

آراء المدرسين حول الممارسات الفعلية في أساليب التقويم التربوي في مدارس نظام المقررات بدولة الكويت

الدكتور . قاسم الصراف

كلية التربية - جامعة الكويت

ملخص

هذا البحث محاولة لتعرف طبيعة أوضاع التقويم التربوي في المدارس الثانوية التي تطبق نظام المقررات الاختيارية، والوقوف على حقيقة هذا التقويم من حيث توافقه مع فلسفة هذا النظام الجديد.

وقد أجريت الدراسة على عينة من المدرسين قوامها ١٢٠ مدرس ومدرسة يمثلون ست مدارس ثانوية في مختلف مناطق الكويت، وبعد تطبيق الاستبيان على العينة المختارة، وتحليل البيانات، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:-

أولاً : أن هناك اتجاهًا واضحًا بين أفراد العينة نحو ضرورة اتفاق وسائل التقويم التربوي مع الأهداف التعليمية المحددة.

ثانياً : أن غالبية أفراد العينة ترى أن الاختبارات المدرسية في ظل نظام المقررات لا تقيس المعلومات فقط، وإنما تقيس أيضاً المهارات الأخرى المتنوعة.

ثالثاً : أشارت أغلبية الآراء أن المدرس يتأكد من توفر المدخلات السلوكية اللازمة قبل الشروع في إعطاء الدرس الجديد.

رابعاً : أن غالبية أفراد العينة ترى أن نتائج التقويم تؤثر في طرق تدريس المدرس. خامساً : انقسمت الآراء في مدى موافقة المدرس على مشاركة الآخرين له في عملية التقويم. سادساً : اتفقت غالبية أفراد العينة فيما يخص تنوع الأساليب التقويمية المستخدمة في ظل نظام المقررات. سابعاً : تفاوتت الأهمية النسبية للأسس التي يستند عليها المدرس عند وضعه للاختبارات المدرسية.

واستخلص الباحث في النهاية أن ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج تشير إلى أن هناك وعياً تربوياً ظاهراً حول كيفية الاستفادة من أوضاع القياس والتقويم، وتسخيرها لخدمة هذا النظام التعليمي الجديد.

مقدمة

تهدف العملية التربوية في أساسها إلى مساعدة المتعلمين على النمو المتكامل: جسميا، وعقليا، وخلقيا، واجتماعيا، ولهذا يتجه اهتمام المربين إلى مراقبة المخرجات التربوية، والتأكد من أنها انعكاس صادق للأهداف التربوية العامة.

والمدارس لا يثد عن هذه القاعدة، إذ لا بد له من إستخدام قياس دقيق للتأكد من التقدم العلمي للطالب بما يتناسب والأهداف التي حددها المجتمع، وقد تتنوع وسائل القياس التي يستخدمها المدرس وتتعدد، فمن الأنشطة المستمرة التي يستخدمها المدرس داخل الفصل الاختبارات المدرسية بأشكالها المتعددة، الشفوية والحريرية، والعملية، والمقاييس المختلفة، وأنماط كثيرة من وسائل التقويم.

ومما تجدر الإشارة إليه أن هناك بعض الخلط فيما يتعلق باستخدام مصطلحات التقويم كما يطبق في المجال التربوي ولذلك فمن الضروري إيجاد تمييز بينها، فالمصطلح اختبار (Test) يعد أقل المصطلحات استخداما في مجال التقويم؛ لأنه يعبر في أضيق معانيه عن مجموعة من الأسئلة للإجابة عليها، وبناء على استجابات الطلاب على هذه الاسئلة يحصل على قيمة عددية لتحصيل الطلبة، أو أدائهم في قدرة معينة.

أما القياس (Measurement)، فغالبا ما يكون أشمل من الاختبار - وأوسع منه معنى، فالمعلم يستطيع أن يقيس خصائص الطلاب أو صفاتهم بطرق أخرى غير الاختبارات كالملاحظة أو مقاييس التقدير، والقياس بهذا المعنى يشير إلى الطريقة، والنتائج للحصول على القيمة الكمية للصفة المراد قياسها. (Anderson and Faust, 1974).

وأما التقويم (Evaluation)، فإنه يتعدى نطاق الاختبار والتقدير، أي إنه أشمل من القياس، وأوسع منه معنى، فهو يشمل القياس بالإضافة إلى إصدار حكم معين. وهناك معان كثيرة للتقويم، فقد عرف (Stafflebeam et al., 1974) التقويم بأنه عملية تصور وتناول وتجهيز المعلومات المفيدة للحكم على القرارات البديلة، وعرفه (Mehrens and Lehman, 1978) بأنه تحديد مدى التطابق فيما بين الأداء والأهداف.

وينظر إلى التقويم التربوي بأنه أوسع وأعمق من مجرد تقويم تقدم المتعلم أو نموه خلال التعلم، وهو ما يعرف باسم «التقويم المصغر» (Micro - Evaluation)؛ لأنه يبدأ وينتهي بتقويم نمو النظام التعليمي ككل من أجل تحقيق الأهداف التنموية للمجتمع،

وهو ما يعرف باسم «التقويم الكبير» (Macro-Evaluation)، والتقويم المصغر يعدّ حكماً ومرجعاً لأي تقويم آخر، ولذلك توجه إليه الاهتمامات (الغنام، ١٩٨١).

وبينما الاختبار والقياس يعطياننا بيانات كمية، فإن التقويم التربوي يرشدنا إلى الأحكام الكيفية، بمعنى أن التقويم لا يقف عند النتيجة العددية، وإنما يتعدى ذلك إلى ملاحظة تقدم الطالب خلال السنة الدراسية.

ولكي نقوم بعملية التقويم، لا بد من وجود أهداف واضحة في أذهاننا عن الشيء الذي نريد تقويمه، وهنا لا بد من الإشارة إلى أننا لا نقدر أو نقوم الطلاب، وإنما نقيس ونقوم صفات أو خصائص الطلاب، (مثلاً قدراتهم اللغوية، درجة استيعابهم للمادة، مدى استعدادهم للتعلم)، هذه الحقيقة يجب إدراكها عند القيام بعملية التقويم.

والتقويم في ظل نظام الساعات المعتمدة يهدف إلى التأكد من مدى تحقيق السياسة التربوية لغاياتها المرسومة لها، وهو يهدف أيضاً إلى قياس متابعة تحصيل الطلاب وجهدهم العلمي بصورة مستمرة، طوال الفصل الدراسي. ونظام الساعات المعتمدة يرى أن مجرد استخدام الامتحانات التقليدية كعملية تقويمية إنما هو أقل الوسائل قيمة من الناحية التقويمية؛ لأن الدرجات، كما يقول (Anderson and Faust, 1974) يجب ألا تكون الشغل الأساسي للمدرس في عملية التقويم، وإنما الشغل الشاغل للمدرس يجب أن يكون التدريس. أما الهدف الأساسي الذي يرمي إليه نظام الساعات المعتمدة في العملية التقويمية فيقسم إلى قسمين: القسم الأول يختص بمراقبة ما يحرزه الطالب من أهداف تعليمية مرسومة، ومن ثم البحث عن الأسباب التي أعاقَت التلميذ عن الوصول إلى تحقيق هذه الأهداف، وطرح مقررات علاجية أو تكميلية في حالة الإخفاق، وإذا استغل التقويم بهذه الطريقة، فإنه لا شك سيؤدي بالتالي إلى التقدم في التعلم؛ لأنه يساعد كلا من المدرس في تدريسه والمتعلم في تعلمه.

أما القسم الآخر من التقويم، فيختص بتحديد مكامن الخلل والعيوب في المواد الدراسية التي يتلقاها الطالب يومياً، ثم البحث عن أسباب هذا الخلل.

وبذلك، فإن وضع التقويم في ظل نظام الساعات المعتمدة يهدف إلى تحقيق

الوظائف التالية: -

- تسهيل تعلم الطالب.

- الحكم على تعلم الطالب.

- إعطاء الطالب التوجيه والإرشاد المناسبين.

- إتخاذ قرارات بناءة حول طرق وأساليب التعلم.

ويتميز برنامج التقويم في ظل هذا النظام بالشمولية، فهو لا يتخذ من الامتحانات المدرسية الوسيلة الوحيدة للحكم على أداء الطالب، وإنما يتعدى ذلك ليشمل قدرات الطالب الشفوية، والعلمية، والعملية، ونشاطه داخل المدرسة وخارجها، بالإضافة إلى جهد الطالب بالتعاون مع زملائه في الأنشطة ذات الطابع الجماعي المشترك.

ويشمل التقويم في ظل هذا النظام الدروس اليومية التي يلقيها المدرس داخل الفصل الدراسي، وهنا يلعب التقويم دوراً رئيسياً قبل عملية التدريس وفي أثنائها وبعدها.

فدور التقويم قبل عملية التدريس يبرز في فهم المدرس بأن لكل درس مدخلات سلوكية (Entering behavior) ومهارات ومفاهيم معينة. التي يجب على الطالب معرفتها مسبقاً كشرط أساسي لفهم الدرس. ومن ناحية أخرى فإنه يفترض في كل درس أن هناك بعض المهارات والمعارف التي لا يتقنها المتعلم، وهي التي يمكن أن يتعلمها الطالب من خلال هذا الدرس.

أما دور التقويم خلال التدريس، فإنه يشمل عمل المدرس في أثناء شرحه للمادة، المتمثل في المتابعة المستمرة لعمل التلاميذ، وتعرف نقاط الضعف والقوة بالنسبة لتعلمهم، وهذا يتم عن طريق طرح أسئلة على الطالب، أو مطالبته بالقيام بحل مشكلة أو مسألة معينة، أو أداء وظيفة ما، والتقويم هنا يجب أن يتبع كل تفسير، أو قراءة، أو تمرين، أو عمل مخبري.

أما دور التقويم بعد عملية التدريس فيشمل الاختبارات التحصيلية التي تعطى للطلاب بعد الانتهاء من تدريس وحدة معينة، أو موضوع ما، والغرض من التقويم هنا هو ما إذا كانت الأهداف قد تحققت أم لا (Sessenrath and Garvick, 1965).

ويتم الحكم على مدى تحقيق كل طالب لكل هدف من أهداف الموضوع، فمثلاً إذا كان موضوع ما يحتوي على عشرة أهداف رئيسية، وكان الفصل يحتوي على عشرين طالباً، فإن مجموع الأحكام الواجب إصدارها على الأهداف يجب أن يكون مائتي حكم. وفي هذه الحالة، إذا رأى المدرس أن أحد الطلاب لم يحقق أي هدف من الأهداف المقررة، فإن عليه البحث عن أسباب ذلك، ومن ثم توصيف نوع من التعليم العلاجي لهذا الطالب.

ويتحتم على المدرس في ظل نظام الساعات المعتمدة أن يجعل من اختباره الدورية اختبارات تشخيصية، بمعنى أن يشمل اختياره أسئلة، ومشكلات، ومهام مقدرة الطالب على إتقان المهارات والمفاهيم الثانوية، بالإضافة إلى المهارات والمفاهيم الأساسية، المتضمنة في الأهداف النهائية (terminal objectives). وفي حالة اخفاق الطالب في فهم المهارات الأساسية فهما كاملا، فإن السبب قد يعود إلى عدم اتقانه عنصرا أو أكثر من عناصر المتطلبات الأساسية الضرورية لهذه المهارة، وعلى هذا يجب أن يحرص المدرس على فحص المفاهيم واحداً تلو الآخر، أو حتى بندا بندا في أثناء وضع الاختبارات الدورية، وفي هذا احترام لمراعاة الفروق الفردية في التعليم بين الطلاب، بحيث نستطيع الوصول إلى برنامج لتقويم التعلم وصولاً إلى هدف إتقان المتعلم.

الدراسات السابقة

تتضمن دراسة أساليب التقويم التربوي في مدارس نظام المقررات بعض الدراسات في مجال مفاهيم التقويم وأساسه ووظائفه وأنواع التقويم التربوي ونماذجه ومجالاته في بعض البلاد العربية، وكلها دراسات نظرية بعيدة عن الواقع الميداني ونظراً لانعدام الدراسات الميدانية في هذا المجال.

فإننا سنشير باختصار إلى بعض هذه الدراسات النظرية. ففي مجال مفاهيم التقويم وأساسه ووظائفه، تشير دراسة (عبد العزيز عيد (١٩٨١) إلى أن لتقويم نمو التلاميذ أربعة أنماط هي:

- التقويم لتحديد موضع الطالب.
- التقويم البنائي أو التكويني.
- التقويم التشخيصي.
- التقويم الختامي.

ولكل نمط من هذه الأنماط وظيفته الخاصة به.

وفي مجال أنواع التقويم تشير دراسة (الشلي ١٩٨١) إلى تعدد هذه الأنواع وتنوعها، فهناك التقويم التمهيدي، والتقويم التطويري، والتقويم التتبعي، كما أن هناك التقويم المكبر (الكلي)، والتقويم المصغر (الجزئي) والتقويم الشكلي (Formal)، والتقويم غير الشكلي (Informal)، والتقويم الكمي، والتقويم النوعي، والتقويم الداخلي، والتقويم الخارجي، والتقويم الداخلي - الخارجي، كما أن هناك التقويم الواسع، والتقويم الضيق، والتقويم الوضعي، والتقويم المقارن، والتقويم التحليلي،

والتقويم المعتمد على الأهداف، والتقويم البعيد عن الأهداف، والتقويم التقليدي، والتقويم المتطور.

أما فيما يتعلق بنماذج التقويم التربوي، فقد أشارت دراسة (Worthen and Sanders, 1973) إلى وجود عدد من النماذج التقويمية، وقد أكد الباحثان على وجود عناصر معينة في مفهوم النموذج، وهي تعريف التقويم، وأغراضه، ودور التقويم، وعلاقة التقويم بالأهداف، واتخاذ القرارات، إضافة إلى المعايير المستخدمة والتصاميم المقترحة.

وفي مجالات التقويم التربوي في بعض البلاد العربية، فقد أشارت دراسة (عبد المعطي ١٩٨١)، التي تناولت بالتحليل ثلاثا وثلاثين وثيقة عن جهود التقويم التربوي، ومجالاته، وأساليبه، المستخدمة في بعض الدول العربية، أن مجال المناهج، وما يتعلق بها من طرق التدريس، والكتب، والوسائل التعليمية، قد نال النصيب الأكبر في التقويم، وأن التقويم التربوي ليس جزءا عضويا من النظام التعليمي، لانعدام الصلة بين الأهداف التربوية، والمخرجات التربوية، والسياسات التربوية العامة.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد قام (Anderson and Faust 1974) بمراجعة كل الدراسات التي نشرت بين أعوام ١٩٦٤ - ١٩٦٧ في المجلات التربوية الرئيسية كمجلة علم النفس التربوي (Journal of Educational Psychology) والمجلة الأمريكية للأبحاث التربوية (American Educational Research Journal) واكتشفا أن خمسين دراسة من الدراسات المنشورة اختلفت في كيفية تحديد أفضل الوسائل التقويمية المتبعة في مدارس نظام المقررات على الرغم من إيمان التربويين العميق بأن التقويم عملية لازمة للتعليم، وحتمي للتدريس، والاختلاف يتأتى في أنه ليس هناك خطة متفق عليها من قبل القائمين والمهتمين بعملية التقويم، وإنما هناك آراء متنوعة ووجهات نظر مختلفة بناء على فلسفات وخبرات شخصية معينة، يتمتع بها كل مدرس أو مربٍ.

تحديد مشكلة البحث

من هذا المنطلق المرتبط بتعرف طبيعة منهج القياس والتقويم في ظل نظام المقررات الاختبارية جاءت فكرة هذا البحث حيث تسعى هذه الدراسة إلى استفتاء العاملين في هذا الميدان من مدرسين ومدرسات؛ للوقوف على آرائهم في أساليب التقويم

المستخدمة في مدارس نظام المقررات. وقد اختير هذا المجال على اعتبار أنه مجال يهم كثيرا من المدرسين والمتعلمين على حد سواء؛ لأن عملية التعلم يجب أن تقاس وتقوم في نهاية المطاف، حتى نستطيع الوقوف على مدى تحقيقها للأهداف التربوية المرسومة.

ويمكن تحديد أهداف هذه الدراسة في أنها تسعى إلى تعرف آراء المدرسين حول :
- مدى اتفاق أساليب التقويم، التي يتبعها المدرسون في مدارس نظام المقررات، مع الأهداف التربوية المرسومة.

- دور الاختبارات في قياس المعلومات والمهارات الأخرى.

- مدى تأكد المدرس من المدخلات السلوكية للدرس.

- أثر نتائج التقويم في طريقة التدريس.

- مشاركة الآخرين للمدرس في عملية التقويم.

- الأساليب وطرق التقويم التي يستخدمها المدرسون في مدارس نظام المقررات.

- الأسس التي يستند إليها المدرس عند وضع الاختبارات.

وعلى هذا تحاول الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية :

١- ما رأي المدرسين في مدى الاتفاق بين أساليب التقويم المتبعة؟

٢- ما رأي المدرسين في دور الاختبارات في قياس المعلومات لدى المتعلمين؟

٣- ما رأي المدرسين في التأكد من المدخلات السلوكية للدرس قبل عملية التدريس؟

٤- ما رأي المدرسين في تأثير عملية التقويم بطرق تدريس المدرس؟

٥- ما رأي المدرسين في مشاركة الآخرين لهم في عملية التقويم؟

٦- ما رأي المدرسين في تعدد وسائل التقويم وطرقه في مدارس نظام المقررات؟

٧- ما رأي المدرسين في الأسس التي يستندون إليها عند وضع الاختبارات؟

خطة البحث وأدواته

أولا : عينة البحث

أجريت هذه الدراسة على عينة من المدرسين والمدرسات في ست مدارس للمقررات، ثلاث منها للبنين، هي : ثانوية صباح السالم، وثانوية كيفان، وثانوية القرطبي، وثلاث للبنات، هي : ثانوية المنصورية، وثانوية الجزائر، وثانوية خالدة بنت الأسود. وقد روعي في اختيار العينة الكلية أن تكون الأعداد متساوية بحيث نحصل على ردود عشرين مدرسا أو مدرسة من كل مدرسة، وبطريقة عشوائية؛ ليصبح عدد

عينة الدراسة مائة وعشرين مدرسا ومدرسة من مختلف الجنسيات والتخصصات،
والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس والمدرسة:

الجدول رقم (١)

توزيع العينة حسب الجنس والمدرسة

الجنس	المدرسة	العدد	المجموع
المدرسون	صباح السالم	٢٠	٦٠
	كيفان	٢٠	
	القرطبي	٢٠	
	المنصورية	٢٠	
المدرسات	الجزائر	٢٠	٦٠
	خالدة بنت الأسود	٢٠	

ثانيا : أداة البحث

لفرض استطلاع آراء المدرسين والمدرسات حول عملية التقويم في ظل نظام المقررات الاختيارية، قام الباحث بإعداد استبيان خاص، تضمن ٢٢ بنداً من النوع المغلق، وقد خصص لجميع بنود الاستبيان سلماً موحداً للإجابة وذلك كما في المثال التالي: -

* التقويم يجب أن يكون مبنياً على الأهداف دائماً أحياناً أبداً
السلوكية للمادة؟

وقد مر إعداد الاستبيان بعدة خطوات، يمكن إنجازها فيما يلي:

- الرجوع إلى الدراسات السابقة في الميدان، (خليفة بركات، محمد عبد العزيزي، نزار الطائي).

- عرضت الاستبانة على بعض المحكمين في مجال القياس والتقويم وعلم النفس التربوي، وأخذت موافقتهم التامة بعد إجراء التعديلات الآتية على بنود الاستبيان.

- تغيير صيغة البنود من وضعها على شكل أسئلة إلى وضعها على شكل عبارات، حتى تتلاءم مع سلم الإجابة المقترح.

- إعادة توزيع بنود الاستبيان كي يتطابق مع التسلسل المنطقي للأفكار المطروحة.

-إلغاء بعض الفقرات من الاستبيان، لبعدها عن موضوع التقويم التربوي .
وبعد إجراء هذه التعديلات أصبح الاستبيان جاهزا للتطبيق بعد أن اتفق المحكّمون بنسبة تزيد عن ٩٠ بالمئة على أن عبارات الاستبانة تلائم هدف الدراسة، وبذلك يكون قد تقرر صدق المقياس.

أما بخصوص ثبات الاستبانة فقد تم الحصول على الثبات باستخدام معادلة كودر - ريتشاردسون (٢١)، وذلك من خلال استخدام البيانات من نتائج البحث للعينة الكلية، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٥).

توزيع الاستبانة وتجميعها

وزعت الاستبانة من قبل الباحث على المدارس مباشرة، وطلب من نظار وناظرات المدارس لفت انتباه المدرسين إلى ضرورة التقيد بالتعليمات الواردة في الورقة المرفقة مع الاستبانة، بحيث يعطي كل مدرس رأيه بصراحة حول ممارساته الفعلية التي يقوم بها بشكل عام، فيما يتعلق بأساليب التقويم التربوي في مدارسهم.

المعالجة الإحصائية

استخدمت النسب المئوية للإجابات كأساس للمفاضلة بين آراء أفراد العينة فيما يتعلق بأوضاع التقويم التربوي في مدارس نظام المقررات، وحيث إن هذه الدراسة استطلاعية لتعرف واقع الميدان، فلم تجر محاولات لاستخراج دلالات إحصائية للنسب المئوية المستخدمة في الدراسة.

النتائج وتحليلها

أولاً : اتفاق وسائل التقويم مع الأهداف التعليمية المحددة :
يوضح الجدول رقم (٢) النسب المئوية للبندين ١ و ٢ من بنود الاستبيان، موزعة على تقسيمات سلم الإجابة.

الجدول رقم (٢)

النسب المئوية لاستجابات الأفراد للبندين (١ ، ٢)

البنود	دائماً	أحياناً	أبداً
١	٥٩%	٣٧%	٤%
٢	٤٩%	٣٢%	١٢%

ويوضح الجدول رقم (٢) أن هناك اتجاهها واضحاً بين أفراد العينة نحو وجوب بناء التقويم على الأهداف السلوكية للمادة (البند ١)، فقد ذكر ٥٩٪ من العينة بوجوب بناء التقويم على الأهداف السلوكية للمادة «دائماً» بينما ٣٧٪ قالوا «أحياناً»، و ٤٪ قالوا «أبداً». كذلك وافق نصف العينة تقريباً (٤٩٪) على وجوب اتفاق التقويم مع تحقيق الأهداف عند المتعلمين، بينما ٣٣٪ من العينة أجابوا بـ «أحياناً» و ١٢٪ قالوا «أبداً».

ثانياً: مدى قياس الاختبارات المدرسية للمعلومات والمهارات الأخرى
يتضح من الجدول رقم (٣) النسب المئوية لإجابات العينة على البنود ٢ و ٤ من بنود الاستبيان، موزعة حسب سلم الإجابة.

الجدول رقم (٣)
النسب المئوية للإجابات الأفراد للبندين (٤، ٣)

البنود	دائماً	أحياناً	أبداً
٢	١٥٪	٤٨٪	٢٧٪
٤	٥٧٪	٣٤٪	٩٪

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة قليلة من المدرسين ترى أن الاختبارات المدرسية في ظل نظام المقررات تقيس المعلومات فقط، فقد رأى ١٥٪ من العينة فقط أن الاختبارات تقيس المعلومات فقط، بينما ذكر ٤٨٪ أن الاختبارات تقيس المعلومات فقط أحياناً، ورأى ٣٧٪ بأن هذا البند لا ينطبق أبداً.

أما بالنسبة للبند ٤، فإن غالبية أفراد العينة ترى أن هناك مهارات أخرى تقوم الاختبارات بقياسها إلى جانب المعلومات، فقد رأى ٥٧٪ من المدرسين أنه دائماً تقوم الاختبارات بقياس مهارات أخرى بجانب المعلومات، بينما رأى ٣٤٪ من المدرسين أنه أحياناً تقوم الاختبارات بقياس مهارات أخرى بجانب المعلومات، بينما ٩٪ من أفراد العينة ترى أن الاختبارات لا تقيس سوى المعلومات فقط.

ثالثاً: تأكد المدرس من المدخلات السلوكية للدرس قبل التدريس
يوضح الجدول رقم (٤) النسب المئوية لإجابات أفراد العينة على البند ٥ و ٦ من بنود الاستبيان موزعة حسب سلم الإجابة.

الجدول رقم (٤)
النسب المئوية لإجابات الأفراد للبندين (٥ ، ٦)

البند	دائما	أحيانا	أبدا
٥	%٤٤	%٤٥	%١١
٦	%٨٠	%١٨	% ٢

ويتضح من الجدول السابق أن هناك اتفاقا كبيرا بين آراء المدرسين حول وجوب التأكد من أن كل طالب يملك المهارات لفهم الدرس الجديد (بند ٥)، فهناك %٤٤ و %٤٥ من المدرسين يعتقدون دائما وأحيانا على التوالي بوجوب تأكد المدرس من أن كل طالب يملك المهارات الكافية لفهم الدرس الجديد.

كما أن هناك اتفاقا واضحا بين غالبية المدرسين على وجوب الاهتمام بمدى معرفة الطالب لمفاهيم معينة قبل قيام المدرس بتدريس الموضوع الجديد (بند ٦)، فقد ذكر %٨٠ من أفراد العينة أنهم يهتمون بمعرفة الطالب لمفاهيم معينة قبل المباشرة بتدريس الموضوع الجديد.

رابعا : تأثير عملية التقويم في طرق تدريس المدرس

يوضح الجدول رقم (٥) النسب المئوية لإجابات العينة على البنود ٧ و ٨ و ٩ من بنود الاستبيان، موزعة حسب سلم الإجابة.

الجدول رقم (٥)
النسب المئوية لإجابات أفراد العينة للبنود (٧ ، ٨ ، ٩)

البنود	دائما	أحيانا	أبدا
٧	%٥١	%٢٩	%٢٠
٨	%٨٤	%١٣	% ٣
٩	%٩١	% ٩	صفر%

ويتضح من الجدول السابق أن أكثر من نصف أفراد العينة ترى أن عملية التقويم تؤثر في طرق تدريس المدرس، فقد ذكر ٥١٪ من المدرسين أن عملية التقويم تؤثر دائما في طرق التدريس، بينما ذكر ٢٩٪ من المدرسين أن عملية التقويم تؤثر أحيانا في طرق التدريس، و ٢٠٪ من المدرسين ذكروا أن عملية التقويم لا تؤثر أبدا في طرق تدريسهم (بند ٧).

وقد أفاد غالبية المدرسين (٨٤٪) بأن التأثير يظهر في طريقة التدريس التي تهدف إلى إغناء معلومات ومهارات جديدة عند المتعلمين، بينما لم يؤيد ذلك ٣٪ فقط من العينة، (بند ٨).

كما أن أكثرية المدرسين (٩١٪) أفادوا بأنهم يناقشون دائما طلابهم في إجاباتهم بعد أدائهم للاختبار، بينما لم يذكر أحد أنه لا ينفذ ذلك.

خامسا : مشاركة الآخرين للمدرس في عملية التقويم
يبين الجدول رقم (٦) النسب المئوية لإجابات أفراد العينة على البنود ١٠ ، ١١ من بنود الاستبيان موزعه حسب سلم الإجابة.

الجدول رقم (٦)
النسب المئوية لإجابات أفراد العينة (للبنود ١٠ ، ١١)

النسب	دائما	أحيانا	أبدا
١٠	٧٪	٤٩٪	٤٤٪
١١	٨٪	٥٠٪	٤٢٪

يتضح من الجدول السابق أن نسبة ضئيلة من المدرسين توافق دائما على مشاركة الآخرين لهم في عملية التقويم، فقد رأى ٤٩٪ من المدرسين أنه لا مانع أحيانا من إشراك مدرسين آخرين في عملية التقويم، بينما ٤٤٪ من العينة لم توافق بتاتا على مشاركة الآخرين لهم في عملية تقويم التلاميذ (بند ١٠). أما بالنسبة لمشاركة الطلاب في اختبار الطرق والوسائل المستخدمة في التقويم (بند ١١)، فقد أبدى ٨٪ فقط من العينة موافقتها التامة على هذه المشاركة بينما رفضها ٤٢٪ من المدرسين، في حين أن ٥٠٪ من المدرسين لا يمانعون أحيانا في ذلك.

سادسا : تعدد وسائل وطرق التقويم
يوضح الجدول رقم (٧) النسب المئوية لإجابات المدرسين على البنود ١٢ - ٢١ من بنود الاستبيان، وتعدد النسب تبعا لسلم الإجابة.

الجدول رقم (٧)
النسب المئوية لإجابات المدرسين للبنود (١٢ - ٢١)

البنود	دائما	أحيانا	أبدا
١٢	٪٥٥	٪٤٤	٪ ١
١٣	٪٥٩	٪٣٨	٪ ٢
١٤	٪٥٦	٪٣٦	٪ ٨
١٥	٪٣١	٪٦٠	٩
١٦	٪١٢	٪٨٠	٪ ٨
١٧	٪٤٣	٪٥٦	٪ ١
١٨	٪٤٨	٪٤٦	٪ ٦
١٩	٪ ٥	٪٦٢	٪٣٢
٢٠	٪٢٣	٪٥٤	٪٢٣
٢١	٪٧٣	٪٢٦	٪ ١

ويتضح من الجدول السابق أن غالبية أفراد العينة يميلون لاستخدام أساليب سريعة متنوعة في التقويم، في ظل نظام المقررات، فقد ذكر (٩٩٪) أنهم يعتمدون دائما أو أحيانا على المشاركة داخل الفصل كأسلوب للتقويم (بند ١٢)، كما أن هناك ٩٧٪ من المدرسين يعتمدون على الواجبات المنزلية بصورة دائمة أو أحيانا، كوسيلة للتقويم (بند ١٣)، وقد ذكر (٩٢٪) من أفراد العينة استخدام نشاطات إضافية، كزيارة المكتبة، وقراءة كتب إضافية . . إلخ في عملية تقويم الطلاب بصورة دائمة أو أحيانا (بند ١٤) كما أن نسبة كبيرة من أفراد العينة (٩١٪) وافقت بصورة دائمة أو أحيانا على وجوب مناقشة الطلاب في إجاباتهم بعد ادائهم للاختبار (بند ١٥)، وهناك (٩٢٪) من المدرسين ذكروا أنهم يلجؤون دائما أو أحيانا إلى استخدام الامتحانات المقالية كوسيلة تقويمية (بند ١٦)، بينما وافق (٩٩٪) على استخدام الامتحانات الشفوية دائما أو أحيانا، في عملية التقويم (بند ١٧)، في حين ذكر (٩٤٪) من المدرسين أنهم يستخدمون الامتحانات الموضوعية بصورة دائمة كأسلوب للتقويم، وهناك (٦٧٪) من المدرسين

اتفقوا أنهم يلجؤون دائما أو أحيانا إلى استخدام طريقة المشاريع كأسلوب شائع في تقييم طلابهم، (بند ١٩). بالإضافة إلى ذلك فإن (٧٧٪) من المدرسين ذكروا أنهم يلجؤون دائما أو أحيانا إلى استخدام أسلوب كتابة التقارير كوسيلة للتقويم (بند ٢٠)، وهناك اتفاق واضح بين المدرسين على وجوب تنوع الأساليب التقويمية بما يتفق والأهداف المختلفة للمادة التي يقوم المدرس بتدريسها، فقد ذكر (٧٣٪) من المدرسين أنهم دائما ينوعون من أساليبهم التقويمية بحسب ما تتطلبه الأهداف المختلفة للمادة، بينما ذكر (٢٦٪) أنهم ينوعون أحيانا من أساليبهم في التقويم تبعاً لما تتطلبه الأهداف المختلفة للمادة، (بند ٢١).

سابعاً : الأسس التي يستند عليها المدرس عند وضع الاختبارات
يبين الجدول رقم (٨) النسب المئوية لإجابات أفراد العينة على البند ٢٢ من بنود الاختبار، وتنوع النسب تبعاً لسلم الإجابة.

الجدول رقم (٨)

النسب المئوية لإجابات المدرسين على البند ٢٢

البنود	دائماً	أحياناً	أبداً
٢٢			
أ -	٨٢٪	١٨٪	صفر٪
ب -	٢٠٪	٦٨٪	١٢٪
ج -	٦٨٪	٣١٪	١٪

ويتضح من الجدول السابق أن هناك تفاوتاً في الأهمية النسبية للأسس التي يستند عليها المدرس عند وضعه للاختبارات، فقد ذكر (١٠٠٪) من المدرسين أنهم يأخذون المستويات المختلفة للطلاب بصورة دائمة أو أحياناً كأساس يستندون عليه عند وضعهم للاختبارات، بينما ذكر (٨٨٪) من أفراد العينة فقط أنهم يأخذون صعوبة المادة بعين الاعتبار عند إعدادهم للاختبار، في حين ذكر (٩٩٪) من المدرسين أنهم يأخذون دائماً وأحياناً تنوع الأسئلة كأساس في بناء اختباراتهم التقويمية.

وهكذا فقد كان ترتيب الأهمية النسبية للأسس التي يراعيها المدرسون عند وضع الاختبارات كالآتي: مستويات الطلاب، تليها تنوع الأسئلة، وأخيراً صعوبة المادة.

مناقشة النتائج

على الرغم من أن أفراد العينة قد ذكروا بعض نواحي القصور حول التقويم في ظل نظام المقررات بنسب مئوية مختلفة إلا أن استجاباتهم بوجه عام قد كشفت عن وعي تربوي حول كيفية الاستفادة من عملية التقويم فقد أجمعت معظم الآراء على ضرورة اتفاق وسائل التقويم مع الأهداف التربوية للمتعلمين، وأن يكون تحقيق هذه الأهداف لجميع الطلاب على أساس أن وظيفة التقويم الأولى هي التأكد من مدى تحقيق الممارسات التربوية لغاياتها المرسومة لها.

كما أن غالبية أفراد العينة ترى ضرورة بناء التقويم على الأهداف السلوكية للمادة (أنظر البندا)، فلكل مادة أهداف سلوكية متعددة، وحتى تتم عملية التقويم بصورة جيدة ومحددة، لا بد من وجود أهداف واضحة في ذهن المدرس عن الشيء الذي يريد تحقيقه، وواقع الأمر أن ارتباط التقويم بالأهداف السلوكية للمادة يعد من العوامل الأساسية في إنجاح العملية التعليمية، ووضعها في إطارها الصحيح، وأي انفصال بين التقويم والأهداف السلوكية للمادة سيؤدي بالتالي إلى قياس شيء آخر غير الذي تنوي قياسه، فوضوح الرؤية لأساليب التقويم المستعملة والأهداف السلوكية المراد قياسها سيؤدي بالضرورة إلى التوصل إلى أحكام سليمة بالنسبة لتقدم الطلاب في مسيرتهم التربوية.

وقد كشفت الدراسة أن الاختبارات في مدارس نظام المقررات تهدف إلى أبعد من قياس المعلومات التي تعطى للمتعلمين إلى قياس مهارات أخرى ضرورية للتفاعل مع الخبرات التربوية المقدمة لهم. ولعل الاهتمام بقياس المهارات الأخرى يجعل من المدرسين واعين لعملهم التربوي في أثناء قيامهم بتصحيح الاختبارات المدرسية بحيث تقيس، بجانب المعرفة، جوانب أخرى، كالفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتعميم، وهي مستويات يسعى نظام المقررات إلى قياسها واختبارها.

ودلت النتائج كذلك على أن غالبية أفراد العينة في نظام المقررات الاختبارية يقومون بالتأكد من أن طلابهم يملكون المهارات الكافية لفهم الدرس الجديد، وكذلك يعمرون اهتماما كافيا لمدى معرفة الطلاب لمفاهيم معينة قبل المباشرة بتدريس الموضوع الجديد، وفي هذا، ولا شك، إبراز لدور التقويم كعمل إيجابي في اتخاذ قرارات معينة، تؤدي إلى مراجعة الخطوات التنفيذية قبل عملية التدريس، وبمعنى آخر فإن المدرس يأخذ بعين الاعتبار أن طلابه يملكون مهارات ومفاهيم كشرط أساسي لفهم الدرس

الجديد قبل الشروع في إعطائه لهم، مما يسهل على الطلاب تعلمهم لهذا الدرس الجديد، وهذا العمل يؤدي إلى تذليل الصعوبات، وتحسن أساليب العمل؛ لتلافي الأخطاء، مما يؤدي إلى تحقيق سليم للأهداف التقييمية.

كما رأت غالبية أفراد العينة أن التقييم يؤثر تأثيراً واضحاً في طرق تدريسهم، حيث إن التعرف على الاختلاف الموجود بين المتعلمين يجعل المدرسين أكثر إلماماً بكيفية مقابلة الفروق الفردية لدى المتعلمين، وهذا يظهر في التنوع في أساليب التدريس، بما تتلاءم وقدرات كل طالب وإمكاناته على حده، بحيث يصبح التركيز على تنمية مهارات معينة تساعد الطالب بعد ذلك على مواجهة المواقف التعليمية بشكل أسلم وأفضل، وفي مناقشة المدرسين لطلابهم في إجاباتهم بعد أدائهم للاختبار من حيث كيفية التفكير في الإجابة، والطريقة الصحيحة في قراءة السؤال . . الخ، تجعل المتعلم أكثر إلماماً ودراية في التعامل مع المعلومات، حينما يطلب منه ذلك.

وكذلك اتفقت الآراء على أن التقييم في ظل نظام الساعات المعتمدة تقييم يتصف بالشمولية؛ لكونه لا يركز على أسلوب معين، فهو يستخدم الامتحانات المقالية، والامتحانات الموضوعية، والأسئلة الشفوية، وطريقة المشاريع، وأسلوب كتابة التقارير، وأسلوب الواجبات المنزلية، وأسلوب الأنشطة الإضافية، كزيارة المكتبة، وقراءة مرجع وكتابة تقرير، فالتقييم بهذا المعنى يكون شاملاً لعدة مواقف، وفي أوقات مختلفة، بحيث يساير التقييم متابعة تحصيل الطالب أولاً بأول، بقصد تدارك الأخطاء وعلاجها في حينها، وبصورة مستمرة.

الخلاصة

مما هو جدير بالذكر ما ذكره أفراد عينة البحث من أن المدرس في نظام الساعات المعتمدة يلجأ إلى تنوع أساليبه التقييمية، بما يتفق ومتطلبات الأهداف المختلفة لكل مادة على حدة، بحيث تتفق ووسائل التقييم التي يستخدمها المدرس مع ضرورة تحقيق جميع الأهداف عند جميع الطلاب، وهذه لا شك فضيلة قد لا نجدها في ظل النظام التقليدي، فعملية التقييم في نظام المقررات مسئولية مشتركة بين الطالب ومدرسه، حيث تنشأ الثقة المتبادلة، كالحرص على تقديم كل عون ممكن للتلميذ، ومساعدته على الوصول إلى أقصى ما تسمح به قدراته وإمكاناته الذاتية.

كما دلت نتائج الدراسة على أن غالبية أفراد العينة في مدارس نظام المقررات يتأكدون من أن اختباراتهم التي يقومون بتطبيقها على الطلاب تلتزم بمعايير موضوعية معينة، منها سهولة المادة وصعوبتها، ودراسة مستويات الطلاب المختلفة، بالإضافة إلى عنصر التنوع والتشكيل في بنود الاختبار. وهذا من شأنه العمل على التمييز بين المستويات المختلفة للتلاميذ مما يؤدي بالتالي إلى أظهار الفروق من حيث إبراز نقاط القوة والضعف لدى كل طالب.

وهكذا يمكننا القول إن ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، تشير إلى نقطتين أساسيتين: الأولى، أن هناك وعياً تربوياً حول كيفية الاستفادة من أوضاع القياس والتقويم، وتسخيرها لخدمة نظام المقررات الاختيارية، أما النقطة الثانية، فهي أنه ليس من اليسير إعطاء عملية التقويم التربوي في مدارس نظام المقررات حقها الكامل في هذه الدراسة، وإنما من الواجب متابعة دراسة هذه الناحية بشيء من التفيل والتعمق في بحوث تكون أكثر شمولية وتنوعاً، حتى يمكننا تعرف نظام التقويم التربوي المطبق كما يستعمله المدرسون في مدارس نظام المقررات، وما فيه من مزايا، أو ما قد يظهر من عيوب في ظل هذا النظام التعليمي الجديد.

المراجع

- ١ - الغنم ، م ، ١٩٨١ «نحو رؤية جديدة في التقويم التربوي» ، دورة التقويم التربوي ، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ، (الكويت : أبريل).
- ٢ - الشليبي ، أ ، ١٩٨١ «أنواع التقويم» دورة التقويم التربوي ، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ، (الكويت : أبريل).
- ٣ - الطائي ، ن ، ١٩٨١ «القياس وعلاقته بالتقويم التربوي» دورة التقويم التربوي ، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ، (الكويت : أبريل).
- ٤ - بركات ، م . ١٩٧٥ «الامتحانات وفلسفتها في الجامعة: نظام المقررات أو التحول من العلامات إلى التقويم» حلقة نقاشية ، جامعة الكويت ، (أكتوبر).
- ٥ - عبد المعطي ، ي ، ١٩٨١ «محاولات التقويم في بعض البلاد العربية» دورة التقويم التربوي ، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي ، (الكويت : أبريل).
- ٦ - عيد ، م . ١٩٨١ «مفاهيم التقويم وأسس ووظائفه» دورة التقويم التربوي ، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ، (الكويت : أبريل).
- ٧ - منوصر ، ط . ١٩٨٢ «اتجاهات المعلمين نحو نظام المقررات في المدارس الثانوية» أسبوع التربية الثاني عشر ، جمعية المعلمين الكويتية (مارس).

- 8 - Anderson, R. and Faust, G. 1974, «Educational psychology. New York» : Dodd, mead and company.
- 9 - Mehrens, W. and lehmann, I. «Measurement and Evaluation in Education and psychology». New York: Holt, Rinehart and Winston.
- 10 - Sessenrath, J. and Garverick, C. 1985, «Effects of Differential Feedback from Examination and Transfer» Journal of Educational Psychology, 58: 259 - 263.
- 11 - Stufflebeam, D. et al. 1971, Educational Evaluation and Decision Making». Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa.
- 12 - Worthen, B. and Sanders, J. 1973, «Educational Evaluation»: Theory and Practice. Belmont: Wiley.