13
المجلد 11 العدد 1 مارس 2010

أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت

د. فهد سماوي الضفيري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية الأساسية- جامعة الكويت

د. عايدة عبدالكريم العيدان
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية الأساسية- جامعة الكويت

أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت

د. فهد سماوي الضفيري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية الأساسية- جامعة الكويت

د. عايدة عبدالكريم العيدان
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية الأساسية- جامعة الكويت

الملخص

تهدف الدراسة إلى استطلاع آراء المديرين ومساعديهم والموجهين ورؤساء الأقسام ومعلمي مادة التربية الإسلامية للتعرف إلى أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية من الصف الأول إلى الصف السادس في مدارس تأهيل التربية الفكرية، والفرق بين الصفوف الستة، وتوضيح الأفكار والمقترحات التي تراها الهيئة التعليمية من حيث مدى ملاءمة أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت. وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي، لتحقيق أهداف الدراسة، وقد استخدمن الاستبانه أداةً لجمع البيانات. وكان من أبرز نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفوف الستة من حيث مدى ملائمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية بمدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت. ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية وضمن حدودها فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- استخدام أساليب تقويمية متنوعة لتقويم المتعلمين.
- إعداد كراسة خاصة تحتوي على أساليب تقويمية متنوعة لجميع الدروس المقررة .
- استخدام التقويم المستمر [التمهيدي – البنائي – الختامي] في تدريس مادة التربية الإسلامية .
- استخدام التقويم الشامل لجميع الأهداف السلوكية.

الكلمات المفتاحية: أساليب التقويم، التربية الإسلامية، مدارس التأهيل، التربية الفكرية، دولة الكويت.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/٣/١٢م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/٦/٢٩م

Evaluation's Methods of Islamic Education Course in Schools of Rehabilitation Thought Schools in the State of Kuwait

Dr. Fahad S. Aldhafairi
Dept. of Curricula and Instruction
Kuwait University

Dr. Ayda A. Al-Eidan
Dept. of Curricula and Instruction
Kuwait University

Abstract

This study aimed of exploring the views of principals and their assistants and head of department, supervisors and teachers of Islamic education course to learn the methods of evaluation of the material Islamic education class one to sixth grade education rehabilitation intellectual. In addition The difference between grades, six, and clarify the ideas that it sees teaching in terms of the appropriateness of the methods of Islamic Education in Schools Rehabilitation in the State of Kuwait.

The researchers followed the descriptive research, Using a questionnair.

The most prominent results of the study there were no statistically significant differences between the six grades in terms of methods of evaluating the suitability of an educated Islamic education schools Rehabilitation thought schools State of Kuwait. The findings of the current study within its borders, could make the following recommendations:

- Use a variety of methods to evaluate the calendar educated.
- Preparation of a special brochure containing a variety of methods List of all lessons assessments.
- Use of continuous evaluation in the teaching of Islamic education course.
- Using the comprehensive evaluation of all behavioral goals.

Key words: evaluation methods, Islamic education, school rehabilitation, thought school, State of Kuwait.

أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت

د. فهد سماوي الضفيري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية الأساسية- جامعة الكويت

د. عايدة عبدالكريم العيدان
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية الأساسية- جامعة الكويت

المقدمة

تسعى التربية الخاصة إلى إيجاد تغيير سلوكي في حياة المتعلم. وللتحقق من إحداث هذا التغيير المرغوب فيه، يلجأ المعلمون إلى أساليب ووسائل يقيسون بواسطتها مدى هذا التغيير الذي حصل للمتعلم نتيجة للعملية التعليمية وما حققته العملية التعليمية من أهداف. فالتقويم يوضح الأعمال والأنشطة التعليمية التي تبذل من قبل الهيئات التعليمية، وما يصرف من جهود وأموال، كما أنه يكشف عن التغيير الحاصل في سلوك المتعلمين، ويوجه الباحثين والمعنيين إلى المواضيع التي تستحق بذل المزيد من البحث والدراسة من أجل تطوير وتحسين العملية التعليمية (الساموك والشمري، ٢٠٠٥؛ الحوراني وحمادة، ٢٠٠٥) حيث يؤدي التقويم دورا بالغ الأهمية في تطوير العملية التربوية وفي تطوير مناهج هذه الفئة من المتعلمين، فالتقويم أولا وقبل كل شيء يقوم بوظيفة مهمة على صعيد المساءلة. وهو أيضاً قد يفيد في تخطيط المناهج وتطويرها، وتحسين خدمات العملية لتعليمية وتفعيلها (الحديدي والخطيب،٢٠٠٥). وهذا الأمر لا يقتصر على المتعلمين العاديين، بل يشمل ذوي الاحتياجات الخاصة سواء المعوقون أم المتفوقون. وفئة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة شريحة مهمة في المجتمع، فينبغي أن يقوم المعلمون بتقويم أدائهم لمساعدتهم في تحقيق النمو الشامل الذي يناسب طبيعتهم. (الحوراني وحمادة، ٢٠٠٥).

ومن خلال هذه الدراسة سنحدد الأساليب التقويمية المتبعة في مدارس تأهيل التربية الفكرية لمادة التربية الإسلامية، وإمكانية تعديلها وتطويرها بما يتناسب مع هذه الفئة من المتعلمين من خلال النظر في الدراسات السابقة واستقصاء آراء مجتمع الدراسة والأخذ بمقترحاتهم وتوصياتهم. وقد استعرض الباحثان عددا من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة بشكل عام، فما زالت هناك ندرة حول الأساليب التقويمية مع الطلبة المتخلفين عقليا وعلى الأخص تلك المتعلقة بمادة التربية الإسلامية. لذلك وبعد البحث والاطلاع ستركز

هذه الدراسة على دراسات طرحت استخدام الأساليب التقويمية بصفة عامة ثم مع الطلبة المتخلفين عقليا بصفة خاصة وأثرها التربوي فيهم.

إن المعلم لا يقتصر دوره على تقديم المادة الدراسية للمتعلم من خلال الحصة التعليمية، وإنما ينبغي عليه أن يحيط معرفة بخبرات المتعلمين، ليتم، بناء على ذلك، وضع الأنشطة التعليمية، ومن ثم متابعة عملية التعلم للتأكد من تحقق الأهداف المطلوبة بالأساليب والوسائل المتعددة، وللتأكد من مدى ملائمة تلك الأنشطة التعليمية لمستوى المتعلمين، ليتم في النهاية إجراء تقويم شامل لمدى تحقق أهداف العملية التعليمية (الحوراني وحمادة، ٢٠٠٥). إن السلوك البشري كما ذكر حمدان (١٩٨٠) لابد أن يخضع للتقويم، حيث يشبه التقويم بالجهاز العصبي للفرد، الذي يغذي العقل بردود الأفعال والأحاسيس التي تبنى عليها القرارات، لذلك فإن القرارات التي يتخذها الإنسان إنما هي حصيلة لعملية تقويمية. ولاشك أن التقويم له دور أساسي في العملية التعليمية، حيث يساهم في رفع جودتها وإتقانها، كما أنّ التقويم يعدّ من أهم أدوار المعلم التعليمية. فالتعليم بداية يهدف إلى إيجاد تغيير سلوكي في حياة المتعلم، وحتى يتم التأكد من تحقق هذا التغيير، يتم اللجوء إلى إجراءات و وسائل وأساليب، من خلالها نتمكن من قياس مدى هذا التغيير الحادث في سلوك المتعلم نتيجة لما تلقاه في العملية التعليمية.

ويؤكد عبدالهادي (٢٠٠٢) على أنه لابد من إجراء التقويم، خاصة لمكونات المنهج، وتحديدا تقويم الأهداف والمحتوى والأساليب التدريسية والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم. فمن خلال العملية التقويمية نحصل على تغذية راجعة تساعدنا في تطوير وتحسين العملية التعليمية. وعلى قدر ما تكون عملية التقويم موضوعية وهادفة وصادقة وذات نتائج معتمدة، فإنّها تساهم في تجويد العملية التعليمية، فهي بذلك تمثل تغذية راجعة يعتمد عليها في التطوير والتحسين، لتلافي مواطن الخلل، وتعزيز مواطن الصواب. تأكيداً لما ذكره الحوراني وحمادة (٢٠٠٥) فإنّ المعلم هنا يلعب دورا مهما وفعالا في الارتقاء بالعملية التربوية، من خلال مساهمته في تقويم الأداء العام للمتعلمين من خلال معايشته اليومية لعناصر العملية التعليمية سواء للمنهج بمكوناته المتعددة، أم احتكاكه المباشر بالمتعلمين ومدى اكتسابهم للخبرات التعليمية المستهدفة. فالتقويم عملية لازمة لأي مجال من مجالات الحياة، فهو حتمي للتدريس في الفصل كما هو حتمي في جميع مجالات النشاط الأخرى (أبو علام، ١٩٨٧ وعبد الهادي، ٢٠٠٥). إضافة إلى ذلك يعدّ التقويم جزءاً أساسيا في العملية التعليمية، ولكن كثيرا ما نرى أن عملية التقويم ينظر إليها على أنها مكون ثانوي هامشي بالنسبة للهدف

الأساسي للتدريس. ويعد التقويم ركناً من أركان العملية التعليمية مثل الأهداف والمحتوى وطرق التدريس. ولا يمكن لأركان العملية التعليمية أن تؤتي ثمارها كاملة من دون التقويم (أبو علام، ١٩٨٧؛ عقل، ٢٠٠١).

وضح حمدان (١٩٨٠) وعبد الهادي (٢٠٠٢) والشمري (٢٠٠٣) بأن أهداف التقويم تتمثل في التوجيه والإرشاد، فبناء على نتائج التقويم يستطيع المعلم أن يوجه المتعلمين إلى أنشطة تعليمية مناسبة لهم، وأيضا تفيد نتائج التقويم في نقل المتعلم من مرحلة دراسية إلى أخرى، كما أن التقويم يكشف عن مستوى المتعلمين ودرجة معرفتهم قبل تدريسهم المادة الدراسية، مما يساعد في وضع الأهداف والأنشطة التعليمية المناسبة لمستوى المتعلمين. إضافة إلى ذلك، فإنّ نتائج التقويم تشكل تغذية راجعة لمدى تأثير مكونات العملية التعليمية في النواتج النهائية للتعلم، وبناء على تلك النتائج يتم تطوير وتحسين مكونات العملية التعليمية لتكون أكثر فاعلية. إن التقويم في العملية التعليمية ينقسم إلى ثلاثة أنواع، النوع الأول تشخيصي أو تمهيدي ويهدف إلى معرفة خبرات المتعلمين السابقة لتحديد مستوياتهم التعليمية، والنوع الثاني تكويني أو بنائي، وهو ما يتم أثناء العملية التعليمية لمعرفة مدى ما تحقق من تقدم وتغير في تحصيل المتعلمين، للتأكد بأن ليس هناك ما يعوق إيصال الخبرات التعليمية إلى المتعلمين في أثناء الشرح في الحصة الدراسية، وذلك يمثل تغذية راجعة سريعة وآنية في أثناء الحصة الدراسية. أما النوع الثالث فهو التقويم النهائي أو الختامي، الذي يحدد مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، ويكون ذلك في نهاية الحصة الدراسية وفي نهاية الفصل الدراسي وفي نهاية السنة الدراسية. وبناء على هذا التقويم يصدر الحكم النهائي على مدى تحقق أهداف العملية التعليمية. (عقل، ٢٠٠١؛ الصراف، ٢٠٠٢؛ الشمري، ٢٠٠٣؛ الساموك، ٢٠٠٥).

تتعدد وسائل التقويم ومن أبرزها الاختبارات الصفية التحصيلية مثل الاختبارات الشفوية والكتابية بنوعيها المقالي والموضوعي، واختبارات الأداء العملي. وبناء على ذلك ينبغي أن يكون التقويم شاملا لكل الجوانب، وأن يرتبط بالأهداف التعليمية الموضوعة، وأن يتصف بالموضوعية والصدق والثبات والاستمرارية. فيكون الاهتمام بالتقويم التمهيدي أو القبلي، أو التقويم البنائي أو التكويني، أي قبل بداية العملية التعليمية وفي أثناء ممارستها وفي نهايتها. وأن يعتمد التقويم على وسائل وأساليب متعددة (عبد الهادي، ٢٠٠٢؛ الخوالده وعيد، ٢٠٠١؛ الحوراني والعجمي،٢٠٠٥؛ والشمري، ٢٠٠٣).

أشار العزة (٢٠٠١) إلى أن عملية تعليم المعوقين عقليا تحتاج إلى الملاحظة المستمرة والتقويم المستمر للتعرف إلى مدى تقدم الطفل المعوق، وتقويم الطالب يكون عن طريق رسم خط

قاعدي لمشكلاته الدراسية عن طريق الملاحظة أو الاختبارات المقننة إضافة إلى تقديم التغذية الراجعة المتميزة بالإيجابية والفورية والوضوح. حيث إنّ تعريف المتعلم بأخطائه باستمرار بطريقة إيجابية بعيدة عن التوبيخ والتحقير والتهديد والابتعاد عن أساليب استجواب الطفل وإشعاره بالفشل تعطي الفرص المناسبة لنجاح عملية التعلم لأن التغذية الراجعة الإيجابية تساعد المتعلم على تجنب نقاط الضعف لديه. وقد أكد هارون (٢٠٠٥) ما ذكره العزة فحتّى تكون عملية تقدم التلميذ المتخلف عقليا نحو تحقيق الأهداف الموضوعة له ذات فاعلية، فإنه يجب على المعلم اتخاذ الإجراءات التقويمية وهي تتمثل في نوعين. النوع الأول التقويم المستمر بشكل متواصل ومتكرر، وهو يساعد المعلم في الحصول على التغذية الراجعة أثناء تقدم التلميذ، ويحدد الصعوبات التي تواجه التلميذ في المجال المهاري، وكذلك التأكد من إنجاز التلميذ الهدف التعليمي للانتقال للمهارة التالية. ولإجراء التعديلات الضرورية في الطرق والمواد والأنشطة المستخدمة.

أما فيما يتعلق بالتقويم النهائي كما ذكر الهارون (٢٠٠٥) والذي أكده كذلك الخطيب والحديدي (١٩٩٤) فإنّ من أفضل الطرق التي يمكن أن يستخدمها معلم التربية الفكرية في تقويم التلاميذ للوقوف على الحصيلة النهائية للأهداف التعليمية طريقة القياس القبلي والبعدي، والتي تعتمد على مقارنة أداء التلميذ قبل بدء التدريس وبعده. وفيها يحدد المعلم مستوى الأداء الحالي للتلميذ في المهارات المتضمنة في البرنامج التعليمي بناء على قياس ذلك المستوى في الأداء الحالي وفق اختبار تحصيلي مقنن، أو اختبار مبني على أساس من المنهج الدراسي، أو أسلوب الملاحظة المنظمة، ثم يحدد المعلم مستوى الأداء الذي وصل إليه التلميذ في المهارات بعد تدريسها. ويعدّ الفرق بين مستوى الأداء القبلي والبعدي دليلا على مدى الفرق في الأداء بين المستويين. وقد عزز العزة (٢٠٠١) وزيتون (٢٠٠٣) رأي الهارون في أنه يتماشى مع عملية التقويم باستخدام المعززات والمكافآت في حال إذا كانت إجابة المتعلم صحيحة، أما إذا كانت إجابته خاطئة فيجب إعلام المتعلم بذلك ولكن بأسلوب يقوده إلى الجواب الصحيح بدلا من غلق طريق التعلم أمامه. إضافة إلى ذلك يرى إبراهيم (٢٠٠٣) أن تعزيز التعليم للطلبة المتخلفين عقليا يكون وفقا لاستعدادات كل طفل على حدة، ومعدل سرعته في التعليم والتحصيل والإنجاز. وبتعزيز الاستجابات الصحيحة، وتدعيم السلوك الإيجابي عند الطفل المعوق عقليا ودفعه لمزيد من الثقة بالنفس. إضافة إلى المزج بين النشاطات النظرية والعملية، واستغلال اللعب والعمل والغناء والتمثيل.

من ناحية أخرى ذكر الهجرس (٢٠٠٢) أن تقويم التلاميذ المعوقين عقليا بمدارس التربية

الفكرية في جمهورية مصر العربية يتم على أساس أن يكون التقويم للتلميذ بمفرده، وتسجيل مراحل تقدمه في سجل خاص بالمتابعة الشهرية لحالته حيث يشتمل على نواحي تحصيلية ونفسية وسلوكية وصحية واجتماعية، وخطوات علاجه ومشكلاته ومستوى تقدمه. وهناك ثلاث مراحل لتقويم المتعلم منها تقويم يومي عن طريق معلم الفصل حيث يقوم بمتابعة يومية للمتعلم وذلك بتدوين ملاحظاته لنواحي نمو المتعلم. وتقويم أسبوعي وذلك بتقويم سلوكيات المتعلم من حيث المواظبة والمظهر وعيوب النطق والكلام والعلاج والمستوى التحصيلي العام له. والتقويم الأخير يكون بإعداد استمارة متابعة للعام الدراسي ويقوم بها فريق مكون من الأخصائي النفسي، والاجتماعي، ومعلم الفصل، والزائرة الصحية، وشئون الطلبة، والطبيب. وقد رأى الهجرس أن نظام التقويم بشكله الحالي كفء من الناحية الشكلية وأن الاستمارات المتعلقة بالتقويم يخشى أن توضع في الملفات دون النظر إليها وقد لا تكون معبرةً عن حقيقة مستوى التلاميذ.

أما من حيث أساليب التقويم فقد ذكر السعيد وآخرون (٢٠٠٦) أن الاختبارات التحصيلية تشتمل أنواع متعددة منها الاختبار المقالي وأن هذا النوع هو أقل الأنواع استخداما مع هذه الفئة من المتعلمين، حيث إنها تقيس قدرة المتعلم على التعبير والتحليل والتركيب والتقويم، والمتعلم المعوق عقليا يعاني من ضعف عام في اكتساب مهارات اللغة وضعف القدرة على ترتيب الأفكار وسردها وعرضها للإجابة عن الأسئلة المطروحة فهي لا تتناسب تماما مع هذه الفئة من المتعلمين، ولكن الاختبارات الموضوعية هي الأنسب نوعا ما معهم وذلك عن طريق الأسئلة المتضمنة لاختيار الصواب والخطأ والاختيار من متعدد والمزاوجة والتكملة البسيطة. وقد أشار السعيد إلى أنه لا يوجد اختبار تحصيلي واحد مناسب لقياس جميع قدرات المعوقين، ولذلك لابد من استخدام أكثر من نوع من الاختبارات التحصيلية لقياس القدرات المختلفة للمعوقين عقليا.

وبناء على ما سبق ذكره، يمكننا التوضيح بأن الطلبة المتخلفين عقليا يجب أن يتبع معهم طريقة معينة لتقويم مستواهم التحصيلي وذلك وفقا لقدراتهم العقلية وإمكانية فهمهم واستيعابهم للمادة العلمية، وبناء عليه يحبذ أن تتعدد وتتنوع الأساليب التقويمية وذلك مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين تحسبا لقدراتهم العقلية ومراعاة للجوانب النفسية والمعنوية. وتوافق عبد الغفار (٢٠٠٣) رأي الباحثين في أنه لرفع الروح المعنوية للتلاميذ المتخلفين عقليا فمن الضروري أن يكون تقويم التلاميذ عن طريق التقديرات وليس الدرجات، حتى لا توجد مقارنة بينهم وبين التلاميذ العاديين.

مشكلة الدراسة

لم يحظ موضوع أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت باهتمام من قبل الدارسين والباحثين، لذلك رأى الباحثان النظر في هذا الموضوع والوقوف على مواطن القوة والضعف في تلك الأساليب التقويمية لمنهج التربية الإسلامية لمدارس تأهيل التربية الفكرية، وخصوصا أن هذه الفئة من المتعلمين تحتاج إلى أساليب تقويمية خاصة تتناسب مع قدراتهم العقلية وتراعي الفروق الفردية فيما بينهم، حتى نوفر لمتخذي القرار المعلومات التي تساعد في تطوير و تحسين العملية التعليمية، والتعرف إلى آراء ومقترحات الهيئة التعليمية حول ملائمة أساليب التقويم، والسبل إلى تطويرها وتحسين استخدامها. إضافة إلى ذلك إبراز أهمية العملية التعليمية لفئة المتخلفين عقليا.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى ملاءمة الأساليب التقويمية لمتعلمي مدارس التربية الفكرية في دولة الكويت في مادة التربية الإسلامية من الصف الأول إلى الصف السادس، وتحديد الفروق بين الصفوف الستة، ثم بيان الأفكار والمقترحات التي تراها الهيئة التعليمية من حيث مدى ملاءمة الأساليب التقويمية وإمكانية تطويرها.

وقد صممت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة البحثية الموضحة أدناه والتي تتفرع من السؤال الرئيس التالي: ما مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية لمدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت؟

أسئلة الدراسة

للإجابة عن السؤال الرئيس الذي تحددت فيه مشكلة الدراسة، وضعت التساؤلات التالية:

١– ما مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية في صفوف مدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت (من الصف الأول إلى الصف السادس)؟

٢– هل يوجد فرق له دلالة إحصائية بين الصفوف الستة من حيث ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت؟

٣– ما الأفكار والمقترحات التي تراها الهيئة التعليمية من حيث مدى ملائمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت؟

أهمية الدراسة

يمكن إيجاز أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

١- ترجع أهمية هذه الدراسة إلى ندرة الدراسات العربية التي تصدت لبحث هذا الموضوع المهم لهذه الفئة من المتعلمين.

٢- دراسة واقع استخدام الأساليب التقويمية لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت والذي يمكن أن تساهم في تحديد ما تفتقر إليه هذه المدارس من أساليب تقويم لهذه الفئة من المتعلمين.

٣- توجيه أنظار المعنيين بتربية المعوقين فكريا لواقع المدارس من حيث مدى مناسبة الأساليب التقويمية لتدريس مادة التربية الإسلامية للمعوقين فكريا في مدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت من أجل بذل المزيد من الجهد لتلك الفئة من المتعلمين.

٤- تزويد المهتمين والباحثين والتربويين بالأبحاث والدراسات التي توضح دور الأساليب التقويمية في إثراء العملية التعليمية وأثرها في تعليم وتعلم الطلبة المعوقين فكريا.

٥- تقديم تصور مقترح وتضمينات تربوية لتنوع الأساليب التقويمية لمادة التربية الإسلامية وفوائدها العائدة على المعلم والمتعلم في مدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت.

محددات الدراسة

أجريت هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

١- التعرف إلى مدى ملاءمة الأساليب التقويمية لمادة التربية الإسلامية لصفوف مدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت والفروق الإحصائية بين الصفوف الستة، والتعرف إلى آراء ومقترحات الهيئة التعليمية حول ملائمة الأساليب التقويمية، والسبل إلى تطويرها وتحسين استخدامها من خلال استطلاع آراء ووجهة نظر كل من: مديري مدارس تأهيل التربية الفكرية والمديرين والمساعدين والموجهين ورؤساء الأقسام ومعلمي مادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت.

٢- تم تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ في مدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت للصفوف الدراسية الستة بنين وبنات.

مصطلحات الدراسة

فيما يلي المصطلحات الواردة في الدراسة التي نرى ضرورة تعريفها وهي على النحو الآتي:

الإعاقة العقلية: هناك عدة تعاريف كما ذكرها يحيى وعبيد (٢٠٠٥) للإعاقة العقلية منها تعريف الجمعية الأميركية للتخلف العقلي، الذي ينص على أنّ: "الإعاقة العقلية نقص جوهري في الأداء الوظيفي الراهن، يتصف بأداء ذهني وظيفي دون المتوسط يكون متلازما مع جوانب قصور في اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: التواصل، والعناية الشخصية، والحياة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، والاستفادة من مصادر المجتمع، والتوجيه الذاتي، والصحة والسلامة، والجوانب الأكاديمية الوظيفية، وقضاء وقت الفراغ، ومهارات العمل والحياة الاستقلالية، ويظهر ذلك قبل سن الثامنة عشرة".

التخلف العقلي: وضعت الرابطة الأمريكية تعريفا للتخلف العقلي وقد أسمته الضعف العقلي (١٩٩٤) (AAMD) وعرّفته بأنه نقص الذكاء الذي ينشأ عن نقص التعلم والتكيف مع البيئة، على أن يبدأ ذلك قبل بلوغ الثامنة عشرة من العمر، وحدد معامل الذكاء (٧٠) كحد أعلى لهؤلاء الأطفال المتخلفين عقلياً، وذلك لأن أغلب الناس الذين يقل معدل ذكائهم عن (٧٠)، قدراتهم التكيفية محدودة، ويحتاجون إلى رعاية وحماية خاصة (عبد الحميد، ١٩٩٩). أما التعريف التربوي للإعاقة العقلية، فيشير إلى أن المعوق عقليا "هو الفرد الذي لا يقل عمره عن ثلاث سنوات ولا يزيد عن عشرين سنه، ويعوقه تخلفه العقلي عن متابعة التحصيل الدراسي في المدارس العادية، وتسمح له قدرته بالتعلم والتدريب وفق أساليب خاصة" (يحيى وعبيد، ٢٠٠٥).

التربية الخاصة: نوع من البرامج التربوية التي تقدم إلى الطفل الذي ينحرف أداؤه (الحركي – العقلي – اللغوي – الاجتماعي – الانفعالي) عن المتوسط سواء بالسلب أم بالإيجاب (سالم وصادق، ١٩٨٨). ومفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة يحتوي على فئات رئيسية منها الإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، وصعوبات التعلم، والإعاقة الجسمية والصحية، واضطرابات السلوك، واضطرابات والتواصل، والموهبة والتفوق، والإعاقة العقلية، والأطفال التوحديون (العلبان والمسلم، ٢٠٠١).

وقد عرّفت دولة الكويت التربية الخاصة بأنها مجموعة من "الأفراد الذين يعانون من إعاقة سمعية أو بصرية أو جسمية أو عقلية أو سلوكية أو لغوية أو تعليمية: وهم الأفراد الذين يطلق عليهم علمياً مصطلح "الأفراد المعوقين". وقد تطورت العملية التعليمية والتربوية الخاصة بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة بدولة الكويت عن طريق زيادة المدارس الخاصة والتطوير في استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية في تدريب وتعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة تمشيًّا مع التوجه العالمي الجديد والمتجدد. (وزارة التربية، ١٩٩٠).

تعد إدارة مدارس التربية الخاصة واحدة من الواجبات التربوية المشرفة في قطاع التعليم الخاص والنوعي بوزارة التربية، لما توفره للأبناء من ذوي الاحتياجات الخاصة من خدمات تربوية ورعاية متخصصة تواكب المستجدات ومستحدثات العصر علمياً وتربوياً وصحياً واجتماعياً. وقد برز الاهتمام الرسمي بعد افتتاح معاهد لذوي الاحتياجات الخاصة تمشياً مع القانون رقم ١١ لسنة ١٩٦٥م، بخصوص التعليم الإلزامي على فئة الأطفال المعوقين، بنص من المادة الرابعة بإلزام ذوي العاهات البدنية أو الحسية (سمعية – بصرية – عقلية) بالانتظام في مدارس التربية الخاصة ما داموا قادرين على متابعة الدراسة فيها (وزارة التربية، ٢٠٠٢).

مدارس تأهيل التربية الفكرية: خصصت هذه المدارس للطلبة المعوقين ذهنياً والذين يعانون عجزا في التعلم والتكيف الاجتماعي، والسلم التعليمي ست سنوات دراسية لمرحلة التربية الفكرية (المرحلة الابتدائية)، وتقدم العناية التربوية من خلال مجموعة من الخبرات التي تستمد موادها من البيئة والمجتمع وتعالج مجموعة من الاتجاهات والعادات والقيم والسلوكيات وبرامج الرعاية الذاتية والتعليم الفردي والأنشطة الجماعية. أما مرحلة تأهيل التربية الفكرية، فمدتها ست سنوات وهي بذلك تمثل (المرحلة الإعدادية) وتقدم المواد النظرية، وفق منهج مفصل مراعيةً قدرات الطالب خلال دراسة المواد العملية والمهنية في مدرسة الورش التعليمية مع توفير الوسائل التعليمية والأجهزة المعنية المناسبة لتأكيد مفاهيم الدروس النظرية.

أما بالنسبة لمدارس تأهيل التربية الفكرية فقد أنشئت أول مدرسة للبنين في دولة الكويت في العام الدراسي (١٩٦٧–١٩٦٨م) وهي خاصة بالإعاقة الذهنية، وفي العام (١٩٦٨–١٩٦٩م) أنشئت مدرسة التأهيل المهني للبنات لطالبات الإعاقة الذهنية والسمعية. والسلّم التعليمي هو ست سنوات دراسية يدرس الطالب خلالها المواد النظرية، وفق منهج مفصل حسب قدراته خلال دراسة المواد العملية والمهنية في مدرسة الورش التعليمية، وقد توافرت التقنيات والأجهزة المعنية المناسبة لتأكيد مفاهيم الدروس النظرية (وزارة التربية، ١٩٩٣).

التقويم التربوي: هو عملية منظمة يتم من خلالها إصدار حكم على ظاهرة تعليمية بالاعتماد على وسائل وأساليب قياسية كالاختبارات التحصيلية بأنواعها المختلفة، كما أنه يعدّ أحد مكونات المنهج الدراسي وله مكانة في العملية التعليمية لأثره في الأهداف والمحتوى والأساليب والأنشطة التعليمية، وعن طريقه يتوصل المعلم إلى جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين (الساموك والشمري، ٢٠٠٥؛ والشمري،٢٠٠٣؛ الخوالدة وعيد،٢٠٠١).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تحددت إجراءات الدراسة الحالية على النحو التالي:

١. اتباع المنهج الوصفي في حصر الدراسات التربوية السابقة في هذا المجال للاستفادة من طريقة البحث وإلقاء الضوء على ما تم إنجازه سابقاً من تحليل ومتابعة الأساليب التقويمية لمادة التربية الإسلامية في صفوف تأهيل التربية الفكرية.

٢. استطلاع آراء المديرين ومساعديهم والموجهين ورؤساء الأقسام ومعلمي مادة التربية الإسلامية لصفوف تأهيل التربية الفكرية باستخدام أداة قياس (استبانة) لمعالجة المحور المطروح للدراسة وتطبيقها ومن ثم تحليلها واستخلاص النتائج منها.

٣. وضع التصور المقترح لتحسين الأساليب التقويمية لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية ومن ثم التوصيات.

عينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الإداريين (مديرون ومديرون مساعدون) في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت، وكذلك جميع موجهي ورؤساء الأقسام ومعلمي مادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت.

تم اختيار عينة الدراسة من كل أفراد المجتمع الأصلي والمكون من أعضاء هيئة التدريس والمديرين ومساعديهم العاملين في مدارس التربية الفكرية. وقد بلغ إجمالي العينة ٦٢ من الوظائف المذكورة في مجتمع الدراسة. وبلغ عدد المشاركين من المدرستين ٣٤ و٢٨ على التوالي كما شملت العينة الكويتيين وغير الكويتيين من الذكور والإناث حيث بلغ عدد الذكور ٣٤ مقابل ٢٨ للإناث كما بلغ عدد الكويتيين ٥٢ وغير الكويتيين ١٠ وقد اختلفت المستويات التعليمية لأفراد العينة وبلغ عدد الحاصلين على مؤهل دبلوم ٩ والبكالوريوس ٤١ والماجستير ٢ وكانت خبرة أغلبهم من ١٦سنة فأكثر وعددهم ٢٢ والقلة منهم ممن لهم خبرة من ١١–١٥ سنة وعددهم ٣ والجدير بالذكر أن غالبية العينة من المعلمين وعددهم ٢٨ معلما كما أن الغالبية أيضاً يقومون بتدريس الصف الثاني والثالث وعددهم ١٢ و١٠ على التوالي.

أداة الدراسة

في ضوء ما سبق، استخدم الباحثان الاستبانة أداةً لجمع البيانات كما يلي:

١. في ضوء الدراسات والبحوث التي استعرضها الباحثان في الدراسة الحالية، تم إعداد الاستبانة لجمع المعلومات والمقياس المعتمد في الاستبانة هو المقياس الخماسي والإجابة عليه تكون بتحديد أحد هذه الخيارات: درجة كبيرة جداً وتأخذ خمس درجات، درجة كبيرة وتأخذ أربع درجات، درجة متوسطة وتأخذ ثلاث درجات، درجة ضعيفة وتأخذ درجتين، لا أدري وتأخذ درجة واحدة، وقد احتوت الاستبانة على اثني عشر بندا متعلقة باستخدام الأساليب التقويمية.

٢. تضمنت الاستبانة سؤالاً مفتوحاً لإعطاء المجال لأفراد العينة للتعبير عن رأيهم بشكل مفتوح غير مقيد بمقياس محدد.

صدق أداة الدراسة وثباتها

١– اعتمد الباحثان في تحديد صدق الأداة على ما يعرف بالصدق المنطقي. وهو اعتماد رأي المحكمين المتخصصين في الأداة بعد إجراء التعديلات المقترحة.

٢– تم حساب معامل الثبات وفقا لمعادلة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha، وتعد هذه الطريقة هي الأفضل والأكثر شيوعا لحساب الثبات لمثل هذا النوع من المقاييس. حيث بلغ معامل الثبات ٠,٩٣٤ أي ما يعادل ٩٣٪ . وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به.

إجراءات التنفيذ

تم تطبيق أداة الدراسة "الاستبانة" ميدانياً على كل من مدرستي (تأهيل التربية الفكرية بنين – تأهيل التربية الفكرية بنات) حيث استخدم أسلوب المقابلة الشخصية المباشرة في جمع المعلومات وذلك للحصول على أدق المعلومات والابتعاد عن التجاهل أو عدم الإجابة عن أي سؤال أو بند وقد تم تسلّم الاستبانة بعد الانتهاء من الإجابة عنها مباشرةً وتم ترقيم الاستبانات تسلسلياً لضمان الرجوع إليها عند الحاجة لمعلومة معينة .

الأساليب الإحصائية

١– قام الباحثان بتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) للإجابة عن أسئلة الدراسة يتبعها ترميز البيانات وهي مرحلة إعطاء البيانات ترميزاً لتدل على معناها الوصفي بناءً على البيانات الشخصية والمقياس الخماسي لبنود الدراسة ولتصبح البيانات جاهزة للتحليل واستخراج النتائج.

٢- حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لمعرفة مدى ثبات أداء العينة من خلال قيمة المعامل.

٣- تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وتحليل التكرارات في معالجة البيانات التي تم الحصول عليها بعد تطبيق الدراسة لمعرفة التوجه العام حول محور الدراسة.

٤- تحليل التباين الأحادي ANOVA لتحديد الفروق بين الصفوف في مدارس تأهيل التربية الفكرية.

٥- تم حصر الأسئلة المفتوحة وجمع الاقتراحات ذات الأفكار والمضمون المتشابه بمقترح واحد ومن ثم تجميعها.

عرض النتائج ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على:"ما مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية في صفوف مدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت (من الصف الأول إلى الصف السادس)"؟

ويتفرع السؤال الأول إلى ستة فروع بناء على عدد الصفوف الدراسية في مدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت وقد نوقشت نتائج كل صف على حدة.

والفرع الأول من السؤال هو: ما مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية للصف الأولفي مدارس تأهيل التربية الفكرية؟. وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب نسبة الموافقة والمتوسط والانحراف المعياري لكل بند من بنود الاستبانة. والجدول رقم (١) يوضح نتائج ذلك، حيث يتضح أن درجة التوجه العام كانت متوسطة.

الجدول رقم (١)
التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية مع ترتيبها تنازليا لمدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين للصف الأول

م	العبارة	لا أدري	درجة ضعيفة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جداً	المتوسط	الانحراف
		تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪		
٩	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات المقالية.	٠ ٠	٧ ٧٧,٨	٠ ٠	١ ١١,١	١ ١١,١	٢,٥٦	١,١٣٠
٣	دليل المعلم يرشد إلى أساليب تقويمية متنوعة.	٠ ٠	٣ ٣٣,٣	٦ ٦٦,٧	٠ ٠	٠ ٠	٢,٦٧	٥٠٠.

تابع الجدول رقم (١)

م	العبارة	لا أدري	درجة ضعيفة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جداً	المتوسط	الانحراف
		تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪		
٩	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الواجبات المدرسية.	٠ ٠	٤ ٤٤,٤	٤ ٤٤,٤	٠ ٠	١ ١١,١	٢,٧٨	.٩٧٢
١	يتم استخدام أساليب تقويمية متنوعة.	٠ ٠	٤ ٤٤,٤	٢ ٢٢,٢	٣ ٣٣,٣	٠ ٠	٢,٨٩	.٩٢٨
٢	أساليب التقويم الموجودة في كتاب المتعلم تقيس الأهداف الموضوعة.	٠ ٠	١ ١١,١	٨ ٨٨,٩	٠ ٠	٠ ٠	٢,٨٩	.٣٣٣
٥	يتم استخدام التقويم الشامل لجميع الأهداف السلوكية.	٠ ٠	٤ ٤٤,٤	١ ١١,١	٤ ٤٤,٤	٠ ٠	٣,٠٠	١,٠٠٠
١٢	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على المهارات الأدائية؟	٠ ٠	٥ ٥٥,٦	٠ ٠	٢ ٢٢,٢	٢ ٢٢,٢	٣,١١	١,٣٦٤
٤	يتم استخدام التقويم المستمر (تمهيدي-بنائي- ختامي) في تدريس التربية الإسلامية.	٠ ٠	٣ ٣٣,٣	١ ١١,١	٣ ٣٣,٣	٢ ٢٢,٢	٣,٤٤	١,٢٣٦
٦	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الشفوية؟	٠ ٠	٢ ٢٢,٢	٢ ٢٢,٢	٣ ٣٣,٣	٢ ٢٢,٢	٣,٥٦	١,١٣٠
١١	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الاتجاهات والقيم؟	٠ ٠	١ ١١,١	٤ ٤٤,٤	٢ ٢٢,٢	٢ ٢٢,٢	٣,٥٦	١,٠١٤
٨	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الموضوعية؟	٠ ٠	٢ ٢٢,٢	٢ ٢٢,٢	٢ ٢٢,٢	٣ ٣٣,٣	٣,٦٧	١,٢٢٥
١٠	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الجوانب المعرفية؟	٠ ٠	١ ١١,١	١ ١١,١	٥ ٥٥,٦	٢ ٢٢,٢	٣,٨٩	٠,٩٢٨
المتوسط الحسابي= ٣,٢			الانحراف المعياري= ٠,٧٨٧			التوجه العام: درجة متوسطة		

يتضح من الجدول رقم (١) أن مجتمع الدراسة بالنسبة للصف الأول في تأهيل التربية الفكرية يتفقون على أن مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية تتمثل بالترتيب وفق أعلى استجابة من حيث متوسطهم الحسابي والتي وضحت في الجدول أعلاه. والتوجه العام لمجتمع الدراسة لمدى ملائمة أساليب تقويم المتعلمين للصف الأول كان بدرجة متوسطة، وتركزت الدرجات بين متوسطة وضعيفة. حيث نجد أن أعلى نسبة تحت نطاق درجة كبيرة جدا (٣٣,٣٪) للبند الثامن الذي ينص على أن المعلمين يعتمدون في تقويم المتعلمين على الاختبارات الموضوعية وبالمقابل كانت أعلى نسبة لدرجة ضعيفة من بين البنود كانت للبند السابع بنسبة (٧٧,٨٪) الذي ينص على اعتماد المعلمين بتقويم المتعلمين على الاختبارات المقالية حيث أظهرت النتائج عدم موافقة المعلمين لهذا البند، وهذا يتفق مع دراسة السعيد وآخرين (٢٠٠٦) بأفضلية استخدام الاختبارات الموضوعية بأنواعها مع هذه الفئة من المتعلمين والابتعاد عن الأسئلة المقالية لعدم تناسبها مع طبيعة متعلمي مدارس تأهيل التربية الفكرية. ولكن النتائج الحالية تشير إلى أنه ما زالت الأساليب التقويمية بحاجة إلى تقويم وتطوير وفقا لحاجات المتعلمين ومراعاة لقدراتهم ومستواهم التحصيلي، حيث إنّ النسب

المئوية للبنود تتركز بين درجة ضعيفة ومتوسطة وهذا يدل على أن الأساليب التقويمية بحاجة إلى إعادة تقويم لتتناسب مع مستوى وطبيعة المتعلمين.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني للسؤال الأول الذي ينص على: "ما مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية للصف الثاني في مدارس تأهيل التربية الفكرية؟" قام الباحثان بحساب نسبة الموافقة والمتوسط والانحراف المعياري لكل بند من بنود الاستبانة. ويتفق مجتمع الدراسة على أن مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية تتمثل بالترتيب وفق أعلى استجابة، والجدول رقم (٢) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (٢)
التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية مع ترتيبها تنازليا لمدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين للصف الثاني

م	العبارة	لا أدري	درجة ضعيفة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جداً	المتوسط	الانحراف
		تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪		
٩	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الواجبات المدرسية؟	٠ ٠	٥ ٤٥,٥	٦ ٥٤,٥	٠ ٠	٠ ٠	٢,٥٥	٥٢٢.
٧	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات المقالية؟	٠ ٠	٨ ٧٢,٧	٠ ٠	٢ ١٨,٢	١ ٩,١	٢,٦٤	١,١٢٠
٣	دليل المعلم يرشد إلى أساليب تقويمية متنوعة.	٠ ٠	٤ ٣٦,٤	٦ ٥٤,٥	٠ ٠	١ ٩,١	٢,٨٢	٨٧٤.
٢	أساليب التقويم الموجودة في كتاب المتعلم تقيس الأهداف الموضوعة.	٠ ٠	٤ ٣٣,٣	٦ ٥٠,٠	١ ٨,٣	١ ٨,٣	٢,٩٢	٩٠٠.
١	يتم استخدام أساليب تقويمية متنوعة.	٠ ٠	٣ ٢٥,٠	٢ ١٦,٧	٦ ٥٠,٠	١ ٨,٣	٣,٤٢	٩٩٦.
٥	يتم استخدام التقويم الشامل لجميع الأهداف السلوكية.	٠ ٠	٤ ٣٣,٣	٠ ٠	٦ ٥٠,٠	٢ ١٦,٧	٣,٥٠	١,١٦٨
١٢	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على المهارات الأدائية؟	٠ ٠	٤ ٣٣,٣	١ ٨,٣	٤ ٣٣,٣	٣ ٢٥,٠	٣,٥٠	١,٢٤٣
٤	يتم استخدام التقويم المستمر (تمهيدي - بنائي - ختامي) في تدريس التربية الإسلامية	٠ ٠	٤ ٣٣,٣	٠ ٠	٤ ٣٣,٣	٤ ٣٣,٣	٣,٦٧	١,٣٠٣
٦	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الشفوية؟	٠ ٠	٢ ١٨,٢	١ ٩,١	٦ ٥٤,٥	٢ ١٨,٢	٣,٧٣	١,٠٠٩
١١	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الاتجاهات والقيم؟	٠ ٠	١ ٨,٣	٤ ٣٣,٣	٤ ٣٣,٣	٣ ٢٥,٠	٣,٧٥	٩٦٥.
٨	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الموضوعية؟	٠ ٠	١ ٨,٣	٢ ١٦,٧	٥ ٤١,٧	٤ ٣٣,٣	٤,٠٠	٩٥٣.
١٠	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الجوانب المعرفية؟	٠ ٠	١ ٨,٣	١ ٨,٣	٧ ٥٨,٣	٣ ٢٥,٠	٤,٠٠	٠,٨٥٣
المتوسط الحسابي= ٣,٣			الانحراف المعياري= ٠,٧٢٩			التوجه العام: درجة متوسطة		

يتضح من الجدول رقم (٢) أن التوجه العام لمجتمع الدراسة كان بدرجة متوسطة وذلك

نسبة للصف الثاني في مدارس تأهيل التربية الفكرية، وأن أقل متوسط حسابي (٢,٥٥) وانحراف معياري (٠,٥٢٢) كان للبند المتعلق باستخدام المعلمين الواجبات المدرسية مع المتعلمين، حيث تركزت النسب المئوية للبند بين درجة ضعيفة ودرجة متوسطة فقط، وهذا يبين أن المعلمين لا يرجحون استخدام الواجبات المدرسية مع هذه الفئة من المتعلمين، ولكن هذه النتائج تختلف نوعا ما مع ما ذكره الحوراني وحمادة (٢٠٠٥) في أن المعلم لا يقتصر دوره على تقديم المادة الدراسية وإنما ينبغي أن يحيط معرفة بخبرات المتعلمين عن طريق وضع أنشطة تعليمية ومتابعة عملية التعلم، التي تكون أحيانا عن طريق أداء الواجبات المدرسية ومتابعة تقدم المتعلمين ونظرا لطبيعة المتعلمين في المدارس الفكرية فإنه من الممكن إعطاء المتعلمين الواجبات السهلة التي تحتوي على بعض الألعاب التعليمية لملاحظة تقدم المتعلمين وذلك للحصول على التغذية الراجعة كما أشار كل من العزة (٢٠٠١) وعبد الهادي (٢٠٠٢) وهارون (٢٠٠٥). إضافة إلى ذلك حصل البند المتعلق باعتماد تقويم المتعلمين على الاختبارات المقالية بأعلى نسبة مئوية تحت نطاق درجة ضعيفة بنسبة ٪٧٢,٧ وهذا يؤكد أن فئة المتعلمين بمدارس التربية الفكرية لا تتناسب معهم هذه النوعية من الاختبارات وذلك لصعوبة إدراك بعض المفاهيم وصعوبة التعبير والكتابة عند البعض مثل ما أشار إليه عبدالحميد (١٩٩٩)، ويحيى وعبيد (٢٠٠٥)، السعيد وآخرون (٢٠٠٦). أما بالنسبة لأعلى متوسط حسابي فقد كان للبند العاشر المتعلق بتركيز تقويم المتعلمين على الجوانب المعرفية بمتوسط ٤,٠٠ وانحراف معياري (٠,٨٥٣) وهذا يدل على أن مجتمع الدراسة متفق على مدى أهمية الجوانب المعرفية وتعزيزها لدى المتعلمين، ولكن للتركيز على هذا الجانب يجب الأخذ بعين الاعتبار أساليب التقويم المتبعة مع المتعلمين للتمكن من تحقيق الأهداف المعرفية كما أشار الهارون (٢٠٠٥) في دراسته.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثالث للسؤال الأول الذي ينص على: "ما مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية للصف الثالث في مدارس تأهيل التربية الفكرية؟" قام الباحثان بحساب النسبة المئوية للموافقة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بند من بنود الاستبانة.

والجدول رقم (٣) يوضح أن التوجه العام لمجتمع الدراسة كان بدرجة متوسطة وذلك بالنسبة للصف الثالث في مدارس تأهيل التربية الفكرية.

التوجه العام لإجابات مجتمع الدراسة كان بدرجة متوسطة، وقد تركزت الإجابات بين درجة متوسطة إلى ضعيفة للبنود المتعلقة بالصف الثالث. في حين أن أعلى متوسط حسابي

كان لصالح البند المتعلق بمدى تركيز تقويم المتعلمين على الجوانب المعرفية بمتوسط (٤,١٠) وانحراف معياري (٠,٩٩٤)، وهذه الموافقة ربما تبين أن المنهج يركز على هذا الجانب وربما يقلل من أهمية الجوانب الأخرى كالجوانب المتعلقة بالأنشطة التعليمية والمهارية التي تتناسب مع هذه الفئة من المتعلمين كما أكده الهارون (٢٠٠٥) والسعيد وآخرون (٢٠٠٦).

الجدول رقم (٣)
التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية مع ترتيبها تنازليا لمدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين للصف الثالث

م	العبارة	لا أدري تكرار ٪	درجة ضعيفة تكرار ٪	درجة متوسطة تكرار ٪	درجة كبيرة تكرار ٪	درجة كبيرة جدا تكرار ٪	المتوسط	الانحراف
٣	دليل المعلم يرشد إلى أساليب تقويمية متنوعة	٠ ٠	٤ ٤٠,٠	٥ ٥٠,٠	٠ ٠	١ ١٠,٠	٢,٨٠	.٩١٩
٢	أساليب التقويم الموجودة في كتاب المتعلم تقيس الأهداف الموضوعة	٠ ٠	٢ ٢٠,٠	٥ ٥٠,٠	٢ ٢٠,٠	١ ١٠,٠	٣,٢٠	.٩١٩
١	يتم استخدام أساليب تقويمية متنوعة	٠ ٠	٤ ٤٠,٠	١ ١٠,٠	٣ ٣٠,٠	٢ ٢٠,٠	٣,٣٠	١,٢٥٢
٥	يتم استخدام التقويم الشامل لجميع الأهداف السلوكية؟	٠ ٠	٤ ٤٠,٠	١ ١٠,٠	٣ ٣٠,٠	٢ ٢٠,٠	٣,٣٠	١,٢٥٢
٧	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات المقالية؟	٠ ٠	٥ ٥٠,٠	٠ ٠	١ ١٠,٠	٤ ٤٠,٠	٣,٤٠	١,٥٠٦
٩	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الواجبات المدرسية	٠ ٠	٣ ٣٠,٠	٣ ٣٠,٠	١ ١٠,٠	٣ ٣٠,٠	٣,٤٠	١,٢٦٥
٤	يتم استخدام التقويم المستمر (تمهيدي- بنائي- ختامي) في تدريس التربية الإسلامية	٠ ٠	٣ ٣٠,٠	٢ ٢٠,٠	١ ١٠,٠	٤ ٤٠,٠	٦,٦٠	١,٣٥٠
١٢	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على المهارات الأدائية؟	٠ ٠	٤ ٤٠,٠	٠ ٠	٢ ٢٠,٠	٤ ٤٠,٠	٣,٦٠	١,٤٣٠
٦	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الشفوية؟	٠ ٠	٣ ٣٠,٠	١ ١٠,٠	٢ ٢٠,٠	٤ ٤٠,٠	٣,٧٠	١,٣٣٧
١١	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الاتجاهات والقيم؟	٠ ٠	١ ١٠,٠	٤ ٤٠,٠	٠ ٠	٥ ٥٠,٠	٣,٩٠	١,١٩٧
٨	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الموضوعية؟	٠ ٠	١ ١٠,٠	٢ ٢٠,٠	٣ ٣٠,٠	٤ ٤٠,٠	٤,٠٠	١,٠٥٤
١٠	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الجوانب المعرفية؟					٤ ٤٠,٠	٤,١٠	٠,٩٩٤
المتوسط الحسابي= ٣,٥			الانحراف المعياري= ٠,٩٨٠			التوجه العام: درجة متوسطة		

وبالنسبة إلى اعتماد تقويم المتعلمين على الاختبارات الموضوعية فقد حصل هذا البند على ثاني أعلى متوسط حسابي بنسبة (٤,٠٠) وانحراف معياري (١,٠٥٤). حيث إنّ هذه النتائج تشير إلى أن الطابع العام لاختبارات متعلمي مدارس تأهيل التربية الفكرية للتربية الإسلامية أخذ نمط الموضوعي أكثر من المقالي حيث أظهرت النتائج أن استخدام الاختبارات المقالية كانت بنسبة ٥٠٪ تحت نطاق درجة ضعيفة وبمتوسط حسابي ٣,٤٠ وانحراف

معياري ١,٥٠. ولكن نتائج دراسة السعيد وآخرين (٢٠٠٦) تبين أن هذه الفئة من المتعلمين يفضل أن يستخدم معها الاختبارات الموضوعية فقط.

أما فيما يتعلق بدليل المعلم واحتوائه أساليب تقويمية للمتعلمين فقد حصل هذا البند على أقل متوسط حسابي ٢,٨٠ من بين البنود وهذا يدل على أن المعلمين يفتقرون للأساليب التقويمية التي من الممكن أن تستخدم مع هذه الفئة من المتعلمين لمادة التربية الإسلامية وفقا لما جاء في البحوث التربوية التي حددت بعض الأساليب التقويمية التي تتناسب مع طبيعة متعلمي مدارس التربية الفكرية (عبد الغفار، ٢٠٠٣؛ وهارون، ٢٠٠٥؛ والسعيد وآخرون، ٢٠٠٦).

وللإجابة عن السؤال الفرعي الرابع للسؤال الأول الذي ينص على: "ما مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية للصف الرابع في مدارس تأهيل التربية الفكرية؟" قام الباحثان بحساب نسبة الموافقة والمتوسط والانحراف المعياري لكل بند من بنود الاستبانة. والجدول رقم (٤) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (٤)
التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية مع ترتيبها تنازليا لمدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين للصف الرابع

م	العبارة	لا أدري	درجة ضعيفة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جدا	المتوسط	الانحراف
		تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪		
٣	دليل المعلم يرشد إلى أساليب تقويمية متنوعة	٠ ٠	٤ ٥٧,١	٣ ٤٢,٩	٠ ٠	٠	٢,٤٣	.٥٣٥
١	يتم استخدام أساليب تقويمية متنوعة	٠ ٠	٤ ٥٧,١	٢ ٢٨,٦	١ ١٤,٣	٠	٢,٥٧	.٧٨٧
٥	يتم استخدام التقويم الشامل لجميع الأهداف السلوكية	٠ ٠	٤ ٥٧,١	٢ ٢٨,٦	١ ١٤,٣	٠	٢,٥٧	.٧٨٧
٧	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات المقالية؟	٠ ٠	٥ ٧١,٤	١ ١٤,٣	٠ ٠	١ ١٤,٣	٢,٥٧	١,١٣٤
٢	أساليب التقويم الموجودة في كتاب المتعلم تقيس الأهداف الموضوعة	٠ ٠	٢ ٢٨,٦	٥ ٧١,٤	٠ ٠	٠ ٠	٢,٧١	.٤٨٨
٤	يتم استخدام التقويم المستمر (تمهيدي-بنائي-ختامي) في تدريس التربية الإسلامية	٠ ٠	٣ ٤٢,٩	٣ ٤٢,٩	٠ ٠	١ ١٤,٣	٢,٨٦	١,٠٦٩
٩	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الواجبات المدرسية؟	٠ ٠	٣ ٤٢,٩	٣ ٤٢,٩	٠ ٠	١ ١٤,٣	٢,٨٦	١,٠٦٩
١٢	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على المهارات الأدائية؟	٠ ٠	٤ ٥٧,١	٠ ٠	١ ١٤,٣	٢ ٢٨,٦	٣,١٤	١,٤٦٤
١١	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الاتجاهات والقيم؟	٠ ٠	١ ١٤,٣	٤ ٥٧,١	١ ١٤,٣	١ ١٤,٣	٣,٢٩	.٩٥١
٦	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الشفوية؟	٠ ٠	٢ ٢٨,٦	١ ١٤,٣	٣ ٤٢,٩	١ ١٤,٣	٣,٤٣	١,١٣٤

تابع الجدول رقم (٤)

م	العبارة	لا أدري	درجة ضعيفة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جدا	المتوسط	الانحراف
		تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪		
٨	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الموضوعية؟	٠ ٠	١ ١٤,٣	٢ ٢٨,٦	٢ ٢٨,٦	٢ ٢٨,٦	٣,٧١	١,١١٣
١٠	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الجوانب المعرفية؟	٠ ٠	١ ١٤,٣	١ ١٤,٣	٣ ٤٢,٩	٢ ٢٨,٦	٣,٨٦	١,٠٦٩
المتوسط الحسابي = ٣,٠		الانحراف المعياري = ٠,٧٢١				التوجه العام : درجة متوسطة		

من الملاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه، أن معظم البنود كانت إجاباتها تتركز تحت نطاق درجة ضعيفة، والبند الثالث كان من أقل البنود من حيث المتوسط الحسابي الذي كان (٢,٤٣) وبانحراف معياري (٠,٥٣٥) والمتعلق بفقر دليل المعلم بالأساليب التقويمية المتنوعة. وحيث إنّ وسائل التقويم يجب أن تتنوع مع هذه الفئة من المتعلمين كما ذكر الهجرس (٢٠٠٢)، والخطيب والحديدي (١٩٩٤) أن تحقيق الأهداف التعليمية يمكن أن يتم بطريقة القياس القبلي والبعدي، وأن يستخدم كذلك المعززات والمكافآت كما أشار العزة (٢٠٠١) وزيتون (٢٠٠٣). إذ الاهتمام بإطلاع المعلمين على الوسائل التقويمية المتنوعة والحديثة التي تتناسب مع متعلمي التربية الفكرية والمتعلقة بمادة التربية الإسلامية أمر مهم، خصوصا أن نتائج الدراسة تدل على أن التركيز في هذه المادة يتركز حول النواحي المعرفية. وهذه النواحي بحاجة إلى أساليب تقويمية متعددة من أجل تحقيق الأهداف المعرفية.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الخامس للسؤال الأول الذي ينص على: "ما مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية للصف الخامس في مدارس تأهيل التربية الفكرية؟" قام الباحثان بحساب نسبة الموافقة والمتوسط والانحراف المعياري لكل بند من بنود الاستبانة. والجدول رقم (٥) يوضح نتائج ذلك.

يتضح من الجدول رقم (٥) أن التوجه العام لمجتمع الدراسة كان بدرجة متوسطة وذلك بالنسبة للصف الخامس في مدارس تأهيل التربية الفكرية، وأن نتائج الصف الخامس قريبة من نتائج الصف الثالث والرابع حيث إنّ البند الثالث المتعلق بتوفير دليل المعلم للأساليب التقويمية حصل على أقل متوسط حسابي والذي كان (٢,٤٣) وبانحراف معياري (٠,٥٣٥)، والبند السابع المتمثل في مدى الاعتماد في تقويم المتعلمين على الاختبارات المقالية قد حصل على أعلى نسبة مئوية (٨٥,٧٪) تحت نطاق درجة ضعيفة، وهذا يدل على أن المتعلمين لا تناسبهم هذه النوعية من الاختبارات وأن الاختبارات الموضوعية هي الأنسب وذلك

لتناسبها مع قدرات المتعلمين ومما يعزز ذلك، النتائج المطروحة في البند الثامن الذي ينص على اعتماد تقويم المتعلمين على الاختبارات الموضوعية حيث كانت نسبة موافقة مجتمع الدراسة (٥٧,٢٪) تحت نطاق درجة كبيرة وكبيرة جدا وهذا مما يؤكد ما ذكره الهارون (٢٠٠٥) والسعيد وآخرون (٢٠٠٦).

الجدول رقم (٥)
التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية مع ترتيبها تنازليا لمدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين للصف الخامس

م	العبارة	لا أدري	درجة ضعيفة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جداً	المتوسط	الانحراف
		تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪		
٣	دليل المعلم يرشد إلى أساليب تقويمية متنوعة	٠ ٠	٤ ٥٧,١	٣ ٤٢,٩	٠ ٠	٠ ٠	٢,٤٣	٥٣٥.
٧	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات المقالية؟	٠	٦ ٨٥,٧	٠ ٠	٠ ٠	١ ١٤,٣	٢,٤٣	١,١٣٤
٢	أساليب التقويم الموجودة في كتاب المتعلم تقيس الأهداف الموضوعة	٠ ٠	٣ ٤٢,٩	٤ ٥٧,١	٠ ٠	٠ ٠	٢,٥٧	٥٣٥.
٩	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الواجبات المدرسية؟	٠ ٠	٥ ٧١,٤	١ ١٤,٣	٠ ٠	١ ١٤,٣	٢,٥٧	١,١٣٤
١	يتم استخدام أساليب تقويمية متنوعة	٠ ٠	٣ ٤٢,٩	٣ ٤٢,٩	١ ١٤,٣	٠ ٠	٢,٧١	٧٥٦.
٥	يتم استخدام التقويم الشامل لجميع الأهداف السلوكية	٠ ٠	٤ ٥٧,١	٠ ٠	٣ ٤٢,٩	٠ ٠	٢,٨٦	١,٠٦٩
١٢	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على المهارات الأدائية؟	٠ ٠	٣ ٤٢,٩	١ ١٤,٣	٢ ٢٨,٦	١ ١٤,٣	٣,١٧	١,٢١٥
٤	يتم استخدام التقويم المستمر (تمهيدي-بنائي- ختامي) في تدريس التربية الإسلامية	٠ ٠	٣ ٤٢,٩	١ ١٤,٣	١ ١٤,٣	٢ ٢٨,٦	٣,٢٩	١,٣٨٠
٨	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الموضوعية؟	٠ ٠	١ ١٤,٣	٢ ٢٨,٦	٣ ٤٢,٩	١ ١٤,٣	٣,٥٧	٩٧٦.
١١	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الاتجاهات والقيم؟	٠ ٠	١ ١٤,٣	٢ ٢٨,٦	٣ ٤٢,٩	١ ١٤,٣	٣,٥٧	٩٧٦.
٦	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الشفوية؟	٠ ٠	١ ١٤,٣	١ ١٤,٣	٣ ٤٢,٩	٢ ٢٨,٦	٣,٨٦	١,٠٦٩
١٠	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الجوانب المعرفية.؟	٠ ٠	١ ١٤,٣	٠ ٠	٤ ٥٧,١	٢ ٢٨,٦	٤,٠٠	١,٠٠٠
المتوسط الحسابي =٣,١			الانحراف المعياري = ٠,٧٢٩			التوجه العام: درجة متوسطة		

ومن ناحية أخرى، كان البند المتعلق بالتركيز في التقويم على الجوانب المعرفية قد حصل على أعلى متوسط حسابي (٤,٠٠) وبانحراف معياري (١,٠٠٠). وإذا كانت النتائج تشير إلى ذلك، فإنه يجب الأخذ بعين الاعتبار الأساليب التقويمية التي تتناسب مع هذه الفئة من المتعلمين كما وضح السعيد وآخرون (٢٠٠٦)، وذلك مراعاة لقدراتهم العقلية المختلفة،

باتباع طريقة معينة في التقويم كاستخدام التقديرات وليس الدرجات كما ذكر عبد الغفار (٢٠٠٣)، وبمزج النشاطات النظرية والعملية كما جاء في دراسة إبراهيم (٢٠٠٣). وللإجابة عن السؤال الفرعي السادس للسؤال الأول الذي ينص على: "ما مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية للصف السادس في مدارس تأهيل التربية الفكرية؟" تم حساب نسبة الموافقة والمتوسط والانحراف المعياري لكل بند من بنود الاستبانة. والتوجه العام لمجتمع الدراسة كان بدرجة متوسطة للصف السادس في مدارس تأهيل التربية الفكرية، وكانت استجابات مجتمع الدراسة تتمثل بالترتيب وفق أعلى استجابه.

الجدول رقم (٦)
التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية مع ترتيبها تنازليا لمدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين للصف السادس

م	العبارة	لا أدري تكرار ٪	درجة ضعيفة تكرار ٪	درجة متوسطة تكرار ٪	درجة كبيرة تكرار ٪	درجة كبيرة جداً تكرار ٪	المتوسط	الانحراف
٣	دليل المعلم يرشد إلى أساليب تقويمية متنوعة	١ ١٠,٠	٥ ٥٠,٠	٣ ٣٠,٠	٠ ٠	١ ١٠,٠	٢,٥٠	١,٠٨٠
١	يتم استخدام أساليب تقويمية متنوعة	٠ ٠	٦ ٤٦,٢	٥ ٣٨,٥	٢ ١٥,٤	٠ ٠	٢,٦٩	٧٥١.
٥	يتم استخدام التقويم الشامل لجميع الأهداف السلوكية	٠ ٠	٧ ٥٨,٣	٢ ١٦,٧	٢ ١٦,٧	١ ٨,٣	٢,٧٥	١,٠٥٥
٢	أساليب التقويم الموجودة في كتاب المتعلم تقيس الأهداف الموضوعة	٠ ٠	٣ ٢٣,١	٩ ٦٩,٢	١ ٧,٧	٠ ٠	٢,٨٥	٥٥٥.
٧	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات المقالية؟	٠ ٠	٦ ٥٤,٥	٢ ١٨,٢	١ ٩,١	٢ ١٨,٢	٢,٩١	١,٢٢١
٩	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الواجبات المدرسية؟	٠ ٠	٦ ٥٠,٠	٣ ٢٥,٠	٠ ٠	٣ ٢٥,٠	٣,٠٠	١,٢٧٩
١٢	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على المهارات الأدائية؟	١ ٨,٣	٤ ٣٣,٣	٢ ١٦,٧	٢ ١٦,٧	٣ ٢٥,٠	٣,١٧	١,٤٠٣
٤	يتم استخدام التقويم المستمر (تمهيدي - بنائي - ختامي) في تدريس التربية الإسلامية	٠ ٠	٣ ٢٣,١	٥ ٣٨,٥	٣ ٢٣,١	٢ ١٥,٤	٣,٣١	١,٠٣٢
٦	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الشفوية؟	٠ ٠	٣ ٢٧,٣	٢ ١٨,٢	٥ ٤٥,٥	١ ٩,١	٣,٣٦	١,٠٢٧
٨	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الموضوعية؟	٠ ٠	٣ ٢٥,٠	٣ ٢٥,٠	٤ ٣٣,٣	٢ ١٦,٧	٣,٤٢	١,٠٨٤
١١	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الاتجاهات والقيم؟	١ ٨,٣	١ ٨,٣	٥ ٤١,٧	٢ ١٦,٧	٣ ٢٥,٠	٣,٤٢	١,٢٤٠
١٠	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الجوانب المعرفية؟	١ ٧,٧	١ ٧,٧	٢ ١٥,٤	٦ ٤٦,٢	٣ ٢٣,١	٣,٦٩	١,١٨٢
المتوسط الحسابي = ٢,٩			الانحراف المعياري = ٠,٧٢١			التوجه العام: درجة متوسطة		

توضح النتائج قلة تنوع الوسائل التقويمية وتركيز التقويم على الجوانب المعرفية حيث كان متوسطه الحسابي (٢,٥٠) وبانحراف معياري (١,٠٨٠). وبالنسبة لاستخدام التقويم

الشامل لجميع الأهداف السلوكية فقد حصل على أعلى نسبة مئوية تحت نطاق درجة ضعيفة بنسبة (٥٨,٣٪)، وذلك يؤكد ما جاء مع البند الثالث والعاشر المتعلقين بارشاد دليل المعلم إلى أساليب تقويمية متنوعة و تركيزه على الجوانب المعرفية في تقويم المتعلمين، وأنه يجب أن تتعدد الأساليب التقويمية مع هذه الفئة من المتعلمين كما جاء في دراسة السعيد وآخرين (٢٠٠٦). من خلال عرض النتائج في الجدول رقم (٧) سنتعرف على نتائج مقارنة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند من بنود الاستبانة للصفوف الستة من حيث مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين المستخدمة بمادة التربية الإسلامية بمدارس تأهيل التربية الفكرية.

الجدول رقم (٧)
التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية مع ترتيبها تنازليا لمدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين للصفوف الستة

م	العبارة	لا أدري	درجة ضعيفة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جدا	المتوسط	الانحراف
		تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪	تكرار ٪		
٣	دليل المعلم يرشد إلى أساليب تقويمية متنوعة.	١ ١,٧	٢٥ ٤٣,١	٢٨ ٤٨,٣	٠ ٠	٤ ٦,٩	٢,٦٧	٨٢٥.
٧	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات المقالية؟	٠ ٠,٠	٣٨ ٦٥,٥	٥ ٨,٦	٥ ٨,٦	١٠ ١٧,٢	٢,٧٨	١,١٨٥
٢	أساليب التقويم الموجودة في كتاب المتعلم تقيس الأهداف الموضوعة.	٠ ٠,٠	١٥ ٢٤,٢	٤٠ ٦٤,٥	٤ ٦,٥	٣ ٤,٨	٢,٩٢	٧٠٨.
٩	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الواجبات المدرسية؟	٠ ٠,٠	٢٧ ٤٥,٠	٢٢ ٣٦,٧	١ ١,٧	١٠ ١٦,٧	٢,٩٢	١,٠٦٩
١	يتم استخدام أساليب تقويمية متنوعة.	٠ ٠,٠	٢٥ ٤٠,٣	١٧ ٢٧,٤	١٧ ٢٧,٤	٣ ٤,٨	٢,٩٧	٩٤٠.
٥	يتم استخدام التقويم الشامل لجميع الأهداف السلوكية.	٠ ٠,٠	٢٨ ٤٥,٩	٨ ١٣,١	١٩ ٣١,١	٦ ٩,٨	٣,٠٥	١,٠٨٧
١٢	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على المهارات الأدائية؟	١ ١,٦	٢٥ ٤١,٠	٦ ٩,٨	١٣ ٢١,٣	١٦ ٢٦,٢	٣,٣٠	١,٢٩٥
٤	يتم استخدام التقويم المستمر (تمهيدي- بنائي- ختامي) في تدريس التربية الإسلامية.	٠ ٠,٠	٢٠ ٣٢,٣	١٤ ٢٢,٦	١٢ ١٩,٤	١٦ ٢٥,٨	٣,٣٩	١,١٩٢
٦	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الشفوية؟	٠ ٠,٠	١٤ ٢٤,١	٩ ١٥,٥	٢٣ ٣٩,٧	١٢ ٢٠,٧	٣,٥٧	١,٠٧٨
١١	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الاتجاهات والقيم؟	١ ١,٦	٦ ٩,٨	٢٥ ٤١,٠	١٣ ٢١,٣	١٦ ٢٦,٢	٣,٦١	١,٠٣٧
٨	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الموضوعية؟	٠ ٠,٠	١٠ ١٦,٧	١٣ ٢١,٧	٢١ ٣٥,٠	١٦ ٢٦,٧	٣,٧٢	١,٠٤٣
١٠	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الجوانب المعرفية؟	١ ١,٦	٦ ٩,٧	٧ ١١,٣	٣١ ٥٠,٠	١٧ ٢٧,٤	٣,٩٢	٩٦٣.
المتوسط الحسابي =٣,٢		الانحراف المعياري = ٠,٧٦٥				التوجه العام : درجة متوسطة		

يتضح من الجدول رقم (٧) أن التوجه العام لمجتمع الدراسة كان بدرجة متوسطة وذلك بالنسبة للصفوف الستة في مدارس تأهيل التربية الفكرية، وأن لعملية التقويم أهمية كبيرة في منهج التربية الخاصة وهي من العناصر الأساسية فيه، فهي تشمل الكشف عن مدى سير العمل في الخطط الفردية ومدى نجاحها في الاستجابة لمتطلبات وحاجات التلميذ الخاصة، ومن ثمَّ مدى تحقيقها للأهداف التربوية والتعليمية ، التي تم تحديدها وكل هذا يهدف في النهاية إلى اتخاذ قرارات حول مستقبل المتعلم . ولدقة وأهمية التقويم في التربية الخاصة؛ فإننا يجب أن نختار الوسائل والأساليب والأدوات بكل عناية بحيث تتناسب مع قدرات المتعلمين كما أشار إليه الهارون (٢٠٠٥).

ومن خلال النظر إلى نتائج الجدول رقم (٧) المتعلق بمحور أساليب تقويم المتعلمين نجد أن هناك ستة بنود حصلت على درجة ضعيفة وثلاثة بنود حصلت على درجة متوسطة وثلاثة بنود حصلت على درجة كبيرة. ولو دققنا النظر في البنود التي نالت الدرجة الضعيفة والدرجة المتوسطة لوجدناها في غاية الأهمية من حيث معرفة المستوى الحقيقي للطالب ومدى مناسبة الخطة الموضوعة لمستواه، فهي تشمل "التنوع في أساليب التقويم، وأساليب التقويم تقيس الأهداف الموضوعة ، واستخدام التقويم المستمر ، واستخدام التقويم الشامل لجميع الأهداف السلوكية، والتركيز على المهارات الأدائية في عملية التقويم".

ومن هنا فإن النتائج التي يحصل عليها المتعلم والتي تؤهله إلى الانتقال إلى مرحلة أخرى متقدمة قد تكون مضلله وغير صادقة، مما تعود سلباً على المتعلم نفسه، فهو عندما ينتقل من مهارة إلى مهارة متقدمة دون إتقان المهارة الأولى سيفشل سوف يفشل في أداء المهارة الجديدة والتي من شأنها أن تُشعره بالإحباط وانطفاء الدافعية لديه، ومن المعلوم أيضاً أن عملية التعليم في التربية الخاصة تكون متسلسلة ومتدرجة من السهل إلى الصعب وأن التلميذ لا ينتقل إلى المهارة التالية حتى يتقن المهارة الأولى كما أوصى بذلك السعيد وآخرون (٢٠٠٦).

عرض نتائج السؤال الثاني

أما السؤال الثاني للدراسة ونصه "هل توجد فروق لها دلالة إحصائية بين الصفوف الستة من حيث ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات لملاءمة الأنشطة التعليمية للصفوف الستة لكل البنود كما هو مبين في جدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)
تحليل التباين للفروق بين المتوسطات حول مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين للصفوف الستة في مدارس تأهيل التربية الفكرية

م	البنود	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	يتم استخدام أساليب تقويمية متنوعة.	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٦,١١٣ ٤٥,٨١٨ ٥١,٩٣١	٥ ٥٢ ٥٧	١,٢٢٣ .٨٨١	١,٣٨٨	٠,٢٤٤
٢	أساليب التقويم الموجودة في كتاب المتعلم تقيس الأهداف الموضوعة.	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١,٩١٤ ٢٤,٢٤١ ٢٦,١٥٥	٥ ٥٢ ٥٧	.٣٨٣ .٤٦٦	٠,٨٢١	٠,٥٤٠
٣	دليل المعلم يرشد إلى أساليب تقويمية متنوعة.	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١,٤٢٨ ٣١,١٦٥ ٣٢,٥٩٣	٥ ٤٨ ٥٣	.٢٨٦ .٦٤٩	٠,٤٤٠	٠,٨١٩
٤	يتم استخدام التقويم المستمر (تمهيدي - بنائي - ختامي) في تدريس التربية الإسلامية.	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٣,٥٣٥ ٧٨,٣٤٤ ٨١,٨٧٩	٥ ٥٢ ٥٧	.٧٠٧ ١,٥٠٧	٠,٤٦٩	٠,٧٩٧
٥	يتم استخدام التقويم الشامل لجميع الأهداف السلوكية.	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٦,٠٠٨ ٥٩,٩٢١ ٦٥,٩٣٠	٥ ٥١ ٥٦	١,٢٠٢ ١,١٧٥	١,٠٢٣	٠,٤١٤
٦	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الشفوية؟	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١,٥٧٩ ٦١,٦٢١ ٦٣,٢٠٠	٥ ٤٩ ٥٤	.٣١٦ ١,٢٥٨	٠,٢٥١	٠,٩٣٧
٧	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات المقالية؟	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٥,٨٧٦ ٧٣,٥٠٥ ٧٩,٣٨٢	٥ ٤٩ ٥٤	١,١٧٥ ١,٥٠٠	٠,٧٨٣	٠,٥٦٧
٨	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الاختبارات الموضوعية؟	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢,٩٩٣ ٥٨,٠٦٠ ٦١,٠٥٣	٥ ٥١ ٥٦	.٥٩٩ ١,١٣٨	٠,٥٢٦	٠,٧٥٦
٩	إلى أي مدى تعتمد في تقويم المتعلمين على الواجبات المدرسية؟	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٤,٨٧١ ٥٧,٢٥٤ ٦٢,١٢٥	٥ ٥٠ ٥٥	.٩٧٤ ١,١٤٥	٠,٨٥١	٠,٥٢١
١٠	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الجوانب المعرفية؟	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١,١٥٤ ٥٣,٤١٥ ٥٤,٥٦٩	٥ ٥٢ ٥٧	.٢٣١ ١,٠٢٧	٠,٢٢٥	٠,٩٥٠
١١	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على الاتجاهات والقيم؟	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢,٢٨٨ ٥٩,٤٣٢ ٦١,٧١٩	٥ ٥١ ٥٦	.٤٥٨ ١,١٦٥	٠,٣٩٣	٠,٨٥٢
١٢	إلى أي مدى تركز في تقويم المتعلمين على المهارات الأدائية؟	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢,٢٦٠ ٩٣,٦٧٠ ٩٥,٩٣٠	٥ ٥١ ٥٦	.٤٥٢ ١,٨٣٧	٠,٢٤٦	٠,٩٤٠

يتضح من الجدول السابق رقم (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفوف الستة للبنود المذكورة في الجدول من حيث مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية بمدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت.

عرض نتائج السوال الثالث

أما بالنسبة للسؤال الثالث للدراسة والذي كان سؤالا مفتوحاً والمتعلق بمعرفة الأفكار

والمقترحات التي تراها الهيئة التعليمية المتمثلة في مجتمع الدراسة من حيث مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت فقد أجمعت اقتراحات مجتمع الدراسة على أن الطالب المعوق يعتمد على الأسلوب الشفوي والتقويم عن طريق اللعب. كما أوصت باستخدم الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية وبعض الأساليب كأسلوب عرض الصور بشكل مرئي حيث إنه أفضل من الأسلوب الكتابي والتحريري خصوصا مع هذه الفئة من المتعلمين، وأنه يجب التركيز على الطالب وعلى المهارات الأدائية وعلى القيم والجوانب السلوكية والتركيز على عمل تدريبات شفوية وعملية تمكن المتعلم من التعبير وتجعله يبدي رأيه في حلّ بعض المشكلات.

وقد علق مجتمع الدراسة بأنّ هناك بعض التقويمات لا تشمل الحقائق الواردة في الدرس وأن بعض الدروس لا يوجد لها تقويم. وبعض أسئلة تقويم الكتاب المدرسي تميل إلى التقليدية وليس بها ابتكار ولا تنوع وتوجد بها أخطاء في الصياغة في طريقة عرض بعض الأسئلة.

واقترح مجتمع الدراسة الاعتماد على الاختبارات الشفوية بدل الاختبارات التحريرية والتقليل من درجة الاختبارات التحريرية وزيادة درجة الاختبارات الشفوية. وانتقد مجتمع الدراسة بعض الأسئلة توضع في الاختبارات دون ترقيم حيث يصعب على الطالب التوصيل والإجابة عنها في الاختبار، وكذلك تم نقد كثرة الأسئلة المقالية وصعوبتها على المستوى الفعلي للمتعلمين.

واقترح مجتمع الدراسة عمل ورش لتقويم الاتجاهات والقيم على حسب العادات والتقاليد وتتضمن الجانب المعرفي والفكري وأن يراعى فيها قدرات وخصائص المتعلمين، واقترح أيضا عمل كراسة خاصة للتقويم تحتوي على أسئلة مبتكرة منوعة وشائقة وعمل ملخصات سبورية، وأن يمنع أولياء الأمور من التدخل في حل واجبات المتعلمين.

توصيات الدراسة

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية وضمن حدودها فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- استخدام أساليب تقويمية متنوعة لتقويم المتعلمين.
- إعداد كراسة خاصة تحتوي على أساليب تقويمية متنوعة لجميع الدروس المقررة .
- استخدام التقويم المستمر [التمهيدي – البنائي – الختامي] في تدريس مادة التربية الإسلامية.
- استخدام التقويم الشامل لجميع الأهداف السلوكية.

المراجع

إبراهيم، مجدي (٢٠٠٣). **مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبوعلام، رجاء محمود (١٩٨٧). **قياس وتقويم التحصيل الدراسي** (ط١). الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

الحديدي، منى، والخطيب، جمال (٢٠٠٥). **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**. عمان: دار الفكر.

حمدان، محمد زياد (١٩٨٠). **تقييم التعلم أسسه وتطبيقاته** (ط ١). لبنان، بيروت. دار العلم للملايين.

الحوراني، محمد حبيب، والعجمي، حمد بليه (٢٠٠٥). **القياس والتقويم تشخيص الموهبة والتفوق**. حولي، دولة الكويت: المكتبة الأكاديمية للطباعة وللنشر والتوزيع.

الحوراني، محمد حبيب، وحمادة، لولوة نهابة (٢٠٠٥). **القياس والتقويم في التربية الخاصة** (ط١). الكويت: المكتبة الأكاديمية للطباعة والنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال والحديدي، منى (١٩٩٤). **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**. الأردن، عمان: كلية العلوم التربوية.

الخوالدة، ناصر أحمد وعيد، يحي إسماعيل (٢٠٠١). **طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية** (ط١). حولي، دولة الكويت: مكتبة الفلاح.

زيتون، كمال عبدالحميد (٢٠٠٣). **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: عالم الكتب.

سالم، كمال، وصادق، فاروق (١٩٨٨). **الفروق الفردية لدى العاديين وغير العاديين**. القاهرة: مكتبة الصفحات الذهبية.

الساموك، سعدون محمود (٢٠٠٥). **تدريس التربية الإسلامية تخطيط– طرق – تقويم** (ط١). عمان – الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

الساموك، سعدون محمود، والشمري، هدى علي جواد (٢٠٠٥). **تقويم تعلم التربية الإسلامية** (ط١). عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

السعيد، سعيد، وعبد الوهاب، فاطمة، وعبد القادر، عبد القادر (٢٠٠٦). **برامج التربية الخاصة ومناهجها بين الفكر والتطبيق والتطوير**. القاهرة: عالم الكتب.

الشمري، هدى علي جواد (٢٠٠٣). **طرق تدريس التربية الإسلامية** (ط١). عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الصراف، قاسم علي (٢٠٠٢). **القياس والتقويم في التربية والتعليم**. القاهرة – جمهورية مصر العربية: دار الكتاب الحديث.

عبد الحميد، محمد (١٩٩٩). **تعليم الأنشطة والمهارات لدى الأطفال المعاقين عقلياً**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الغفار، أحلام (٢٠٠٣). **تربية المتخلفين عقلياً** (ط١). القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

عبدالهادي، نبيل (٢٠٠٢). **المدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**. عمان – الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

العزّه، سعيد (٢٠٠١). **الإعاقة العقلية**. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

العزّه، سعيد (٢٠٠١). **التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية والحركية**. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

عقل، أنور (٢٠٠١). **نحو تقويم أفضل**. بيروت – لبنان: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

العلبان، كفاية؛ المسلم، رابحة (٢٠٠١). **التربية الخاصة في الكويت**. الكويت: مكتبة وزارة التربية، مطابع القبس التجارية.

الهجرس، أمل (٢٠٠٢). **تربية الأطفال المعاقين عقلياً**. مصر: دار الفكر العربي.

هارون، صالح (٢٠٠٥). **"تدريس وتدريب التلاميذ المتخلفين عقلياً: نموذج استراتيجية مقترحة" أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة**. مسترجع من الموقع: www .gulfkids.com

وزارة التربية (١٩٩٠). **معالم التربية الخاصة في واقعها الجديد: إدارة مدارس التربية الخاصة**. الكويت: مطبعة وزارة التربية.

وزارة التربية (١٩٩٣). **الأمانة العامة للتربية الخاصة**. الكويت. مسترجع من الموقع:http:// q8sneed.com/schoolpage/minestryeducation.html

وزارة التربية (٢٠٠٢). **لجنة استكمال متابعة وتقييم تجربة إدارة مدارس التربية الخاصة في تدريس مناهج التعليم العام للمتعلمين الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية**. الكويت: مطبعة وزارة التربية.

يحيى، خولة وعبيد، ماجده (٢٠٠٥). **الإعاقة العقلية**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.