مجلة

كلية التربية | جامعة الخرطوم

العدد الخامس | السنة الثالثة

مارس 2011م
جمادى الأولى 1432هـ

فاعلية أدوات التقويم التكويني المستمر في مادة التربية الإسلامية في التعليم الأساسي في منطقتي مسقط و الباطنة بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي المادة ومعلميها

د. أحمد يوسف عبد الرحيم
كلية التربية، جامعة السلطان قابوس

الأستاذ: عبد الله حمد زاهر الغافري
وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان

فاعلية أدوات التقويم التكويني المستمر في مادة التربية الإسلامية في التعليم الأساسي في منطقتي مسقط و الباطنة بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي المادة ومعلميها

د. أحمد يوسف عبد الرحيم الأستاذ: عبد الله حمد زاهر الغافري

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية ادوات التقويم التكويني المستمر في مادة التربية الاسلامية في التعليم الأساسي في منطقتي مسقط والباطنة بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي المادة ومعلميها وقد تمثلت مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1- ما مدى فاعلية أدوات التقويم التكويني المستمر في مادة التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي المادة ومعلميها ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي كل من المشرفين والمعلمين تعزى إلى المهنة (مشرف, معلم) في تقدير فاعلية أدوات التقويم التكويني المستمر لمادة التربية الإسلامية؟

3- ما درجة صعوبات العمل بأدوات التقويم التكويني المستمر في التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر مشرفي المادة ومعلميها؟

وتم استخدام الاستبانة للإجابة عن هذه الأسئلة و قد حوت الاستبانة ثلاثة محاور هي:

الملاحظة و الأنشطة و الاختبارات .و أظهرت النتائج فاعلية أدوات التقويم التكويني الثلاثة و لم توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في أراء المشرفين و المعلمين في معظم هذه الأدوات عدا الأنشطة التي أظهرت تقديرات أعلى للمشرفين مقارنة بتقديرات المعلمين وجاءت الصعوبات العامة أولا ثم الانشطة ثم الاختبارات و أظهرت النتائج أيضا الصعوبات التي واجهت المعلمين بصورة عامة و لكل محور من محاور الاستبانة الثلاثة و كان أهمها الجهد المبذول من قبيل المعلمين في تنفيذ هذه الأدوات و أوصت الدراسة بتوصيات عديدة أهمها : تقليل عدد التلاميذ في الصف , و الاعتناء بأدوات الملاحظة و توظيفها و الاهتمام بالاختبارات و تقليل العبء الدراسي للمعلمين.

The Effectiveness Of Continuous Formative Evaluation Tools In Islamic Education Subject In Basic Education At Muscat And Batnah Regions Of Sultanate Of Oman As Viewed By Supervisors And Teachers

Dr. Ahmed Yousif Abdelraheem Abdallah Hamad Alghafry

Abstract

This study aims at investigating the effectiveness of continuous formative evaluation tools in Islamic education subject in basic education at Muscat and Batnah regions of Sultanate of Oman as viewed by its supervisors and teachers. The research questions were as follows:

1. To what extent continuous formative evaluation tools in Islamic education subject in basic education at Muscat and Batnah regions of Sultanate of Oman are effective as viewed by supervisors and teachers.

2. Is there any statistical difference in means of supervisors and teachers rating of the effectiveness of continuous formative evaluation tools?

3. What are the working difficulty levels of continuous formative evaluation tools in Islamic education subject in the second cycle of basic education as viewed by supervisors and teachers?

To answer these questions a questionnaire was used. It contains of three tools (observation, activities and tests). The results show that these tools are effective and that there were no significant differences in these tools except for activities which favoring the supervisors rating. Considering the rating of the difficulties the general difficulties were first then the activates then observation and tests. The most important difficulties were the efforts exerted by teachers in executing these tolls. The study recommends that class size should be reduced and pay special consideration for observation tool and tests and reducing teachers' load.

التقويم التكويني المستمر في مادة التربية الإسلامية في التعليم الأساسي في منطقتي مسقط و الباطنة بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي المادة ومعلميها

المقدمة:

يحظى التقويم التربوي باهتمام كبير من التربويين والباحثين، لما له من أهمية في العملية التربوية؛ حيث أنه يشكل عنصرا رئيسا من عناصرها المتمثلة في الأسئلة التالية: (ما الذي ينبغي أن يتعلمه التلاميذ؟ و كيف يجب أن يتعلموه؟ ثم كيف يجب تقويم التعلم الذي يحرزونه؟)؛ فالتساؤل الأول يشير إلى محتوى المنهج وأهدافه، والتساؤل الثاني يرمز إلى طرق تدريسه، في حين يشير التساؤل الثالث إلى أدوات تقويمه (العلوي، 2003، 2). ولقد ميز اسكرايفن (Scriven) ،1967 بين نوعين من التقويم يختلفان في أهدافهما، النوع الأول هو التقويم التكويني (Formative Evaluation) وهو يرمي لتحسين العملية التعليمية التعلمية أما النوع الآخر فهو التقويم الختامي (Summative Evaluation) وهو يهدف إلى إصدار أحكام نهائية على مخرجات العملية التعليمية التعلمية. فالنوعان يندرجان تحت مظلة التصميم التعليمي فهما يرتبطان بجميع مراحل تصميم التعليم من عمليات لتحليل الحاجات وتحليل المتعلمين والأهداف والتحليل التعليمي واختيار الاستراتيجيات والوسائل التعليمية والتقنية وتقديم المحتوى والتقويم نفسه.

ومما لا شك فيه أن هنالك علاقة تفاعلية بين كل من محتوى المنهج وأهدافه، وطرق تعليمه، وأدوات تقويمه بحيث يدعم كل جانب منها الجوانب الأخرى، وعندما نسعى إلى تطوير العملية التربوية فإن نجاح ذلك يكون رهنا بإحداث تغيرات جوهرية في الطريقة التي نفهم بها التقويم، لدرجة يمكن القول معها: إن تطوير المنهج يعتمد بشكل أساسي على تطوير أدوات التقويم وأساليب التعليم.

إن التقويم التربوي ذو فائدة كبيرة في تحديد مستوى التعلم، ودرجة إنجاز بعض النتائج التي تساعد في تحديد مدى تحقق أهداف التربية والتعليم ونجاحها؛ لتحقيق مستوى أفضل في عملية التعلم، كما توجد علاقة ترابطية متصلة بين الأهداف والتعليم والتقويم تشكل حلقة دائرية متصلة، ومن هنا يلعب التقويم دورا مهما في تحديد أنواع طرائق التعليم الملائمة لتحقيق أهدافه كاري (Carey،2001 ،72). فعندما يقوم المعلم بتدريس هدف معين أو مجموعة من الأهداف يعمل

على تقويم تحصيل التلاميذ لتلك الأهداف، فبمقدار ما تكشفه أدوات التقويم من نجاح في تحقيق الأهداف يدل ذلك على وضوح تلك الأهداف كما يدل على نجاح عملية التعليم وفاعلية أدوات التقويم، أما إذا تدنت النتيجة فتكون هناك حاجة ماسة إلى مراجعة شاملة لجميع جوانب العملية التعليمية من أهداف وطرائق تعلم وأدوات تقويم. ولهذا يعد تقويم الطلبة عملية مستمرة تواكب عمليتي التعليم والتعلم، وتؤثر فيهما، وتتأثر بهما وتوجه مساريهما، كما أنها منطلق رئيسي لتحسين وتطوير العملية التعليمية بكاملها ثورندايك (Thorndike،1971 ،53).

يعد التقويم في العملية التعليمية التعلمية في مادة التربية الإسلامية عنصرا مهما لنجاحها، حيث يقاس به مدى تحقق أهداف المادة، كما يكشف به عن النمو الفعلي للمتعلم في كافة المستويات العقلية و المهارية والانفعالية، ولذلك فإن عملية التقويم مستمرة باستمرار العملية التربوية، ويتنوع التقويم إثر ذلك إلى: (التقويم القبلي، والتقويم التكويني أو البنائي، والتقويم التشخيصي، والتقويم الختامي أو النهائي). ينبغي إذا أن لا تكون الاختبارات الأداة الوحيدة المستخدمة في تقويم أداء التلاميذ في المواد الدراسية، وخاصة في التربية الإسلامية، فإذا كنا بحاجة ماسة إلى قياس مختلف مستويات التعلم لدى الطالب، سواء كانت العقلية أو الوجدانية أو المهارية في العديد من المواد، فإن الحاجة إلى ذلك في مادة التربية الإسلامية تكون أكثر إلحاحا؛ لخصوصية المادة، حيث يعد التقويم عنصرا أساسيا من عناصر منهج التربية الإسلامية، وله أهميته في تطويرها وتطوير عناصر منهجها.

ولعل خصوصية مادة التربية الإسلامية تتمثل في أنها ليست مادة علمية تدرس لأجل النجاح وحسب، وإنما لكونها مادة مستمرة مع الإنسان المسلم يتعلمها ليعمل بها ويمارسها في حياته اليومية، وتحكم مشاعره وأحاسيسه، بل هي صراط الله المستقيم الذي ينبغي أن يتبعه كل مسلم قال سبحانه: ﴿وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلاَ تَتَّبِعُواْ السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِ ذَلِكُمْ وَصَّاكُم بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ (الأنعام 153) لذلك ظهرت حديثا فكرة قياس أداء الطلبة بنظام التقويم التكويني المستمر في سلطنة عمان، والذي يحتوي على أدوات قياس متنوعة كالملاحظة والأنشطة إضافة إلى الاختبارات التي تقيس مستوى الطالب في المجالات المختلفة: المعرفية و المهارية والوجدانية.

وقد تم في الآونة الأخيرة الأخذ بنظام التقويم التكويني المستمر في بعض البلدان العربية _ومنها سلطنة عمان_ انسجاما مع المستجدات التربوية الحديثة والفهم الواضح لغاية التربية التي تهدف إلى تنمية فكر المتعلم وعقله وقدراته الابتكارية (جابر، 2002، 21).

ولقد حرصت سلطنة عمان على العمل بأدوات التقويم التكويني المستمر الجديدة؛ من أجل الارتقاء بمستوى أبنائها، فقد جاء في التقرير الوطني لتطوير التعليم (وزارة التربية والتعليم،

2001) ما يلي: " يتمثل الهدف العام لخطة تطوير التعليم في الارتقاء بجودة وكفاءة وفاعلية نظام التعليم العام من أجل الوصول إلى مخرجات ذات مستوى عالمي، وفي هذا الصدد تسعى الوزارة حاليا إلى تحقيق الأهداف التالية لمشروع التطوير منها:

* تحديث نظام القياس والتقويم في ضوء التعديلات المقترحة على الأهداف التعليمية.
* استحداث نظام عمل يتميز بالفعالية والكفاءة في كل الدوائر.
* تحديث وتطوير طرائق التعليم والتعلم.
* مراجعة الأساليب الإدارية والفنية المطبقة وتحديثها.
* رفع مستوى مؤهلات المعلمين ومعارفهم ومهاراتهم وكفاءاتهم.

وبناء على هذا الأساس فقد تم العمل حديثا بأدوات التقويم التكويني المستمر في تقويم أداء الطلبة في مادة التربية الإسلامية وفي باقي المواد التعليمية بنسب متفاوتة في درجات التقويم من مادة إلى أخرى، ومن الأدوات التي تستخدم في التقويم التكويني المستمر كما ذكرها كل من (كوافحة، 2003، 40)، و(الزواوي، 2001، 197–198)، و(العلوي، 2003، 11) ما يلي: المناقشة الصفية، ملاحظة أداء الطالب، الواجبات**المنزلية** ومتابعتها، النصائح والإرشادات، حصص التقوية، الاختبارات القصيرة التي يعطيها المعلم أثناء الحصة، قوائم التقدير، الاختبارات الفصلية، الأسئلة المقالية، الأسئلة الموضوعية بمختلف أنواعها؛ "كأسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة المزاوجة، وأسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة الترتيب، وأسئلة الإجابات القصيرة(الاستدعاء) "، والاختبارات العملية والاختبارات الشفوية، والملف الوثائقي المحقب، وسجلات **السرد** القصصي، والاختبارات الفصلية، والاختبارات المقالية، والاختبارات الشفوية.

فالتقويم التكويني المستمر – كما تسميه وزارة التربية والتعليم العمانية – عرف في الأدب التربوي، وفي الكثير من الدراسات التربوية بتعريفات مختلفة في الصيغة إلا أنها تتفق فيما بينها في المضمون، فبينما أشار إليه اسكرافين (Scriven،1967) بأنه وسيلة تعمل على تحسين جميع جوانب العملية التعليمية التعلمية فقد عرفه توماس(Thomas،1984 ، 30) بأنه "أداة ضبط تهدف إلى التقليل من الآثار السلبية المصاحبة لعملية التقويم، كما يستخدم للتقليل من الأحكام المطلقة لعملية التقويم". أما في الأدب التربوي العربي فقد عرفه كل من رزق وشلبي، (1998، 10) بأنه " مجموعة من الإجراءات والأنشطة والاختبارات التحريرية الدورية وغير الدورية، التي من خلالها يتمكن المعلم من تحديد جوانب القوة والضعف في تحصيل الطلاب، في ضوء أهداف المرحلة والمقرر الدراسي، للاستفادة من جوانب القوة وتجنب أسباب الضعف وعلاجها"، وتتبنى وزارة التربية والتعليم العمانية التعريف الذي يشير إلى استمرارية عملية التقويم

وتنظر إليه على أنه التقويم الذي يتم مواكبا لعملية التعليم والتعلم ومستمرا باستمرارها، كما أنه يهدف إلى تعديل المسار من خلال التغذية الراجعة، بناء على ما يتم اكتشافه من نواحي قصور أو ضعف " (وزارة التربية والتعليم، 2001).

كما أوردت الوزارة تعريفا آخر له، حيث عُرف "بأنه هو الذي يلازم عملية التدريس اليومية، ويهدف إلى تزويد المعلم والمتعلم بنتائج الأداء باستمرار؛ وذلك لتحسين العملية التعليمية"(وزارة التربية والتعليم، 2004) أي أنه يستخدم لتعرف نواحي القوة والضعف، ومدى تحقيق الأهداف، والاستفادة من التغذية الراجعة في تعديل المسار نحو تحقيق هذه الأهداف، وتطوير عملية التعليم. فالملاحظ من التعريفات السابقة أن التقويم التكويني المستمر يهدف إلى التقليل من الآثار السلبية والأحكام المطلقة في عملية تقويم الأداء، باستخدام مجموعة من الإجراءات، والأنشطة والاختبارات التحريرية، التي تحدد المستوى الأقرب إلى الواقع والحقيقة بالنسبة للطالب.

ويتسم التقويم التكويني المستمر بجملة سمات يمكن إيجازها في الآتي :

1- يركز على قياس مدى اكتساب المتعلم المهارات المختلفة، بالإضافة إلى المعارف والقيم والاتجاهات لتحقيق الأهداف المحددة .

2- التقويم التكويني عملية إنتاجية أدائية؛ أي إعطاء حكم على التلميذ من خلال أدائه الملموس الذي يتميز بكونه أداءً شاملا ومنظما ومتكاملا لتحديد مستواه الاتقاني، ويستدل من خلاله على نمط تفكيره، وتركيبته، وتقوم على أساس تجزئة المهمة التقويمية وتركيبها بما يحقق عملية الترابط بين الفهم والتطبيق.

3- التقويم التكويني هو ذو طبيعة تبادلية تشاركية؛ أي أن الطلبة يتفاعلون مع المعلم بغية تصحيح مسارهم التعليمي، وإبراز ذاتيتهم التي تبدأ بتقويم الطالب ذاته وطبيعته.

4- التقويم التكويني ذو طبيعة إنمائية؛ فيهدف للارتقاء بأداء التلميذ تدريجيا حتى يصل إلى مستوى الإتقان المنشود (العلوي،2003، 50).

5- التقويم التكويني ذو طبيعة محكية المرجع؛ أي إسناد تقويم أي مجال معرفي أو مهاري أو قيمي محدد، (الكفايات التعليمية) إلى درجة معينة كأن تكون (100%) مثلا، يقارن بها أداء التلميذ ويشخص؛ لتحديد مواطن الضعف في أدائه فيتم معالجتها ومواطن القوة فتعزز وتثبت (الحايكي، 1977) المشار إليه في (العلوي،2003، 51)، بحيث يُعد الطالب الذي يحصل على (95%) مثلا من الدرجة الكلية يعد غير محقق لدرجة الإتقان المطلوبة، ولو كان هذا الطالب الأفضل بين أقرانه.

6- أنه يستخدم بوصفه أداة ضبط تهدف الى التقليل من الآثار السلبية المصاحبة لعملية التقويم برمتها (عويضة ، 1998، 1)

7- يستخدم للتقليل من الأحكام المطلقة لعملية التقويم (Bloom, 1971, 118).

أما من الناحية العملية فان عملية التقويم التكويني المستمر تحكمها مجموعة من الأسس العلمية وهي:

1 – يستخدم المعلم فيه مجموعة من الاستمارات، والبطاقات، لرصد تقدم المتعلم وإنجازه في مختلف المستويات التحصيلية، وتشمل على الآتي:

أ : بطاقة الملاحظة اليومية.

ب : بطاقة الانطباعات الذاتية للمتعلم.

ج : بطاقة ملخص إنجاز المتعلم.

2- يعد المعلم تقرير أداء التلميذ لكل فترة من فترات العام الدراسي

3- يستخدم المعلم التقديرات عن طريق الحروف بدلا من الدرجات وهي محددة في خمسة مستويات (أ، ب، ج، د، هـ) ونظرا لحداثة استخدام هذه الرموز فإنها لا تزال تشكل صعوبة لدى أولياء الأمور، فهي لا تمكن ولي الأمر من معرفة المستوى الحقيقي لأداء ولده؛ لأنه اعتاد على الدرجات، التي تبين مدى قرب المتعلم أو بعده من درجة التفوق.

الدراسات السابقة:

على الرغم من أن هناك العديد من الدراسات التي أجريت على التقويم التكويني عالميا إلا أنه ما زالت البلاد العربية بحاجة ماسة إلى المزيد من الدراسات خاصة في مجال تقويم منهج التربية الإسلامية. فقد أجرى القحطاني (2004 دراسة سعت إلى تحليل اختبارات معلمي التربية الإسلامية لصفوف المرحلة المتوسطة في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية؛ لبيان مدى ملاءمتها لقياس أنواع التعلم المرغوب به وسلامة بنائها، وتوافر الخصائص الفنية فيها، ومدى مراعاتها لتصنيف بلوم، معرفة اختلاف سماتها باختلاف جنس المعلم. دلت نتاج التحليل على أن المعلمين والمعلمات على حد سواء يركزون في أسئلتهم على قياس مهارات عقلية دنيا (التذكر)، وأنهم يستخدمون الأسئلة المقالية المحددة أكثر من غيرها، وأنهم يعدون أسئلة بسيطة واضحة الصياغة اللغوية وحسنة الإخراج والطباعة، ولم تشر نتائج اختبار(z) إلى وجود أية فروق دالة إحصائيا بين أسئلة المعلمين والمعلمات على أي بند من البنود التي تناولها تحليل الأسئلة باستثناء فروق دالة إحصائيا حول نوعية الأسئلة (إكمال الفراغ في مبحث التوحيد).

كما أجرى حرويل (2002) دراسة هدفت إلى تأصيل عملية التقويم التربوي وتفعيلها للطلاب في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، من خلال أساليب التقويم التربوية

الشائعة لدى العلماء المسلمين، في مفهومها وأهدافها وأساليبها وتطبيقاتها ، تركز موضوع الدراسة في الآتي:

. مفهوم التقويم التربوي وأهدافه وأساليبه لدى العلماء المسلمين.

. التطبيقات التربوية للأساليب الشائعة في التقويم التربوي لدى العلماء المسلمين.

. وضع تصور للاستفادة من تلك الأساليب في التعليم العام في السعودية.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الآتي:

- على النظام التربوي في المملكة العربية السعودية أن يطبق مفهوم التقويم التربوي كما جاء لدى العلماء المسلمين في شموليته واستمراريته ودقته وعدله وتطبيقاته التربوية.
- توجيه وربط أهداف التقويم التربوي لدى العلماء المسلمين بأهداف التقويم التربوي للطلاب على أسس من المثل العليا والأخلاق الإسلامية، وربط العلم بالعمل ، وتوجيه المتعلم للعمل الصالح ، وتشخيص العلاج والقصور والضعف.
- الاستفادة من أساليب العلماء المسلمين في التقويم التربوي باعتبار أنه نابع من عقيدة الإسلام ومنهج القرآن والسنة؛ كي نخرج أجيالا من العلماء البارزين في كل مجال.

وهدفت الدراسة التي قام بها الجلاد (2001) إلى معرفة أساليب التقويم وأدواته شائعة الاستخدام لدى معلمي التربية الإسلامية، في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الأردن في ضوء متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في التدريس وتألفت عينة الدراسة من (143) معلما ومعلمة، تم اختيارهم عشوائيا، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة. وأظهرت نتائج الدراسة أن المجال الأول المتعلق بالأهداف السلوكية قد حاز على أعلى المتوسطات الحسابية، في حين حاز المجال الثالث والمتعلق باستخدام أدوات التقويم في الجوانب الوجدانية أقل هذه المتوسطات، وكشفت الدراسة عن عدم وجود أثر دال إحصائيا يعزى إلى الجنس والمؤهل العلمي على درجات استخدام المعلمين لأساليب التقويم وأدواته الواردة في أداة الدراسة، في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المعلمين لدرجة الاستخدام تعزى إلى الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة.

وتناول الراشد (2000) في دراسته التي سعى فيها الى بيان فلسفة القياس والتقويم في ضوء المدرسة الإسلامية، من خلال توضيح مفهوم القياس وأهدافه وأنواعه في المدرسة الإسلامية، حيث قام الباحث بالتقصي العلمي الدقيق لآيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة ذات العلاقة بالموضوع، وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

1. إن للقياس والتقويم فلسفة خاصة وفريدة في المدرسة الإسلامية، انبثقت هذه الفلسفة من القرآن الكريم والسنة المطهرة، واستوعبت جميع مجالات الحياة وممارسات الإنسان، وأنها

تشمل الحياة الدنيا والآخرة، ولكل منهما نوعه ووظيفته الخاصة سواء في الدنيا أم في الآخرة.

2. أن عملية القياس والتقويم في ضوء المدرسة الإسلامية تهدف إلى الكشف عن مدى تحقيق الإنسان على المستوى الفردي أو الجماعي لأهدافه وغاياته وأعماله المتنوعة، وامتداد هذه الأهداف إلى الأهداف لمستقبله ومصيره في الآخرة.
3. أن هناك نوعين للقياس والتقويم في المدرسة الإسلامية، هما: (التقويم الإلهي، التقويم الإنساني).

وهدف السويدي (1993) في دراسته إلى التعرف على واقع أساليب التقويم شائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية، في مراحل التعليم العام بدولة قطر، عبر الإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة، وفق متغيرات الخبرة في التدريس، وجنس المعلم، واختلاف المرحلة التعليمية، تكونت عينة الدراسة من (120) مدرسة منتقاة عشوائيا من مختلف المراحل التعليمية، بنسبة(63%) تقريبا من مجموع المدارس، كما تم اختيار ما بين (2– 3) معلما ومعلمة من كل مدرسة للجنسين، وعلى ضوء ذلك بلغ عدد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات (288). وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. اتفاق استجابات أفراد العينة في جوانب التعلم التي تراعى في التقويم من وجدانية وغيرها، كذلك تتفق في المستويات التي تراعى في التقويم، حيث أظهرت أن مستوى التذكر هو الغالب وتنخفض النسبة في المستويات الأعلى تدريجيا.
2. أفراد العينة الذين تقل خبرتهم عن خمس سنوات يركزون على مستوى الحفظ، في حين من تزيد خبرتهم عن ذلك يجعلون التفسير يلقى اهتماما أكثر.
3. حظي مجال الأنشطة بالترتيب الأول في الاهتمام من أهل الخبرة الذين تقل خبرتهم عن خمس سنوات– ويرى الباحث أن سبب ذلك قد يرجع إلى التدريب الأكاديمي الحديث لهؤلاء المعلمين– كما أن أنشطة(المشاركة في المعارض، والتقارير والبحوث، والتعلم الذاتي)لا تلقى الاهتمام المطلوب لدى أفراد العينة.
4. وجود اتفاق يكاد يكون شبه تام بين الجنسين في الإجابة عن معظم بنود الأداة، وأوضح الباحث أن الجنس ليس عاملا مؤثرا في استخدام أساليب تقويم متطورة بمناهج التربية الإسلامية في مناهج التعليم العام.
5. إن اختلاف المرحلة التعليمية لا يعد عاملا مؤثرا في استخدام أساليب تقويم متطورة بمناهج التربية الإسلامية في مناهج التعليم العام أيضا.

ويوجد القليل من الدراسات حول صعوبات استخدام أدوات التقويم التكويني المستمر في بعض المواد كدراسة العلوي(2003) في مادة الدراسات الاجتماعية، حيث كشفت الدراسة صعوبة متابعة ملفات التلاميذ بسبب الأعباء التدريسية، وصعوبة مراعاة الفروق الفردية، وصعوبة تحويل الدرجات إلى رموز، كذلك دراسة البلوشي (Al Belushi، 2002)، في مادة اللغة الإنجليزية، حيث أظهرت الدراسة أن أدوات التقويم التكويني غير منصفة للطالب الخجول، كما أنه يصعب على الوالدين فهم التقارير المرسلة إليهم، وأن المعلمين بحاجة إلى تدريب ودعم مستمرين لتطبيق هذه الأدوات، واتفقت نتائج الدراستين على صعوبة طول الوقت لتطبيق هذه الأدوات.

وهناك دراسات عنيت بالتقويم التكويني المستمر مقترنا بالتغذية الراجعة على شكل نشاطات أو حصص علاجية أو علاج إرشادي أو تعليم موجه، كدراستي عبد الرحيم (Abdelraheem)، 2002 ،(2005 باصرة (2002)؛ و عويضة (1998)؛ وأبو الشعر (1991)؛ ومهيدات Muheidat (،1990)وتوماس (Thomas 1984)؛ و مارجت Margot(1983)؛ توصلت هذه الدراسات إلى فاعلية أداوت التقويم التكويني على التحصيل خاصة مع اقترانه بالحصص العلاجية أو العلاج الإرشادي.

وغلب على بعض دراسات التقويم التكويني – في غير مادة التربية الإسلامية – استخدامها المنهج التجريبي كما في دراسة كل من باصرة، (2002)؛ وعويضة(1998)؛ وأحمد، (1994)؛ و علي(1992)؛ و وأبو الشعر، (1991)؛ و حسين، (1991)؛ و (،1990) Muheidat و 1989 Abdelraheem و 1983)Thomas و (1983) Margot. وأهم ما استفاده الباحثان من تلك الدراسات هو الخروج بمشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة:

إن استخدام نظام التقويم التكويني المستمر في العملية التربوية في سلطنة عمان، جاء نتيجة للشكوى المستمرة من قبل التربويين حول فاعلية نظام الاختبارات، الذي كان مستخدما في تقويم أداء الطلبة، وبما أن الأدوات المستخدمة في نظام التقويم التكويني المستمر في مادة التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان قد مر على تطبيقها عشرة أعوام دراسية، منذ العام الدراسي(98/ 1999)؛ فإنها تستدعي إجراء تقويم لها للوقوف على مدى فاعليتها في المادة وتلمس صعوبات العمل بها– إن وجدت – عبر آراء مشرفي المادة ومعلميها، وقد تمثلت مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1– ما مدى فاعلية أدوات التقويم التكويني المستمر في مادة التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي المادة ومعلميها ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي كل من المشرفين والمعلمين تعزى إلى المهنة (مشرف، معلم) في تقدير فاعلية أدوات التقويم التكويني المستمر لمادة التربية الإسلامية؟
3- ما درجة صعوبات العمل بأدوات التقويم التكويني المستمر في التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر مشرفي المادة ومعلميها؟

1. 3 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الآتي:

1- بيان مدى فاعلية أدوات التقويم التكويني المستمر المستخدمة في مادة التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، بسلطنة عمان، من وجهة نظر مشرفي المادة ومعلميها.

2 .الوقوف على إيجابيات هذا النظام من التقويم للتأكيد عليها والدعوة إلى تنميتها.

3 . تلمس صعوبات استخدام أدوات هذا النظام، بهدف تفاديها، والعمل على علاجها أو اقتراح بدائل لها.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أنها تبحث في عنصر أساسي من عناصر العملية التربوية، إذ أن التعرف على فاعلية التقويم المستخدم فيها يساعد في الكشف عن مدى فاعليتها وقدرتها في تحقيق الأهداف المنشودة، وعليه فإن هذه الدراسة يؤمل لها أن تفيد في الآتي:

1- تزويد دائرة التقويم التربوي بوزارة التربية والتعليم العمانية بمعلومات توضح مدى فاعلية التقويم التكويني المستمر المستخدم في مادة التربية الإسلامية، في التعليم الأساسي.

2- تزويد المديرية العامة للمناهج في وزارة التربية والتعليم العمانية بالصورة الواقعية للتقويم التكويني المستمر في المادة.

3- إفادة قطاع واسع من التربويين، والمؤسسات التربوية في مجال التقويم التربوي، بما تسفر عنه هذه الدراسة من نتائج تتعلق بأدوات التقويم التكويني المستمر.

4- تشجيع الباحثين للقيام بدراسات مماثلة تبحث في مدى فاعلية نظام التقويم التكويني المستمر في التعليم الأساسي في مواد دراسية مختلفة.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على الآتي:

أولا: أدوات التقويم التكويني المستمر المستخدمة في مادة التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان الصفوف(5– 9)، وهي: الملاحظة، والأنشطة، والاختبارات.
ثانيا: مشرفي مادة التربية الإسلامية ومشرفاتها للعام الدراسي (2005/2004)
ثالثا: معلمي المادة ومعلماتها في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان للعام الدراسي نفسه.

مصطلحات الدراسة:

التقويم التكويني المستمر:

التقويم التكويني المستمر هو أسلوب يعمل على دعم المتعلم ومساندته في تعلمه بشتى الأساليب والوسائل، حتى يبلغ غاياته المنشودة، فهو تقويم من أجل تحسين عملية التعليم والتعلم، واستمرار النمو الشخصي؛ لأنه لا يعطي أي حكم على المتعلم أثناء تعلمه، ولا يعاقبه على الوقوع في الخطأ، بل يصحح خطأه مبينا أسبابه ونتائجه، ولا يقارن إنجازه بإنجاز رفاقه بل يقارن إنجازه الذاتي بالمطلوب (صيداوي، 1996، 7)،

ويعرفه الباحثان إجرائيا بأنه:

عملية تشخيصية علاجية تحدث بصورة مواكبة للعملية التعليمة التعلمية ومستمرة باستمرارها، يستخدم فيها مجموعة من الأدوات كالملاحظة والأنشطة والاختبارات، التي تساعد في الكشف عن نمو الطالب؛ معرفيا، ووجدانيا، و مهارياً، وتهدف إلى تعديل المسار من خلال التغذية الراجعة لتعزيز جوانب القوة وتنميتها، وعلاج نواحي القصور التي يتم اكتشافها. وتقاس عبر استجابات معلمي ومشرفي مادة التربية الإسلامية على فقرات الاستبانة المعدة للدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من فئتين هما:

(أ) فئة المعلمين:

تكونت الفئة الأولى من معلمي مادة التربية الإسلامية ومعلماتها في المدارس الحكومية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان، في الفصل الثاني من العام الدراسي 2005/2004م ولقد تأخر نشرها لأسباب لوجستية

(ب) فئة المشرفين:

تكونت من مشرفي مادة التربية الإسلامية ومشرفاتها في المدارس الحكومية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان، في الفصل الثاني من العام الدراسي 2005/2004م ، وعددهم (89) مشرفا ومشرفة ومعظمهم من منطقة الباطنة شمال بسلطنة عمان ولها الصدارة في عدد المشرفين من بين مناطق السلطنة، وذلك لعدة أسباب أهمها : زيادة الكثافة السكانية

بالمنطقة لكونها منطقة أكثر حيوية، كما أن الولايات التابعة لها مترامية الأطراف من السويق شرقا إلى خطمة ملاحة عند حدود دولة الإمارات العربية المتحدة غربا، كما أنها تضم أودية عديدة وكبيرة كوادي حيبي، ووادي الجزي، ووادي الصّرّمي، مما يستدعي وجود عدد أكبر من المشرفين لتغطية هذه المناطق.

عينة الدراسة:

(1) : عينة الدراسة من مجتمع المعلمين:

بلغت عينة المعلمين (247) معلما ومعلمة من مجتمع الدراسة البالغ حجمه (855) معلما ومعلمة بنسبة (23.5%) من مجتمع الدراسة.

(2) : عينة الدراسة من مجتمع المشرفين:

بلغ عدد المشرفين في عينة الدراسة (22 مشرفا ومشرفة) من منطقتي مسقط و الباطنة جنوب التعليميتين بنسبة (21.4%) إلى مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في تقويم فاعلية أدوات التقويم التكويني المستمر في مادة التربية الإسلامية من وجهة نظر مشرفي المادة ومعلميها قام الباحثان بإعداد استبانة من خلال الخطوات التالية

– الرجوع الى الأدب النظري المتعلق بموضوع أدوات التقويم التكويني.

– الاستفادة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، (كدراسة، السويدي، 1993؛ رزق وشلبي، 1998؛ عويضة، 1998؛ Al Belushi، 2002 ؛ العلوي، 2003) وغيرها من الدراسات .

– الاستفادة من خبرة أساتذة أقسام المناهج وطرق التدريس، وقسم الأصول والإدارة التربوية وقسم علم النفس وتكنولوجيا التعليم والتعلم بجامعة السلطان قابوس.

– الاستفادة من خبرة أساتذة دائرة التقويم التربوي والمديرية العامة للمناهج، بوزارة التربية والتعليم العمانية.

– خبرة الباحثين في الميدان التربوي.

أ- مكونات الاستبانة:

تكونت الاستبانة من جزئين على النحو الآتي:

الجزء الأول: يتضمن البيانات الآتية:

- بيانات عامة عن المستجوب: الجنس، والوظيفة، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والمدرسة، والمنطقة التعليمية.
- توزيع بنود الاستبانة على أدوات التقويم تضمن(41 بندا) موزعة كما يلي:

أ) الملاحظة (9) بنود.

ب) الأنشطة (19) بندا.

ج)الاختبارات (13) بندا.

- وتم استخدام المقياس الخماسي من نوع ليكرت (LIKERT)، وفق الخيارات التالية: (أوافق بشدة _ أوافق _ محايد _ أرفض _ أرفض بشدة).
- تضمن المقياس سؤالا مفتوحا يوضح فيه المشرفون والمعلمون أهم الاقتراحات التي يرونها لتفعيل أدوت التقويم التكويني المستمر في التربية الإسلامية؛ وذلك لإعطائهم مجالا يبدون فيه آراءهم واقتراحاتهم، أو يذكرون أية جوانب توضح فاعلية أدوات التقويم التكويني المستمر لم تستوعبها الاستبانة.

الجزء الثاني:

يهتم هذا الجزء من الأداة بالصعوبات التي يواجهها المعلم أو المشرف أثناء استخدامه لهذه الأدوات في تقويم أداء الطلبة، وقد حوى (23) صعوبة موزعة كما يلي:

أولا : صعوبات الملاحظة، (4) صعوبات.

ثانيا : صعوبات الأنشطة، (7) صعوبات.

ثالثا : صعوبات الاختبارات، (6) صعوبات.

رابعا : صعوبات عامة، (6) صعوبات.

كما يتضمن هذا الجزء أيضا سؤالا مفتوحا تبين فيه عينة الدراسة الصعوبات التي تواجهها أثناء تطبيق كل أداة من أدوات التقويم التكويني المستمر. ملحق رقم (1)

ب . صدق الاستبانة:

للتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها على (21) محكما من التخصصين في التربية وعلم النفس بجامعة السلطان قابوس وكليات التربية، ووزارة التربية والتعليم، وقد طلب منهم الباحثان إبداء آرائهم في الأداة وبنودها من حيث: ترابط بنودها، ومدى انتمائها إلى الأدوات المنسوبة إليها، وسلامة البنود من حيث الصياغة اللغوية، وإضافة أي تعديلات، أو اقتراحات يرونها مناسبة لتعزيز الأداة.

ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات الاستبانة قام الباحثان بحساب معامل الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة باستخدام معادلة إلفا كورنباخ (Cronbach Alpha) وقد بلغ معامل الثبات للجزء الأول من الأداة (0.92) في حين كان معامل ثبات الجزء الثاني للصعوبات (0.86) وهذا يعد دليلا واضحا على ترابط فقرات الأداة وبالتالي يعتبر مؤشرا جيدا لصلاحية الأداة للتطبيق(يمكن الاطلاع على الاستبانات عن طريق الاتصال بالباحث الأول).

تطبيق الأداة:

بعد أن تم التأكد من صدق الاستبانة وثباتها ، قام الباحثان بتطبيقها على عينة الدراسة؛ حيث قام أحد الباحثين بزيارة مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للجنسين في منطقتي مسقط والباطنة جنوب التعليميتين، عدا بعض المدارس البعيدة جدا كما في قريات بمنطقة مسقط، حيث قام الباحثان بإرسال الأدوات في بريد المدارس التابع لمديرية التربية والتعليم بمسقط ، وأكد الباحثان ذلك باتصالهما هاتفيا بالأفاضل مديري هذه المدارس لإنجاز الأدوات في الوقت المحدد، في الفترة من (السبت/ 30 إبريل 2005م ، الى الأربعاء / 25 مايو 2005م).

وقد بلغ عدد المدارس التي طبقت فيها الاستبانة (24 مدرسة) في منطقة مسقط ، تضم (128 معلما ومعلمة)، و(20 مدرسة) في منطقة الباطنة جنوب، تحوي (119 معلما ومعلمة)، وكان إجمالي عدد المعلمين من الجنسين الذين طبقت عليهم الاستبانة في المنطقتين (247 معلما ومعلمة).

بلغ عدد الاستبانات التي حصل عليها الباحثان (201) استبانة، من مجموع (247) استبانة؛ ولعل النقص في عدد الاستبانات يرجع إلى أن عددا من المعلمات كن في إجازة أمومة، وانشغال معظم المعلمين باختبارات نهاية الفصل ورصد الدرجات. كما بلغ عدد الاستبانات التي حصل عليها الباحثان من المشرفين (19) استبانة من أصل (22) استبانة.

النتائج ومناقشتها والتوصيات

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: نص السؤال الأول على ما يلي:

ما مدى فاعلية أدوات التقويم التكويني المستمر المستخدمة في مادة التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي المادة ومعلميها ؟

وقد خصص الجزء الأول من الاستبانة لوصف فاعلية أدوات التقويم التكويني المستمر. ولبيان النتائج استخدم الباحثان مقياسا خماسيا، من نوع ليكرت (LIKERT) وتم استخدام

نظـام SPSS والجدول التالي يوضـح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في تقدير فاعلية هذه الأدوات، مرتبة تنازليا.

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين والمعلمين من الجنسين لفاعلية أدوات التقويم التكويني المستمر

م	الأداة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
1	الملاحظة	220	3.71	0.67
2	الاختبارات		3.70	0.59
3	الأنشطة		3.36	0.60

و بالنظر إلى الجدول(1) نجد أن أداتي الملاحظة والاختبارات حصلتا على مستوى فاعلية تقديره " درجة كبيرة" حيث بلغ متوسط كل منهما (3.71)، و(3.70) على التوالي وهذا يعني أنهما تحققان فاعلية بدرجة كبيرة في تقويم الأداء في مادة التربية الإسلامية من وجهة نظر المشرفين والمعلمين، وربما يرجع ذلك إلى الأسباب الآتية:

أ) الملاحظة تقيس مهارات عملية لدى الطلاب كالتلاوة والتجويد لآيات القرآن الكريم يمكن معاينتها من قبل المعلمين والمشرفين، كذلك معاينة المهارات العملية في الفقه.

ب) الملاحظة تكشف مدى حفظ الطالب للنصوص الشرعية كالقرآن الكريم، والحديث الشريف.

ج) يمكن للمعلم والمشرف أن يلاحظا ميول الطالب واتجاهاته من خلال إجاباته عن العديد من الأسئلة، أو من خلال اهتمامات الطالب المختلفة، ذات الصلة بالمادة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة علي (1992)، وعويضة، (1998)، و البلوشي، (Al Belushi، 2002) في إظهار فاعلية أداة الملاحظة في تقويم أداء الطلبة.

أما بالنسبة لحصول الاختبارات على تقدير "درجة كبيرة" فربما يكون سبب ذلك ما يلي:

1- الاختبارات أداة تقويم مألوفة ومعروفة من قبل المشرفين والمعلمين، كما هي مألوفة لدى كل من له صلة بالعملية التربوية ، بل تعتبر من الأدوات التقليدية القديمة، إذ تعد أول أدوات التقويم التربوي، سواء كانت شفهية أو تحريرية ، بشهادة الدراسات السابقة والأدب التربوي؛ وهذه النتيجة تتفق مع دراسة السويدي (1995) التي بينت أن الاختبارات التحريرية والشفهية هي أكثر

الأدوات استخداما لدى معلمات التربية الإسلامية، ولهذا اعتبرها المشرفون والمعلمون أكثر الأدوات فاعلية في تقويم الأداء الطلابي.

2- للاختبارات سمة محددة، وصورة واضحة في الكيفية والكم بالنسبة للأسئلة المطروحة فيها، وإن اختلفت قليلا من معلم إلى آخر.

3- للاختبارات محك ثابت في التقويم، فهي تقيس مدى إلمام الطالب بما تعلمه من مواد، فتعطى له الدرجة على أساس ذلك.

4- تتضمن الاختبارات . في أدائها بشكل جماعي . معيارا موحدا لمقارنة أداء الطالب بأقرانه من الطلبة، فهي تكشف مدى تقدم الطالب أو تأخره بين أقرانه.

كما يلاحظ أيضا أن الأنشطة قد أخذت المرتبة الأخيرة، حيث أخذت تقدير متوسطه (3.36)، وهذا يعني أن فاعلية الأنشطة في تقويم الطلبة متوسطة من وجهة نظر العينة، وهذه النتيجة تختلف عن دراسة (السويدي، 1993) التي أظهرت أن الأنشطة أخذت المرتبة الأولى عند ذوي الخبرة، وقد يعزى ذلك إلى الأسباب الآتية:

1. الأنشطة تتعدد في صورها وأشكالها من مدرسة إلى أخرى ومن بيئة إلى غيرها، بل ومن تلميذ إلى آخر؛ مما ينتج عنه تفاوت في تقديرها والنظر إليها من قبل المشرفين والمعلمين.
2. الأنشطة قد ينظر إليها على أنها أداة تكميلية للتأكيد على تحقيق هدف معين، سواء أكان ذلك الهدف معرفيا أو مهارياً أو وجدانيا، وقد يستخدمها المربي في موقف تعليمي إن رأى أنها تناسب ذلك الموقف وقد لا يستخدمها، كما أن المشرف قد يشاهدها في ذلك الموقف التعليمي، وقد لا يعاينها، مما أدى بالعينة إلى إعطائها هذه المرتبة.
3. الكثافة الطلابية الكبيرة في الموقف التعليمي في غرفة الصف، ومحدودية زمن الحصة الدراسية، والمتطلبات الكبيرة في الجانب النظري، في دروس مادة التربية الإسلامية؛ قلل من إيجاد فرص أكبر للأنشطة ، وهذا ما تحدثت عنه إجابات أفراد العينة على أداة الدراسة، فهذا كله جعلهم يقللون من أهمية الأنشطة مقارنة بالاختبارات .
4. عدم وجود دليل للأنشطة أو آلية واضحة في ممارستها، في دروس المادة، بل إنها تعتمد على اجتهادات فردية، جعل المفحوصين يعطونها هذا التقدير، وقد طالبت عينة الدراسة من الجهات المختصة أن تعد دليلا للأنشطة يستعين به المعلم في الموقف التعليمي، من خلال إجاباتهم عن السؤال المفتوح في الأداة والمتعلق بالاقتراحات التي يرونها لتطوير أدوات التقويم التكويني.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: نص السؤال هو: **(هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي كل من المشرفين والمعلمين تعزى إلى المهنة (مشرف، معلم) في تقدير فاعلية أدوات التقويم التكويني المستمر لمادة التربية الإسلامية؟** وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لتقديرات فاعلية جميع أدوات التقويم التكويني المستمر بشكل كلي، ولكل أداة على حدة.

لاشك أن كلا من المشرف والمعلم له رأيه الخاص في بيان فاعلية أدوات التقويم التكويني المستمر في التربية الإسلامية، ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسط استجابة المعلمين ومتوسط استجابة المشرفين تم اختيار(19) معلما بالطريقة العشوائية البسيطة بحيث يتساوى عدد المشرفين مع عدد المعلمين والجدول (2) يوضح ذلك إلا أن نتيجة الدراسة لم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى للمهنة (مشرف، معلم)، وقد تم معالجة هذا الموضوع بعرض جداول متوسطات كل أداة على حدة ، ومتوسط كل الأدوات بشكل عام.

جدول (2) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي المشرفين والمعلمين والانحراف المعياري في تقدير فاعلية الملاحظة والاختبارات والأنشطة في التقويم التكويني المستمر التي تعزى إلى المهنة (مشرف، معلم)

الأداة	المهنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الملاحظة	مشرف	19	3.85	0.45	0.939-	36	0.349
	معلم	19	3.70	0.69			
الاختبارات	مشرف	19	3.65	0.55	0.368-	36	0.713
	معلم	19	3.70	0.60			
الأنشطة	مشرف	19	3.61	0.52	1.895-	36	0.05
	معلم	19	3.34	0.61			

ويظهر من الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لفاعلية أدوات الملاحظة والاختبارات تعود إلى المهنة (معلم، مشرف)، وقد يكون السبب في ذلك يرجع إلى حداثة أدوات التقويم التكويني، مما قلل من وجود فرص أكبر للتعرف على إيجابيات هذا النظام وسلبياته، ولعل هناك سببا آخر يرجع إلى كون المشرفين ليسو طويلي العهد بمهنة الإشراف، بمعنى أن

فارق الخبرة بينهم وبين المعلمين ليس كبيرا، بل قد يكون المشرف قد انتدب للإشراف بعد أن كان يزاول مهنة التدريس، فهو قريب في خبرته من المعلمين، فلم تكن له ميزة تجعله يختلف في رأيه عن المعلم، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة (الجلاد، 2001) في وجود أثر دال إحصائيا لعامل الخبرة على درجات استخدام المعلمين لأدوات وأساليب التقويم.

إلا أن الجدول (2)، يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المشرفين والمعلمين لفاعلية الأنشطة لصالح المشرفين، فالمشرفون أعطوا تقدير (درجة كبيرة) للأنشطة بمتوسط بلغ (3.61)، في حين أعطى المعلمون تقدير (درجة متوسطة) للأنشطة بمتوسط بلغ (3.34)، وربما يرجع ذلك إلى عدة أسباب نذكر منها:

1. إحساس المعلم بالمشقة والمعاناة أكثر من المشرف في تطبيق الأنشطة بسبب الكثافة الطلابية في الصف الواحد، وازدحام الجدول المدرسي للمعلم وكثافة المناهج الدراسية.
2. الأنشطة تتطلب جهدا ووقتا إضافيين من المعلم.
3. تشكل الأنشطة عبئا ماديا على كل من المعلم والطالب، مما يقلل من الاهتمام بها.
4. المستويات الثقافية المتدنية للطلبة وأولياء الأمور تؤثر سلبا على قدرة الطالب على إنجاز ما يوكل إليه من أنشطة صفية أو غير صفية.
5. اعتماد بعض الطلبة وأولياء الأمور في إعداد الأنشطة المدرسية على مقاهي الإنترنت والمكتبات، قلل من أهميتها لدى المعلمين، بسبب الشك في مصداقية إعداد الطلبة لها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: نص السؤال هو: **ما درجة صعوبة العمل بأدوات التقويم التكويني المستمر في التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء آراء المشرفين والمعلمين؟** ولمعالجة نتائج هذا السؤال استخدم الباحث مقياسا خماسيا، من نوع ليكرت (LIKERT) اتفق أفراد العينة من مشرفين ومعلمين على أن استخدام أدوات التقويم التكويني المستمر صعبة (بدرجة كبيرة)، وقد كانت المرتبة الأولى للصعوبات العامة الست، التي تضمنتها أداة الدراسة في مستوى الصعوبات، بتقدير متوسطه الحسابي (3.98) مقارنة مع باقي صعوبات الأدوات، كما هو ظاهر في الجدول (3)

جدول (3) الترتيب التنازلي لصعوبات الأدوات حسب درجة الصعوبة

الأداة	المتوسط	الانحراف المعياري
صعوبات عامة	3.98	0.651
صعوبات الملاحظة	3.80	0.708
صعوبات الأنشطة	3.78	0.658

صعوبات الاختبارات	3.59	0.751

ويظهر من الجدول (3) أن الصعوبات العامة حصلت على أعلى تقدير في الصعوبات أي بتقدير صعوبة (كبيرة جدا)، بمتوسط قدره (3.98)، ولعل ذلك يرجع إلى الآتي:

- ضمن قائمة الصعوبات العامة عددا من المحاور التي يشعر المعلمون والمشرفون أنهم بحاجة إلى إعادة النظر فيها من قبل جهات الاختصاص.
- نجد أن الصعوبات العامة تشكل خطوطا رئيسية، ومشكلات يمكن أن تكون أكثر إلحاحا في الساحة التربوية، خاصة فيما يتعلق بالعبء التدريسي، أو معاناة المعلمين والمشرفين من عدم تعاون البيت مع المدرسة، أو الافتقار إلى التدريب، أو القناعات المختلفة حول نظام التقويم التكويني المستمر كل ذلك حمل أفراد العينة على التعبير عما يكابدونه من صعوبات.

وفيما يلي الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات العامة كما تظهر في الجدول (4)

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات العامة مرتبة تنازليا حسب تقديرات المشرفين والمعلمين

رقم الفقرة	الصعوبة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
2	العبء التدريسي على عاتق المعلم من نصاب الحصص الأسبوعي	4.55	0.698	1
3	**عدم دراية الوالدين لمفهوم تقويم الأداء الصفي لقلة كفاية المعلومات عنه أو لندرة متابعتهم للتطورات في الحقل التربوي**	4.29	0.905	2
4	المتطلبات الكثيرة لتطبيق تقويم الأداء الصفي	4.07	0.854	3
6	افتقار المدربين أو من يقومون بتدريب المعلمين إلى الخلفية النظرية والعملية الأساسية في التقويم	3.67	1.120	4
5	افتقار المعلمين إلى التدريب الكافي على تقويم الأداء الصفي وتطبيقه	3.66	1.096	5
1	عدم اقتناع المعلمين بهذا النوع من التقويم.	3.65	1.121	6
	المجموع الكلي:	3.98	0.651	

الملاحظ من الجدول (4) أن الصعوبة رقم (2) في الأداة والتي نصها (العبء التدريسي على عاتق المعلم من نصاب الحصص الأسبوعي) ، قد حصلت على متوسط حسابي قدره (4.55) بتقدير (صعوبة كبيرة جدا) وهو أعلى متوسط بالنسبة لباقي الصعوبات العامة، وهذا يعبر بصدق عن الارتفاع الملحوظ في نصاب الحصص على عاتق المعلم، الذي يبلغ متوسطه (25) حصة أسبوعية، كما أن المعلم مكلف بأعمال كثيرة غير التدريس، والواقع في الميدان خير شاهد على ذلك، كما تشير إلى ذلك العديد من الدراسات والمصادر، مع العلم أن هذا النوع من التقويم بحاجة الى أن يتفرغ المعلم كي يتمكن من الواجبات المطلوبة فيه، كما أن زيادة كثافة التلاميذ في الفصل الواحد تزيد العبء على المعلم.

وجاءت الصعوبة الثالثة التي نصها: (عدم دراية الوالدين لمفهوم تقويم الأداء الصفي لقلة كفاية المعلومات أو لندرة متابعتهم للتطورات في الحقل التربوي)، في المرتبة الثانية بمتوسط قيمته (4.29)، أي بدرجة (صعوبة كبيرة) ولعل ذلك يرجع إلى أن وزارة التربية والتعليم لم تقدم إلى أولياء الأمور تعريفا كافيا بنظام التقويم الجديد، ولم تمهد له قبل استخدامه من خلال التوعية والنشرات، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن كثيرا من أولياء الأمور يصعب عليهم استيعاب هذا النظام وإجراءاته ومتطلباته؛ لأن مستواهم الثقافي والتعليمي لا يمكنهم من ذلك، أو لانشغالهم بأمور الحياة، والسعي في طلب الرزق، وبالتالي فإن تفاعلهم مع المعلمين وإدارة المدرسة لا يصل إلى المستوى المطلوب، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العمرو (1999) في عدم تعاون الأسرة في متابعة نتائج تقويم أبنائهم في مادة الجغرافيا وتتفق كذلك مع دراسة البلوشي، (2002)Al Belushi التي أظهرت مشكلة عدم فهم الوالدين للتقارير المرسلة إليهم.

في حين حصلت الصعوبة رقم (1) في الأداة والتي نصها:(عدم اقتناع المعلمين بهذا النوع من التقويم)، حصلت على تقدير متوسطه (3.65) أي بدرجة كبيرة، وقد يرجع ذلك إلى عدة أسباب اهمها:

ـ ضعف امتلاك المعلمين والمشرفين للمهارات التي يتطلبها هذا النوع من التقويم؛ نظرا لقلة الدورات التي قدمت لهم، ومما يدل على ذلك حصول الصعوبة رقم (5) (افتقار المعلمين إلى التدريب الكافي على تقويم الأداء الصفي وتطبيقه) على متوسط قدره، (3.66) وهذا يعني أنها تمثل صعوبة بدرجة كبيرة في نظر عينة الدراسة، وهذه النتيجة تتفق كذلك مع دراسة البلوشي، (2002)Al Belushi التي أظهرت أن المعلمين بحاجة إلى تدريب ودعم مستمرين.

. رؤية المعلمين والمشرفين إلى هذا النظام، على أنه ما هو إلا عبء إضافي على العبء الثقيل الذي يحملونه.

. عدم استقرار إجراءات تطبيق هذا النظام جعل المعلمين والمشرفين يشعرون بنوع من الارتباك وعدم الارتياح.

بينما جاءت (صعوبات الملاحظة) في المرتبة الثانية بالنسبة لتقديرات أفراد العينة بمتوسط قدره (3.80)، والجدول (5) يبين ترتيب تلك الصعوبات

جدول (5) المتوسطات الحسابية لتقديرات المشرفين و المعلمين لصعوبات الملاحظة بوصفها أداة من أدوات التقويم التكويني المستمر مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الصعوبة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
3	ترهق المعلم خاصة عند زيادة كثافة عدد الطلاب في الصف الواحد	4.39	0.897	1
1	تنقصها الموضوعية والدقة	3.65	0.965	2
4	تعتبر غير فعالة مع الطلاب الخجولين	3.64	1.056	3
2	تستغرق وقتا كبيرا من زمن الحصة على حساب التدريس	3.51	1.079	4

الملاحظ من الجدول(5) أن الصعوبات المتعلقة بالملاحظة قد حصلت على أعلى متوسطات حسابية تراوحت بين(3.51– 4.39) ، وهذا يعني أن جميعها تمثل صعوبة بدرجة (كبيرة) من وجهة نظر المشرفين والمعلمين، ولعل ذلك يرجع إلى الآتي:

– الكثافة المرتفعة لعدد الطلبة في الصفوف؛ وهذا يمثل صعوبة لكل من المشرف والمعلم في ملاحظة كل طالب ومتابعة أدائه وتقدمه، كذلك فإن ازدحام الصفوف يوجد عددا من الطلاب الخجولين، مما يمثل عائقا في جعل هذه الأداة فاعلة مع هذا الصف من الطلبة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة آل حمود، (1420) ، والبلوشي، (2002)Al Belushi في أن من أهم أسباب الرسوب لدى الطالب في المرحلة المتوسطة هي كثرة عدد الطلاب في الفصل الواحد، وتتفق مع دراسة البلوشي، (2002) Al Belushi أيضا في أن أداة الملاحظة غير منصفة مع الطالب الخجول.

– تتطلب الملاحظة متابعة الطلاب في جوانب مختلفة؛ معرفيا ومهارياً ووجدانياً، ومهارياً، والوقت المتاح لكل من المشرف والمعلم لا يسمح لهما بإجراء الملاحظة على الوجه المطوب،

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العلوي،(2003) التي توصلت إلى أن اداة الملاحظة تستغرق وقتا طويلا.

– إحساس كل من المشرف والمعلم أن الملاحظة تتطلب جهدا كبيرا، وهي بذلك تضيف عبئا آخر لهما دون مقابل مادي أو معنوي.

أما الصعوبات المتعلقة بالأنشطة فقد جاءت في المرتبة الثالثة، وهذه الصعوبات تظهر مرتبة في الجدول (6):

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين و المعلمين لصعوبات الأنشطة بوصفه أداة من أدوات التقويم التكويني المستمر مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الصعوبة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
1	ترهق كاهل المعلم	4.30	0.993	1
3	تحد الكثافة الطلابية من فاعليتها	4.23	1.005	2
4	تفتقر إلى نماذج يسترشد بها المعلم في إعدادها	4.0	1.027	3
2	افتقار المعلمين إلى التدريب الكافي على تقييم الأداء بالأنشطة	3.75	1.113	4
7	يصعب الإشراف عليها	3.53	1.120	5
6	عدم رضا أولياء الأمور عنها كأداة للتقويم	3.43	1.116	6
5	تشغل الطلاب عن المذاكرة والتحصيل	3.19	1.231	7

يتضح من الجدول (6) أن غالبية الصعوبات المتعلقة بالأنشطة حصلت على متوسطات تراوحت بين (3.53– 4.30)، وهذا يعني أن غالبيتها تمثل صعوبة (بدرجة كبيرة) من وجهة نظر المشرفين والمعلمين، ونظرا لأن الصعوبات (1، 2، 3) مشتركة في جميع الأدوات، وسبق تفسيرها فسيتم التركيز على الصعوبة رقم (7)، فالمشرفون والمعلمون يرون أنها تمثل صعوبة بدرجة كبيرة، ولعل السبب في ذلك يعود إلى الآتي:

- كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد، وهذا ما تؤكده الصعوبة رقم (3).
- عدم وجود نماذج واضحة يسترشد بها المشرف و المعلم في الإعداد للأنشطة ومتابعتها وتقويمها.

- زيادة عدد الأنشطة المطلوب من الطالب في الفصل الدراسي الواحد.
- لجوء عدد من الطلاب إلى نسخ الأنشطة من المواقع الإلكترونية، مما يجعل عدد أوراقها كثيرة.

وهذه النتيجة تختلف عن دراسة أحمد، (1994) التي أشارت نتائجها إلى فعالية التقويم التكويني على التحصيل وتختلف كذلك عن نتيجة دراسة السويدي، (1993) التي توصلت إلى أن مجال الأنشطة حظي بالترتيب الأول في الاهتمام من أهل الخبرة، إلا أنها تتفق معها في أن بعض الأنشطة كالتقارير والبحوث والتعلم الذاتي لا تلقى الاهتمام المطلوب لدى أفراد العينة، وتتفق كذلك مع دراسة رزق وشلبي، (1998) التي توصلت إلى تمرد الطلاب على النظام المدرسي وفقدان هيبة المعلم في نظر الطلاب بسبب إلغاء التقويم البنائي (التكويني). وأخيرا تتم مناقشة صعوبات الاختبارات التي حصلت على المستوى الأدنى في ترتيب تقديرات المشرفين والمعلمين لصعوبات العمل بأدوات التقويم التكويني المستمر، الذي سبقت الإشارة في الجدول (3)، وهذه تفاصيله في الجدول (7):

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين و المعلمين لصعوبات الاختبارات بوصفه أداة من أدوات التقويم التكويني المستمر مرتبة تنازليا

الرقم	الصعوبة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
2	الاختبارات القصيرة ترهق المعلم بسبب تكررها في الفصل الواحد لثلاث مرات	3.93	1.096	1
4	الاختبارات الفصلية تفقد المعيار الموحد لاختلافها من مدرسة إلى أخرى	3.68	1.175	2
5	الاختبارات الفصلية يستهين بها الطالب لوجود روافد عدة للدرجات	3.57	1.110	3
6	تقل فرصة وضع أسئلة تقيس جميع المستويات في الاختبارات الفصلية لصغر درجتها	3.49	1.133	4
1	يصعب إدراج أسئلة في العمليات العقلية العليا في الاختبارات القصيرة لقصر مدتها	3.45	1.243	5
3	الاختبارات القصيرة تفقد المصداقية بسبب حصول الغش لزحمة عدد الطلاب في الصف	3.40	1.273	6

يلاحظ من الجدول (7) أن الصعوبة رقم (2) قد جاءت في أول قائمة الصعوبات بالنسبة للاختبارات، بمتوسط حسابي (3.93)، والواقع أن تكرار الاختبارات لأكثر من مرة في الفصل الواحد يثير السأم لدى المعلمين والطلبة والمشرفين على حد سواء، خاصة وأن الطالب يدرس مواد متعددة تستخدم نظام التقويم نفسه، فالطالب الذي يدرس ست مواد مثلا، هذا يعني أنه سيمتحن ثمانية عشر امتحانا قصيرا!، وهذا القول ينسحب على المعلم الذي يدرّس لشعب وفصول متعددة، وقد اقترح بعض أفراد العينة عبر إجاباتهم عن السؤال المفتوح بالتقليل من عدد الاختبارات القصيرة لأجل إيجاد حل لهذه الصعوبات. وجاءت الصعوبة (5) في المرتبة الثالثة، وهذا يعني أنها تمثل صعوبة (بدرجة كبيرة)؛ وربما ذلك يعود – إضافة إلى ما هو وارد في الصعوبة ذاتها– إلى الآتي:

- أن كثرة الاختبارات وتكرارها في جميع المواد تجعل الطالب يشعر بالسأم منها، وبالتالي لا يعطي اهتماما كبيرا بها.
- شعور الطالب بسأم المعلم نفسه، وتقديمه الاختبارات بأي طريقة كانت؛ لأن المهم عنده في النهاية رصد درجات للطلبة.
- إشعار أولياء الأمور أبناءهم بأن التقديرات التي توضع لهم في شكل رموز لا تعبر عن مستواهم، أي أنها لا تفرق كثيرا بين الطالب المجد وغير المجد من وجهة نظرهم، مما يدفع كثيرا من الطلبة إلى عدم الاهتمام بالاختبارات وعدم الاكتراث بالدرجة التي يحصلون عليها.

في حين جاءت الصعوبة رقم (3) في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدره (3.404) ، ويرى الباحث أن حصول هذا البند على تقدير متوسط يرجع للأسباب التالية:

1) أن المعلم يجري الاختبار بوجوده بنفسه مع طلبته فلا مجال للغش.
2) أن سياسة الاختبارات القصيرة تعتمد على تقديمها بصورة فجائية.
3) قصر مدة أداء الاختبار القصير (20 دقيقة فقط) لا تعطي فرصة للغش.
4) قد يعطي المعلم طلبته الاختبارات في أكثر من صورة.
5) يقوم المعلم بترتيب الفصل بطريقة لا تسمح بحصول الغش.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الزعيمي (1995) التي توصلت إلى أن وضع الأسئلة لا يعتمد على مواصفات، بل يعتمد على شخصية المعلم دون وجود معايير تحكم ذلك، كما أنها تتفق مع دراسة الثبيتي (1420هـ)، في تركيز أسئلة الاختبارات التحصيلية على قياس المستويات الدنيا من المعرفة على حساب العمليات العقلية العليا.

التوصيات:

من خلال استعراض نتائج الدراسة وتفسيرها، يوصي الباحثان بالآتي:

1. تخفيض كثافة الطلاب في الصف الدراسي بالقدر الذي أوصت به الدراسات والمؤتمرات العلمية والتربوية السابقة، بحيث لا يزيد عدد الطلاب في الصف الواحد عن خمسة عشر طالباً.
2. الاعتناء بأداة الملاحظة وتوظيفها بصورة أكبر ووضع معايير و محكات واضحة لقياس أداء الطالب من خلالها؛ حيث كشفت الدراسة أنها أكثر أدوات التقويم فاعلية.
3. الاهتمام بالاختبارات من خلال وضع معايير ومواصفات لها يركز فيها على مهارات التفكير العليا والمحافظة على هيبتها في تحفيز الطالب للتعلم والاستذكار و المواظبة و الانضباط.
4. تخفيض نصاب المعلم من عدد الحصص الأسبوعية؛ لما يتطلبه هذا النوع من التقويم من تفرغ للمعلم كي يؤدي دوره بصورة أكبر.
5. إعداد دليل للأنشطة ملحق بدليل المعلم يسترشد به المشرفون والمعلمون.
6. زيادة التوعية بالتقويم التكويني المستمر وآلياته لأولياء الأمور؛ كي يتمكنوا من المشاركة بفاعلية في النهوض بمستوى أبنائهم.
7. زيادة الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين والمشرفين؛ حيث يتطلب هذا النظام جهدا كبيرا وعملا شاقا.
8. التوعية المستمرة لكل من المشرفين والمعلمين بأدوات التقويم التكويني المستمر، وتوفير دورات تدريبية لهم ، كي يتمكنوا من المهارات التي يتطلبها هذا النوع من التقويم.
9. تفعيل عمل المعلم المساعد خاصة عند الإناث؛ بسبب إجازات الأمومة والرضاع، إذ أن التقويم التكويني يتطلب الاستمرارية في تقويم أداء الطالب، ولا يتحمل تغيب المعلمة أو المشرفة أو انقطاعهما لفترات طويلة.
10. إعادة بناء محتوى مناهج التربية الإسلامية وفق آلية التقويم التكويني المستمر، وإثرائها بالمادة العلمية الواسعة التي تشبع حاجة الطالب المعرفية، والوجدانية، والمهارية، وتكون لديه مفاهيم راسخة.
11. مساواة جميع المواد في نسب التقويم، وعدم التمييز بينها إلى مواد المجموعة (أ) وأخرى مواد المجموعة (ب) لعدم وجود مبرر لهذا التفريع.

المقترحات:

- إجراء دراسة مماثلة على فاعلية أدوات التقويم التكويني المستمر في الحلقة الأولى.
- إجراء دراسة مماثلة على فاعلية أدوات التقويم التكويني المستمر في الصفين الحادي عشر والثاني عشر.

المراجع

أولا العربية:

1. القرآن الكريم.
2. أبو الشعر، نجيب(1991):" **أثر الاختبارات التكوينية، والحصص العلاجية، على التحصيل في الرياضيات في الصف العاشر**". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
3. – أحمد، محسن محمد عبد رب النبي :(1994):" **فعالية تقديم الأهداف السلوكية والتقويم البنائي في تحصيل مقرر طرق تدريس اللغة العربية لدى طلاب الدبلوم العام**" . رسالة الخليج العربي، المجلد (5)، العدد (23)، ص، ص 71 _ 95.
4. آل حمود ، عيسى بن إبراهيم محمد ،(1420): "**العوامل المدرسية والأسرية المؤدية إلى رسوب بعض طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيا**". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
5. باصرة، انتصار علي عمر،(2002):" **أثر كل من الاختبارات البنائية والنشاطات العلاجية في برمجية تعليمية على تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في مبحث اللغة الإنجليزية**". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
6. الثبيتي، على حامد ،(2002)،" **واقع الاختبارات المدرسية ومدى ملاءمتها لقياس الأهداف التعليمية**". مجلة جامعة الملك سعود، مجلد(14)، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، العدد (2)، ص، ص (397 . 430) .
7. جابر، جابر عبد الحميد ،(2002)، **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس**، ط1 دار الفكر العربي، القاهرة.
8. الجلاد، ماجد،(2001)، "**أساليب التقويم وأدواته شائعة الاستخدام لدى معلمي التربية الإسلامية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الأردن**"، مجلة الملك سعود، مجلد 13، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (2)، ص، ص (153– 201)

9. حرويل، عبدالله بن أحمد بن عبدالله ،(1420): "**التقويم التربوي للمتعلمين لدى العلماء المسلمين**". بحث تكميلي – غير منشور – لنيل درجة الدكتوراه في الأصول الإسلامية للتربية، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.

10. حسين، إبراهيم سيد ،(1991) :" **أثر التقويم التكويني المبني على الاستقراء الموجه، على تمكن تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي من تعلم محتوى وحدة إثرائية في هندسة الإحداثيات، وعلى قدرتهم على التفكير**". مجلة التربية، جامعة ألمنيا، المجلد (22) ص،ص 122– 185، وص، ص 137. 203 ، جمهورية مصر العربية.

11. الراشد، علاء خالد يوسف،(2000):" **فلسفة القياس والتقويم في ضوء المدرسة الإسلامية**". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

12. رزق، محمد عبد السميع، شلبي، أمينة إبراهيم ،(1998):" **اتجاهات المعلمين نحو إلغاء التقويم البنائي بمراحل التعليم العام**". **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد 36 يناير، ص ص (1– 40).

13. الزواوي، خالد، (2001):" **التعليم المعاصر**". مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة..

14. السويدي، وضحى علي،(1993):" **أساليب التقويم شائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر**، التربية، المجلد 22، العدد، 105، ص ص (67– 85).

15. السويدي، وضحى علي،(1995): "**أنماط التقويم السائدة في مناهج التربية الإسلامية بمراحل التعليم العام بدولة قطر**". دراسة مقدمة لمؤتمر التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام في الوطن العربي في الفترة (15 . 17/ 4/ 1995) المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة.

16. صيداوي، أحمد (1996):" **نحو التقويم التربوي الحقيقي**" . المؤتمر السنوي الحادي عشر حول نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي، في الفترة (16– 18) سبتمبر، من العام 1996 وزارة التربية والتعليم، البحرين.

17. العلوي، نادية بنت عوض بن خميس،(2003):" **مدى استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لأدوات التقويم التكويني ومعوقات استخدامها من وجهة نظر المعلمات والموجهين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان**". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

18. علي، محمد السيد،(1992):" **فعالية التقويم البنائي على تحصيل طلاب القسم الأدبي بالمرحلة الثانوية، واتجاهاتهم نحو مادة العلوم وقلقهم للامتحان في سلطنة عمان**". مجلة التربية المعاصرة، الإسكندرية، مجلد (23)، العدد (9)، (237_ 265).

19. عويضة، جمال عمر عطية:(1998): "**أثر كل من التقويم التكويني والحصص العلاجية على التحصيل لدى تلاميذ الصفوف الأولى الأساسية**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آلا البيت، عمّان.

20. القحطاني، مفلح محمد،(2004):" **تقويم اختبارات معلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية**". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، جامعة اليرموك اربد.

21. كوافحة، تيسير مفلح،(2003): "**القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**". ط1، دار المسيرة، عمّان.

22. لندفل، س، م،(1968):" **أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم**". ترجمة عبد الملك الناشف وسعيد التل، مؤسسة فرانكلين للطباعة بيروت.

23. وزارة التربية والتعليم (سلطنة عمان)، (2001):" **التقرير الوطني لتطوير التعليم بسلطنة عمان**". اللجنة الوطنية العمانية للتربية والعلوم، و اليونيسيف.

24. وزارة التربية والتعليم(سلطنة عمان)، (2004): **القرار الوزاري، 2004/158م، المذكرة التفسيرية لمستجدات التقويم التربوي بمدارس التعليم الأساسي والتعليم العام**، مسقط ، سلطنة عمان.

ثانيا: المراجع الأجنبية :

1- Abdelraheem، Ahmed, (2005): Instructional materials revision: A multiple comparison study at Sudan**.** ***In C. Sunal & K. Mutua (Eds.).Research on education in Africa, the Caribbean and the Middle East: Forefronts in Research,*** (pp 31-50) Information Age Publishing Inc. Greenwich, CT 06831

2- Abdelraheem, Ahmed ,(2002**): Increasing the effectiveness and efficiency of self-instructional materials through formative**

evaluation. ***Educational Technology:*** *Studies and Research Series, 12,* (4) 37-56.

3- Abdelraheem, Ahmed, (1989):**Formative evaluation of instructional development: A multiple comparison study at Sudan.** Unpublished Ph.D dissertation at Indiana University, Bloomington, In, USA

4- Al Belushi, Khawla Ibrahim Mohammad,(2002) :**Teachers Perceptions of Alternative Assessment Tools Used In the First Cycle of Omani Basic Education Schools.** Thesis (M,A), Sultan Qaboos University, Muscat.

5- Bloom E. S. Hasting J. T. & Madus G. F. (1971): **Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning** New York, McGraw Hill.

6- Carey, L. M (2001) :**Measuring and Evaluating School Learning.**

7- (3rd ed). Boston: Allen and Bacon.

8- Dennis, H, O, Donnell (1981): Assessment Within Schools: Education Department, The council of Hereford and Worcester, County Education Office, Castle Street Worcester, **W R I. 3 A G. J. of Educational Research** Vol. 24. No (1) PP. 43- 49.

9- Margot. R , (1983): The Effect of Formative Assessment and Corrective on Learning Achievement (Doctoral Dissertation, University Of South California, 1982), **Dissertation Abstract International,** 44,127-A.

10- Muheidat, Abed- Al Hakeem, (1990): **The Effects of Formative Testing Strategy, upon Students Achievement, -** Thesis (M.A), Yarmouk University, Mathematics – Study and Teaching, Jordan.

11- Scriven, M. (1967): **The methodology of evaluation** In AREA monograph series on curriculum evaluation No.1, Chicago: Rand McNally.

12- Thorndike, R, L (1971) **:Educational Measurement,** Washington: American Council on Education, (2nd ed).

13- Thomas D. A., (1984), The Effects of Formative Testing, Prescribed Remediation, and Retesting on Student Performance in Calculus University. **Dissertation Abstracts International,** 44 (08),PP23- 98.

ملحق (1)

الصورة النهائية لأداة الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

سلطنة عمان

جامعة السلطان قابوس

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

أخـي الفاضل: المشرف/ المعلم

أختي الفاضلة: المشرفة / المعلمة ،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد : .

يقوم الباحثان بإعداد دراسة بعنوان " **تقويم فاعلية أدوات التقويم التكويني المستمر في التربية الإسلامية للحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي المادة ومعلميها**" تهدف الدراسة إلى بيان مدى **فاعلية هذه الأدوات** عبر الإجابة عن الجزء الأول من الأداة وبيان درجة موافقتك أو رفضك على كل بند كما يلي: **(أوافق بشدة . أوافق . محايد . أرفض . أرفض بشدة).**

كما تهدف إلى توضيح **درجة الصعوبة في ممارسة هذه الأدوات** من خلال إجابتك عن بنود الجزء الثاني من الأداة، محددا درجة هذه الصعوبة كما تراها أنت وفق المقياس التالي:

(كبيرة جدا ـ كبيرة ـ متوسطة ـ ضعيفة ـ ضعيفة جدا)

كما يرجى التكرم بكتابة البيانات الآتية لأهميتها في الدراسة، وذلك بوضع إشارة (√) بين القوسين المناسبين:

1	**الجنس :** **ذكر( ) أنثى( )**	**2**	**الوظيفة :** **معلم( ) مشرف ( )**
3	**المؤهل العلمي:** **دبلوم( ) بكالوريوس ( )** **ماجستير فأعلى( )**	**4**	**عدد سنوات الخبرة:** **1- 5 ( )** **6-10 ( )** **11- فأكثر ( )**
5	**المؤسسة التي تعمل بها:**	**6**	**المنطقة التعليمية:** .....

علما بأن إجابتك ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض الدراسة فقط ، شاكرا ومقدرا جميل كرمكم وحسن تعاونكم، والله الهادي إلى سواء السبيل.

ملاحظة مهمة: الرجاء عدم ترك بند من بنود الاستبيان بدون إجابة.

الاستبيان في أربع صفحات هي(2، 3، 4، 5) .

الجزء الأول :

يرجى منك تحديد **<u>مدى فاعلية الأدوات</u>** حسب المستويات الخمسة(أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة)

م	(1):الملاحظـــة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أرفض	أرفض بشدة
1	تكشف التفاعل الصفي للطالب					
2	تكتشف مدى حفظ الطالب للنصوص الشرعية(قرآن وأحاديث)					
3	تعتبر وسيلة فاعلة في تقويم المادة					
4	تبين الوقت الذي يستغرقه الطالب في متابعة مقرر الدراسة					
5	تساعد المعلم على ملاحظة المشكلات التي يتعرض لها الطالب أثناء تحصيله					
6	تعد الملاحظة غير مجدية في تقويم مادة التربية الإسلامية					
7	تكشف مدى تحضير الطالب للدروس الجديدة في المادة					

8	تعتبر معيارا لبيان رتبة الطالب بين أقرانه					
9	تساعد المعلم على تحسين أدائه					
الاقتراحـــــــات:						
(2) :الأنشطـــــة:						
1	**الأنشطة تمكن الطالب من استيعاب النصوص الشرعية.**					
2	**الأنشطة تساعد الطالب على اكتساب قيم واتجاهات سليمة**					
3	**الأنشطة تنمي مهارات عملية لدى الطالب**					
4	**الأنشطة تصلح لتقويم أي عنصر من عناصر المادة**					
5	**الأنشطة تساعد الطلاب المتأخرين في تحقيق الأهداف التي لم يتمكنوا من تحقيقها في الصفوف السابقة**					
6	**الأنشطة تبرز اتجاهات الطالب وميوله**					
7	**الأنشطة تسهم بفاعلية في تقويم أداء الطالب في المادة**					
8	**المشاريع التي يكلف بها الطلاب تثير الرضا لدى أولياء الأمور**					
9	**توفر البيئة المدرسية المتطلبات اللازمة لإنجاز المشاريع الطلابية**					
10	**المشاريع تساعد كل طالب على أن يقدم بحثا من جهده الشخصي**					
11	**تعد البحوث أداة فاعلة في تقويم أداء التلاميذ في مادة التربية الإسلامية**					
12	**تعد الدرجة المخصصة للبحث كافية**					
13	**تتسم البحوث التي يعدها الطلاب بالمواصفات العلمية**					
14	**الأنشطة غير الصفية تقيس المهارات العملية**					
15	**تعتبر الأنشطة عموما مضيعة للوقت والجهد**					
16	**المقابلة تنمي قدرة الإصغاء والحوار لدى الطالب**					
17	**المقابلة تعزز ثقة الطالب بنفسه**					
18	**من السهل إعداد وتصحيح الواجبات المنزلية**					
19	**الواجبات المنزلية تنمي قدرة التذكر والفهم لدى الطالب**					

الاقتراحـات:.....
.....

م	(3) الاختبارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أرفض	أرفض بشدة
1	الاختبارات تكشف عن الفروق الفردية بين للطلاب					
2	الاختبارات تتميز بسهولة الإعداد والتطبيق					
3	الاختبارات تتميز بسهولة التصحيح					
4	الاختبارات تقيس قدرة الطالب على حل المشكلات					
5	تعتبر الدرجة المخصصة للاختبارات كافية					
6	يعد الوقت المخصص للاختبارات كافيا					
7	الاختبارات تشجع الطلاب على المنافسة العلمية					
8	تتوزع درجتها على مختلف مستويات الأسئلة بشكل عادل في نظرك					
9	تتميز أسئلة هذه الاختبارات بالتنوع بين المقالية و الموضوعية					
10	الاختبارات تساعد الطالب على النجاح والحصول على تغذية راجعة					
11	تعد آلية الاختبار الفصلي فعالة في إبراز المستوى الحقيقي للطالب					
12	الاختبار الفصلي يغطي كل محتوى المادة					
13	تتصف هذه الاختبارات بنوعيها بالصدق					

الاقتراحات:

.....
.....

الجزء الثاني:

يرجى منك تحديد **<u>درجة الصعوبة</u>** حسب المستويات الخمسة التالية:

(كبيرة جدا ـ كبيرة ـ متوسطة ـ ضعيفة ـ ضعيفة جدا)

م	أولا : صعوبات الملاحظة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
1	تنقصها الموضوعية والدقة					
2	تستغرق وقتا كبيرا من زمن الحصة على حساب التدريس					
3	ترهق المعلم خاصة عند زيادة كثافة عدد الطلاب في الصف الواحد					
4	تعتبر غير فعالة مع الطلاب الخجولين					
	صعوبات أخرى في الملاحظة:					
م	ثانيا : صعوبات الأنشطة					
1	ترهق كاهل المعلم					
2	افتقار المعلمين إلى التدريب الكافي على تقييم الأداء بالأنشطة					
3	تحد الكثافة الطلابية من فاعليتها					
4	تفتقر إلى نماذج يسترشد بها المعلم في إعدادها					
5	تشغل الطلاب عن المذاكرة والتحصيل					
6	عدم رضا أولياء الأمور عنها كأداة للتقويم					
7	يصعب الإشراف عليها					
	صعوبات أخرى في الأنشطة:					

	ثالثا: صعوبات الاختبارات	**كبيرة جدا**	**كبيرة**	**متوسطة**	**ضعيفة**	**ضعيفة جدا**
1	**يصعب إدراج أسئلة في العمليات العقلية العليا في الاختبارات القصيرة لقصر مدتها**					
2	**الاختبارات القصيرة ترهق المعلم بسبب تكررها في الفصل الواحد لثلاث مرات**					
3	**الاختبارات القصيرة تفقد المصداقية بسبب حصول الغش لزحمة عدد الطلاب في الصف**					
4	**الاختبارات الفصلية تفقد المعيار الموحد لاختلافها من مدرسة إلى أخرى**					
5	**الاختبارات الفصلية يستهين بها الطالب لوجود روافد عدة للدرجات**					
6	**تقل فرصة وضع أسئلة تقيس جميع المستويات في الاختبارات الفصلية لصغر درجتها**					
صعوبات أخرى في الاختبارات:						
م	**رابعا: صعوبات عامة في تطبيق أدوات التقويم التكويني المستمر في تقويم الأداء**					
1	**عدم اقتناع المعلمين بهذا النوع من التقويم**					
2	**العبء التدريسي على عاتق المعلم من نصاب الحصص الأسبوعي**					
3	**عدم دراية الوالدين لمفهوم تقويم الأداء الصفي لقلة كفاية المعلومات أو لندرة متابعتهم للتطورات في الحقل التربوي**					

4	**المتطلبات الكثيرة لتطبيق تقويم الأداء الصفي**					
5	**افتقار المعلمين إلى التدريب الكافي على تقويم الأداء الصفي وتطبيقه**					
6	**افتقار المدربين أو من يقومون بتدريب المعلمين إلى الخلفية النظرية والعملية الأساسية في التقويم**					
صعوبات عامة تود إضافتها:						

شكر الله تعالى لك حسن تعاونك وجميل كرمك، ونتمنى لك كل خير.