*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Manchester, United Kingdom.

Broadfoot, P., Murphy, R. and Torrance, H. (1990). *Changing educational assessment: international perspectives and trends*. British comparative and international education society, routledge, London.

Carlson, O., Humphrey, E. and Reinhardt, S. (2003). *weaving science inquiry and continuous assessment: using formative assessment to improve learning*. London, United Kingdom: Corwin Press, Inc.

Dery, R. and Addy-Lamptey, W. (2010). *Effects of classroom assessment scoring on the final scores used in grading students at senior high school in Ghana*. Paper presented at the 36th International Association for Educational Assessment (IAEA). In Bangkok, Thailand on 23 August, 2010.

Kapambwe, M. (2010). The implementation of school based continuous assessment (CA) in Zambia. *Educational Research and Reviews, 5*(3), 99-107.

Lorna, E. (2003). *Assessment as learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Retrieved February, 25, 2010, from; http:/ www.Itag.education.tas.gov.au

Ministry of Education (2007). *pre and post pilot testing for the continues assessment programs in Lusaka*. Southern and western provisions, examination council of Zambia: Lusaka.

Nitko, J. (1996). *Educational Assessment of Students*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2005). *Formative assessment improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD Published.

Quansah, B. (2005). *Continuous assessment handbook*. Retrieved from: http:// www.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1046/Continuous_Assessment. PDF, Retrieved February, 2011.

Ramthiale, F. (2008). *An investigation into the appropriateness of the current assessment model continuous assessment (CASS) and common task for assessment (CTA) for the general education and training band*. Unpublished master thesis, faculty of education, university of Pretoria, South Africa.

Samuel, K. (2007). *Continues Assessment and Lower attaining Pupils in Primary and Junior Secondary Schools in GHANA*. A thesis submitted to the school of education of the University of Birmingham for the degree of doctor of philosophy, school of education, University of Birmingham, United Kingdom.

Unesco, World Education Report (2000). *The right to education towards education for all throughout life,* Paris, 2000.Unesco publication.

Urabe, M. (2006). Cultural barriers in educational evaluation: a comparative study on school report cards in Japan and Germany. *International Education Journal, 7*(3), 273-283.

Watkins, A. (ed.) (2007). Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice. Odense, Denmark: European agency for development in special needs education. [online].

William, M. (2010). The implementation of school based continuous assessment (CA) in Zambia. *Educational Research and Reviews, 5*(3), 99-107