Review Paper

التقويم التربوي

عبد الغني إبراهيم محمد[1]

المقدمة

تقوم وزارة التربية الولائية بوضع امتحانات مرحلة التعليم الأساسي التي ينتقل بموجبها الطلاب من مرحلة التعليم الأساسي إلى التعليم الثانوي. ومن ضمن المهام التي يقوم بها المركز القومي للمناهج والبحث التربوي مراجعة وتنقيح هذه الامتحانات لضمان ضبط مستوى التحصيل في كل ولايات السودان. وعادة يقوم بوضع هذه الامتحانات عدد من المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة في مجال التدريس في ولايات السودان. وفي بعض الأحيان يلازم وضع هذه الامتحانات بعض القصور من جانب المعلمين الذين يقومون بوضعها لعدم معرفتهم التامة بأسس التقويم التربوي وكيفية وضع الأسئلة. لذلك نظم المركز القومي للمناهج والبحث التربوي لقاء تمهيداً لمديري الامتحانات بالولايات المختلفة لتزويدهم بالمعرفة اللازمة عن مفهوم التقويم التربوي وأهدافه ومحاور اهتمامه وأسسه وكيفية قياس أداء التلاميذ ووضع وتطوير الامتحانات. ومن ضمن أهداف هذا اللقاء كذلك وضع تصور متكامل عن الوضع الوظيفي لمديري الامتحانات بالولايات المختلفة والمهام التي ينبغي أن يقوموا بها وعلاقتهم بالمركز القومي للمناهج وإدارة الامتحانات بالوزارة القومية.

ABSTRACT

This working paper was presented in a workshop organized by the National Center of Curriculum and Educational Research in Bakht er Ruda. The workshop was attended by 18 examination directors from different states.

The paper introduces the historical development of evaluation, it defines evaluation as a process of decision making of whether the desired educational objectives are or not attained and hence the program is modified accordingly.

[1] وزارة التربية – قسم المناهج والبحث التربوي

The paper differentiated between many evaluation strategies, the most important ones are formative evaluation which contributes to modification or formation of program. The other one is summative evaluation, which summarizes merits of program.
The paper concentrated on student evaluation especially on cognitive outcomes. It also defines the concept of assessment and its relation to evaluation.
Special consideration has been given to principles, which must be followed by the teacher to construct and develop tests, which measure student attainment in cognitive domain.
The paper is concluded by some suggestions to improve student's evaluation in Sudanese schools.

التطور التاريخي للتقويم التربوي

ظهر التقويم قبل أكثر من أربعة ألف سنة في عهد إمبراطورية الصين القديمة ، حيث استخدم أحد أباطرة الصين ما يشبه اختبارات الكفاءة لاختيار موظفيه، وكان يطبق هذا النظام بصفة دورية كل أربعة اشهر ، ونسبة لأن هذه الطريقة ضارية في القدم فلم تتوافر المعلومات عن كيفية إجراء مثل هذه الاختبارات ، ولكن بدأت معالمها تظهر بعد ألف سنة من ذلك التاريخ حيث كانت تجرى اختبارات العمل في المجالات التي تتطلب درجة عالية من الكفاءة مثل الموسيقى والكتابة والرياضيات والهندسة[1].

وقد اهتم المربون المسلمون بالتقويم التربوي – وان لم يسموه بهذا الاسم – متمثلا في اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام في معظم جوانب العملية التربوية، فقد حرصوا على وضع معايير موضوعية للحكم على كل من المعلم والمتعلم والمنهج ، كما قاموا بوضع مطلوبات معينة لمنح الإجازة العلمية في الانتقال من مرحلة تعليمية لأخرى[2] وقد ظهر التقويم في التربية الحديثة ملازما لظهور المدارس حيث كان يقتصر على الامتحانات التي تستخدم نتائجها في انتقال التلاميذ عبر المراحل التعليمية المختلفة، أما استخدام التقويم بمفهوم اكثر شمولا فيعتبر حديثا لا يتجاوز بدايات القرن العشرين. تأثر مفهوم التقويم بالنظريات والأفكار التربوية المتجددة، وبتطور أدوات القياس وبالدور أو الأدوار المتوقع من التقويم أن يقوم بها في مجال التربية وعلم النفس [3].

وقد ركز التقويم في بداياته على استخدام الأسئلة الشفوية وأسئلة المقال لقياس تحصيل التلاميذ وتطور هذا الأسلوب فأدخلت الأسئلة الموضوعية بأنواعها المختلفة. وبتطور

مفهوم التربية وتنوع وظائفها اتسعت استخدامات التقويم التربوي فشملت العناصر المختلفة للعملية التربوية. وقد كان للتغيرات التي طرأت على دور المدرسة وطبيعة عملها الأثر المباشر في ظهور أنواع مختلفة من التقويم ألقت بظلالها على عملية التدريس نفسها ، فقد دعا بعض التربويين في الأربعينيات من القرن العشرين إلى ضرورة الأخذ بالاختبارات القبلية لتعرف خبرات التلاميذ السابقة لكي يبني على أساسها أنشطة البرنامج التعليمي التالي. ودعا بعضهم كذلك إلى استخدام التقويم في الكشف عن نواحي الضعف في التلاميذ والعمل على علاجها. وقد شهدت فترة الستينيات تطوراً كبيراً في محتوى وأسلوب التقويم التربوي خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية خلال فترة إعادة النظر في المناهج بعد تفوق الاتحاد السوفيتي سابقاً في إطلاق القمر (سبوتنيك) فالبرى عدد من التربويين – من أمثال تايلر وستفليبم وستيك وكلاس وكورنباخ وسكرفن وغيرهم – لتوظيف التقويم في تجويد العمل التربوي ورفع كفاءته فظهرت أنواع وأساليب مختلفة للتقويم لعل من أبرزها ما يعرف بالنماذج التقويمية (Evaluation Models)، وصار التقويم جزءاً ضروريا ومحورا رئيسا لكل عمل تربوي [٨].

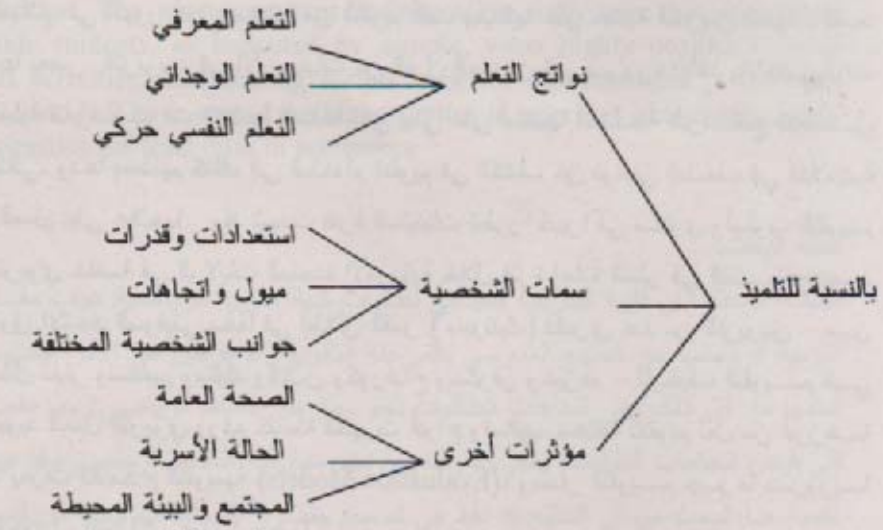
مفهوم التقويم التربوي

في اللغة : (تبيان قيمة الشيء وتعديله وإزالة اعوجاجه) [٧] في التربية: (العملية التي يتم فيها إصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها ، والعمل على كشف نواحي النقص فيها واقتراح الوسائل البديلة لتلافي هذا النقص[٣].إذاً عملية التقويم تتضمن الآتي:

١. تجميع معلومات صحيحة عن الشخص أو الأشخاص أو البرنامج التربوي أو العملية التعليمية التي يراد تقويمها (قياس)
٢. تحليل هذه المعلومات لتعرف أوجه الضعف وأوجه القوة (تشخيص)
٣. العمل على علاج جوانب الضعف وتثبيت جوانب القوة . (علاج)

محاور اهتمام التقويم التربوي

(١) التلميذ (٢) المعلم (٣) المنهج (٤) البيئة التعليمية



بالنسبة للمعلم
- التمكن من المادة ، طريقة التدريس
- القدرة على التخطيط ، معرفة التلاميذ
- سمات الشخصية ، التعاون
- قيادة النشاطات اللاصفية
- التفاعل مع المجتمع المحلي

بالنسبة للمنهج
- مدى توافق المنهج مع فلسفة المجتمع وتوجهاته والإمكانات المتاحة والأهداف التربوية.
- مدى مناسبته مع قدرات التلاميذ واستعداداتهم العقلية والجسمية وخبراتهم وحاجاتهم.
- مدى مرونة المنهج في استيعاب التغيرات التي تطرأ على المادة الدراسية وعلى المجتمع.

	مدى الترابط بين المنهج وبيئة التلاميذ وصلته بحياتهم ومستقبلهم المهني.
بالنسبة للبيئة التعليمية	مدى توافر القاعات والمعامل والمكاتب والمكتبات والأبنية الضرورية والساحات وتجهيزها وتهيأتها.
	مدى توافر الوسائل التعليمية والأدوات والأجهزة الضرورية.
	مدى مناسبة اللوائح والنظم السائدة والإدارة المدرسية والأطر المساعدة.

وسيتم التركيز في هذه الورقة على تقويم التلاميذ والكيفية المثلى لوضع وتطوير الامتحانات التي تهتم بقياس نواتج التعلم المعرفي للتلاميذ.

أنواع التقويم

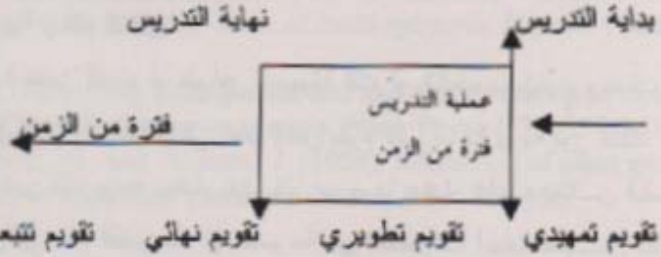
١. تقويم تمهيدي : يتم قبل بداية التدريس بغرض التأكد من مدى استعداد التلاميذ لتلقي المادة الجديدة.

٢. تقويم تطويري (بنائي): يتم خلال عملية التدريس ويستخدم لعلاج جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة.

٣. تقويم نهائي: يتم في نهاية فترة التدريس بغرض تصفية التلاميذ وتخريجهم.

٤. تقويم تتبعي (تقويم الصيانة) : يتم بعد التخرج بفترة زمنية محدودة للتعرف على مدى كفاءة الخريج في أداء مهام مهنته.

والشكل (١) يوضح التدرج الزمني لأنواع التقويم الأربع:



شكل (١) التدرج الزمني لأنواع التقويم

أسس التقويم

١. أن يرتبط التقويم بأهداف محددة.
٢. أن يوضع خطة مفصلة ومرنة للتقويم يمكن تعديلها وتطويرها أثناء تنفيذ البرنامج الدراسي.
٣. أن يكون التقويم شاملا لكل أنواع ومستويات الأهداف.
٤. أن يكون التقويم شاملا لكل جوانب البرنامج موضوع التقويم.
٥. أن تكون أدوات جمع البيانات متنوعة.
٦. أن تتميز أدوات جمع البيانات بالصدق والثبات والموضوعية.
٧. أن تكون عملية التقويم مشتركة بين كل الأطراف المعنية.
٨. أن يكون التقويم عملية مستمرة لا تقتصر على نهاية البرنامج الدراسي أو بدايته بل تجري في أوقات مختلفة من تطبيق البرنامج للاستفادة من النتائج في عمليات التعديل والتطوير.
٩. أن يكون التقويم عملية تشخيصية علاجية تبيّن نواحي القوة ونواحي الضعف بقصد تدعيم الأولي ومعالجة الثانية.
١٠. أن يكون التقويم اقتصاديا في الوقت والمال والجهد قدر المستطاع .
١١. أن يكون التقويم إنسانيا عادلا يأخذ في الاعتبار كل الظروف التي تؤثر على النتائج كالعوامل البيئية والنفسية والاجتماعية والجو السائد وطريقة تطبيق البرنامج وطريقة التقويم.

القياس في التربية وعلم النفس

القياس هو عملية تقدير أشياء أو ظواهر مجهولة الكم أو الكيف باستخدام وحدات رقمية متفق عليها أو (مقننة)[1]. القياس في علم النفس يقوم على ما نادى به ثورندبك في قوله ((إذا وجد شئ فإنه يوجد بمقدار فإذا كان موجودا بمقدار فإنه يمكن قياسه)). ويعرف المقياس في علم النفس بأنه:(مجموعة من المتغيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض العمليات العقلية أو السمات أو الخصائص النفسية)).

والمثيرات قد تكون:

١. أسئلة شفوية أو تحريرية مكتوبة.
٢. أشكال هندسية أو صور أو رسومات.
٣. نغمات موسيقية.
٤. أدوات أو معدات لإجراء تجربة معينة بها.
٥. أي موقف من المواقف يوضع فيه الشخص للتعرف على أدائه أو سلوكه في هذا الموقف.

ويجب أن يعطي المقياس نوعا من الدرجات الرقمية مثلا :٥٠، ٤٠، ٥٧، ٦٨، ... فيها رقم أعلى لا يمكن تجاوزه ورقم أدنى أو قد يكون مفتوح الجانبين (أكثر من ...وأقل من) أو أن يقدم تصنيفا وصفيا: ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول، ضعيف. فلقياس سرعة الانفعال مثلا - يمكن أن نضع تصنيفا وصفيا كالآتي: سريع جدا، سريع، سريع نوعا، لا سريع ولا بطئ، بطئ نوعا، بطئ، بطئ جدا.

ولقياس الذكاء:

عبقري، ألمعي، ذكي جدا، ذكي، فوق المتوسط، متوسط، أقل من المتوسط، غبي، غبي جدا، ضعيف العقل، أهوك، أبله، معتوه. ويمكن تحويل هذه التصنيفات الوصفية إلى أرقام أكثر من ١٤٠، ١٤٠، ١٣٠، ١٢٠، ١١٠، ١٠٠، ٩٠، ٨٠، ٧٠، أقل من ٧٠، ٦٥، ٤٥، ٢٥، وأقل.

أنواع القياس:

١- القياس المعتمد على النماذج (محكي المرجع)

تقرر فيه معنى كل درجة أو تقدير بمدى علاقته ببقية الدرجات أو التقديرات التي أحرزها بقية التلاميذ. أي: الحكم على أداء التلميذ في ضوء الأداء الفعلي لبقية التلاميذ.

٢- القياس المعتمد على المعايير (معياري المرجع).

مقارنة أداء التلميذ بالنسبة لمعيار خارجي حدد مسبقاً. أي: الحكم على أداء التلميذ في ضوء الأداء المطلوب أو المرغوب فيه.

لماذا نقيس أداء التلميذ؟

الغرض من القياس هو الكشف عن الفروق بأنواعها المختلفة وتتلخص أنواع الفروق الرئيسة في أربع طوائف هي:

أ- الفروق بين الأفراد. ب- الفروق في ذات الفرد.

ج- الفروق بين المهن د- الفروق بين الجماعات.

ويقاس أداء التلاميذ للأسباب الآتية:

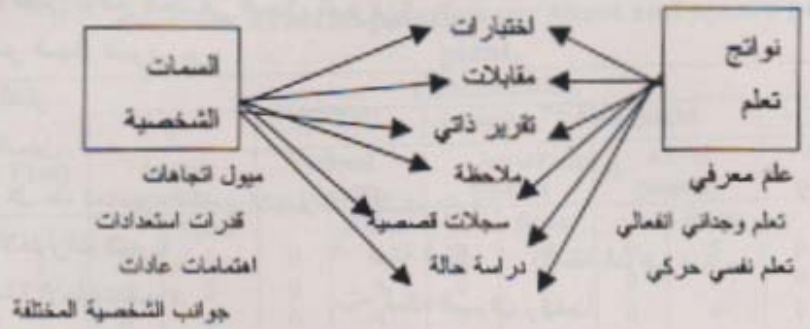
١. لتعرف مدى استعداد التلاميذ للبدء في دراسة مقرر ما.
٢. لتوزيع التلاميذ على المسابقات المختلفة حسب قدراتهم واستعداداتهم .
٣. لتوزيع التلاميذ إلى مجموعات وفقا للفروق الفردية بينهم.
٤. لتحديد النشاطات التربوية المناسبة.
٥. التعرف على مدى استيعاب التلاميذ للمادة الدراسية الجديدة.
٦. التعرف على جوانب القوة والضعف في أداء التلاميذ.
٧. للكشف عن مدى تطور ونمو المهارات التي اكتسبها التلاميذ .
٨. لنقل وترفيع التلاميذ من صف لآخر أو من مرحلة دراسية لأخرى.
٩. لترشيح الطلاب لنيل دراسات عليا.
١٠. لحفز واستثارة دوافع التلاميذ للتعلم.
١١. التعرف على وضع التلميذ النسبي بين أقرانه.
١٢. للتنبؤ بالحالة المستقبلية للتلميذ .
١٣. التعرف على مدى كفاءة الطالب في أداء مهام مهنته.

ماذا نقيس في أداء التلاميذ؟

يركز قياس أداء التلاميذ على جانبين :

١- نواتج التعلم ٢- السمات الشخصية.

كيف نقيس أداء التلاميذ؟ نقيس أداء التلاميذ باستخدام أدوات القياس المختلفة



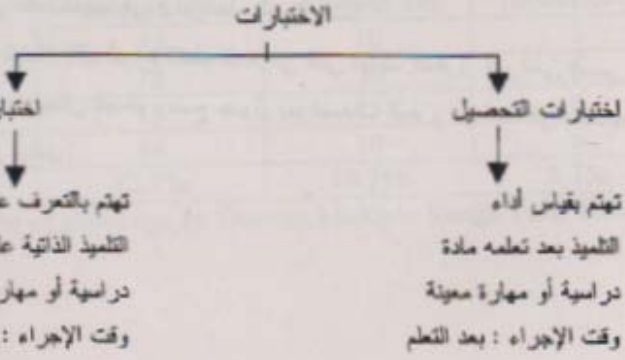
شكل (٢) أدوات القياس المختلفة

ما الشروط التي ينبغي توافرها في أدوات القياس ؟

١. الصدق: أن تقيس ما وضعت من أجله.
٢. الثبات : التوصل إلى النتائج نفسها إذا أعيد تطبيق الأداة في ظروف مماثلة.
٣. الموضوعية: عدم تأثر النتائج بالعوامل الشخصية للمصحح.
٤. التمييز: تساعد على إظهار الفروق الفردية بين التلاميذ.
٥. مراعاة المستوى: أن تكون مناسبة من حيث السهولة والصعوبة لمستوى التلاميذ.
٦. التنظيم أن تكون النتائج المستخلصة منها قابلة للتنظيم بحيث يسهل كشف العلاقات بينها وفهم مغزاها وإصدار أحكام عادلة على ضوئها.
٧. سهولة الإجراء: أن تكون التعليمات الخاصة بتطبيقها واضحة.
٨. الاقتصاد: أن تكون اقتصادية في الوقت والمال دون الإخلال بكفايتها النوعية

ما أهم أدوات القياس المستخدمة في المدارس؟

أهم أدوات القياس المستخدمة في المدارس:



كيف نقيس نواتج التعلم في المجال المعرفي؟

عناصر المجال المعرفي هي:

١- التذكر. ٢-الاستيعاب. ٣- التطبيق.

٤- التحليل. ٥- التركيب. ٦-التقويم

نقاس كل هذه العناصر باستخدام الاختبارات والأسئلة الآتية:

١- الاختبارات الشفوية . ٢- أسئلة المقال. الأسئلة الموضوعية:-

أ- أسئلة الإجابات الحرة. ب- أسئلة الصواب والخطأ.

ج- أسئلة الاختيار من متعدد. د- أسئلة المطابقة (المزاوجة – المقابلة)

هـ- أسئلة إعادة الترتيب. و- أسئلة تعتمد على الرسم.

ز- أسئلة ملء الفراغ.

قواعد مهمة ينبغي للمعلم مراعاتها عند وضع وتطوير الاختبارات التي تقيس نواتج التعلم المعرفي (١٩٩٧،٦).

١. أفحص أولا الأهداف المعرفية المقرر موضع الاختبار.

٢. تعرف جيدا محتويات المقرر والموضوعات التي تغطيها ومدى العمق فيها.

٣. حدد الغرض من الاختبار.

٤. حدد مستويات المعرفة التي تريد قياسها وتتوافق مع الغرض من الاختبار.

٥. حدد الوزن النسبي لكل مستوى من مستويات المعرفة ويتحدد ذلك على ضوء الأهداف والغرض من الاختبار مثلا: التذكر ١٠% ، الفهم ٣٠% ، التطبيق ٥٠% ، التحليل ١٠%.

٦. حدد نوع الأسئلة التي ستستخدمها في قياس هذه المستويات.

٧. حاول أن تضع أسئلة شاملة لكل أنواع التعلم المعرفي التي يهدف المقرر الدراسي إلى تحقيقها. وفي هذا الاتجاه يمكن للمعلم وضع جدول بمواصفات المقرر يساعده في بناء وإعداد اختبار متوازن شامل.

مثال: جدول يوضح الأوزان النسبية لوحدات ومستويات المعرفة المراد قياسها في مقرر ما

الوزن النسبي للوحدات / الوزن النسبي لمستويات المعرفة	الوحدة الأولى ٥٠%	الوحدة الثانية ٢٠%	الوحدة الثالثة ٢٠%	الوحدة الرابعة ١٠%
التذكر ١٠%	٥%	٢%	٢%	١%
الفهم ٣٠%	١٥%	٦%	٦%	٣%
التطبيق ٥٠%	٢٥%	١٠%	١٠%	٥%
التحليل ١٠%	١٠%	٢%	٢%	١%

ويقسم الوزن النسبي للوحدات حسب الوقت الذي يستغرقه المعلم في تدريس كل وحدة أو حسب كمية المادة الموجودة في كل وحدة أو حسب أهمية المادة أو حسب درجة التركيز أو أن يضع المعلم كل تلك العوامل في الاعتبار عند التقسيم. والوزن النسبي لمستويات المعرفة قد لا يقسم على الوحدات حسب وزنها ولكن حسب تركيز الوحدة على مستوى معين من مستويات المعرفة.

٨. تأكد من أن الأسئلة تغطي الموضوعات الرئيسة في المادة وتجنب التفاصيل الدقيقة التي تؤثر على فهم التلميذ للمادة.
٩. راع أن تضع أسئلة الاختبار بأسلوب واضح ولغة سهلة صحيحة بعيدا عن اللف والدوران والتطويل والخداع والمناورة.
١٠. تأكد أن كل سؤال مستقل عن غيره من الأسئلة.
١١. تجنب أن تضع عبارات بنصها من الكتاب المدرسي أو مذكرات التلاميذ.
١٢. ضع الأسئلة بحيث تتصف الإجابة عنها بالموضوعية وتعتمد على الحقائق والأدلة والبراهين العلمية لا أن تعتمد على ميول واتجاهات وآراء التلاميذ إلا إذا كان الهدف من الاختبار يرمي إلى ذلك.
١٣. ضع الأسئلة بطريقة بارعة ومبتكرة بحيث لا يستطيع التلميذ الإجابة عنها إلا إذا كان عارفاً فعلاً بالمادة الممتحنة.
١٤. تأكد من أن مستوى صعوبة الأسئلة وسهولتها ملائمة لمستوى التلاميذ وقدراتهم ومطلوبات المادة والهدف من الاختبار وأنها تميز بين التلاميذ.

١٥. عند وضع الأسئلة راع إلا تتأثر الإجابة عنها بالعوامل الشخصية والمزاجية للمصحح وألا يختلف اثنان في تحديد الإجابة الصحيحة.

١٦. ضع عدداً من الأسئلة اكبر من العدد المحدد للاختبار في صورته النهائية .

١٧. افحص الأسئلة على فترات متباعدة واستبعد غير الصالح منها وعدل في الأسئلة الضعيفة الصياغة.

١٨. حل جميع أسئلة الاختبار قبل اعتمادها في صورتها النهائية.

١٩. ضع حلا نموذجيا لكل سؤال ووزع درجات الاختبار على الأسئلة وفقا لأهميتها في تحقيق أهداف المادة الدراسية.

٢٠. أكتب في بداية ورقة الاختبار أو في بداية كل نوع من أنواع الأسئلة التعليمات اللازمة بصورة واضحة ومحددة تساعد التلميذ على الإجابة الصحيحة . ومن هذه المعلومات:- زمن الاختبار، وعدد الأسطر والصفحات المطلوبة في حالة أسئلة المقال، وفكرة عن كيفية الإجابة إذا كان الموقف يتطلب ذلك، وتحديد الأسئلة الاختيارية والإجبارية، وتحديد أهمية كل سؤال وعدد الدرجات المخصصة له، ومكان كتابة الإجابة، والتحذير من التخمين في حالة الأسئلة الموضوعية.

٢١. ضع الأسئلة ذات النوع الواحد مع بعضها ورتبها بحيث يسير التلميذ في حلها دون اضطراب ، كما يراعى فيها التدرج من السهل إلى الصعب.

وفي هذا الاتجاه يقترح الباحث الترتيب التالي لأنواع الأسئلة في حالة استخدام أكثر من نوع واحد في الاختبار:

أ. أسئلة ملء الفراغ (الإكمال)

ب. أسئلة الصواب والخطأ.

ت. أسئلة المطابقة.

ث. أسئلة الاختيار من متعدد.

ج. أسئلة المقال.

٢٢. احرص على أن يكون الاختبار سهل الإجراء والتصحيح اقتصاديا في الوقت والمال والجهد دون الإخلال بكفاءة النوعية.

٢٣. إذا شعر المعلم أن الاختبار لا يكفي لقياس نواتج التعلم المطلوبة فعليه أن ينوع الأدوات المستخدمة في القياس مثل: البحوث، والعمل المنزلي، والاختبارات الدورية، والمقابلات، والأسئلة الشفوية غيرها.

٢٤. بعد طباعة الاختبار أحرص على مراجعته وإعداد النسخ المطلوبة منه .

٢٥. احتفظ بالأوراق في مكان آمن حتى زمن الاختبار.

أدوات القياس التي تستخدم لقياس نواتج التعلم الوجداني

تستخدم أدوات متنوعة لقياس نواتج التعلم الوجداني الانفعالي لعل من أهمها: المقابلات الشخصية، والملاحظة، والسجلات القصصية، والاستبيانات، والتقرير الذاتي ودراسة الحالة.

أدوات القياس التي تستخدم لقياس نواتج تعلم المهارات

تستخدم الاختبارات العملية لقياس نواتج المهارات وهي ثلاثة أنواع:

أ- اختبارات التعرف : قياس قدرة التلميذ على التعرف على خصائص مهارة معينة أو لتعرف الأجهزة التي تستخدم في هذه المهارة ووظائفها المختلفة.

ب- اختبارات المحاكاة : تصمم لمحاكاة موقفاً من المواقف الطبيعية.

ت- اختبارات عينة العمل: وضع الطالب في موقف يمثل موقفا حقيقيا لمجال العمل ويطلب منه أداء المهام الفعلية لهذا العمل.

تشخيص وعلاج جوانب الضعف في تعلم التلاميذ

يرتكز التشخيص في ثلاثة جوانب:

أولا: تعرف التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم.

ثانيا: تحديد نواحي الضعف في أدائهم.

ثالثا: تحديد العوامل التي سببت التحصيل غير المرضي.

في الجانبين الأول والثاني يمكن للمعلم أن يستخدم الاختبارات التطويرية ويقوم بتحليلها لتعرف جوانب الضعف في أداء التلاميذ. أما في الجانب الثالث فيستخدم المعلم الملاحظة والمقابلات الشخصية والاستبيانات ودراسة الحالة والاستعانة بالسجلات القصصية لتعرف العوامل التي تسبب ضعف الأداء. بعد تحديد التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم ومعرفة سبب أو أسباب ذلك يبدأ العلاج. ومن الأساليب التي تتبع في العلاج:

- تجميع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في مجموعات متجانسة وتنظيم جلسات دورية لعلاج حالات الضعف.
- علاج كل حالة على حدة علاجا فرديا.
- الاستعانة بالمرشد أو الطبيب النفسي لعلاج بعض الحالات.
- الاستعانة بالأسرة للمساهمة مع المدرسة في علاج الحالات التي تستدعي المشاركة الفاعلة للأسرة.

التقويم في المدارس السودانية

يهتم تقويم التلاميذ في المدارس السودانية بتقدير الدرجات التي تحصل عليها التلاميذ في الامتحانات التي تجرى سنويا أو من فترة لأخرى وهو ما يعرف بالقياس .

ويهدف التقويم في المدارس إلى نقل وترفيع التلاميذ في صف لأخر أو من مرحلة لأخرى ولتعرف وضع التلميذ النسبي بين أقرانه وهو ما يعرف بالقياس المعتمد على النماذج (محكي المراجع).

أما جانب تشخيص أداء التلاميذ في الامتحانات وتعرف جوانب الضعف في أدائه والعمل على علاجها فلا يجد حظا من الاهتمام من جانب المعلمين ومن جانب إدارات المدارس لأن كثيراً من المعلمين يعتقدون أن هذا يقع خارج مجال اختصاصهم. حتى في الامتحانات التي تجرى في المدارس ينصب جل اهتمامها على قياس نواتج التعلم المعرفي وتهمل قياس الميول والاتجاهات وجوانب الشخصية المختلفة . ولعل من أسباب ذلك عدم معرفة المعلمين التامة بمفهوم التقويم وأهدافه وكيفية توظيفه في تحسين أداء التلاميذ. كما أن سهولة قياس نواتج التعلم المعرفي تشكل سبباً رئيساً في تركيز المعلمين عليه وإهمالهم للجوانب الأخرى. وتأسيسا على ما تقدم تطرح الورقة التوصيات التالية:

١. تطوير إدارات الامتحانات بالولايات لتصبح إدارة للتقويم التربوي.
٢. اعتماد سجل التلميذ ليصبح ملازما للتلميذ في كل مراحل التعليم العام.
٣. أن تهتم كليات التربية بتطوير مفردات القياس والتقويم التربوي للطلاب .
٤. أن يهتم المعلمون بقياس جميع جوانب شخصية التلاميذ وإلا يقتصر التقويم على جانب واحد.

المراجع

١. عبد الله عبد الدائم، (١٩٧٥). التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، بيروت ، دار العلم للملايين.

٢. محمد ناصر (١٩٧٧) الفكر التربوي العربي الإسلامي، الكويت وكالة المطبوعات.

٣. محمد عزت عبد الموجود وآخرون، (١٩٧٨). أساسيات المنهج وتنظيماته: القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

٤. فؤاد أبو حطب و آمال صادق، (١٩٨٠). علم النفس التربوي، الطبعة الثانية القاهرة: مكتبة ألا نجلو المصرية.

٥. عمر محمد التومي الشيباني، (١٩٨٠) تطور النظريات والأفكار التربوية، دار الثقافة بيروت طبعة ثانية.

٦. عبد الغني إبراهيم محمد، (١٩٩٧). أصول التدريس ، جامعة كسلا ، شركة كسلا ، للطباعة والنشر المحدودة ، كسلا.

٧. المعجم الوسيط، (١٩٧٣م) القاهرة، مجمع اللغة العربية.

8. Galen Saylor J. and William M. 1974.Alexander Planning Curriculum For Schools Holt, Rinehart and Winston, U.S.A.