

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

جامعة النجاح الوطنية  
كلية الدراسات العليا

١٤٢٤  
١٠  
١٠  
١٠  
١٠  
١٠

مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقوية  
طلبة المرحلة الأساسية في المدارس التابعة لوكلية  
الغوث الدولية في منطقة نابلس التعليمية

علي  
عبد  
١٠  
١٠  
١٠  
١٠  
١٠

إعداد: الطالبة

رقية عبد الرزاق مصطفى جتو

إشراف:

الأستاذ الدكتور جودت أحمد سعادة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج  
والتدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية

نابلس - فلسطين

١٤٢٤هـ / ٢٠٠٣م

# بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

جامعة النجاح الوطنية  
كلية الدراسات العليا

مدي استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم  
طلبة المرحلة الأساسية في المدارس التابعة لوكالة  
الغوث الدولية في منطقة نابلس التعليمية

إعداد الطالبة

رقية عبد الرزاق مصطفى حنو

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ: ٧/ ٤/ ٢٠٠٣م وأجيزت

أعضاء لجنة المناقشة

التوقيع

مشرفاً رئيسياً .....  
ممتحناً خارجياً .....  
عضواً .....  
عضواً .....

- أ.د. جودت أحمد سعادة  
- الدكتور تيسير محمد عبد الله  
- الدكتور وائل أبو صالح  
- دكتور عبد الرحيم برهم

# الإهداء

إلى روح والدي رحمه الله وطيبه ثراه

إلى التي تظلي بطفئها وحناها أمني

إلى إختي وأختي الأعتاء

إلى صديقاتي وأصدقائي

إلى كل إنسان يعمر قلبه الإيمان والخير للناس

إليهم جميعاً أهدي جسدي المتواضع هذا

## الشكر والتقدير

بعد حمد الله سبحانه وتعالى، والصلاة والسلام على أشرف الخلق محمد صلى الله عليه وسلم، فإنه يطيب لي وقد أوشكت هذه الدراسة على الانتهاء، أن أتقدم بجزيل شكري وعظيم امتناني من أستاذي الدكتور جودت أحمد سعادة على تفضله بالإشراف على هذه الدراسة ومواكبته لها خطوة خطوة مذ كانت فكرة وحتى أصبحت حقيقة واقعة، فجزاه الله عني خير الجزاء لجهوده ونصائحه وتوجيهاته وإرشاده، وعلى ما أسداه من نصح وتوجيه من أجل أن ترى هذه الأطروحة النور.

كما أتقدم بالشكر الجزيل أيضاً من الدكتور تيسير عبد الله عميد البحث العلمي في جامعة القدس على تفضله بالموافقة على مناقشة هذه الأطروحة محكماً خارجياً، وأنا على يقين بأنه سيكون لآرائه وتوجيهاته الأثر الطيب في إثراء الرسالة.

ولا يفوتني تقديم الشكر الجزيل أيضاً إلى كل من أ.د. وائل أبو صالح، والدكتور عبد الرحيم برهم على تفضلهما بالحكم على هذه الرسالة ممتحنين داخليين، وستكون لملاحظتهما الأثر الإيجابي الواضح على دقة الرسالة وقوتها.

ولا يفوتني في هذا المقام أن أوجه شكري إلى الإخوة في مكتب تعليم منطقة نابلس التعليمية لما قدموه لي من تسهيلات لإنجاز هذا العمل إلى حيز الوجود.

الصفحة	الموضوع	
٤٤	الدراسات ذات العلاقة بالتقويم بصورة عامة	الفصل الرابع
٥٢	الدراسات ذات العلاقة بالأسئلة والاختبارات	
	الطريقة والإجراءات	
٦٥	منهج الدراسة	
٦٥	مجتمع الدراسة	
٦٨	أداة الدراسة	
٦٩	صدق الأداة	
٧٠	ثبات الأداة	
٧٠	إجراءات التطبيق وخطواته	
٧١	تصميم الدراسة	
٧١	المعالجات الإحصائية	
	نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات	
٧٣	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها	
١٠٢	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها	
١٠٤	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها	
١٠٧	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها	
١١٣	النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها	
١١٦	النتائج المتعلقة بالسؤال السادس ومناقشتها	
١٢١	التوصيات	
	مراجع الدراسة	
١٢٣	المراجع العربية	
١٣٠	المراجع الأجنبية	
١٣١	الملاحق	
١٤٨	ملخص الدراسة بالإنجليزية (Abstract)	

## فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع	
أ	الإهداء	الفصل الأول
ب	الشكر والتقدير	
ج	قائمة المحتويات	
ـهـ	فهرس الجداول	
ز	فهرس الملاحق	
ح	ملخص الدراسة باللغة العربية	
	<b>خلفية الدراسة وأهميتها</b>	
٢	مقدمة الدراسة ومشكلتها	
٨	أهمية الدراسة	
٩	أهداف الدراسة	
٩	أسئلة الدراسة	الفصل الثاني
١٠	حدود الدراسة	
١٠	مصطلحات الدراسة	
	<b>الإطار النظري للدراسة</b>	
١٤	نبذة عن تاريخ تطور تقويم التحصيل	
١٥	أنماط التقويم وأهدافه	
١٧	الأسس التي يقوم عليها التقويم	
١٨	تصنيف أساليب التقويم	
٢٤	أساليب التقويم الشفوية	
٢٥	الاختبارات الشفوية	
٢٧	أساليب تقويمية أخرى يستفاد منها لتقويم الطلبة في فروع اللغة العربية	الفصل الثالث
٢٩	التقويم المعتمد على ذاتية الطالب	
	<b>الدراسات السابقة</b>	
٣٣	الدراسات ذات العلاقة بالتقويم في ميدان اللغة العربية	

## فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١	توزيع أفراد مجتمع الدراسة على مدارس منطقة نابلس التعليمية (نابلس، قلقيلة، طولكرم، جنين) التابعة لوكالة الغوث الدولية مع اعدادهم ونسبتهم المئوية.	٦٥
٢	توزيع أفراد مجتمع الدراسة، تبعاً لمتغير الجنس.	٦٦
٣	توزيع أفراد مجتمع الدراسة، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	٦٦
٤	توزيع أفراد مجتمع الدراسة، تبعاً لمتغير الخبرة.	٦٧
٥	توزيع أفراد مجتمع الدراسة، تبعاً لمتغير حجم الصف الذي يقوم المعلم بتدريسه.	٦٧
٦	توزيع أفراد مجتمع الدراسة، تبعاً لمتغير صفوف المرحلة الأساسية التي يدرسها المعلم.	٦٧
٧	ثبات أداء الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا .	٧٠
٨	المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية والانحرافات المعيارية في مجال الاختبارات الكتابية: المقالية، والموضوعية، والمقننة .	٧٤
٩	المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية والانحرافات المعيارية، لأساليب التقويم المستخدمة في مجال الاختبارات الشفوية واختبارات الاستماع.	٧٨
١٠	المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، لأساليب التقويم المستخدمة في مجال اختبارات الإملاء، والخط، والنحو.	٨١
١١	المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، لأساليب التقويم المستخدمة في مجال اختبارات التعبير الكتابي واختبارات السرعة.	٨٤
١٢	المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، لأساليب التقويم المستخدمة في مجال المناقشة الجماعية، والمشاركة الصفية، وملاحظات المعلم.	٨٧

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١٣	المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية لأساليب التقويم المستخدمة في مجال تقويم الأنداد، والتقويم التعاوني، والتقويم الذاتي .	٩١
١٤	المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، لأساليب التقويم المستخدمة في مجال البحوث، والواجبات البيتية، والأنشطة اللغوية الالصفية.	٩٥
١٥	الترتيب التنازلي لأساليب تقويم الطلبة في منهاج اللغة العربية وفق مجالاتها، وتبعاً للمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.	٩٨
١٦	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة في المرحلة الأساسية، من الصفوف الخامس، وحتى التاسع الأساسي، تبعاً لمتغير الجنس .	١٠٣
١٧	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة في المرحلة الأساسية، من الصفوف الخامس وحتى التاسع الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	١٠٥
١٨	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة في المرحلة الأساسية؛ من الصفوف الخامس، وحتى التاسع الأساسي، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في التدريس .	١٠٨
١٩	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة في المرحلة الأساسية؛ من الصفوف الخامس، وحتى التاسع الأساسي، تبعاً لمتغير حجم الصف.	١١٤
٢٠	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة في المرحلة الأساسية؛ من الصفوف الخامس، وحتى التاسع الأساسي، تبعاً لمتغير صفوف المرحلة الأساسية التي يدرسها المعلم.	١١٧



## فهرس الملاحق

الصفحة	الملحق	الرقم
١٣٣	أعضاء لجنة التحكيم.	١
١٣٥	أداة الدراسة في صورتها النهائية.	٢
١٤٤	خطاب تسهيل مهمة الباحثة الصادر عن جامعة النجاح الوطنية إلى مديرية دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية بمنطقة نابلس التعليمية.	٣
١٤٦	خطاب تسهيل مهمة الباحثة الصادر عن دائرة التعليم في وكالة الغوث الدولية بمنطقة نابلس التعليمية.	٤

## ملخص الدراسة

مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم طلبة المرحلة الأساسية في المدارس  
التابعة لوكالة الغوث الدولية بمنطقة نابلس التعليمية

إعداد

رقية عبد الرزاق مصطفى حنو

إشراف

الأستاذ الدكتور جودت أحمد سعادة

جامعة النجاح الوطنية - نابلس

٢٠٠٢م

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية لبعض أساليب التقويم شائعة الاستخدام، وتقصي أثر متغيرات الدراسة على استخدام المعلمين لهذه الأساليب، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية من الصف الخامس وحتى التاسع الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس التعليمية، لأساليب تقويم الطلبة بمنهاج اللغة العربية؟

- هل يختلف مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية من الصف الخامس وحتى التاسع الأساسي لأساليب تقويم الطلبة بمنهاج اللغة العربية باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس، وحجم الصف، وصفوف المرحلة التي يدرسها المعلم؟

وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية الذين يقومون بتدريس مناهج اللغة العربية للصفوف؛ من الخامس، وحتى التاسع الأساسي، والبالغ عددهم (١١٤) معلماً ومعلمة، موزعين على مدارس منطقة نابلس التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية في شمال الضفة الغربية وتشمل مدارس نابلس، وجنين، وطولكرم، وقلقيلية.

وقامت الباحثة بتطوير استبانة أعدتها لتحقيق أغراض الدراسة من خلال مراجعتها للأدب التربوي، حيث تألفت في شكلها النهائي من (٨١) فقرة موزعة على سبعة مجالات، بعد أن أعدت إجراءات صدقها بعرضها على عدد من المحكمين، وتم

حساب ثباتها والذي بلغ (٠,٩٣) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا. تم تطبيق أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، مما جعل الباحثة تستخدم إحصائيات الوصفية بدلاً من إحصاءات الاستنتاجية.

وقامت الباحثة باستخدام المعالجات الإحصائية اللازمة باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل نتائج الدراسة، وتم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وقد كشفت نتائج الدراسة عن الآتي:

- إن أعلى المتوسطات الحسابية على درجات مدى استخدام تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية، حازه مجال أسلوب (الاختبارات الشفوية واختبارات الاستماع) بدرجة مقدارها (٤,٢٤) من (٥)، وبنسبة مئوية (٨٤,٨%)، تلاه مجال أسلوب (اختبارات التعبير الكتابي واختبارات السرعة) وحاز على (٣,٧٩) درجة، وبنسبة مئوية (٧٥,٨%)، تلاه مجال أسلوب (اختبارات الإملاء، والخط، والنحو) بدرجة مقدارها (٣,٧٢) وبنسبة مئوية (٧٤,٤%)، تلاه مجال أسلوب (البحوث والواجبات البيتية، والأنشطة اللغوية اللاصفية) بدرجة مقدارها (٣,٥٤) وبنسبة مئوية (٧٠,٨%)، تلاه مجال أسلوب (تقويم الأعداد، والتقويم التعاوني، والتقويم الذاتي) بدرجة مقدارها (٣,٤٨)، وبنسبة مئوية (٦٩,٦%)، تلاه مجال أسلوب (المناقشة الجماعية، والمشاركة الصفية، وملاحظات المعلم) بدرجة مقدارها (٣,٤٢)، وبنسبة مئوية (٦٨,٤%)، أما مجال أسلوب (الاختبارات الكتابية: المقالية، والموضوعية، والمقننة) فقد حاز على المتوسطات الحسابية الأدنى من حيث الاستخدام وبدرجة مقدارها (٣,١٢)، وبنسبة مئوية بلغت (٦٢,٤%)، كما دلت النتائج على أن المتوسطات الحسابية بين المعلمين على درجات مدى الاستخدام كانت متقاربة في مجال متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وحجم الصف، وصفوف المرحلة التي يدرسها المعلم، إلا أن هذه النتائج أشارت في الوقت نفسه إلى الآتي:

- المتوسطات الحسابية على درجات الاستخدام لأساليب تقويم الطلبة كانت أعلى لدى المعلمات منها لدى المعلمين في مجال متغير الجنس.
- المتوسطات الحسابية على درجات الاستخدام كانت أعلى لدى المعلمين من حملة البكالوريوس فأعلى منها لدى المعلمين من حملة الدبلوم في مجال متغير المؤهل العلمي.

- المتوسطات الحسابية على درجات مدى الاستخدام كانت أعلى لدى المعلمين الذين يدرسون في الصفوف ذات الحجم من (عشرين - أربعين طالبا) منها لدى معلمي الصفوف ذات الحجم (أكثر من أربعين طالبا).
- وفي مجال صفوف المرحلة التي يدرسها المعلم، كانت المتوسطات الحسابية على درجات الاستخدام أعلى لدى معلمي صفوف المرحلة الأساسية المتوسطة منها لدى صفوف المرحلة الأساسية العليا.
- أما فيما يتعلق بمجال متغير سنوات الخبرة في التدريس فقد دلت النتائج على أن المتوسطات الحسابية الأعلى تعزى للمعلمين من ذوي الخبرة (خمس سنوات فأقل) تلاهم المعلمين من ذوي الخبرة (ست - عشر سنوات) تلاهم المعلمين من ذوي الخبرة (أكثر من عشر سنوات).

وفي ضوء النتائج السابقة خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات:

- تنظيم برامج تقويمية تدريبية متتابعة للمعلمين والمعلمات على اختلاف سنوات خبرتهم في التعليم لأساليب التقويم اللغوي.
- دعوة مشرفي اللغة العربية بدائرة تعليم منطقة نابلس التابعة لوكالة الغوث، بوجود تبصير معلمي اللغة العربية من ذوي الخبرة طويلة، بأهمية استخدام أساليب التقويم الحديثة.
- إنشاء بنك أسئلة لمختلف فروع اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسية وتوظيفها.
- إعادة النظر في عدد الطلبة في الشعبة الواحدة.

# الفصل الأول

## خلفية الدراسة وأهميتها

- مقدمة الدراسة ومشكلتها

- أهمية الدراسة

- أهداف الدراسة

- أسئلة الدراسة

- حدود الدراسة

- مصطلحات الدراسة

# الفصل الأول

## خلفية الدراسة وأهميتها

### مقدمة الدراسة ومشكلتها:

يعتبر التقويم عملية ضرورية لأي مجال من مجالات الحياة، وهو جزء أساسي من العملية التربوية وبوساطته يمكن تحديد الأهداف التربوية بهدف تحسين العملية التعليمية التعلمية وتطويرها.

ولعل مشكلة تقويم التلاميذ من المشاكلات التي يعاني منها نظام التربية في البلاد العربية ، ويمكن ارجاع ذلك في الغالب إلى الاستخدام الواسع للطرق التقليدية في التقويم وضعف شموليتها.

وعملية التقييم (Evaluation) تعني تحديد القيمة أو القدر، وتعرفه (دروزه، ١٩٩٧) بأنه مجموعة الإجراءات التي تتطلب الدراسة والبحث وإمعان النظر في الموضوع المراد تقديره وتقييمه، عن طريق العمل المنظم لجمع المعلومات بطريقة صادقة وموضوعية، والتوصل إلى نتائج يحكم بوساطتها على قيمة الموضوع، ثم اصدار الحكم على مدى فعاليتها وجودته، واتخاذ القرار الذي يقضي بتنفيذ الإجراءات اللازمة للإصلاح وسد النقص.

فالتقييم مصطلح يشير إلى مجموعة الإجراءات التي توظف المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف أو اتخاذ القرارات ذات العلاقة، وهناك فرق بين كلمتي التقييم والتقويم فعملية التقييم كما عرفتها (دروزه، ١٩٩٧) نتناول تقييم تحصيل المتعلم وانجازه، ثم الحكم عليه بالنجاح أو الفشل في ضوء معايير صادقة موضوعية، ففي حين تعكس عملية التقويم معنى الإصلاح والتعديل والتغيير، إضافة إلى التثمين، فالمعلم يثمن تحصيل المتعلم وانجازه، بهدف تشخيص نقاط الضعف والقوة بالتعزيز أو الإصلاح.

وتتفق (دروزة، ١٩٩٧) مع (حمدان، ١٩٨٦) في أن التقييم عملية تصحيحية يتم بها تصحيح أو تحسين هذا التحصيل بعد التحقق من كفايته، أو تحسين ما يلزم من عملياته التربوية المتنوعة.

فالتقويم يعني الإصلاح والتعديل والتغيير، بالإضافة إلى التثمين لما اكتسبه المتعلم وأنجزه، بهدف تشخيص نقاط القوة والعمل على تعزيزها، ونقاط الضعف والعمل على اصلاحها وعلاجها.

إن عملية التقويم قديما كانت مرادفة لمفهوم الامتحانات، وهما الأول قياس الجانب المعرفي دون الاهتمام بالجوانب الأخرى لنمو المتعلم، حيث أصبحت الامتحانات هي الغاية التي يسعى إليها المعلم والمتعلم، معتمدة على الحفظ والاستظهار والتذكر التي تقيسها تلك الامتحانات دون مراعاة للمستويات المعرفية العليا، أما عملية التقويم بالمفهوم الحديث فهي تشتمل على عنصر جديد ألا وهو ترجمة النتائج التي يتم الحصول عليها بالطرق والوسائل المختلفة، إلى خطة تهدف إلى توجيه المتعلمين وتنميتهم معرفيا ومهاريا ووجدانيا على اعتبار أن المتعلم يمثل محورا أساسيا في العملية التربوية، وبذلك نجد أن عملية التقويم مرتبطة عضويا بأهداف التعليم وفلسفته (أبو جلاله، ١٩٩٢).

وعملية التقويم في اللغة العربية تتعلق بتقويم تحصيل الطالب في مهارات اللغة العربية من الناحيتين اللغوية والفكرية في فروع اللغة العربية لتحقيق أهداف اللغة على أساس أن اللغة العربية وحدة لا تتجزأ (دليل المعلم لكتب اللغة العربية، ١٩٩١).

وتعد عملية التقويم عنصرا مهما من عناصر المنهاج، لما لها من أهمية وتأثير في تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية، فالتقويم هو عبارة عن العملية التي تحكم بها على مدى تحقق الأهداف التربوية المرغوبة، والعمل على تدعيمها وكشف نواحي النقص فيها وتذليلها، ومن ثم اقتراح الوسائل لعلاجها.

واللغة العربية تمثل المرآة التي تعكس خصائص الأمة العقلية، ومستوى تفكيرها وثقافتها في مناحي الحياة المختلفة، مما ينبغي أن تنال الأهمية التي تستحقها في المناهج وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، ولكي يتحقق هذا الغرض، فإن استخدام أدوات التقويم المناسبة بشكل سليم وبأساليب متنوعة من جانب المعلم، من شأنه أن يعمل على تحقيق

الأهداف المرجوة لمنهاج اللغة العربية، إذ أن هناك علاقة متبادلة بين الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي المرتبط به، وأساليب التقويم وإجراءاته المختلفة.

ولعل الحديث عن أساليب وأدوات تقويم الطلبة الذين يدرسون منهاج اللغة العربية، يذكرنا بأهمية اللغة القومية ودورها الحيوي في الحياة الدراسية للطلبة في مختلف مراحل التعليم، ويذكر هذا الدور الذي تلعبه المهارات والقدرات اللغوية المتوفرة في تذييل صعوبات التعلم والارتقاء في نوعية التعلم والتحصيل الأكاديمي (شحاته، ١٩٩٣).

إلا أن التقويم في تعليم اللغة العربية وتعلمها، يعد من أهم مشكلات منهج تعليم اللغة ذاتها في الوقت الحاضر، من حيث غياب النظرية التي تحكمه، والخلط بينه وبين مفهوم القياس، وذلك من حيث سداجة إجراءاته وفقدانه لأهم رافده فيه، ألا وهو التغذية الراجعة.

وما يحدث الآن في الكثير من المدارس العربية لدى تقويم الطلبة فسي تحصيل اللغة العربية، ليس سوى طرح أسئلة محدودة الأنماط، محدودة المستوى، لا تقيس المستويات العقلية العليا، ناهيك عن النقص الواضح في استخدام مقاييس تحصيل المهارات الشفوية، والعقلية والمكتوبة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٤).

وتواجه عملية تقويم تحصيل الطلبة في منهاج اللغة في معظم الدول مشكلات وصعوبات فنية وإدارية متنوعة، يتمثل أهمها في عدم كفاية أدوات التقييم اللغوية، وعدم كفاءة الأساليب التقويمية الشائعة في قياس تعلم الطلبة لمهارات اللغة الرئيسية والفرعية، حيث أشارت نتائج دراسة قام بها (نصر، ١٩٩٥) أن انخفاض مستوى التعبير لدى الطلبة، ناجم عن عدم وجود قوائم للمهارات الفرعية التي يمكن تقويمها.

وحاول عدد من المهتمين بتعليم اللغات، أن يتحرى العوامل التي تبنى عليها المهارات اللغوية، ولعل الغرض من هذه البحوث، هو لفت نظر المعلمين للاهتمام بها، وجعلها مدار الامتحان والتقييم، حيث نظم (عطية، ١٩٧٠) الأبواب التي يتناولها الامتحان في اللغة العربية بحيث يراعي هذا التنظيم منطلق اللغة وهي: الصوتيات- والشروة اللغوية- والكلام والخطاب- والتعبير الكتابي. كما أظهرت دراسة (سعيد، ١٩٩٧) أيضاً أن



تقويم مهارات الإملاء بشكل خاص خاضعة لاجتهادات المعلمين وثقافتهم، وهي متباينة من معلم لآخر، وذلك لعدم إمامهم بمهارات التقييم اللغوية لقياس مهارات اللغة.

وهناك ما يشير إلى أن معظم معلمي اللغة العربية، يعانون من ضعف في وضع الأسئلة والتنوع في مستوياتها، سواء لأغراض بناء الاختبارات التكوينية خلال التدريس، أو بناء الاختبارات النهائية التي تقدم في نهاية الفصل الدراسي (شحاته، ١٩٩٣).

ويمثل الضعف في القدرة على التنوع في أساليب تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية، صعوبة كبيرة، إذ أن الكثير من الدراسات التي أجريت حول متغير التنوع تشير إلى أن الاختبارات المدرسية المقالية والموضوعية تكاد تكون أكثر أساليب تقويم الطلبة شيوعاً دون غيرها (نصر، ١٩٩٧).

كما أشارت نتائج دراسة السويدي (١٩٩٣) والتي هدفت التعرف إلى واقع أساليب التقويم شائعة الاستخدام في مناهج التربية الإسلامية في قطر، أن أساليب تقويم الطلبة المتداولة بشكل عام تعتمد على أسئلة ذات طابع إنشائي، تهدف إلى قياس الاستيعاب والتحصيل، علماً بأن هذا النوع من الأساليب التقويمية لا تقيس سوى نمط واحد من تحصيل اللغة، ناهيك عن اقتصرها على قياس بعض الأهداف المعرفية في اللغة العربية، وليس كل الأهداف التعليمية من وجدانية ونفس حركية.

ويدعم هذه النتائج ما أوضحه التقرير النهائي، لندوة أساليب اللغة العربية للتعليم الأساسي الذي أشار إلى أهم أوجه القصور في واقع تعليم اللغة، وهو اقتصار أدوات التقويم على قياس الجوانب المعرفية ومستوى التذكر في اللغة العربية دون المهارات اللغوية الأخرى من مهارات الأداء الكتابية، والتي تتضمن مهارة الكتابة الإملائية، ومهارة الخط، ومهارة الكتابة التعبيرية، والمهارات الشفوية التي تتضمن مهارة القراءة بنوعيتها الجهرية والصامتة وما تشتمل عليه من مهارات فرعية كمهارة الأداء الصوتي، ومهارة النطق، ومهارة السرعة في القراءة، ومهارة فهم المقروء، ومهارة التعبير الشفوي التي تتضمن مهارة المحادثة، والتعبير الشفوي الحر، والأسئلة الحرة، ومهارات الاستماع، ومهارات النحو، ومهارات التذوق الأدبي.

ويمكن القول بناء على ما أجري من دراسات أو ما ظهر من مؤلفات عن أساليب تقويم الطلبة في مناهج اللغة العربية، فإن الاختبارات كانت وما تزال هي الوسيلة المستخدمة على نطاق واسع ليس في مناهج اللغة العربية فحسب، بل إن جميع المناهج الدراسية الأخرى وعبر مراحل التعليم (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٤).

كما لوحظ أن هناك غياباً في أساليب التقويم المتطورة وندرة استخدامها، كعمل التقارير، وإجراء البحوث المكتبية (السويدي، ١٩٩٣). والأساليب الأخرى كالتقويم التعاوني، واللقاءات الدورية لمجموعات صغيرة، وتقويم الأنداد، والتقويم الذاتي (تقويم الطالب لنفسه)، وصياغة الطالب للأسئلة، والمشاركة الصفية، والمناقشة. وتمشياً مع روح العصر ومسيرة للتطوير، فإن هذه الأساليب المتطورة تعد ضرورة ملحة في التقويم اللغوي، لأن من شأنها أن تعزز قدرات الطلبة ومهاراتهم (شحاته، ١٩٩٣).

وبعد الاهتمام بدور المشاركة الطلابية والمناقشة الصفية في التقويم ارتقاء بعملية التقويم. ويرى بعض المربين أن تدريب الطلبة على صياغة الأسئلة، ومحاولة الإجابة عنها، من المهارات التي يفتقدها التعليم لما لها من أهمية في ارتقاء مستويات التفكير العليا لدى الطالب (دروزة، ١٩٩٥). وقد وصفها بعضهم الآخر على أنها من متطلبات القرن الحادي والعشرين (حجاج، ١٩٩٥) لما لها من أثر في إعلاء شأن الاختبارات التكوينية في مجال تطوير أنماط التفكير، وتوظيف عقل الطالب في الفهم والاستيعاب.

وأشار (مادوس، ١٩٨٣) إلى أن من أساليب التقويم المتطورة والفاعلة تنظيم لقاءات دورية لمجموعات صغيرة من الطلبة في أوقات معينة، ليناقشوا معاً الصعوبات التي يواجهونها بعد كل اختبار، والعمل معاً على مراجعة بعض النقاط سوياً، هذه اللقاءات الدورية، تعد أكثر فائدة من غيرها في مجال تقويم اللغة العربية، إذ أنها تبنى عليها نتائج اختبارات التقويم التكويني خلال عملية التدريس.

ولاقت اختبارات الكتابة أيضاً، اهتماماً كبيراً، كأسلوب من أساليب التقويم اللغوي، حيث يمكن لمعلمي اللغة من خلالها، قياس كثير من العمليات الذهنية واللغوية الدالة عليها

والتي يصعب قياسها إلا بهذه الطريقة، لما لها من أثر في متابعة عمل الطلبة أثناء الكتابة التعبيرية لأشكال التفكير، والإنشاء، والتنظيم، والتدعيم، والمراجعة ( Bennett, et.al, 1991).

وقد أوصت دورة أساليب اللغة العربية في المرحلة الأساسية، بأنه نتيجة للقصور في تدريس اللغة العربية، فإنه ينبغي بناء أدوات موضوعية لتقييم أداء المعلم، وضرورة بناء أدوات موضوعية لتقويم الأداء اللغوي للطلاب، وبناء اختبارات الكفاية اللغوية لكل حلقة من حلقات التعليم الأساسي (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1994).

وقد لوحظ من خلال الدراسات السابقة التي بحثت عملية تقويم منهج اللغة العربية، أن معظم عمليات التقويم تركز على الجوانب المعرفية والتحصيلية، وإن هناك فئة من المعلمين تحصر نفسها في استخدام نوع واحد من الاختبارات بحكم العادة، أو تخوفاً من عدم اتقان الأنواع الأخرى.

وبما أن الهدف من عملية التقويم يتمثل في معرفة مدى تحقيق الطالب للأهداف التي يتوخاها من تعليم اللغة العربية، ووسيلته للحكم على كفاءته، وما يحدثه التقويم من تغيرات في خبرات المتعلم وتفاعله، ونظراً للعلاقة التبادلية بين عمليات التعليم وأساليب التقويم، ومن خلال اطلاع الباحثة على نماذج عديدة من الأدب التربوي والدراسات التي تناولت أساليب التقويم وطرقه المختلفة والتباين في نتائجها، ونظراً لأهمية التقويم اللغوي في الإرتقاء بمستوى العمليات العقلية العليا للطلبة في مراحل تعلمهم المختلفة، ونظراً لأهمية مسايرة الاتجاهات المعاصرة في التقويم، فقد جاءت هذه الدراسة للتحقق من مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحل الأساسية لمدارس وكالة الغوث في منطقة نابلس التعليمية، لأساليب التقويم المتنوعة التي تتناول مهارات اللغة العربية، وذلك بهدف الخروج بتوصيات للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم حول الأساليب والطرائق التقويمية التي يجب أن تستخدم لتحقيق فاعلية تعليمية تعليمية أفضل.

## أهمية الدراسة:

نظراً لأهمية الدور المحوري للتقويم اللغوي، ومساهمته الفاعلة للنهوض بعملية التعليم والتعلم، وضرورة مخاطبة المستويات العقلية العليا، وما يحدث من تجديد للمناهج الفلسطينية عامة، ومناهج اللغة العربية بشكل خاص، وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات التي عالجت موضوع أساليب تقويم الطلبة، إلا أن الدراسات حول استخدام أساليب التقويم وتنوعها في مجال اللغة العربية تكاد تكون معدومة، ولم تعثر الباحثة (حسب علمها) على دراسة تطرقت لهذا الموضوع في الضفة الغربية، ومن هنا تظهر أهمية الدراسة الحالية، كمحاولة جادة للتعرف إلى مدى استخدام معلمي اللغة العربية في أساليب تقويم الطلبة لمرحلة التعليم الأساسي من الصف الخامس وحتى الصف التاسع، في مدارس وكالة الغوث الدولية التابعة لمنطقة نابلس التعليمية.

ويمكن تلخيص أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

١. تعتبر هذه الدراسة وفي حدود علم الباحثة الأولى في فلسطين، والتي تحاول التعرف إلى أساليب التقويم المتنوعة والمستخدمة من جانب معلمي اللغة العربية لتقويم طلبتهم في مرحلة التعليم الأساسي من الصف الخامس الأساسي وحتى الصف التاسع.
٢. يتوقع من خلال ما يتم التوصل إليه من نتائج، إفادة العاملين في سلك التعليم من موجهين ومعلمين، الوقوف على واقع التقويم المستخدم من جانب معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية.
٣. يمكن أن تمثل هذه الدراسة، إسهاماً تربوياً للخروج بتوصيات لدائرة التعليم في منطقة نابلس التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية تتعلق بتطوير أساليب التقويم المتنوعة لمناهج اللغة العربية.
٤. يتوقع من خلال الإطار النظري للدراسة الحالية والدراسات السابقة فيها، وما يتوصل إليه من نتائج، إفادة الدارسين بإجراء بحوث ودراسات جديدة، تتعلق بموضوع استخدام أساليب التقويم المتنوعة في مراحل تعليمية أو صفوف دراسية أخرى لم تتطرق إليها الدراسة الحالية.

## أهداف الدراسة:

- نظراً لأهمية عملية التقويم، واستخدام أساليبه وأدواته المتنوعة بطريقة شاملة في تقويم تحصيل الطلبة بمنهاج اللغة العربية، فإن هذه الدراسة تسعى إلى تحقيق الهدفين الآتيين:
1. التعرف إلى مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة بمنهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسية، من الصف الخامس وحتى التاسع الأساسي، بمدارس منطقة نابلس التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية.
  2. التعرف فيما إذا كان مدى استخدام أساليب التقويم يختلف باختلاف كل من متغير الجنس (ذكوراً، إناثاً)، والمؤهل العلمي (دبلوم معلمين، بكالوريوس فأعلى)، وسنوات الخبرة في تدريس اللغة (خمس سنوات فأقل، من 6-10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات)، وحجم الصف (من 20-40، وأكثر من أربعين طالباً) وصفوف المرحلة التي يدرسها المعلم (صفوف المرحلة الأساسية المتوسطة، وصفوف المرحلة الأساسية العليا).

## أسئلة الدراسة:

- في ضوء ما سبق، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:
1. ما مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية من الصف الخامس وحتى التاسع الأساسي بمدارس منطقة نابلس التعليمية/ التابعة لوكالة الغوث الدولية لأساليب تقويم الطلبة في منهاج اللغة العربية؟
  2. هل يختلف مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية من الصف الخامس وحتى التاسع الأساسي، لأساليب تقويم الطلبة في منهاج اللغة العربية باختلاف الجنس؟
  3. هل يختلف مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية من الصف الخامس وحتى التاسع الأساسي لأساليب تقويم الطلبة في منهاج اللغة العربية باختلاف المؤهل العلمي؟
  4. هل يختلف مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية من الصف الخامس وحتى التاسع الأساسي لأساليب تقويم الطلبة في منهاج اللغة العربية باختلاف سنوات الخبرة في التدريس؟
  5. هل يختلف مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية من الصف الخامس وحتى التاسع الأساسي لأساليب تقويم الطلبة في منهاج اللغة العربية باختلاف حجم الصف؟

٦. هل يختلف مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية من الصف الخامس وحتى التاسع الأساسي لأساليب تقويم الطلبة في منهاج اللغة العربية باختلاف صفوف المرحلة التي يدرسها المعلم؟

## حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

١. اقتصرت الدراسة على جميع معلمي اللغة العربية، للمرحلة الأساسية في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس التعليمية وبالتحديد معلمين صفوف المرحلة الأساسية المتوسطة، والمرحلة الأساسية العليا من الصف الخامس وحتى الصف التاسع الأساسيين، حيث أن مدارس الوكالة لا يشملها الصف العاشر باعتباره نهاية المرحلة الأساسية، ومن ثم يكمل الطلبة دراستهم في المدارس الحكومية.

٢. اقتصرت الدراسة على جميع المعلمين الذين يقومون بتدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية من الصف الخامس وحتى الصف التاسع الأساسيين للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م.

٣. اقتصرت أداة الدراسة التي استخدمتها الباحثة، على استبانة مسحية لمعرفة مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة بمرحلة التعليم الأساسية، من الصف الخامس إلى التاسع الأساسي بمدارس منطقة نابلس التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية، أعدتها الباحثة. لذا، فإن نتائج هذه الدراسة تعتمد على مدى صدق الأداة وثباتها.

## مصطلحات الدراسة:

### أساليب التقويم:

هي عبارة عن طرق تقويمية من طرف المعلم تتيح للطلاب فرصة إظهار عينة من سلوكه، يمكن ملاحظتها وقياسها بدقة وموضوعية، وتتعدد أهداف تطبيقها وإجراءاتها وفقا لنتائج التعلم، وخصائص الطلبة.

مدى الاستخدام:

ويقصد به في الدراسة، مدى تداول أفراد العينة لأساليب التقويم وأدواته، والذي يستدل عليه من الوزن الذي يختاره المعلم على المقياس الخماسي لأداة الدراسة، والذي تعكس فقراته أساليب التقويم.

المرحلة الأساسية:

وهي مرحلة التعليم الإلزامي التي تبدأ من الصف الأول الأساسي، وتمتد حتى نهاية الصف العاشر، علماً بأن الصفوف التي ستشملها الدراسة تضم الصفوف من الخامس وحتى التاسع من مرحلة التعليم الأساسي، حيث يتم استيعاب الطلبة المنقولين إلى الصف العاشر في المدارس الحكومية.

التحصيل اللغوي:

هو مقدار ما حققه الطالب من أهداف في منهاج اللغة العربية، نتيجة عملية التعليم والتعلم للمرحلة التعليمية التي يوجد فيها.

المهارات اللغوية:

هي الأساسيات التي تتعلق بتعلم عناصر اللغة من: قراءة، واستماع، وكتابة ومحادثة، وتعبير، وخط، وتتم بصورة متدرجة من خلال مواقف حيوية متنوعة (مجاور، ١٩٧٤).

المرحلة الأساسية المتوسطة:

هي مرحلة التعليم الأساسية التي تبدأ من الصف الخامس وتمتد حتى نهاية الصف السابع الأساسي أي أنها تضم الصفوف (الخامس، والسادس، والسابع الأساسي).

المرحلة الأساسية العليا:

هي مرحلة التعليم الأساسية التي تبدأ من الصف الثامن الأساسي، وتمتد حتى نهاية الصف العاشر الأساسي، أي أنها تضم الصفوف (الثامن، والتاسع، والعاشر الأساسي).

## منطقة نابلس التعليمية/وكالة:

هي الدائرة التعليمية بمدينة نابلس والتي تشرف على شؤون التربية والتعليم لمدارس نابلس، وجنين، وطولكرم، وقلقيلية، التابعة لوكالة الغوث الدولية شمال الضفة الغربية.

## مدارس وكالة الغوث الدولية:

هي المدارس التي تشرف عليها دائرة التعليم التابعة لوكالة الغوث الدولية، والتي تشمل على صفوف المرحلة الأساسية التي تبدأ من الصف الأول الأساسي وحتى نهاية الصف التاسع الأساسي ويتابع طلبة هذه المدارس دراسة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية.



# الفصل الثاني

## الإطار النظري للدراسة

## الفصل الثاني

### الإطار النظري للدراسة

يعد التقويم بأساليبه المتنوعة، أحد المداخل المهمة لتطوير العملية التعليمية التعليمية، وبالتالي فإن أي تحسن في إجراءات التقويم يؤدي بالضرورة إلى تطوير تلك العملية التعليمية بكافة عناصرها. ويتناول هذا الفصل العديد من الموضوعات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، والتي تتمثل في الآتي:

#### نبذة عن تاريخ تطور مفهوم تقويم التحصيل:

تعتبر عملية التقويم التربوي والتعليمي، قديمة قدم أول محاولة قام بها الإنسان لتعليم شخص من بني جنسه، غير أن عملية الاختبار والتقويم كادت -حتى عهد قريب- أن تكون عرضية وغير منظمة، وكانت أول طرق التقويم التي استخدمتها المدارس النظامية التقليدية، تقوم على ما يعرف بالتسميع الشفوي والأسئلة الشفوية. ويرتكز هذا التقويم على حفظ الحقائق والمعلومات وحفظ نماذج معينة واسترجاعها من الذاكرة، وقد يعود السبب في شيوع هذه الطريقة محدودية التعليم.

وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر، ظهر استخدام الاختبارات من نوع المقال كوسيلة داعمة للتسميع الشفوي (لندفل، ١٩٦٨). وهكذا انتقل القياس والتقويم خطوات إلى الأمام، حيث أن للاختبارات المقالية ميزات لا تتوافر في الامتحانات الشفوية، فهي تسمح للتلاميذ في وقت واحد بالتفكير بالإجابة والتعبير عن أنفسهم دون توتر (الشرييني، ١٩٩٦).

إلا أن اتصاف هذا النوع من الامتحانات بالذاتية، قد أدى إلى ظهور نوع من الامتحانات الموضوعية كأسلوب تقويمي يستبعد تقدير المعلم الذاتي لدى تقويمه للطلبة في الامتحانات المقالية، ثم توالى مراحل التقويم والتطور، واستخدمت أساليب وطرق عني بها عناية لم يسبق لها مثيل في تاريخ القياس العقلي وتقويم التحصيل، ومن هذه الأساليب في مجال تقويم التحصيل ما يأتي:

١- الاختبارات التحصيلية المقننة.

٢- الامتحانات المدرسية العادية - امتحانات النقل (منصور، ١٩٩٦).

٣- الواجبات المنزلية.

٤- الأعمال التحريرية داخل الحجرة الدراسية.

٥- المناقشات الحرة في الموضوعات المختلفة (الغريب، ١٩٧٧).

وعلى العموم فإن عملية تقويم التحصيل، تطورت مع ظهور الإنسان وتقدمه، وتعدد حاجاته التربوية اليومية، من الملاحظة البسيطة، والأسئلة الشفوية، إلى الصيغ المنظمة والجماعية المكتوبة المقالية منها، والموضوعية، والمعيارية، والانجازية، واستمرت لتواكب تقنيات العصر واستيعاب العديد من وسائله التكنولوجية وتوظيفها (حمدان، ١٩٨٦).

#### أنماط التقويم وأهدافه:

حتى يؤدي التقويم مهمته الأساسية في تصحيح نمو الفرد، وتوجيهه نحو الأفضل، فإنه يجب ان يكون لدى المعلم معرفة بأنواع التقويم وأهدافه ومن الأمثلة لهذه الأنماط ما يأتي:

١- **التقويم التحليلي "القبلي"**: ويتم هذا النوع من التقويم عادة قبل التدريس، ويهدف في العموم تحديد قدرات الطلبة وحاجاتهم للتعلم الجديد، حيث أن اختبارات المتطلبات الأساسية تكشف عن مدى استعداد المتعلم للتعلم الجديد، وتحديد مدى معرفة التلاميذ السابقة لمحتوى مادة هذا التعلم. وينتج عن هذا التقويم فهم المعلم لطبيعة المادة، وكفاية عوامل التعلم المختلفة للعمل على معالجة ما يلزم لها، ورفع أهليتها للتحصيل الجديد (حمدان، ١٩٨٦).

٢- **التقويم التشكيلي أو التكويني**: وهو عبارة عن عملية الحكم على فعالية تعلم المتعلمين، والتحقق من مدى إتقان المتعلم للأهداف السلوكية، التي يتضمنها المنهاج المدرسي أثناء عملية التعلم، بهدف الإصلاح الفوري لما يرتكبه المتعلم من أخطاء، ومساعدته على إتقان هذه الأهداف في فترة زمنية قصيرة. والتقويم التشكيلي عملية مستمرة، تتم أثناء التعلم وعلى مدى الفصل الدراسي بأكمله، ومن أهداف هذا التقويم:

- تحسين تعلم المتعلم، والنهوض به نحو الأفضل.

- تقويم أهداف سلوكية محددة، ومهام تعليمية جزئية أثناء العملية التعليمية التعليمية.
- تشخيص نقاط الضعف والقوة، والتعرف إلى الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون حال وقوعها، وتلافيها قبل أن تثبت أو تتراكم بطريقة تؤثر في التعلم اللاحق.
- تحسين طرق التدريس، والبحث عن طرق بديلة تكون أكثر مناسبة للمتعلم، وتخلصه من نقاط ضعفه والتي تحددها بدقة عملية التغذية الراجعة (دروزة، ١٩٩٥).

وذكر مذكور (١٩٩٨) أن هذا النوع من التقويم يطلق عليه آلية التصحيح الذاتي Self Correcting Mechanism، حيث أن المقوم هنا يضع نصب عينه دائما مدى مطابقة الأداء للأهداف المحددة سابقا، حيث أن التقويم هنا تشخيص وعلاج. ومن الأمثلة على أساليب التقويم التشكيلي:

- الأسئلة التي تثار للنقاش في بداية الحصة، والتمارين الصفية، والواجبات البيتية ومتابعتها، وملاحظة المعلم لأداء الطالب (الزيود وعليان، ١٩٩٨) ومن هذه الأساليب أيضا: أوراق العمل، والأبحاث والتقارير، والاختبارات محكية المرجع (الناشف، ١٩٩١).

٣. التقويم الإجمالي النهائي: ويعرف بأنه التقويم الذي يتم تصميمه لقياس النتائج التعليمية التي تحدث خلال مساق دراسي كامل أو جزء حيوي من هذا المساق (سعادة، ١٩٩٠). كما يتعلق بالحكم على مدى تعلم المتعلم وسيطرته على أهداف تعليمية كلية في نهاية الفصل الدراسي (دروزة، ١٩٩٥).

ويستخدم هذا النوع من التقويم في نهاية البرنامج الدراسي، أو نهاية مادة دراسية، ويهدف إلى تحقيق أغراض عديدة منها:

- إعطاء الدرجات أو منح الشهادات.
- تقويم مدى التقدم الذي تم تحقيقه في التعلم (سعادة و ابراهيم، ١٩٩٧).
- إثارة نقاط تعليمية يجب أخذها في الحسبان في مساقات لاحقة.

- إصدار أحكام نهائية حول مدى تقدم المتعلم، واكتسابه لمهارات معينة للانتقال إلى مرحلة أخرى (دروزة، ١٩٩٥).

### الأسس التي يقوم عليها التقويم:

- يرتكز التقويم التربوي على مجموعة من المبادئ والأسس التي تتماشى مع فلسفة التربية، وتنسجم إلى حد بعيد مع أهدافها ومن هذه المبادئ والأسس:
  - الاتساق مع الأهداف المراد تحقيقها، وينطوي هذا المفهوم على ميزتين هما:
    - ١- مدى امكانية تناسق المنهج لتحقيق الأهداف المرجوة.
    - ٢- الوظيفية: بمعنى أن يستفاد من التقويم في تحسين العملية التعليمية التعلمية وفي إجراء تغييرات إيجابية في جميع عناصرها لصالح التلميذ (أبو جلاله، ١٩٩٢).
  - الاستمرارية: بمعنى أن تكون عملية التقويم عملية مستمرة من أجل تصحيح مسار التعليم، وأن تكون استمرارية عملية التقويم، مواكبة وملازمة لها، لأن ذلك يؤدي إلى معرفة التقدم الذي أحرزه الطالب في جميع جوانب النمو، والكشف عن جوانب الضعف والقوة لديه، ومتابعته متابعة دقيقة على مدار العام.
  - الشمول: أي أن عملية التقويم لا تقتصر على التلميذ ونواحي نموه المختلفة فقط، بل تتشعب لتشمل عناصر العملية التعليمية التعلمية كافة، بدءاً بالتلميذ ومروراً بالمنهاج، والكتاب المدرسي، وطرق التدريس والوسائل التعليمية، وانتهاء بالمعلم والمدير، حتى تتكون صورة شاملة ومتوازنة لجوانب التقويم المختلفة تعمل على نمو شخصية التلميذ باتساق وتكامل.
  - التنوع في استخدام أساليب التقويم وأدواته: حتى يتسنى للمعلم الحصول على معلومات أوفر عن المجال المراد تقويمه، ففي مجال الاختبارات المدرسية مثلاً، يجب أن تتضمن أسئلة متعددة من مقالية، وموضوعية بأنواعها، إضافة إلى أسس أخرى يجب مراعاتها في عملية التقويم كصدق الاختبار وثباته (الظاهر، وآخرون، ١٩٩١).

## تصنيف أساليب التقويم:

نظرا لتعدد أنماط التقويم وأغراضه فإنه يمكن تصنيف أنواع أساليب التقويم إلى فئات عديدة:

- ١- تصنيف حسب طريقة تفسير النتائج، وينسب هذا التفسير إلى جليسر (Glaser) وقد صنفها إلى فئتين هما:
  - أ- معيارية المرجع (Norm-referenced): حيث يقارن أداء الطالب على الاختبار بأداء المجموعة من طلاب صفه، ممن هم في المستوى الأكاديمي أو العمري نفسه تقريبا.
  - ب- محكية المرجع (Criterion referenced): حيث يقارن أداء الطالب بمستوى أداء معين يتم تحديده بصرف النظر عن أداء المجموعة (عودة، ١٩٩٩).
- ٢- تصنيف حسب الجهة التي تعد الاختبار، حيث يتم التصنيف هنا إلى فئتين هما:
  - أ- اختبارات من إعداد المعلم وهي اختبارات غير رسمية (Informal) حيث يعدها المعلم بنفسه.
  - ب- اختبارات مقننة رسمية (Formal) أو منشورة، حيث يعدها فريق من المتخصصين في مراكز القياس والاختبارات (عودة، ١٩٩٩).
- ٣- تصنيف حسب موضوعية أو تخصيص الإجابة المطلوبة، وتكون في نوعين موضوعية ثم مفتوحة نسبيا كما هو الحال مع الاختبارات المقالية ووسائل الملاحظة والمقابلات والاستطلاعات.
- ٤- تصنيف حسب حدوثها من التعلم وتكون في نوعين: اختبارات مرحلية بنائية، وتهدف إلى تحسين عملية التحصيل، ثم اختبارات نهائية تكشف عن كفاية التحصيل لتوجيه التعلم.
- ٥- تصنيف حسب صيغ تنفيذها أو الإجابة عنها من التلاميذ، وتكون شفوية وكتابية وإنجازية وعملية (حمدان، ١٩٨٥).

إن معظم مجالات المواد الدراسية، تنطوي على أنواع مختلفة من الأهداف، وهذا يعني أن أساليب التقويم وطرقه يجب أن تتنوع تبعا لهذه الأهداف، وفروع اللغة العربية بمختلف مجالاتها، تنطوي على أنواع مختلفة من الأهداف، تتطلب من

- تقويم الأنداد.
- التقويم الذاتي "تقويم الطالب لنفسه".
- صياغة الطالب للأسئلة بنفسه (شحاته، ١٩٩٣، ص ٢١٣).

وفيما يأتي توضيح لبعض هذه الأنواع من أساليب التقويم:

١. الاختبارات المقالية: تعد الاختبارات المقالية من أقدم أساليب تقويم التحصيل المكتوبة، وتسمى هذه الاختبارات بالمقالية، لأن الطالب يكتب فيها مقالا استجابة للموضوع، أو المشكلة التي يثيرها السؤال وهي على نوعين:  
أ- اختبارات مقالية طويلة الإجابة: وتمتد إجاباتها أحيانا لأكثر من صفحة، أو تتعدى نصف الصفحة (حمدان، ١٩٨٥).

ب- اختبارات مقالية قصيرة ومحددة الإجابة: وهي عبارة عن الفقرات التي تحتمل إجاباتها نقاطا محددة كأن يذكر أسبابا، أو يعد مكونات، أو يحل مسألة حسابية (عودة، ١٩٩٩).

وتتمثل أهم الاختبارات المقالية في تقويم تحصيل الطلبة لمهارات اللغة العربية: الاختبارات المقالية بنوعها، والتي تستخدم في تقويم تحصيل الطلبة لمختلف فروع اللغة العربية، ومهاراتها المختلفة، اللغوية والفكرية الرئيسية والفرعية، ومن المهارات التي يرجى تقويمها في هذا المجال:

- مهارة الأداء اللغوي في تقويم المطالعة والنصوص الأدبية، والتي يتم التركيز فيها على تقويم مهارات عديدة، كاستخراج أفكار من نص معين أو التلخيص أو استنباط المعنى الضمني لنص معين (عطية، ١٩٧٠).

- تقويم مهارات النحو الوظيفي (قواعد اللغة العربية): ويتحقق هذا التقويم بما يتصل بدروس القواعد عن طريق التدريبات الكثيرة المتنوعة شكلا ومستوى، وذلك لاختبار ثبوت القاعدة في أذهان الطلبة واثاحة الفرصة لهم التمرس بتطبيقها وتوظيفها (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، ١٩٩١، ص ١٤٠).

إن تعلم قواعد اللغة العربية من حيث أنها وسيلة تساعد المتعلم على التعبير الصحيح، وضبط الأساليب، وتفهم الكلام، و على هذا الاعتبار فهي من خواص

اللغة، وتقويم قواعد النحو عن طريق الاختبار المقالي الذي يتم من خلال نص، أو أسئلة يعطيها المعلم لمواقف مختلفة تهدف إلى تقويم قدرته في هذا المجال بحيث يتبين المعلم على سبيل المثال ما يأتي:

- مدى فهم الطالب للقاعدة النحوية والمعلومات المرتبطة بها.
- مدى قدرة الطالب على تطبيق القاعدة واستخدامها في المجالات اللغوية (سمك، ١٩٧٥).

وفي دراسة قام بها مجاور (١٩٥٦)، حول أدوات الربط في اللغة العربية ومدى قدرة الطلبة على استعمالها أظهرت النتائج وجود ضعف في التعبير، والذي يظهر في عدم قدرة الطلبة على الربط لدى الانتقال من فكرة إلى أخرى، حيث كان الطالب يضع من الأدوات ما لا يعبر عن الفكرة، مما يثبت عدم قدرة الطالب على تطبيق أدوات الربط في المجالات اللغوية، ومما يؤكد العلاقة بين فروع اللغة تدريجياً وتقويماً (السيد، ١٩٨٠).

- تقويم مهارة الإملاء: يعد تقويم الإملاء وسيلة لصحة الكتابة، وإعانة الطالب على الكتابة الصحيحة، ويتفرع الإملاء إلى فروع تتناسب والصفوف التي تدرس فيها ومنها الإملاء الاستماعي، والإملاء الاختباري.

وتتضح مجالات التقويم في مهارات الكتابة الإملائية المختلفة في قدرة الطالب لجوانب عديدة منها:

- اختبار لتقويم قدرة الطالب في شرح القاعدة الإملائية لمفردات محددة.
  - اختبار لتقويم قدرة الطالب ضبط فقرة محددة وفق قواعد الإملاء.
  - اختبار لتقويم قدرة الطالب على استخدام علامات الترقيم (السيد، ١٩٨٠).
- والإملاء من المعضلات اللغوية في الصفوف مرتفعة الكثافة، ويرجع السبب إلى الأسلوب المتبع في تعليم اللغة وفقاً لفروعها المختلفة، فضلاً عن أن استخدام الأسلوب الأمثل لتصحيح الإملاء وتقويمه رهن بالمعلم، ورهن بمستويات طلابه (عصر، ١٩٩٩).

أما عن الأمور التي يجدر مراعاتها لدى تقويم الإملاء فنتمثل في الآتي:

- أن يصحح الطلاب لبعضهم بعضاً تحت إشراف المعلم.



- أن يصحح الطالب دفتره بنفسه على نموذج يعرض عليه.
- أن يرصد المعلم الأخطاء الجماعية ومعالجتها (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، ١٩٩١).
- تقويم مهارة الخط: تعود أهمية مهارة الخط لارتباطها بالقراءة، إذ هو أساس رموز الكتابة، وهو وسيلة التعبير الصامتة، وتقويم مهارة الخط تتجلى في قدرة الطالب على الإجابة، والموازنة، والمحاكاة لنموذج معين (أبو مغلي، ١٩٨٦).
- إن تصحيح الخط لا يهدف إلى تقويم تحصيل الطلبة فقط، بل إنه تصحيح تعليمي في المقام الأول، ومن هنا يجب على المعلم إرشاد الطلبة لاكتشاف الخطأ بأنفسهم، ومن ثم يصححونه على النحو المقبول (استيتيه، ١٩٩٧، ص ١٦٨).
- تقويم مهارة التعبير الكتابي: يهدف التعبير الكتابي، الكشف عن قدرات عديدة يملكها، ويعبر الطالب من خلاله عن الأفكار والخواطر النفسية، وينقلها للآخرين بصورة مشوقة (استيتيه، ١٩٩٧).
- والتعبير من حيث أغراضه ومضمونه نوعان:
  - التعبير الوظيفي: وهو التعبير الذي يجري بين الطلبة في حياتهم العامة ومجالاته عديدة تتضمن كتابة البرقيات، وكتابة التقارير، والرسائل.
  - التعبير الإبداعي: وهو لون من ألوان التعبير الذاتي الذي ينقل فيه الطالب ما يدور في ذهنه إلى أذهان الآخرين بأسلوب أدبي متميز يفصح عن خبراته ومشاعره، ومن الموضوعات التي يشملها هذا النوع من التعبير، المقالات، والتراجم، ويكون هذان النوعان من التعبير في صفوف مرحلة التعليم الأساسي مع مراعاة مستوى الطلبة (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، ١٩٩١).
 وتتمثل أهم القدرات التي يهدف تقويم التعبير الكتابي الكشف عنها لدى الطالب في الآتي:
  - قدرة الطالب على صوغ الأفكار في جمل مفيدة.
  - قدرة الطالب على بناء الجملة في المجالات اللغوية، مع مراعاة صحة الترقيم والهجاء والإعراب، وعلى المعلم مراعاة جوانب عديدة لدى تقويم موضوعات التعبير الكتابي كشمول جوانب الموضوع، وترابط الأفكار وتسلسلها، وسلامة اللغة (الجمبلاطي، ١٩٧٥).

## ٢. الاختبارات الموضوعية:

ويطلق عليها أحيانا الاختبارات الحديثة مقارنة بالمقالية ومن ميزاتهما: الصدق والثبات، وعدم التأثير بالذاتية أثناء التصحيح، وتأتي هذه الاختبارات بصيغ متعددة منها:

- اختبارات التكملة Completion Tests.
- اختبارات الصواب والخطأ True- False teste.
- اختبارات المطابقة Matching Tests.
- اختبارات الاختيار من متعدد Multiple Choice Tests (سعادة، ١٩٩٠).

## ٣. اختبارات السرعة:

وهي الاختبارات التي تكون فيها سرعة الإجابة، هي الأداء الحاسم في تحديد أداء الفرد، حيث لا يستطيع فرد أن ينهي إجابة جميع الفقرات المطلوبة ضمن الزمن المحدد (عودة، ١٩٨٥).

وقد أسند استيتيه (١٩٩٧)، مفهوم السرعة إلى عاملين هما: مقدار العمل الذي تم إنجازه، ومقدار الزمن الذي ترتب فيه إنجاز العمل. فاختبار السرعة في القراءة الجهرية مثلا، يقاس بمقياس الزمن، وتقاس عملية الانطلاق في القراءة بمقياس الخلو من الأخطاء أثناء القراءة، واختبارات السرعة في اللغة العربية توجد في نوعين: شفوية وكتابية ومنها:

- اختبار قدرة الطالب على ترتيب الكلمات أبجديا باستعمال المعجم خلال فترة زمنية محددة (لندفل، ١٩٦٨).
- اختبار يطلب فيه إلى الطالب أن يعرب كلمات تحته خط خلال عشر دقائق (حمدان، ١٩٨٥).
- أسئلة اختبارية شفوية تطرح على الطالب، بعد قراءته نصا معيناً قراءة صامته ضمن فترة زمنية محددة لمعرفة مدى استيعابه للنص المقروء (السيد، ١٩٨٠).

والقراءة الصامتة تتحقق معها السرعة والتي لا تتحقق مثلها في القراءة الجهرية، كما أن اختبارات السرعة يمكن إجراؤها في المهارات المختلفة للغة العربية (سمك، ١٩٧٥).

#### ٤. الاختبارات المقننة من جهات متخصصة:

وهي عبارة عن لون من اختبارات التحصيل الموضوعية، والتقنين يعني أن الاختبار قد أعطي لعدد كبير من التلاميذ وجرب عدة مرات حتى وصل إلى صورة تتوافر فيها كل الشروط والخصائص التي يجب أن تتوافر في الاختبار الجيد (هندي وعليان، ١٩٩٩).

ويتم إعداد الاختبارات المقننة من جانب فريق متخصص بمبادرة من جهات مختصة مثل: مراكز القياس والتقويم، كما ويجب أن يعاد النظر في هذه الاختبارات بشكل دوري لتلائم التغيرات الثقافية في المجتمع (عودة، ١٩٩٩).

ومن الأمثلة على هذه الاختبارات؛ اختبار -إيوا للمهارات الأساسية للصفوف الابتدائية، حيث تقتصر فروع هذا الاختبار على خمسة مجالات رئيسية هي: المفردات، والاستيعاب القرائي، والمهارات اللغوية، والمهارات الحسابية (لندفل، ١٩٦٨).

#### أساليب التقويم الشفوية:

التقويم الشفوي من الأساليب التي استخدمت قديما لتحديد مدى استيعاب التلاميذ وقدرتهم في التعبير عن أنفسهم شفويا، وفي حالات أخرى تستخدم كمنشأ صفي بسبب صعوبة التخطيط لطرق فاعلة للاختبار الشفوي.

وتستخدم الاختبارات الشفوية لبلوغ أهداف معينة يتمثل أبرزها في الآتي:

- تقويم المهارات الشفوية كالقراءة والقدرة على المحادثة.
- الحكم على مدى فهم التلاميذ للحقائق، وفهم المواقف المستجدة (هندي، وعليان، ١٩٩٩).

- معرفة جوانب متعددة من شخصية الفرد (ناصر، ١٩٩٦).

كما أن الاختبارات الشفوية، تقيس التغيرات السلوكية المنشودة في قدرات الطلبة على معرفة الأنماط والأساليب اللغوية وتميزها مسموعة، واستعمالها شفويا، وعلى الحل الشفوي للتدريبات النحوية والصرفية التي تلي دروس التدريب اللغوية ودروس القواعد، وعلى المشاركة الفاعلة في التوصل إلى قواعد اللغة، كما تقيس هذه الاختبارات انتقال أثر التعلم، أي انسحابه على المواقف الشفوية الجديدة التي تستعمل فيها القاعدة، وانتقاله إلى الممارسة والتطبيق في التعبير الشفوي، وشكل النصوص قراءة، وضبط الأخطاء وتصحيحها شفويا، كتلك التي تتصل بنطق مخارج الحروف والتركيب والإعراب (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، ١٩٩١، ص ١٣).

وعلى الرغم أهمية التقويم الشفوي، إلا أنه يعتمد على التقويم الذاتي للمعلم، ويستغرق تنفيذه وقتا طويلا، في دراسة اشترك فيها لندفل (١٩٦٨) حول هذا الموضوع، تبين له أن أكثر من (٤٢%) من الوقت يخصص للقراءة الشفوية، مما يمثل إهداراً للوقت مع أنه ذو قيمة عظيمة للتلميذ الذي يقوم بالقراءة، بينما أشار عسر (١٩٩٩) بضرورة الاهتمام بالتقويم الشفوي في مجال اللغة العربية، وضرورة إفراد مساحة لها خاصة في التقويم الختامي.

أ- الاختبارات الشفوية: من أنماط الاختبارات الشفوية ما يأتي:

- الأسئلة الشفوية التي يطرحها المعلم لقياس اتجاهات التلاميذ وميولهم واستيعابهم للمادة المتعلمة.
- اختبارات التسميع الشفوية والأسئلة في مجال الحفظ.
- اختبارات سماعية لقياس قدرة الطالب على إتقان مهارات القراءة الجهرية. ومن مهارات القراءة التي يرجى تقويمها:
- ١- مهارة الأداء الصوتي، والإلقاء المعبر، والتلوين في الأداء، ودقة النطق (عبد المجيد، ١٩٦١، ص ٢٠٢).
- ٢- مهارات تطبيق الأحكام الصوتية أثناء القراءة، كمهارة قراءة همزتي القطع والوصل في الكلام المتصل (عطية، ١٩٧٠).

ب- تقويم مهارة الاستماع: مهارة الاستماع من المهارات المهمة في الحياة، ويكون الطالب في مهارة الاستماع مستقبلا، أو سامعا، أو محصلا للأفكار عند سماعه لقصة يقرأها المعلم.

ومهارة الاستماع مهارة لغوية، تهدف قياس قدرة الطالب على الفهم والاستيعاب، والنقد والتحليل لما يستمع إليه من خلال أسئلة توجه إليه عن جوانب عديدة حول مضمون ما استمع إليها منها:

- تلخيص أفكار مطروحة.
- مناقشة الطلاب ومحاورتهم لما استمعوا إليه (السيد، ١٩٨٠).

ج- تقويم مهارة التعبير الشفوي: التعبير الشفوي لون من ألوان النشاط اللغوي، وجملة ما يرمي إليه تعليم العربية، ففيه تتم استثارة أفكار التلاميذ، وإتاحة الفرصة كي يعبروا ويتحدثوا عن أنفسهم (عطية، ١٩٧٠).

وتعود أهمية التعبير الشفوي، كونه أداة لها أهميتها لإعداد الطالب للتعبير الكتابي، والتدريب المنظم لدى تعبيره عن مشاعره وأفكاره بشكل منظم (الجمبلاطي، ١٩٧٥).

وتتمثل أهم مجالات التعبير الشفوي في الآتي:

- التعبير الشفوي الحر.
  - المناقشة والحوار.
  - المحادثة والأسئلة الحرة.
- وتتم مهارة التعبير الشفوي من خلال قياس قدرة الطالب لجوانب عديدة مثل:
- قدرة الطالب على التعبير شفويا لفكرة معينة.

- قدرة الطالب على ترتيب أفكاره شفويا وبشكل متسلسل.
- ومن مهارات التعبير التي يراعى تقويمها وملاحظتها من المعلم أيضا:
- قدرة الطالب على نطق الألفاظ نطقا صحيحا.

- الانطلاق في التحدث دون لجلجة أو تردد (عبد العال، ١٩٩٣).

أساليب تقويمية أخرى يستفاد منها لتقويم الطلبة في اللغة العربية:

#### ١- التقارير والبحوث:

يقوم هذا الأسلوب التقويمي على إعداد الطالب لتقارير عما يقوموا بقراءته، وكتابة موضوعات ذات علاقة بالمواد الدراسية، كما تهدف إلى تعريف الطالب بأصول الكتابة، وتدريبهم على كتابة موضوعات قصيرة (عبد المجيد، ١٩٦١). وتظهر أهمية البحوث والتقارير كأداة تقويمية في التجارب المخبرية أو بعض المواد، مع أن هناك عدة عوامل تحد من استخدام التقارير والبحوث مثل كثرة عدد الطلبة، وذاتية المصحح (عودة، ١٩٨٥).

#### ٢- التعيينات والواجبات البيتية:

وهي من طرق التقويم التقليدية التي تلاحظ في المراحل الدراسية المختلفة، ويقوم هذا النشاط التقويمي بتكليف التلاميذ بتعيينات كتابية من آن لآخر، كما يصلح هذا النشاط أيضا لتقويم أهداف معينة، كتقويم قدرة الطالب على التعبير والإنشاء (مدكور، ١٩٩٨).

وتظل التعيينات البيتية مشكلة كوسيلة للتقويم، حيث أن المساعدة التي قد يتلقاها الطالب من بيته تبطل صحة التقويم، إضافة إلى اعتمادها على ذاتية المعلم في التصحيح، بينما يرى (الزيود وآخرون، ١٩٨٩) أن الواجبات البيتية والتعيينات ذات قيمة تربوية عالية فهي تكمل ما يخطه المعلم.

#### ٣- المشاركة الصفية:

إن أسلوب التفاعل الصفّي مبني على صورة سؤال- جواب، وقد تكون الأسئلة موجهة لطالب محدد، أو مجموعة من الطلبة، وربما يقوم المعلم برصد بعض الإشارات المميزة لنشاط الطالب، ولا شك أن المشاركة الصفية: أسلوب متطور يعبر عن مدى إيجابية التفاعل الصفّي (عودة، ١٩٩٩).

وتمثل المناقشة طريق المشاركة الصفية الفاعلة، وتشجع التعلم الذاتي، ويتم التقويم في معظمها من خلال الطلبة مع ارشاد من جانب المعلم (دليل المعلم، ١٩٩١).

#### ٤- ملاحظات المعلم عن الطالب:

لقد عرفها منسي (١٩٩٦) بأنها أسلوب تقويمي شائع الاستعمال، يقوم به المعلم عند قيام الطلبة بالواجبات والأنشطة العديدة والتي تخدم المنهاج، أو يقوم المعلم باستعمال طرق معينة لجمع المعلومات والبيانات عن الطالب، كما يستطيع المعلم أن يبني صورة عن نمو الطلبة وقدراتهم وتفاعلهم عن طريق الملاحظة، والتي تتم بطرح الطالب لأفكاره واسهاماته ومناقشتها، ثم تفرغ المعلومات مباشرة داخل بطاقة أو ملفات خاصة، وهنا إشارة إلى ما عبر عنه رايتسون (١٩٦٥) بأن الملاحظة طريقة منظمة لتحليل السلوك وبطريقة موضوعية.

وملاحظات المعلم المباشرة، هي الشائعة في مدارسنا، ويفيد أسلوب الملاحظة في تقويم الأهداف الوجدانية، كما يمكن تحسين هذا الأسلوب عن طريق التقويم الجماعي (عودة، ١٩٩٩).

#### ٥- الأنشطة المدرسية:

إن اتجاه التقويم إلى نشاط المتعلم يجعل له وزناً في التقويم مما سيدفع الطلاب إلى الاهتمام بالنشاط المدرسي وممارسته لأنه يشكل جزءاً من المنهج وبالتالي من التقويم ذاته (شحاته، ١٩٩٣).

ومن الأمثلة على النشاط المدرسي اللغوي في مجال التقويم:

- اللقاءات الدورية: والتي يكتب فيها الطلبة الشعر مثلاً، وبعد إذن يقرأوا ما كتبوه، ويقوم المعلم بالتعليق على المحاولات التي القيت وتقويمها.
- الندوات الأدبية: ويتم فيها استدعاء بعض المتخصصين في المسرح المدرسي، للحوار والمناقشة، وتبث فيها روح التعاون، وبالتالي فهي تستخدم خدمة للغة (استيتيه، ١٩٩٧).

• التمثيل، والإذاعة المدرسية، والصحافة المدرسية والمشاركة في إحياء المناسبات وهذه الأنشطة تيسر للطلاب فرصاً مفيدة في تعلم اللغة العربية وقواعدها والنهوض بالنمو اللغوي (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، ١٩٩١).

من خلال الاستعراض السابق لنماذج من أساليب التقويم التي يستخدمها المعلم لدى تقويم طلابه، يمكن ملاحظة أن التنوع في أساليب التقويم يساعد المعلم على جمع المعلومات عن تحصيل الطالب وافتقانه للمهارات وبخاصة تلك التي تتعلق في منهاج اللغة العربية ومهارات هذه اللغة، فالمعلم هو المخطط الأول لعملية التقويم، وهذا التقويم ليس له رصد للعلامات والدرجات، ولكنه عملية تساعد على نمو الفرد من جميع النواحي.

#### التقويم المعتمد على ذاتية الطالب:

إن الامتحانات المعتمدة على المعلم والأنشطة التي يقوم بها، ليست وسيلة التقويم الوحيدة، فأهداف التربية الحديثة تهتم بجميع نواحي نمو المتعلم، ومن هنا ظهر عجز الأسلوب التقليدي المتبع في تغطية هذه الجوانب بحيث تم إشراك المتعلم في عملية التقويم، عن طريق ظهور أساليب وطرق حديثة يتم استخدامها في مواقف التقويم المختلفة ومنها:

أ- التقويم التعاوني: فالتقويم عملية تعاونية تتطلب معرفة الطلبة مسبقاً بالأهداف، ومعرفة الزمن الذي تتحقق فيه هذه الأهداف، فقد يقوم الطلبة مثلاً بإجراء مناقشة عامة جماعية بتوجيه من المعلم لمعرفة ما يجب تحقيقه (شحاته، ١٩٩٨). ومن الأمثلة التطبيقية لهذا النوع من التقويم، تعاون الطلبة في ضبط نص معين ومعرفة الخطأ في معانيها من النواحي الإملائية أو النحوية ومناقشتها، ووضع الحلول المناسبة لها.

ب- اللقاءات الدورية: وتقوم فكرتها على قيام مجموعة صغيرة من الطلبة (٢-٣) تجتمع في أوقات معينة بعد كل اختبار يتم خلالها مناقشة اختباراتهم ومساعدة بعضهم في التغلب على الصعاب التي يواجهونها في الاختبار وهي أكثر فاعلية في اللغة العربية (مادوس، ١٩٨٣).



والملاحظ أن هناك توافقاً بين التقويم التعاوني واللقاءات الدورية، حيث أن التعاون المشترك في عمل المجموعة يؤدي إلى تنمية شخصياتهم، وينهض لإثراء الخبرات لديهم.

ج- تقويم الأنداد: يقوم هذا الأسلوب على مشاركة أفراد الجماعة في تقويم إنجاز كل فرد من أفرادها، يحللون مواطن الضعف والقوة فيما تم تحقيقه، وهذه الطريقة تحتاج إلى تدريب أفراد الجماعة على إصدار أحكام موضوعية في ضوء أهداف محددة مع التزام الطلبة بالنقد المهذب.

ففي مجال اللغة العربية يقوم الطالب بقراءة موضوع التعبير الكتابي، في الوقت الذي يسجل زملاؤه ملاحظاتهم حول موضوع الطالب، بغية تعويد الطلبة على النقد والحكم السليم بإشراف المعلم وتوجيهاته، مع مراعاة معايير يستند عليها في عملية التقويم مثل: التقيد بالموضوع، وعدم خروج الطلبة عنه، ووضوح الفكرة، والخلو من الأخطاء النحوية، وظهور شخصية الطالب الإبداعية (السيد، ١٩٨٠).

د- التقويم الذاتي: ويقصد به محاسبة الفرد لنفسه، ومحاولة اكتشاف أخطائه وإصلاحها، ويشترط في هذه الطريقة، أن تكون الأهداف واضحة لدى الفرد نفسه عند القيام بعملية التقويم، وعلى المعلم أن يراعي نضج الطالب وقدرته على القيام بعملية تقويم بنفسه.

وهذا النوع من التقويم، يستطيع المتعلم تقييم مدى ما تعلمه، وإن يقيم ويقوم نفسه من خلال دراسته لأنشطته وإنجازاته في فترة معينة (هندي وعليان، ١٩٩٩).

هـ- صياغة الطالب للأسئلة: اعتبر بعض المربين هذا النوع من التقويم، وهو صياغة الأسئلة من جانب الطالب ومحاولته الإجابة عنها، من المهارات التي تتطلبها بداية قرن جديد، ولها أثر في إعلاء شأن الاختبارات التكوينية، حيث تتيح هذه الآلية للطلبة والمعلمين فرصة المشاركة، وتبادل الآراء في مجال اللغة العربية، وتطوير أنماط مختلفة من التفكير، وممارسة أنماط مختلفة من مواقف التعلم (حجاج، ١٩٩٥، ص ١٠).

وأشارت دروزة (١٩٩٥) أن انخراط الطلبة في تقديم الأسئلة التعليمية والإجابة عنها خلال التعلم له أهمية ليس في تحسين المستويات الدنيا من التعلم فقط، وإنما أيضا في تحسين المستويات العليا كحل المشكلات. نستنتج مما سبق، أن هذا النوع من أساليب التقويم الحديثة، على الرغم من بعدها عن الاستخدام في مواقف التعلم، إلا أنها ضرورية في إطار مسيرة المعاصرة، وبخاصة في التقويم اللغوي.

واعتمادا على ما سبق، فإن الباحثة ترى أن على المعلم إعداد برنامج التقويم بطريقة تمكنه من الحصول على أنسب أساليب التقويم، إضافة إلى الجدية في التعرف إلى المعايير اللازمة عند اختيار أي الأساليب أكثر صلاحية لتحقيق الأهداف المرجوة لتحقيق هدف معين، وأن يلم بالامكانيات المتوافرة لاختيار أنسبها لكل هدف يضعه وفق معايير الصحة والثبات والموضوعية، والشمولية، وسهولة التنفيذ.

# الفصل الثالث

## الدراسات السابقة

– الدراسات العربية

– الدراسات الأجنبية

## الفصل الثالث

### الدراسات السابقة

أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع تقويم ما تعلمه الطلبة من المناهج الدراسية. وفي حدود معرفة الباحثة، فإن الدراسات التي تناولت بالبحث أساليب التقويم بمناهج اللغة العربية بما يتلاءم وطبيعة اللغة، وتنوع مهاراتها وفق المنهجية التي استخدمتها الدراسة الحالية والتي أفادت منها الباحثة ما يزال محدودا.

لذا قامت الباحثة بعرض موجز لعينة من الدراسات بعد تقسيمها إلى ثلاثة مجالات على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات ذات العلاقة بالتقويم في ميدان اللغة العربية.

ثانياً: الدراسات ذات العلاقة بالتقويم بصورة عامة.

ثالثاً: الدراسات ذات العلاقة بالأسئلة والاختبارات.

#### أولاً: الدراسات ذات العلاقة بالتقويم في ميدان اللغة العربية:

من الدراسات التي أجريت في هذا المجال وفق تسلسلها الزمني، دراسة قامت بها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٤)، حول تعليم اللغة العربية وطرائق تقويمها في مراحل التعليم العام، حيث استخدم فيها أسلوب الاستفتاء الذي وجه إلى المسؤولين في البلاد العربية، من المشتغلين بدراسة اللغة العربية، والمهتمين من أعضاء الجامعات العربية، وأساتذة الكليات المعنية بالدراسات اللغوية والتربوية، وبعض المعلمين، وذلك للوقوف على واقع اللغة العربية، والتعرف إلى ما يواجههم من مشكلات، واخذ رأيهم في وسائل معالجتها. وقد تضمن الاستفتاء قسمين: اشتمل الأول منها على أسئلة حول مكانة اللغة العربية في الدراسة وصلتها بالمواد الأخرى وطرق تدريسها وطرائق تقويمها. أما القسم الثاني فاشتمل على عدد من القضايا التي تمثل المشكلات التي يرى المستجيب أنها تواجه تعليم اللغة العربية. وفي سؤال حول علاقة النحو بالتعبير من أسئلة الاستفتاء لمعرفة مدى إجادة التلاميذ في المرحلة الثانوية لتطبيق قواعد النحو في كل من القراءة والتعبير

بنوعيه الشفوي والتحريري، وكانت إجابة المسؤولين أن ذلك يتم بدرجة متوسطة أو قليلة، وأما الأسئلة التي تناولت التعبير الشفوي والكتابي، فقد أجابت بالضعف العام، وكانت مرتبة التعبير في الدرجات الأخيرة من الاهتمام بالرغم من أهميته، وبينت النتائج أن طريقة التصحيح في التعبير التحريري في معظم الدول العربية يجب أن يكون من المعلم أولاً، ولا مانع أن يشارك التلاميذ في تقويم زملائهم أيضاً، لأن مشاركة التلميذ في تقويم الزميل كما أشارت النتائج من طرائق التقويم الحديثة التي تساهم في فرصة إتقان الطالب لهذه المهارة، وتكسبه القدرة على التعبير السليم وتنمي مستوى التفكير لدى التلاميذ.

كما أجرى (المناصرة، ١٩٨٧) دراسة في الأردن بهدف تقويم مناهج القراءة والكتابة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، تناولت في بعض جوانبها أساليب تقويم التلاميذ المستخدمة في المدارس الابتدائية، وكشفت نتائجها عن أن أسلوب الملاحظة المباشرة والاختبارات الشفوية هما الأكثر استخداماً في مناهج اللغة العربية في هذه الحلقة، إلا أن (١٤%) فقط من عينة الدراسة يحتفظون بسجلات تراكمية منتظمة، وأن نسبة كبيرة من المعلمين لا يستطيعون توظيف الملاحظات المثبتة في هذه السجلات، كما أظهرت أن معظم المعلمين في الحلقة الأولى يعانون من ضعف في بناء الاختبارات اللغوية المناسبة لخصائص الطلبة والمستويات المنشودة من تعليم اللغة.

وفي دراسة (شبيب، ١٩٩٠) التي هدفت التعرف عما إذا كان لاستخدام التعيينات البيئية أثر في تحسين التحصيل الدراسي للطلبة، حيث استخدمت الباحثة عينة من طلبة الصف التاسع في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة عمان، بلغت (٥٣٥) طالباً وطالبة، تم توزيعهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات متكافئة هي: المجموعة التجريبية الأولى وأعطيت اختباراً قبلياً لمادة الفصل الدراسي المقرر في قواعد اللغة العربية المختارة للدراسة، ثم زودت بتدريبات بيئية عبارة عن واجبات تعطى للطلاب من أجل أن يكتشف بنفسه قاعدة معينة أثناء عمله للأنشطة والأسئلة التي يطرحها المعلم، ومن ثم تناقش داخل الصف وتثري عملية التفاعل الصفوي.

أما المجموعة التجريبية الثانية: فقد تعرضت لما تعرضت له المجموعة التجريبية الأولى حيث أعطيت اختباراً قلياً، ثم زودت بتعيينات بيتية وتمارين لنفس دروس المجموعة الأولى، وهي عبارة عن واجبات على شكل تمارين، من أجل الممارسة للمهارات والمبادئ والمفاهيم للدروس التي اختارتها الباحثة، أما المجموعة الضابطة فقد تعرضت لقراءة الدروس نفسها، دون أن تزود بتعيينات بيتية، وقد أظهرت النتائج الآتية:

وجود أثر ذي دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) لأثر التعيينات التحضيرية والبيتية على التحصيل الدراسي لصالح المجموعتين التجريبيتين دون المجموعة الضابطة التي لم تتلق أي نوع من تلك التعيينات. وهذا يدل على فعالية استخدام أسلوب التعيينات البيتية، كأحد أساليب التقويم والتي تؤدي إلى تحسن إيجابي في تحصيل الطلبة. وأوصت الباحثة، بأن يطور المعلمون هذا الأسلوب عن طريق قيامهم بالتصحيح، وتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة لدى استخدامهم التعيينات البيتية، كأسلوب من أساليب تقييم تحصيل الطلبة في مبحث اللغة العربية.

وأجرى (شحاتة، ١٩٩١) دراسة عن واقع تعليم تعلم اللغة العربية في المرحلة الأساسية، عرضت نتائجها في المؤتمر السنوي للطفل المصري، وهدفت التعرف إلى مدى إلمام المعلمين بمهارة إعداد أسئلة التقويم ومدى استخدامهم لأساليب التقويم الحديثة وأدواته.

ولتحقيق هذا الهدف، اختار الباحث عينة عشوائية من معلمي المدارس الأساسية، والذين يقومون بتدريس اللغة العربية في المرحلة الأساسية بلغت (٨٥٣) معلماً ومعلمة لتطبيق استبانة أعدها الباحث لهذا الغرض. وأظهرت نتائج الدراسة أن (٦٠%) من أفراد العينة، يعتمدون على أسئلة الكتب المدرسية وبدون تصرف، وأن (٤٠%) يستخدمون أسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، ونوع الصواب والخطأ، والمزاوجة، والتي تعدها وزارة التربية والتعليم. ونادراً ما يلجأون إلى استخدام أساليب وأدوات أكثر فاعلية مثل: تقويم الأنداد، وأسئلة التقويم الذاتي، والتقويم التعاوني، والبحوث والتقارير.

وأجرى (الحمادي، ١٩٩١) دراسة هدفت التعرف إلى آراء معلمي ومعلمات دولة قطر، عن دور المناهج في تنمية التفكير الابتكاري لطلبة المرحلة الإعدادية، ومدى مساهمة المعلمين والمعلمات في تنمية المستويات العليا لتفكير الطلبة من خلال مكونات المنهج المختلفة.

ولتحقيق هذا الهدف، تم اختيار عينة من معلمي المرحلة الإعدادية ومعلماتها، الذين يقومون بتدريس التخصصات الآتية (اللغة العربية، والعلوم، والرياضيات، واللغة الإنجليزية) وبلغ عدد أفراد العينة (٢٢٦) معلماً ومعلمة، اختيروا عشوائياً، وتم توزيعهم حسب التخصص والخبرة.

واستخدم الباحث استبانة اشتملت على المحاور الآتية:

"الأهداف التعليمية، ومحتوى المنهاج، وظرائق التدريس، وأدوات التقويم".

وأظهرت النتائج المتعلقة ببنود محور التقويم في اللغة العربية الآتي:

- إن الامتحانات المستخدمة غالباً ما تركز على الاختبارات التحصيلية والتحريرية، والتي تقيس المستويات الدنيا في التعلم كالتذكر، دونما الاهتمام بالمستويات العليا، والجوانب التقويمية الأخرى كالاستنتاج والتحليل والتقويم.
- أشارت النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى ندن في متوسطات المستجيبين للأساليب التقويمية الحديثة، كتقويم الطالب لنفسه، حيث بلغ متوسط الاستجابة لهذه الفقرة (٢,٣٥) نقطة من أصل (٥) نقاط. كما بلغ متوسط الاستجابة لفقرة تقويم الأنداد (٢,٢٩) نقطة من أصل (٥) نقاط، ناهيك عن التدني الملحوظ لمتوسط الاستجابة على الفقرة المتعلقة بالأنشطة اللاصفية ذات الصلة باللغة العربية عند تقييم أداء الطالب، حيث بلغ متوسط الاستجابة (٢,٢) من أصل (٥) نقاط. كما أظهرت النتائج أيضاً أن لسنوات الخبرة التدريسية الأكثر أثراً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) على استجابات أفراد العينة لفقرات التقويم ومحوره، ولصالح المجموعة ذات الخبرة الأكبر في التدريس. مما سبق نستنتج أن استخدام المعلمين لأساليب التقييم الحديثة متدنية، والتي سيكون لها فعالية في تنمية التفكير الإبداعي للطلاب، إذا ما استخدمت في تقييم الطلبة، وأن اقتصار المعلمين على استخدام طرق التقويم التقليدية، وعدم

ممارستها لأساليب التقويم الأخرى والحديثة المتطورة سيجعل التقويم محصوراً في أنماط محددة من التعليم، علماً بأن التنوع في أساليب التقويم، يزيد قدرة الطالب على التحصيل، وينمي قدراته العقلية.

وأما دراسة (الحباشنة، ١٩٩٣) والتي تناولت تحليل واقع الأسئلة الشفوية الصفية في دروس اللغة العربية عند معلمي ومعلمات المرحلة التأسيسية للصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى في منطقة رأس الخيمة، بدولة الإمارات العربية المتحدة، فقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى كفاية معلمي الصف الثالث الابتدائي ومعلماته في منطقة رأس الخيمة التعليمية، في مهارة صياغة الأسئلة الشفوية الصفية وأساليب توجيهها، واثراً كل من الجنس وسنوات الخبرة في امتلاكهم لهذه الكفاية. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلماً ومعلمة في مشكلات ما نسبته (٣٥,٠٨%) من أفراد المجتمع الأصلي. وقد تم اختيارهم بشكل عشوائي طبقي، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية باستخدام اختبار (ت) :

١- بلغت نسبة متوسط أداء أفراد عينة الدراسة في مهارة صياغة أسئلة التقويم الشفوي الجيد (٩١%).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ( $\alpha = 0,05$ ) بين متوسط درجات المعلمين، ومتوسط درجات المعلمات في مهارة صياغة السؤال الشفوي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ( $\alpha = 0,05$ ) بين متوسط درجات المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة القصيرة في مهارة صياغة السؤال الشفوي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ( $\alpha = 0,05$ ) بين متوسط المجموع الكلي لعدد مرات استخدام أساليب السؤال إيجابية الأثر عند المعلمين، ونظيرها عند المعلمات.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ( $\alpha = 0,05$ ) بين مستوى التوقف بعد كل سؤال عند المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة الطويلة ونظيره عند المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة القصيرة.



وقام (نصر، ١٩٩٥) بدراسة هدفت إلى تقويم أداء تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية، لمهارة الكتابة التعبيرية الموجهة، وفق مستوياتها الثلاثة، (الابتدائي، والمتوسط، والمتقدم) ومعرفة نسبة المتقنين لمستويات هذه المهارة، وتقصي عامل الجنس في تحديد مدى إتقانهم لمستويات الكتابة التعبيرية. وقد استخدم الباحث عينة من تلاميذ وتلميذات مدارس محافظة إربد، والذين لم يمض على التحاقهم بالصف الخامس الأساسي سوى شهر واحد في بداية العام الدراسي، وبلغت عينة الدراسة (١١١٦) تلميذاً وتلميذة، اختيروا عشوائياً من مدارس محافظة إربد الحكومية.

وقد أعطيت العينة اختباراً اشتمل على (٣٠) مهارة متنوعة من مهارات الأداء التعبيري، منظمة ومرتجة في الصعوبة ونمط الأداء، وفي ضوء معيار الإتقان الذي يمثل (٨٠%) فما فوق، وذلك لمتابعة قدرة التلاميذ الكتابية وتطورها التدريجي، وفق المستويات الثلاثة.

وكشفت نتائج الدراسة عن اختلاف حاد في متوسطات أداء العينة، باختلاف مستويات الكتابة، ودرجة صعوبتها في ضوء معيار الإتقان الذي يمثل (٨٠) فما فوق، حيث بينت الدراسة أن أعلى نسبة للإتقان كانت للمستوى الابتدائي والتي بلغت (٥٣%)، في حين أن نسبة إتقان المستوى المتوسط بلغت (٣٦%)، والمستوى المتقدم (٣٥%)، مع وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين الذكور واداء الإناث عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١) للمستوى الابتدائي، و (٠,٠٥) للمستوى المتوسط ولصالح الذكور، بينما لم تظهر فروقاً بين الجنسين على المستوى المتقدم من الكتابة التعبيرية.

وعزت الدراسة انخفاض نسبة الإتقان إلى ضعف في مهارات الكتابة التعبيرية، ولا سيما المستوى المتقدم، والذي قد يعود بشكل رئيسي إلى عدم استخدام استراتيجيات التعلم من اجل الإتقان (Mastery of Learning) في تعليم الكتابة، وعدم توظيف ما تطلبه هذه الاستراتيجية من اختبارات تكوينية (Formative)، وأشكال التغذية الراجعة التصويبية (Corrective Feedback)

وهدفت دراسة أخرى قام بها (نصر، ١٩٩٧) إلى معرفة مدى استخدام وتنوع معلمي المرحلتين الأساسية والثانوية ومعلماتها، لبعض أساليب التقويم شائعة الاستخدام في منطقة اربد، وتقصي اثر متغيرات المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة، والمرحلة التعليمية على استخدام هذه الأساليب والأدوات.

ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث عينة الدراسة من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلتين الأساسية والثانوية، بلغت (١٦٧) معلماً ومعلمة من (١٨) مدرسة حكومية في منطقة اربد منهم (١٠٠) معلم ومعلمة بالمرحلة الأساسية، و (٦٧) معلماً ومعلمة بالمرحلة الثانوية تم اختيارهم عشوائياً لاستطلاع آرائهم بوساطة استبانة أعدها الباحث، والاستبانة ذات بعدين، البعد الأول يمثل نوع أسلوب التقويم، والبعد الثاني يمثل الاستخدام الفعلي لأسلوب التقويم، واعتمد مقياس ليكرت الخماسي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة، أن أفراد العينة يستخدمون جميع أنواع الأساليب والأدوات التي اقترحها الباحث لتقويم الطلبة، ولكنهم يتفاوتون في درجة استخدامهم لها، وحازت أساليب التقويم الآتية: الاختبارات المقالية والتعبيرية والشفوية، واختبارات الإملاء، واختبارات الاستماع، أعلى المتوسطات الحسابية من حيث الاستخدام بمناهج اللغة العربية، حيث تراوح متوسطها بين (٣,٥-٣,٩) نقطة من أصل خمس نقاط، واحتل أسلوب الاختبارات المقالية الترتيب الأول في الأداة من حيث الاستخدام حيث بلغ المتوسط الحسابي على هذا الأسلوب (٣,٩٩) أي بنسبة مئوية تعادل (٧٩,٨%).

كما أشارت الدراسة إلى انخفاض في متوسطات المستجيبين على أساليب التقويم التي تضم الاختبارات المقننة والتقويم التعاوني والتقويم الذاتي للطالب وملاحظات المعلم واختبار سرعة الأداء والاختبارات الموضوعية، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (١,١٤-٢,٠٨) وهو أقل من المتوسط الحسابي لدرجات العينة على المقياس ككل والبالغ (٢,٣٤).

وعزى الباحث هذا الانخفاض إلى كون هذه الأساليب غير مألوفة وجديدة على المعلم، حيث لم يتوفر للمعلم القدر الكافي من المهارات لاستخدامها، ناهيك عن

تقيده بتعليمات المشرفين والإداريين بشأن التقويم والتي تبعده عن استخدام هذه الأساليب الجديدة.

كما أظهرت الدراسة، وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المعلمين على مدى الاستخدام تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، وإلى المرحلة ولصالح المرحلة الأساسية، وإلى الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة. ولم تشر الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائياً لعامل المؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم معلمين) بمعنى أن استخدام المعلمين لأساليب التقويم لا يتوقف بشكل رئيسي على مستوى مؤهلاتهم، واستدل الباحث من هذه النتيجة على الاتفاق التام في وجهات نظر العينة حول أساليب التقويم المستخدمة.

وهدفت دراسة (سعيد، ١٩٩٧) إلى تقويم الأداء الإملائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية العليا، لتحديد حجم الأخطاء الإملائية لديهم في المهارات التي يتضمنها منهجهم الدراسي، وتحديد حجم المشكلة وتلمس أسبابها ووضع الحلول المناسبة لها، واستخدم الباحث عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية العليا ويمثلون الصفوف (الرابع، والخامس، والسادس) بلغت (١٨٠) تلميذاً تم توزيعهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات، بمعدل (٦٠) تلميذاً من كل صف دراسي، وأعطيت كل مجموعة اختباراً تشخيصياً لقياس مستوى أدائهم للمهارات الإملائية المقدره لكل صف بمنهاج اللغة العربية، معتمداً التصنيف التالي لقياس مدى الإجابة (٨٠%) فما فوق تمثل مستوى أداء مرتفع (٥٠%-٧٩%) تمثل مستوى أداء متوسط، و (٤٩%) فما دون تمثل مستوى أداء منخفض.

وعلى الاختبار التشخيصي، أظهرت النتائج أن هناك ارتفاعاً في مستوى الأداء الإملائي لدى تلاميذ الصف الرابع في مهارتي اللام الشمسية واللام القمرية من بين المهارات الخاصة بمنهجهم، حيث بلغت ما نسبته (٨١%) لمهارة اللام الشمسية، في حين بلغت النسبة (٨٥%) لمهارة اللام القمرية، بينما انخفضت هذه النسبة في بقية المهارات حيث بلغ أداء التلاميذ لها (٣٣%) وأما تلاميذ الصف الخامس، فقد أظهرت الدراسة أن مستوى أدائهم للمهارات الإملائية المحددة في

منهجهم كان منخفضاً حيث بلغت نسبة أدائهم لهذه المهارات (٣١,٥%) بينما انخفض مستوى أداء تلاميذ الصف السادس في ست مهارات من أربع عشرة مهارة حيث بلغ متوسط الأداء (٣٧,٨٣%)، في حين كان مستوى أدائهم متوسطاً في بقية المهارات.

كما كشفت الدراسة أيضاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الصف السادس في المهارات المشتركة مع الصفين الخامس والرابع. وعزى الباحث النتيجة الأخيرة إلى عامل النضج لدى طلبة السادس الابتدائي، حيث أن هذا العامل يقلل من نسبة الخطأ الإملائي، وتوصل الباحث إلى أن :

١- بعض العوامل التي تؤدي بالطالب إلى الأخطاء الإملائية، هي عوامل تعود لطرائق التدريس وأساليب التقويم التي يتبعها المعلمون والخاضعة في كثير من الأحيان لاجتهاد المعلم وخبرته وهي متباينة من معلم لآخر.

٢- عدم وجود كتاب مدرسي يحدد المهارات الإملائية لكل صف من الصفوف.

٣- عدم إشراك المعلم للتلاميذ في تصويب أخطائهم الإملائية مباشرة. وأوصى الباحث بضرورة إعداد اختبارات تشخيصية لقياس الأداء الإملائي قبل البدء بعملية التدريس، مع الاهتمام بكافة جوانب التقويم في اللغة العربية، وأساليبه وأدواته.

تعليق الباحثة على المجموعة الأولى من الدراسات ذات العلاقة بالتقويم في ميدان اللغة العربية :

يمكن للباحثة من خلال استعراض الدراسات السابقة لهذه المجموعة، ان

تورد الملاحظات المهمة الآتية:

١. تناولت الدراسات السابقة بالبحث أساليب تقويم الطلبة في مجال اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة، فمنها ما تم على مستوى المرحلة الأساسية للصفوف (الأول، والثاني، والثالث) كما في دراسة (الحباشنة، ١٩٩٣) ومنها ما تم على مستوى المرحلة الأساسية المتوسطة (الإعدادية) كما في دراسة (شحاته، ١٩٩١) ودراسة (شبيب، ١٩٩٠) ومنها ما تم على مستوى المرحلة الابتدائية للصفوف

- (الرابع، الخامس، السادس) كما في دراسة (سعيد، ١٩٩٤) ومنها ما تم على المرحلة الثانوية كما في دراسة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٤)، ودراسة (شبيب، ١٩٩٠).
٢. استهدفت بعض الدراسات التعرف إلى بعض أساليب التقويم المستخدمة من جانب المعلمين لدى تقويمهم لمبحث اللغة العربية بشكل عام كما في دراسة (شحاته، ١٩٩٧) ودراسة (نصر، ١٩٩٧) واختلفت مع غيرها من الدراسات التي تناولت مهارة واحدة كمنطلق لتقويم مهارات عديدة من مهارات اللغة العربية، كما في دراسة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٤).
٣. لم تظهر نتائج بعض الدراسات فروقا دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس، كما ظهر في دراسة (الحباشنة، ١٩٩٣).
٤. لم تظهر نتائج بعض الدراسات فروقا لمهارة استخدام أسئلة التقويم الشفوي. تعزى لمتغير الخبرة في دراسة (الحباشنة، ١٩٩٣).
٥. أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن أساليب التقويم المستخدمة من جانب المعلمين في مجال اللغة العربية، يركز في معظمه على استخدام أساليب تقليدية، كالأسلوب الشفوي، والأسلوب الكتابي، عن طريق استخدام الاختبارات الشفوية والمقالية، ونماذج محددة من الأسئلة الموضوعية، كما في دراسة كل من (شحاته، ١٩٩١) و (نصر، ١٩٩٧).
٦. أشارت نتائج بعض الدراسات إلى تدن في استخدام المعلمين لأساليب التقويم الحديثة والمتطورة كاستخدام التقويم الذاتي، وأسلوب تقويم الأنداد، والتقارير والبحوث، كما ظهر في دراسة (الحمادي، ١٩٩١) ودراسة (شحاته، ١٩٩١) ودراسة (نصر، ١٩٩٧).
٧. أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود علاقة بين ضعف المعلم في مهارة استخدام أساليب التقويم، وعدم اعتماده معايير موضوعية لدى عملية التقويم، وتدني مستوى تحصيل الطلبة لمهارات عديدة من مهارات اللغة العربية كآلاتي: - التدني الملحوظ في مستويات الكتابة التعبيرية لدى الطلبة، كما في دراسة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٤) ودراسة (نصر، ١٩٩٥).

٨. أظهرت نتائج بعض الدراسات ارتفاع أداء المعلمين في مهارة صياغة الأسئلة التقويمية الشفوية الصفية لدى تقويمهم طلبتهم، كما في دراسة (الحباشنة، ١٩٩٣).
٩. أظهرت نتائج الدراسات تدنيا ملحوظاً في مهارة بناء المعلمين للأسئلة التقويمية واستخدام المعلمين لأساليب التقويم الحديثة كما في دراسة (شحاته، ١٩٩١).
١٠. أظهرت نتائج بعض الدراسات فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات المعلمين، لاستخدام الأساليب التقويمية المتنوعة، ولصالح الإناث، وللمرحلة ولصالح المرحلة الأساسية كما في دراسة (نصر، ١٩٩٧).
١١. أظهرت نتائج بعض الدراسات فروقاً دالة إحصائياً لاستخدام الأساليب التقويمية التقليدية المتنوعة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية الأكبر كما في دراسة (نصر، ١٩٩٧).
١٢. لم تظهر نتائج بعض الدراسات وجود فروق دالة إحصائياً لاستخدام أساليب التقويم الحديثة والتقليدية تعزى لمتغير المؤهل العلمي كما في دراسة (نصر، ١٩٩٧).
١٣. أظهرت نتائج بعض الدراسات فروقاً ذات دلالة إحصائية لإيجابية استخدام التعيينات والواجبات البيتية في مستوى تحصيل الطلبة، ولصالح المجموعة التجريبية كما في دراسة (شبيب، ١٩٩٠).
١٤. تشابهت الدراسة الحالية مع دراسات هذه المجموعة في بعض الجوانب واختلفت مع غيرها في جوانب أخرى، أما من حيث التشابه فيظهر في تطرق هذه الدراسة لاستخدام المعلمين لأساليب التقويم المتنوعة التقليدية والحديثة بمنهاج اللغة العربية كما في دراسة (شحاته، ١٩٩١) ودراسة (نصر، ١٩٩٧) وتميزت عن الدراستين السابقتين بتطرقها لاستخدام أساليب أكثر تنوعاً لدى عملية التقويم، وتحديد مدى استخدام المعلمين لهذه الأساليب كالأاليب التي تتم مراعاتها لدى تقويم الطلبة بمهارات المناقشة الصفية، وأساليب تقويم الأنشطة اللغوية الصفية، وصياغة السؤال التعليمي من جانب الطالب، كما تميزت هذه الدراسة بتناولها متغير حجم الصف وأثر ذلك على صعيد التقويم، حيث أن

- ١- أن يكون التقويم شاملاً ومستمرأً، وذلك بتطبيق أساليب وأدوات التقويم التي تعتمد على أسس ومعايير علمية في مجال القياس والتقويم التربوي.
- ٢- أن يؤخذ بمبدأ التنوع في أنماط الاختبارات المقالية والموضوعية بما يتناسب والأهداف التعليمية، وطبيعة نتائج التعلم اللغوي في مجال اللغة العربية.
- ٣- أن تطوير أدوات القياس والتقويم التربوي يؤثران تأثيراً إيجابياً في جميع جوانب العملية التربوية (في محمد، ١٩٩٧).

ودارت دراسة سلمون (Salamon, 1981) حول الأساليب المستخدمة في تقييم الطالب من جانب المعلم، وتألقت عينة الدراسة من (٨٦) معلماً من معلمي المرحلة الثانوية، النتائج إلى أن (٤٤%) منهم استخدموا اختباراتهم الخاصة لتقييم طلبتهم، كما استخدم (٣٠%) منهم التفاعل مع الطلبة، في حين اعتمد (٢١%) على الواجبات المنزلية، واعتمد (٦%) على الملاحظة، ولم يقيم سوى معلم واحد باستخدام الاختبارات المقننة.

وقامت كل من ديفيد وشوهامي (David & Shohamy, 1986) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، هدفت تقويم فاعلية عدد من الاختبارات بشكل واسع، وقياس الكفايات اللفظية لدى الطلبة في اللغة الإنجليزية، حيث طبقت الدراسة على طلبة المرحلتين الابتدائية والثانوية، وكشفت نتائجها عن انخفاض كبير في عدد الاختبارات شائعة الاستخدام في قياس مهارات النطق، وتنوع الأداء، والمرونة في القراءة الملفوظة والقدرة على التعبير الشفوي، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير هذه الاختبارات، والبحث عن أساليب وأدوات تقويم أكثر فاعلية في ضوء الهدف من استخدامها.

وأجرت (العمر، ١٩٨٩) دراسة بعنوان "أساليب وممارسات التقييم لدى معلمي المرحلة الإعدادية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية عمان الكبرى" حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مستوى جودة الاختبارات التي يضعها المعلمون لتقييم تحصيل طلبتهم وذلك في جانبين: الأول هو شمول تلك

الاختبارات للمستويات المعرفية المختلفة والثاني: هو مدى مطابقة الاختبار لمعايير بناء الاختبار التحصيلي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) من معلمي المرحلة الإعدادية ومعلماتها في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية عمان الكبرى، تم اختيارهم بشكل عشوائي طبقى وفق الجنس والموضوعات الدراسية، كما اختيرت عينة من الشعب (١٦ شعباً) التي يدرسها هؤلاء المعلمون والمعلمات بشكل عشوائي واعتبرت أوراق امتحانات الفصل الأول من العام الدراسي (١٩٨٧/١٩٨٨) لمعلمي العينة، هي عينة الاختبارات التي تم تقييم مستواها. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر أساليب التقييم المستخدمة من جانب المعلمين هو أسلوب الاختبارات الكتابية ثم الشفوية.

وحاولت دراسة (حسن ورفاقه، ١٩٩١) الإجابة عن العديد من الأسئلة حول تقويم التحصيل في مواد (اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والعلوم والرياضيات)، واختيرت الصفوف الدراسية (السادس الابتدائي، والثاني الإعدادي، والأول الثانوي) ومن أسئلة الدراسة:

١- ما أساليب تقييم التحصيل المستخدمة بمدارس دولة الإمارات العربية المتحدة؟ وما أكثر الأساليب شيوعاً في الاستخدام؟

وقد أشارت النتائج إلى أن أسلوب الاختبارات الشفوية، والواجبات المنزلية يستخدمان بكثرة، فيما يقل استخدام اختبارات المزوجة والاختبارات العملية وكتابة التقارير.

٢- هل هناك علاقة بين خبرة المعلم وتدريبه أثناء الخدمة، وبين استخدامه لأساليب التقييم وتحقيقه لأغراضه؟

وقد تمثلت أغراض التقويم في عدة نقاط منها: التشخيص، وتحديد المستوى وإثارة دافعية التلميذ، وتقديم تغذية راجعة للتلميذ، وأظهرت نتائج الدراسة أن أي من الخبرة العملية أو التدريب لا يزيد من ميل أو رفض المعلم لاستخدام أساليب تقويم معينة. أو توجيهها لخدمة أغراض معينة، ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتطلب معلومات إضافية ودراسة متخصصة.



وأجرت (السويدي، ١٩٩٣) دراسة في قطر، هدفت التعرف إلى أساليب التقويم الشائعة الاستخدام في مناهج التربية الإسلامية، في مراحل التعليم المختلفة وعلاقتها بجنس المعلم وسنوات خبرته في التدريس، على عينة تألفت من (٢٢٨) معلماً ومعلمة، موزعين على (١٢٠) مدرسة في دولة قطر، تم اختيارها عشوائياً. واستخدمت الباحثة استبانة اعتمدت لها مقياساً رباعياً لتحديد درجة الاستجابة على أداة الدراسة التي تضمنت المحاور الآتية:

- الأدوات التي تستخدم في تقويم الطلبة.
- أنواع الأسئلة التي يتناولها المعلمون في تقويم الطلبة.
- الأنشطة التي يراعيها المعلمون في تقويم الطلبة.

وأظهرت النتائج أن معظم الأساليب المستخدمة في تقويم الطلبة من جانب أفراد العينة هي أساليب الاختبارات التحريرية التقليدية، والأسئلة الصفية والاختبارات الشفوية، وان الأساليب التقويمية المتطورة كأسلوب التقويم الذاتي، والبحوث والتقارير والمشاركة الصفية، لا تلقى اهتماماً من طرف المعلمين، عند قيامهم بتقويم الطلبة.

ولم تظهر الدراسة فروقاً بين متوسطات المستجيبين من أفراد العينة في استخدام أساليب التقويم التقليدية على متغير الخبرة، حيث بلغت متوسطات استجابات العينة ممن تقل خبرتهم عن خمس سنوات (٣,٣٥) نقطة من أصل خمس نقاط، بينما بلغت متوسطات المستجيبين من أفراد العينة ذوي الخبرة خمس سنوات فأكثر (٣,٣٣).

وأظهرت نتائج الدراسة، أنه لا تكاد توجد فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة (ذكوراً و إناثاً) تبعاً لمتغير الخبرة، حيث بلغت متوسطات استجابات أفراد العينة ممن تقل خبرتهم عن خمس سنوات على الأسئلة الشفوية (٣,٨٩) درجة و(٢,٩٠) درجة وخاصة على الأسئلة المقالية، في حين بلغت هذه المتوسطات (٣,٨٦) درجة على الأسئلة الشفوية و(٢,٩١) درجة على الأسئلة المقالية لذوي الخبرة الأكبر (خمس سنوات فأكثر)، مع انخفاض في متوسطات استجابات المجموعتين على الأسئلة الموضوعية، حيث بلغت هذه المتوسطات (٢,٢٢) درجة

لذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات، و (٢,١٣) درجة لمن تقل خبرتهم خمس سنوات فأكثر. كما لوحظ أن أدنى المتوسطات بين المجموعتين من أفراد العينة كانت على الأساليب الحديثة، مما يدل على أن متغير الخبرة لا يعد عاملاً مؤثراً في استخدام أساليب تقييمية حديثة ومتطورة، كالتقويم الذاتي والتقارير والبحوث.

كما أظهرت النتائج تقارباً بين متوسطات المستجيبين من أفراد العينة لاستخدام الأساليب التقليدية تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت (٣,٨٧) درجة للذكور، في حين بلغت (٣,٨٥) للإناث، وفي الوقت نفسه تدنت متوسطات استجابات أفراد العينة (ذكور، إناث) لاستخدام الأسئلة الموضوعية في تقويم الطلبة، حيث بلغت (٢,٨٠) درجة للذكور و(٢,٣٨) درجة للإناث تبعاً لمتغير الجنس.

وأشارت النتائج إلى أن الواجبات البيئية والمناقشات الصفية تلقى اهتماماً في مجال الأنشطة التي تراعى في تقويم الطلبة، حيث بلغت متوسطات أفراد العينة من الذكور لاستخدام الواجبات البيئية (٣,٤٣) درجة للذكور و(٣,٥٢) درجة للإناث، مع تمييز أفراد العينة من الإناث عن أفراد العينة من الذكور فيما يتعلق بأسلوب التقارير والبحوث، أما المناقشات الصفية فقد بلغت متوسطات المستجيبين (٣,٩١) درجة للذكور، و(٣,٩٧) درجة للإناث.

وفي دراسة أجراها تاونسند (Townsend, 1995) في أمريكا، هدفت التعرف إلى اثر الواجبات البيئية في مفردات اللغة الإنجليزية على تحصيل طلبة الصف الثالث الابتدائي.

ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بلغت (٤٠) تلميذاً، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين متجانستين تجريبية وضابطة، وتكونت كل مجموعة من (٢٠) تلميذاً أعطيت المجموعة التجريبية منها واجبات بيئية تتعلق بالمفردات اللغوية، بينما لم تعط المجموعة الضابطة أية واجبات، بعد ذلك تم إجراء امتحان لتقييم مدى تأثير الواجبات البيئية في فهم التلاميذ للمفردات اللغوية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين تلقوا واجبات بيئية وقاموا بإنجازها قد حققوا فهماً أكبر للمفردات اللغوية، وكان تحصيلهم أعلى

من تحصيل الطلبة الذين لم ينلقوا واجبات بيتيه، وهذا يدل على فعالية التعيينات والواجبات البيتية، كأداة تقويمية تساهم في رفع مستوى تحصيل الطلبة، ودعم التعلم في مجال اللغة العربية إذا أحسن التخطيط لها .

وقام (البستان، ١٩٩٩) بدراسة عن واقع التقويم في المرحلة الابتدائية، هدفت التعرف عما إذا كان معلمو المرحلة الابتدائية، يمارسون أنماطا مختلفة من التقويم، وعما إذا كان المعلمون يتابعون التطورات الحديثة في أساليب التقويم المختلفة. ولتحقيق هذه الأهداف، اختار الباحث عينة من معلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها، والذين يقومون بتدريس جميع المواد الدراسية في المدارس الكويتية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٢٠) معلماً ومعلمة، اختيروا بالطريقة الحصصية وطبقت عليهم استبانة تكونت من (٣٥) سؤالاً على سلم التقدير الثنائي، وموزعة على (١٢) مجالاً منها: أنواع وسائل التقويم، والأهداف التي يهتم بها التقويم، وأنواع الأسئلة المستخدمة، وإتقان المهارات.

وأظهرت نتائج الدراسة، أن الأسئلة الشفوية، هي أكثر الوسائل المستخدمة في تحديد مستوى التلاميذ في بداية العام بشكل خاص، حيث بلغت نسبتها (٤٣,٥٧%)، تلتها الاختبارات المقالية (٣٨,٩٣%)، وأن (٣٥%) من المعلمين يهتمون بأهداف تدريس المادة عند تقويمهم للتلاميذ، كما بينت النتائج أن (٦٧,٥%) من المعلمين يستخدمون أسئلة الكتاب المدرسي للتقويم اليومي والشهري، بينما حظيت الاستقلالية في وضع الأسئلة بنسبة ضعيفة بلغت (٢٦,٨%).

وفيما يتعلق بمنهاج اللغة العربية، أظهرت النتائج، أن الأسئلة اللغوية تستخدم بصورة أكثر من غيرها من الأسئلة (كالأسئلة المصورة أو الأسئلة التعليمية) وأن معظم المعلمين يفضلون استخدام الأسئلة الموضوعية، حيث بلغت نسبة استخدام المعلمين لهذا النمط من الأسئلة (٥٥%) تلتها المقالية (٤٥%).

تعليق على مجموعة الدراسات ذات العلاقة بالتقويم بصورة عامة:

من خلال إطلاع الباحثة على هذه المجموعة من الدراسات، يمكنها إبداء

الملاحظات المهمة الآتية:

١. أظهرت نتائج بعض الدراسات إلى أن أكثر أساليب التقويم المتداولة من جانب المعلمين، هي الأساليب التقليدية، كالأساليب الكتابية، والأسئلة الشفوية، كما في دراسة (العمر، ١٩٨٩) ودراسة (حسن ورفاقه، ١٩٩١) ودراسة (السويدي، ١٩٩٣).

٢. أشارت نتائج بعض الدراسات إلى ارتفاع نسبة استخدام المعلمين ومن الجنسين لأسلوب المناقشة الصفية والتفاعل بين الطلبة كما في دراسة (السويدي، ١٩٩٣) بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (سلمون، 1981، Salamon)، والتي أظهرت تدنياً في استخدام المعلمين لهذا الأسلوب التوعوي.

٣. أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود انخفاض كبير في عدد الاختبارات التي تقيس مهارات الكفاية اللفظية لدى الطلبة، كمهارات النطق، وتنويع الأداء والمرونة في القراءة الملحوظة، كما في دراسة: ديفيد وشوهامي (David & Shohamy, 1986).

٤. أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود ارتفاع في نسبة استخدام المعلمين لأساليب التقويم الشفوي عن غيرها من أساليب التقويم، كما في دراسة (حسن ورفاقه، ١٩٩١) ودراسة (السويدي، ١٩٩٣) ودراسة (البستان، ١٩٩٩) بينما اختلفت هذه الدراسات مع دراسة (العمر، ١٩٨٩) في تغلب نسبة الأسلوب الكتابي على الأسلوب الشفوي.

٥. أظهرت نتائج بعض الدراسات أن عامل الخبرة لا يعد مؤثراً لاستخدام المعلمين لأساليب متطورة وحديثة، كأسلوب التقويم الذاتي، والتقارير والبحوث، كما في دراسة (حسن ورفاقه، ١٩٩١) ودراسة (السويدي، ١٩٩٣).

٦. أظهرت نتائج بعض الدراسات ارتفاعاً في نسبة المعلمين الذين يستخدمون الاختبارات الموضوعية، لدى تقويم طلبتهم كما في دراسة (البستان، ١٩٩٩) بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (السويدي، ١٩٩٣) التي أشارت إلى تدنٍ في نسبة استخدام هذا النوع من الاختبارات.

٧. أظهرت نتائج بعض الدراسات ارتفاعاً في مستوى تحصيل الطلبة الذين تلقوا واجبات بيتية عن مستوى الطلبة الذي لم يتلقوا واجبات بيتية ولصالح المجموعة التجريبية كما في دراسة تاونسند (Townsend, 1995).

٨. تشابهت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى ارتفاع في متوسطات استخدام المعلمين ومن الجنسين للواجبات البيئية من أجل تقويم الطلبة، كما في دراسة (السويدي، ١٩٩٣)، بينما اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة (Salamon, 1981) التي أظهرت تدنيا في استخدام أسلوب التعيينات المنزلية في تقويم طلبتهم.
٩. أشارت نتائج بعض الدراسات إلى ضعف كفاءة المعلمين في مهارة بناء الاختبار ومهارة استخدام أساليب التقويم، كما في دراسة (المركز القومي للبحوث، ١٩٧٩) ودراسة (العمر، ١٩٨٩) ودراسة (السويدي، ١٩٩٣).
١٠. تشابهت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات والتي أشارت إلى تن في استخدام أسلوب الملاحظة لدى تقويم الطلبة والاختبارات المقننة، كما في دراسة سلمون (Salamon, 1981):
١١. لم تتعرض بعض الدراسات لأثر متغير استخدام أساليب التقويم التقليدية، والحديثة لدى عملية تقويم الطلبة كما في دراسة (البستان، ١٩٩٩).
١٢. استفادت الباحثة من دراسات هذا المجال في تطوير أداة البحث وبنائها.
١٣. تشابهت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (حسن ورفاقه، ١٩٩١) ودراسة (البستان، ١٩٩٩)، ودراسة (السويدي، ١٩٩٣)، والتي أشارت إلى أن أسلوب الاختبار الشفوي هو الأكثر استخداما من جانب المعلمين لدى تقويمهم طلبتهم.
١٤. تشابهت نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع نتائج دراسة (السويدي، ١٩٩٣)، في أن استخدام أسلوب المناقشة الصفية من الأساليب كثيرة الاستخدام فيما تعارضت هذه النتائج مع بعض نتائج دراسة (Salamon, 1981).
١٥. تشابهت نتائج الدراسة الحالية كذلك مع نتائج دراسة (السويدي، ١٩٩٣) والتي أشارت إلى أن عامل الجنس لا يعد مؤثراً في استخدام المعلمين للأساليب التقويمية الحديثة، فيما اختلفت مع الدراسة ذاتها حول نتائج متغير سنوات الخبرة التعليمية.
١٦. اختلفت الدراسة الحالية عن هذه المجموعة من الدراسات من حيث أن الدراسة الحالية تمت في صفوف المرحلة الأساسية للصفوف من (الخامس وحتى التاسع الأساسي) في حين تمت دراسات هذه المجموعة في المرحلة

الثانوية، (Salamon, 1981) والمرحلة الإعدادية (العمر، ١٩٨٩)، الصفوف  
(السادس الابتدائي، الثاني الإعدادي، والأول ثانوي) (حسن ورفاقه، ١٩٩١)  
ومراحل التعليم العام، (السويدي، ١٩٩٣).

### ثالثاً: الدراسات ذات العلاقة بالأسئلة والاختبارات:

تعد الاختبارات المدرسية من أكثر أساليب التقويم شيوعاً واستخدماً في  
تقويم نواتج التعلم. ولهذا تستخدم على نطاق واسع في تحديد مقدار ما تحقق من  
أهداف معرفية وانفعالية ونفس حركية، حيث ينظر للاختبار باعتباره مجموعة من  
المواقف تمثل عينات من السلوك تعرض على المفحوصين، ويطلب إليهم أن يقوموا  
بأداءات معينة يمكن اعتبارها دليلاً، أو مؤشراً على تعلم الطالب (الحيلة، ١٩٩٩).  
وقد لاحظت الباحثة قلة الدراسات النوعية في مجال الأسئلة والاختبارات التقويمية  
التي يمكن أن تلقي الضوء على واقع الاختبارات المدرسية في الميدان التربوي،  
وكفاية المعلمين في بناء هذه الاختبارات .

ومن أهم الدراسات التقويمية في هذا المجال ما قام به كل من هفيد ولاليك  
من دراسة هدفت التعرف فيما إذا كان لإدماج الطلبة في اشتقاق الأسئلة التعليمية،  
تحسن إيجابي في تحصيل الطلبة أكثر من تلقيهم لأسئلة المعلم في عملية التعلم.  
ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان عينة من طلبة الصف السادس  
الأساسي، والتي تكونت من (٢٢) طالباً وطالبة، تم توزيعهم عشوائياً إلى  
مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث أعطيت المجموعة التجريبية نصاً لغوياً، ثم  
تلقت أسئلة من المعلم ثم طلب إلى أفراد هذه المجموعة بعد أن يجيبوا عن أسئلة  
المعلم بشكل صحيح. وذلك بأن يشتقوا أسئلتهم من النص نفسه بمساعدة المعلم، أما  
المجموعة الثانية وهي المجموعة الضابطة، فقد تعرضت لما تعرضت له المجموعة  
الأولى دون أن يطلب منها اشتقاق الأسئلة وطرحها، حيث كان دورها فقط تلقي  
أسئلة المعلم (في دروزة، ١٩٩٥).

كما قام جلكسون (Gullikson, 1982) بدراسة حول استراتيجيات الاختبار لدى معلمي ولاية داكوتا الجنوبية الأمريكية، حيث توصلت الدراسة إلى أن معظم أفراد عينة الدراسة قصرُوا اختباراتهم على أسئلة المقال الذي يحتاج إلى إجابة قصيرة، وأسئلة التوفيق بين عمودين (المدلل، ٢٠٠٠).

وأجرى (عطا الله، ١٩٨٤) دراسة في الأردن للتعرف عما إذا كان لاستخدام الاختبارات التكوينية أثر إيجابي أفضل في تحصيل الطلبة من استخدام التقويم التقليدي والمعتمد على الاختبارات النهائية. ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث عينة من طلبة الصف السادس الأساسي والذين يدرسون في مدارس منطقة عمان الأولى، بلغت (٧٢٤) طالباً وطالبة، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين هما: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وقد أعطيت المجموعة التجريبية اختباراً قُبلياً في عدد المهارات والمفاهيم الأساسية للوحدة المراد تدريسها (وحدة المفاهيم البيئية)، ثم درست المجموعة الوحدة الدراسية باستخدام الاختبارات التكوينية، ثم زودت المجموعة بتغذية راجعة لإعلامها بما حققته من تقدم في المادة، أما المجموعة الضابطة، فقد تعرضت لدراسة الوحدة ذاتها باستخدام أسلوب التقويم التقليدي المعتمد على الاختبارات والامتحانات النهائية، إلا أنها لم تزود بتغذية راجعة توضح لها ما حققته من تقدم.

وعلى الاختبار البعدي لقياس تحصيل الطلبة من المجموعتين، أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً في متوسطات درجات الطلبة على الاختبار التحصيلي البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية. وهذا يدل على أن استخدام الاختبارات التكوينية في تقويم الطلبة له نتائج أكثر إيجابية في تحصيلهم من استخدام طرق التقويم التقليدية.

كما توصلت دراسة ستجنز وبردج فورد (Stiggins & Bridgeford, 1985) إلى أن (٣٤%) من المعلمين يعتمدون على أسلوب الاختبارات الموضوعية و(٢٦%) يعتمدون على ملاحظات مخطط لها، و(٢١%) يعتمدون على ملاحظات غير مخطط لها، فيما اعتمد (١٩%) من المعلمين على الاختبارات المقننة.

وعلى الاختبار اللاحق، أظهرت النتائج ان المجموعة التجريبية قد تفوقت في أدائها على المجموعة الضابطة التي كانت تتلقى أسئلة المعلم، دون أن يطلب منها صياغة الأسئلة وطرحها.

كما أشارت دراسة رونالد (Ronald, 1985)، التي أجراها على (١٢٣) معلما من معلمي المدارس الحكومية في ولاية أوهايو الأمريكية إلى أن أكثر أنواع الفقرات استخداما، كانت فقرات التكميل، تلاها المسائل الحسابية العددية، والاختيار من متعدد، ثم فقرات الصواب والخطأ. كما أشار معلمو العينة إلى أن أكثر الفقرات فائدة برأيهم هي أسئلة التوفيق بين عمودين، تلتها فقرات الاختيار من متعدد والتكميل والصواب والخطأ ثم أسئلة المقال.

وأجرى (رجب، ١٩٨٩) دراسة للتعرف عما إذا كان التعلم الإثقاني يؤدي إلى تحسن إيجابي في تحصيل الطلبة، ويعزز احتفاظه بالتعلم أكثر مما لو استخدمت الأساليب التقليدية في التعلم التي تعتمد على الاختبارات والامتحانات النهائية. ولتحقيق هذا الهدف، فقد استخدم الباحث عينة من طلبة كلية البحرين الجامعية الملتحقين في دبلوم الدراسات العليا، بلغت (٦٦٩) طالباً، تم توزيعهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات متكافئة هي: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة.

وقد أعطيت المجموعة الأولى اختباراً قبلياً في المادة المقرر دراستها، ثم درست بالطريقة العلاجية، وهي الطريقة التي تزود الطالب بتغذية راجعة، تخبره عن كيفية تقدمه في المادة، علاوة على أنها أعطيت وقتاً إضافياً لتعلمها، كما تعرضت المجموعة التجريبية الثانية لما تعرضت له المجموعة التجريبية الأولى، مع تزويدها بمواقف تطبيقية لتوظف ما تعلمته في الوحدة الدراسية، أما المجموعة الضابطة فقد تعرضت لدراسة الوحدة نفسها بالطريقة التقليدية دون تعرضها لتغذية راجعة، أو مواقف تطبيقية.

أما على الاختبار البعدي، فقد أظهرت النتائج، أن المجموعة التجريبية الأولى التي توفر لها تعليم علاجي باستخدام تغذية راجعة فورية ووقت إضافي، فإن



أداء المجموعة التجريبية الثانية كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة، حيث بلغت نسبة الإلتقان للمجموعة الأولى ٩٥% مقابل ٨١,٨٢% لطلبة المجموعة التجريبية الثانية، و ١٨,١٨% لطلبة المجموعة الضابطة، مع العلم أن المجموعتين التجريبيتين كانتا تجتمعان في مجموعات صغيرة لمراجعة نتائج الاختبار التكويني ومساعدة بعضهم في إجراءات التصويب والتغلب على صعوبات التعلم .

ويدل هذا على فعالية استخدام الأساليب التقييمية الحديثة غير التقليدية، مثل التقييم التكويني والعلاجي بطريقة أفضل من الطرق التقليدية.

ولتقصي أثر عامل الخبرة التعليمية لدى معلمي اللغة على مدى تنويعهم في أساليب التقييم المستخدمة، فقد أجرى (Goodwin, 1991) في ولاية فيلادلفيا الأمريكية عام (١٩٩١) دراسة على عينة تكونت من (١١) عينة عشوائية من (٣٢) موقعا من المدارس النموذجية التابعة للولاية، حيث كشفت النتائج عن أن فئة المعلمين من ذوي الخبرات العالية في التدريس، كانوا اقدر على التنوع في أساليب التقييم، وخاصة أساليب التقييم الحديثة، وإكساب الطلبة مهارات التقييم الذاتي، والتقييم التعاوني في مجال الكتابة الإنتاجية والاستيعاب القرائي.

وقدم مارسو وبيجي (Marso & Pigge, 1992) تلخيصاً لنتائج مسح (٢٢٥) دراسة في موضوع المعارف والمهارات لمعلمي الصفوف، والمتعلقة باستخدام الاختبارات التي يضعونها وتطويرها. وتوصلت النتائج إلى أن تغيراً قليلاً حدث في القرن العشرين، بعد أن كانت تنقصهم المعرفة في قياس وتقويمهم طلابهم، وقلّة الدورات التدريبية أثناء الخدمة، وتركيز اختباراتهم على مستوى التذكر من الأهداف، وعدم إتباعهم طرق تحسين الاختبارات مثل تحليل فقرات الاختبارات، واحتواء ورقة البحث على جداول تهتم بممارسات ومواقف يتعرض لها المعلمون، ومعلومات ومهارات حددتها هذه الدراسة في مجال إعداد الاختبارات.

وفي دراسة أخرى قام بها مارسو وبيجي (Marso & Pigge, 1992) حول الاختبارات التي يعدها المعلم، من حيث إجراءات تطبيقها والمتطلبات المعرفية

لإعدادها، وأخطاء بناء الفقرات. وقد اشتملت هذه الدراسة على تقارير المعلمين حول الاختبار، وعلى التركيز المباشر للاختبارات لعينة بلغت (١٧٥) اختباراً، والتي أعدها المعلمون، حيث كان التركيز على طبيعة الاختبارات ونوعيتها في صفوف المدارس الحكومية. وقد تبين أن المعلمين قد أعدوا هذه الاختبارات وطبقوها. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن أكثر أنواع الاختبارات المستخدمة هي من نوع أسئلة المزاوجة، وأسئلة المقال القصيرة والمحدودة الإجابة، ولكن قلّ استخدامهم لأسئلة المقال ذات الإجابة الطويلة، وبينت نتائج الدراسة أيضاً أن معظم اختبارات المعلمين كانت فقراتها في مستوى المعرفة، وأن هذه الفقرات تضمنت أخطاءً في بنيتها بشكل واضح.

وهدفت دراسة (دوغان، ١٩٩٥) إلى معرفة اتجاهات الطلبة نحو الاختبارات المقالية والموضوعية، والكشف عن أثر اختلاف تلك الاتجاهات في مستوى الطالب الدراسي، أو تحصيله، أو تخصصه.

ولتحقيق هذه الأهداف، اختار الباحث عينة من طلبة جامعة الملك سعود في الرياض، ومن مختلف التخصصات، وجميع المستويات الدراسية، بلغت (٣٥٠) طالباً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، ثم طبقت أداة الدراسة على أفراد العينة، وهي مقياس الاتجاه نحو الاختبارات بنوعيتها المقالية والموضوعية. وتضمنت أداة الدراسة، وهي عبارة عن استبانة ثلاثة أقسام هي: القسم الأول: واشتمل على معلومات أولية عن الطالب، في حين اشتمل القسمان الثاني والثالث، على عشرين عبارة تقيس الاتجاه نحو كل نوع من أنواع الاختبارات وفق مقياس ليكرت.

وأشارت نتائج الدراسة إلى الآتي:

١- تفضيل الطلبة للاختبارات الموضوعية على الاختبارات المقالية، بفروق إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

٢- عدم وجود اختلاف في الاتجاه بين الطلبة نحو الاختبار الموضوعي تبعاً لمتغير التخصص الأدبي والعلمي، والمستوى التحصيلي للطلاب المنخفض والمرتفع، والمستوى الدراسي من السنة الأولى وحتى السنة الرابعة.

وفي ضوء ما سبق، قدم الباحث عدة قضايا وتوصيات منها:

إنه مع التسليم بصلاحيّة الاختبارات الموضوعية لتقويم الطالب، وقياس تحصيله، ومع رجحان تفضيلها على الاختبارات المقالية، فإنه لا غنى للمعلم عن الاختبارات المقالية، لقياس قدرة الطالب على التحصيل والمناقشة وطرح أفكار جديدة، وذلك لما للاختبارات المقالية من مقدرة على تطوير مهارتي الكتابة والتعبير والارتقاء بأدائه اللغوي. ولعل تفضيل الطلبة للأسئلة الموضوعية على المقالية يعتبر دلالة على أن معظم المعلمين يعانون من ضعف في وضع الأسئلة المقالية والتنوع في مستوياتها، مما يتطلب من المعلم العمل على تطوير أساليب أكثر فاعلية للتقويم، معالجة المشكلات التي تواجه تقويم الاختبار المقال، وذلك عن طريق وضع معايير محددة للأسئلة وإجاباتها، ووضع حلول نموذجية وفق جدول مواصفات تكسبها موضوعية ومصداقية، مما يؤدي إلى إكساب الطالب اتجاهات إيجابية نحوها، وهذا ينفي في المقابل، حاجة الاختبارات الموضوعية إلى العناية والإعداد المتقن.

وفي دراسة أخرى تشابهت في جانب أو أكثر في أهدافها وإجراءات تطبيقاتها لدراسة دوغان، فقد أجرى زايدنر (Ziedner, 1993) دراسة هدفت التعرف إلى مواقف الطلبة في عدد من اختبارات التحصيل المستخدمة. ولتحقيق هذا الهدف: استخدم الباحث عينة من طلاب الصفين السابع والثامن، بلغت (١٧٤) طالباً وطالبة، تم اختيارهم عشوائياً.

وقد طبق الباحث على أفراد العينة، مقياسان، كان الأول عبارة عن قائمة اتجاهات نحو معلومات وحقائق ذات صلة باختبار التحصيل موضع الدراسة ويضم عشر فقرات منها: الصعوبة (Difficulty)، والوضوح (Clarity) والتشويق (Interest) والارتياح لنمط الاختبار (Feeling at ease with format)، والمقياس الثاني للتفضيل، يحدد فيه الطالب نوع الاختبار الذي يفضله ولماذا؟

وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات الطلبة على مقياس التفضيل لصالح الاختبار من نمط الاختيار من متعدد على الاختبار المقال، كما وأشارت الدراسة إلى أن نسبة قليلة من الطلبة برروا

تفضيلهم للاختبارات الموضوعية، بأنها سهلة التناول، ولا تتطلب جهداً في الكتابة، بينما برز الطلبة الذين فضلوا الاختبارات المقالية الكتابية، بان هذا النوع من الاختبارات يتيح لهم فرصة التعبير عن ذواتهم، ويجعلهم أكثر قدرة على الإبداع وبخاصة الإبداع اللغوي ونقل أثر التعلم.

وقامت (باركندي، ١٩٩٧) في المملكة العربية السعودية، بدراسة هدفت التعرف إلى اثر تدريس (مقرر التقويم التربوي) في تنمية بعض المفاهيم والمهارات التقويمية لدى الطالبات المعلمات الملتحقات بالدبلوم العام في التربية، وفي مستوى إكسابهن لمهارة صياغة أسئلة الاختبار التحصيلي، قبل التحاقهن ببرنامج دبلوم التربية، وأثناء عملهن كمعلمات في سلك التربية، وبعد التحاقهن بالبرنامج.

ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت الباحثة عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمكة المكرمة، والملتحقات ببرنامج دبلوم التربية ومن مختلف التخصصات، والبالغ عددهن (٢٢) طالبة، علماً بان هذه العينة هي نفسها مجتمع الدراسة.

وقد طبق اختبار قبلي في بداية دراسة المقرر على جميع أفراد العينة باعتبارها مجموعة تجريبية واحدة، وذلك لعدم إمكانية تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين متماثلتين لصغر حجمها، حيث أعطيت العينة وحدة دراسية مقررلة لدراستها، ولمعرفة مستوى مهارة العينة في صياغة أسئلة اختبار تحصيلي، طلب منها إعداد أسئلة اختبار تحصيلي للوحدة التي أعطيت لهن. ثم طبق الاختبار البعدي على أفراد العينة في نهاية الفصل الدراسي الثاني، وبعد الانتهاء من دراستهن (مقرر التقويم التربوي) أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

- انخفاض مستوى عينة الدراسة في مهارة صياغة اختبار تحصيلي أثناء عملهن معلمات.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الاختبار القبلي ومتوسطات درجات الاختبار البعدي لمجموعة الأسئلة الخاصة بمهارة صياغة اختبار تحصيلي لصالح البعدي، مما يدل على أثر المتغير المستقل وهو مقرر التقويم التربوي في إكساب المعلمات لمهارات التقويم.

كما ترجع الباحثة النقص في الكفاءة لدى المعلمات، إلى عدم الاستفادة من الأساليب الحديثة في التربية وأنهن يتبعن التعليمات المطروحة عليهن من الموجهين.

تعليق الباحثة على مجموعة الدراسات ذات العلاقة بالأسئلة والاختبارات التقويمية:

من خلال إطلاع الباحثة على هذه المجموعة من الدراسات، يمكنها إيراد الملاحظات الآتية:

١. أظهرت نتائج بعض الدراسات فروقاً دالة إحصائياً تبين تفوقاً في الأداء لصياغة الأسئلة من جانب الطالب، ولصالح المجموعة التجريبية، كما في دراسة هفيلد ولاليك (في دروزة، ١٩٩٥).
٢. توافقت دراسة (عطا الله، ١٩٨٤) ودراسة (رجب، ١٩٨٩) حول فعالية استخدام التغذية الراجعة في رفع مستوى تحصيل الطلبة.
٣. كشفت نتائج بعض الدراسات عن أثر عامل الخبرة الأكبر في التدريس لدى معلمي اللغة في قدرتهم على التنويع، وإكساب الطلبة مهارات التقويم الذاتي والتعاوني في مجالي الكتابة الإنتاجية والاستيعاب القرائي كما في دراسة (Goodwin, 1991).
٤. توصلت نتائج بعض الدراسات إلى تطور مهارات المعلمين في بناء الاختبارات التي يضعونها في الربع الأخير من هذا القرن، كما في دراسة مارسو وبيجي (Marso & Pigge , 1992).
٥. أظهرت نتائج بعض الدراسات، وجود فرق دال إحصائياً في تفضيل الطلبة للاختبارات الموضوعية على الاختبارات المقالية، كما في دراسة (دوغان، ١٩٩٣) وزايدنر (Zeidner, 1993).
٦. لم تتعرض نتائج بعض الدراسات لأثر المتغيرات لمهارة المعلمين في بناء الاختبارات لدى تقويم الطلبة.

٧. أظهرت نتائج بعض الدراسات، فرقا دالاً إحصائياً لمستوى اكتساب المعلمات لمهارات صياغة أسئلة الاختبارات التحصيلية تبعاً للمتغير المستقل (مقرر التقويم التربوي).

٨. تشابهت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة جالكسون (Gullikson, 1982) ومارسو وبيجي (Marso & Pigge, 1992)، حيث أظهرت النتائج أن أكثر الاختبارات المقالية ذات الإجابة المحددة هي الأكثر استخداماً من جانب المعلمين لدى تقويم الطلبة، وتشابهت نتائج الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسة رونالد (Ronald, 1985) والتي أشارت إلى أن أكثر فقرات التقويم استخداماً هي فقرات الاختيار من متعدد.

٩. اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Gullikson, 1981) حيث أشارت هذه الدراسة إلى أن الاختبارات الموضوعية من نوع أسئلة المزوجة، هي الأكثر استخداماً في تقويمهم طلبتهم.

١٠. تشابهت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Marso & Pigge, 1992) والتي أشارت إلى قلة استخدام المعلمين لأسئلة المقال ذات الإجابة الطويلة.

١١. اختلفت الدراسة الحالية مع معظم هذه الدراسات في أنها دراسة مسحية وصفية فيما كانت معظم دراسات هذه المجموعة دراسات تجريبية أجريت على عينات من الطلبة للتحقق من فعالية أسلوب تقويمي معين، أو دراسات وصفية على عينات من المعلمين هدفت التعرف إلى مهارة المعلمين في استخدام أنواع محددة من الأساليب والاختبارات التقويمية.

### تعليق الباحثة على جميع الدراسات السابقة:

بعد العرض السابق للدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، ترى الباحثة إبداء الملاحظات العامة الآتية:

١. تلخصت نتائج معظم الدراسات السابقة والتي تناولت بالبحث والدراسة أساليب تقويم الطلبة بالمناهج المختلفة لجميع المراحل الدراسية وعلى المجالات المتنوعة، إلى أن الأسلوب الكتابي الذي يتمثل بالاختبارات من نوع الأسئلة

- المقالية، ونماذج محددة من الاختبارات الموضوعية والأسلوب الشفوي أكثر استخداماً في تقويم الطلبة.
٢. كشفت نتائج معظم الدراسات السابقة عن انخفاض في استخدام المعلمين لأساليب التقويم الحديثة والمتطورة، كأسلوب التقويم الذاتي، وأسلوب تقويم الإنداد، والتقويم التعاوني، والتقارير والبحوث.
٣. أظهرت نتائج بعض الدراسات إلى أن هناك علاقة بين ضعف كفاءة المعلم في مهارة استخدامه لأساليب التقويم، وعدم اعتماده معايير موضوعية في التقويم، وبين تدني مستوى تحصيل الطلبة وإتقانهم لمهارات عديدة من مهارات اللغة العربية كالاتي:
- التدني الملحوظ في مستويات الكتابة التعبيرية لدى الطلبة كما ظهر في نتائج دراسة المنظمة العربية للثقافة والعلوم (١٩٧٤)، ودراسة (نصر، ١٩٩٥).
  - التدني الملحوظ في مستوى التحصيل وإتقان الطلبة للعديد من المهارات الإملائية كما ظهر في نتائج دراسة (سعيد، ١٩٩٧).
  - ٤. أظهرت نتائج بعض الدراسات فروقا دالة إحصائية إيجابية استخدام بعض أساليب التقويم غير التقليدية في مستوى تحصيل الطلبة، ولصالح المجموعة التجريبية، كما ظهر في نتائج دراسات، ودراسة (عطا الله، ١٩٨٤)، ودراسة (رجب، ١٩٨٩).
  - ٥. توصلت نتائج بعض الدراسات إلى أن أسلوب الواجبات البيتية هو الأكثر استخداماً وفعالية من جانب المعلمين في تقويم الطلبة، كما ظهر في دراسة كل من (شبيب، ١٩٩٠)، ودراسة (حسن ورفاقه، ١٩٩١)، ودراسة (السويدي، ١٩٩٣)، فيما اختلفت مع نتائج بعض الدراسات كدراسة تاونسند، (Townsend, 1995).
  - ٦. لم تظهر نتائج بعض الدراسات فروقا دالة إحصائية على مجال استخدام الأسلوب الشفوي في التقويم، تعزى للمتغيرات الآتية:
    - الجنس: (الحباشنة، ١٩٩٣)، (السويدي، ١٩٩٣).
    - الخبرة: (الحباشنة، ١٩٩٣).

٧. لم تظهر نتائج بعض الدراسات أثراً لاستخدام المعلمين لأساليب التقويم الحديثة،  
تعزى للمتغيرات الآتية:
- المؤهل العلمي: (السويدي، ١٩٩٣).
  - الجنس: (العمر، ١٩٨٩)، (السويدي، ١٩٩٣).
  - الخبرة: (حسن ورفاقه، ١٩٩١)، (السويدي، ١٩٩٣).
٨. لم تظهر نتائج بعض الدراسات فروقا دالة إحصائياً لاستخدام المعلمين أساليب  
التقويم، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما في دراسة (نصر، ١٩٩٧)، فيما  
أظهرت الدراسة ذاتها فروقا دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث،  
ومتغير المرحلة ولصالح المرحلة الأساسية، ومتغير الخبرة ولصالح الخبرة  
الأكبر.
٩. أظهرت نتائج بعض الدراسات أثراً لاستخدام المعلمين لأساليب التقويم الحديثة  
والمتطورة، تعزى لمتغير الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة الأطول في التدريس،  
كما ظهر في دراسة (الحمادي، ١٩٩١)، ودراسة (ولاية كاليفورنيا، ١٩٩٢).
١٠. كشفت نتائج بعض الدراسات السابقة عن وجود تدن في استخدام الاختبارات  
المقننة كما في دراستي (Salamon, 1981) و(نصر، ١٩٩٤).
١١. أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى أن الأنشطة اللاصفية نادراً ما  
تؤخذ في الاعتبار عند تقويم أداء الطلبة، كما ظهر في دراسة  
(الحمادي، ١٩٩١).
١٢. توصلت نتائج الدراسات التي قاست اتجاهات الطلبة نحو نوع الاختبار الذي  
يفضلونه إلى تفضيل الطلبة للاختبارات الموضوعية على الاختبارات المقالية،  
كما ظهر في نتائج دراستي كل من (Ziedener, 1993) و(دوغان، ١٩٩٣).
١٣. بينت نتائج بعض الدراسات السابقة وجود تدن في استخدام أسلوب  
الاختبارات المقننة كما ظهر في دراسة (Salamon, 1981) ودراسة  
(Stiggins & Bridge ford, 1985).
١٤. تنفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها تبحث في مدى  
استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الأساسية للصفوف من  
(الخامس الأساسي وحتى التاسع الأساسي).



١٥. تفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها تناولت بالبحث الأساليب التقويمية المستخدمة من جانب المعلمين في مناهج اللغة العربية، على مجالات أكثر تنوعاً من المجالات التي تناولتها الدراسات في دراسة واحدة.
١٦. تفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها تناولت حجم الصف حيث أن هذا المتغير - حسب رأي الباحثة - ذو أثر لدى تخطيط المعلم لعملية التقويم وتنفيذها.
١٧. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في بيئة إجرائها، حيث تعد هذه الدراسة - في حدود علم الباحثة - الأولى من نوعها في فلسطين عامة، وفي المناطق التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية بشكل خاص.
١٨. وبصفة عامة فإن الدراسة الحالية كانت متشابهة مع الدراسات السابقة في جوانب عديدة من حيث الأهداف، والمتغيرات، وفي عدد من النتائج التي توصلت إليها حول بعض المتغيرات.
١٩. أفادت الباحثة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.

# الفصل الرابع

## الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة

- مجتمع الدراسة

- أداة الدراسة

▪ صدق الأداة

▪ ثبات الأداة

- إجراءات التطبيق وخطواته

- متغيرات الدراسة

- المعالجات الإحصائية

## الفصل الرابع

### الطريقة والإجراءات

يشتمل هذا الفصل على وصف لكلٍ من المنهج المستخدم، ومجتمع الدراسة، وأداة الدراسة، وإجراءات التأكد من صدقها وثباتها، إضافة إلى إجراءات تطبيق الدراسة والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في استخراج نتائج هذه الدراسة وفيما يأتي توضيح لكل ذلك:

#### منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

#### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها، الذين يقومون بتدريس طلبة الصفوف من الخامس إلى التاسع الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية بمنطقة نابلس التعليمية خلال العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م والبالغ عددهم (١١٤) معلماً ومعلمة موزعين على مختلف مدارس المرحلة الأساسية والبالغ عددها (٣٢) مدرسة تابعة لمنطقة نابلس التعليمية والتي تشمل مدارس (نابلس، وقلقيلية، وطولكرم، وجنين) والجدول (١) يوضح ذلك:

#### الجدول (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المحافظة والجنس

مدارس منطقة نابلس التعليمية	عدد المعلمين	النسبة المئوية %	الذكور	النسبة المئوية %	الإناث	النسبة المئوية %
نابلس	٥٤	٤٧,٤	٣١	٢٧,٢	٢٣	٢٠,٢
قلقيلية	١١	٩,٦	٥	٤,٣	٦	٥,٣
طولكرم	٢١	١٨,٤	١٠	٨,٨	١١	٩,٦
جنين	٢٨	٢٤,٦	١٠	٨,٨	١٨	١٥,٨
المجموع	١١٤	١٠٠	٥٦	٤٩,١	٥٨	٥٠,٩

ومن المعروف أن مدارس قَلْبَلِيَّة، وطولكرم، وجنين، تتبع مكتباً واحداً هو مكتب نابلس، حيث لا توجد مناطق فرعية وذلك حسب تقسيم دائرة التعليم التابعة لوكالة الغوث. أما عن توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، والبالغ عددهم (١١٤) معلماً ومعلمة، فقد بلغت نسبة الذكور من المعلمين (٤٩,١%) فيما بلغت نسبة الإناث (٥٠,٩%) والجدول الآتي (٢) يوضح ذلك:

### الجدول (٢)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية%
ذكور	٥٦	٤٩,١
إناث	٥٨	٥٠,٩
المجموع	١١٤	١٠٠

وقد توزع أفراد المجتمع تبعاً لمتغير المؤهل العلمي إلى (٣٩) معلماً ومعلمة، يحملون شهادة الدبلوم، بينما يحمل (٧٥) معلماً ومعلمة شهادة البكالوريوس فأعلى والجدول (٣) يوضح ذلك:

### الجدول (٣)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية%
دبلوم	٣٩	٣٤,٢
بكالوريوس فأعلى	٧٥	٦٥,٨
المجموع	١١٤	١٠٠

أما بالنسبة لتوزيع أفراد المجتمع تبعاً لمتغير الخبرة فقد بلغت نسبة المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة (أقل من خمس سنوات) هي (١٨,٤%) بينما بلغت نسبة المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة من (ست سنوات إلى أقل من عشر سنوات) (٣٠,٧%) في حين بلغت نسبة المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة (عشر سنوات فأكثر) (٥٠,٩%) كما يتضح من الجدول (٤) الآتي:

#### الجدول (٤)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية%
خمس سنوات فأقل	٢١	١٨,٤
من ست - عشر سنوات	٣٥	٣٠,٧
أكثر من عشر سنوات	٥٨	٥٠,٩
المجموع	١١٤	١٠٠

وفيما يتعلق بمتغير حجم الصف الذي يقوم المعلم بتدريسه، فالجدول (٥) الآتي يوضح ذلك:

#### الجدول (٥)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير حجم الصف الذي يقوم المعلم بتدريسه

حجم الصف وعدد الطلاب	العدد	النسبة المئوية%
أقل من أربعين طالباً	٦٠	٥٢,٦٠
أكثر من أربعين طالباً	٥٤	٤٧,٤
المجموع	١١٤	١٠٠

أما بالنسبة لتوزيع أفراد المجتمع تبعاً لمتغير الصفوف (صفوف المرحلة التي يدرسها المعلم) فقد بلغت نسبة المعلمين والمعلمات الذين يقومون بتدريس اللغة العربية لصفوف المرحلة الأساسية المتوسطة من الصفوف الخامس وحتى السابع الأساسي (٥٩,٦%) في حين بلغت نسبة المعلمين والمعلمات الذين يقومون بتدريس اللغة العربية لصفوف المرحلة الأساسية العليا المتمثلة في الصفين الثامن والتاسع (٤٠,٤%) والجدول الآتي (٦) يوضح ذلك:

#### الجدول (٦)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير صفوف المرحلة الأساسية التي يدرسها المعلم

صفوف المرحلة الأساسية التي يدرسها المعلم	العدد	النسبة المئوية%
صفوف المرحلة الأساسية المتوسطة (الخامس، السادس، السابع)	٦٨	٥٩,٦
صفوف المرحلة الأساسية العليا (الثامن، التاسع)	٤٦	٤٠,٤
المجموع	١١٤	١٠٠

- ٢- كثيراً (٤) درجات.
- ٣- أحيانا (٣) درجات.
- ٤- قليلاً (٢) درجة.
- ٥- نادراً (١) درجة.

وبعد تحكيم أداة الدراسة (الاستبانة) من جانب مجموعة من المحكمين، أصبح عدد فقراتها بالشكل النهائي (٨١) فقرة، والملحق (٢) في نهاية الدراسة يوضح ذلك.

#### صدق الأداة:

وللتأكد من صدق الأداة، فقد تم عرضها بعد بنائها من جانب الباحثة على لجنة من المحكمين، ضمت (١١) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية، والملحق (١)، يوضح أسماء لجنة التحكيم، حيث قامت الباحثة بناءً على آراء المحكمين، بالأخذ بالملاحظات والتعديلات لفقرات الاستبانة، سواء من حيث الصياغة اللغوية أو الحذف أو التعديل، أو إضافة فقرات جديدة أخرى يرونها مناسبة. وفي ضوء الاقتراحات المقدمة من المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة واعتمدت الباحثة رأي المحكمين وإجماعهم، مؤشراً على صدق محتوى الاستبانة.

واستناداً إلى رأي الأغلبية في صلاحية الاستبانة لقياس الهدف الذي وضعت من أجله والأخذ بالحسبان ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، فقد تم إعداد الاستبانة بشكلها النهائي تمهيداً لقياس ثباتها، وأصبح عدد فقراتها (٨١) فقرة موزعة على سبعة مجالات كالآتي:

- ١- مجال الاختبارات الكتابية: المقالة والموضوعية والمقننة.
- ٢- مجال الاختبارات الشفوية، واختبارات الاستماع.
- ٣- مجال اختبارات الإملاء، والخط، والنحو.
- ٤- مجال اختبارات التعبير الكتابي، واختبارات السرعة.
- ٥- مجال المناقشة الجماعية، والمشاركة الصفية وملاحظات المعلم عن الطالب.
- ٦- مجال تقويم الأنداد، والتقويم التعاوني والتقويم الذاتي.
- ٧- مجال البحوث، والواجبات البيتية، والأنشطة اللغوية اللاصفية.

## ثبات الأداة:

لقد تم حساب معامل الثبات للأداة عن طريق استخدام معادلة "كرونباخ ألفا" للاتساق الداخلي، والجدول الآتي (٧) يبين ذلك:

### الجدول (٧)

ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
	٥٨٠٨٤٦		
١-	الاختبارات الكتابية المقالية والموضوعية والمقننة	٧	٠,٧٦
٢-	الاختبارات الشفوية واختبارات الاستماع	١٥	٠,٧٨
٣-	اختبارات الخط والإملاء والنحو	١٢	٠,٧٧
٤-	اختبارات التعبير الكتابي واختبارات السرعة	١٣	٠,٨٠
٥-	المناقشة الجماعية والمشاركة الصفية وملاحظات المعلم	١٣	٠,٨٠
٦-	تقويم الأنداد، والتقويم التعاوني والتقويم الذاتي	١٣	٠,٨٣
٧-	البحوث والواجبات البيتية والأنشطة اللغوية اللاصفية	٨	٠,٧٤
	الثبات الكلي للأداة		٠,٩٣

### إجراءات التطبيق وخطواته:

بعد التأكد من صلاحية أداة الدراسة، قامت الباحثة بإجراءات الدراسة وفق الإجراءات والخطوات الآتية:

١. إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.
٢. أخذ الموافقة الرسمية المتعلقة بتسهيل مهمة الباحثة من عمادة كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بتوجيه كتاب رسمي إلى منطقة نابلس التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية لتطبيق الدراسة على معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها للصفوف من (الخامس وحتى التاسع الأساسي) مجتمع الدراسة والملحق (٣) يوضح ذلك.
٣. الحصول على خطاب رسمي لتسهيل مهمة الباحثة، صادر عن دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية بمنطقة نابلس التعليمية والملحق (٤) يوضح ذلك.
٤. توزيع أداة الدراسة من خلال منطقة نابلس التعليمية على مدارس المنطقة والتي تشمل مدارس (نابلس، وقلقيلية، وطولكرم، وجنين) حيث تم توزيع (١١٤) استبانة، تم استرجاعها كلها.

٥. بعد جمع الاستبانات الموزعة، تم تفريغ المعلومات في جداول خاصة من أجل معالجتها إحصائياً.

٦. استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها وتقديم التوصيات.

#### متغيرات الدراسة:

لقد تم تصميم الدراسة من حيث المتغيرات كالاتي:

أ. المتغيرات المستقلة (Independent Variables) وتشتمل على الآتي:

- الجنس: وله مستويان: أ- ذكر، ب - أنثى.
- المؤهل العلمي: وله مستويان: أ- دبلوم كلية مجتمع أو معهد معلمين، ب- بكالوريوس فأعلى.
- سنوات الخبرة في التدريس: ولها ثلاثة مستويات: أ- خمس سنوات فأقل، ب- من ست سنوات إلى عشر سنوات، ج- أكثر من عشر سنوات.
- حجم الصف: وله ثلاثة مستويات: أ- أقل من عشرين طالبا، ب- من عشرين إلى أربعين طالبا، ج- أكثر من أربعين طالبا.
- صفوف المرحلة الأساسية التي يقوم المعلم بتدريسها: ولها مستويان: أ- صفوف المرحلة الأساسية المتوسطة وتشتمل صفوف (الخامس، والسادس، والسابع)، ب- صفوف المرحلة الأساسية العليا وتشتمل الصفين (الثامن، والتاسع)\*\*.

ب- المتغيرات التابعة (Dependent Variables) وتشتمل على الآتي:

الاستجابة على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية (السبعة مجالات).

#### المعالجات الإحصائية:

تم تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزم الإحصائية الاجتماعية

(Statistical Packages for Social Sciences). SPSS والتي تمثلت بالآتي:

استخراج المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات

أفراد مجتمع الدراسة على الاستبانة ككل، وعلى كل فقرة من فقراتها.

\*\* يتم استيعاب الطلبة المنقولين إلى الصف العاشر من المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية لأموار تتعلق باتفاقيات الوكالة مع الدولة المضيفة.



# الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

## الفصل الخامس

### نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

#### نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج هذه الدراسة، والتي ترمي التعرف إلى مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة في المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية بمنطقة نابلس التعليمية، وكذلك مناقشة هذه النتائج ووضع توصيات الدراسة.

وقد تم تصنيف النتائج تبعاً لأسئلة الدراسة كالآتي:

#### أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة الحالية على الآتي:

ما مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة بالمرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية بمنطقة نابلس التعليمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لكل فقرة، ولكل مجال وللدرجة الكلية لأداة الدراسة، ونتائج الجداول (٨)، (٩)، (١٠)، (١١)، (١٢)، (١٣)، (١٤) تبين ذلك، بينما يبين الجدول (١٥) المتوسطات الحسابية على مجالات أساليب التقويم المستخدمة بترتيب تنازلي.

ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت النسب المئوية الآتية الخاصة باستخدام أساليب تقويم

الطلبة في ضوء اقتراحات المحكمين:

- (٨٠%) فأكثر دائماً.
- (٧٠% - ٧٩,٩%) كثيراً.
- (٦٠% - ٦٩,٩%) أحياناً.
- (٥٠% - ٥٩,٩%) قليلاً.
- أقل من (٥٠%) نادراً.

ونظراً لوجود سبعة مجالات، تتناولها النتائج تحت السؤال الأول وتتمثل في الاختبارات الكتابية، والمقالية والموضوعية والمقننة، والاختبارات الشفوية واختبارات الاستماع، واختبارات الإملاء والخط والنحو، وأسلوب المناقشة الجماعية والمشاركة

الصفية وملاحظات المعلم، وتقويم الأنداد والتقويم التعاوني، والتقويم الذاتي للبحوث والواجبات البيتية والأنشطة اللغوية اللاصفية. وسوف تتناول الباحثة هذه النتائج كل على حده.

#### ١- النتائج في مجال الاختبارات الكتابية: المقالية، والموضوعية، والمقننة:

قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة على مجال الاختبارات الكتابية: المقالية والموضوعية والمقننة، كما يتضح من الجدول الآتي (٨):

#### الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لأساليب التقويم المستخدمة في مجال الاختبارات الكتابية: المقالية، والموضوعية، والمقننة

(ن = ١١٤)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %
١	أستخدم الأسئلة المقالية التي تحتاج إلى إجابة مطولة لتقويم مهارات اللغة العربية في الامتحانات الشهرية والفصلية.	٢,٦٨	١,٠٦	٥٣,٦
٢	استخدم الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة في الامتحانات الشهرية والفصلية.	٣,٨٠	٠,٧٣	٧٦
٣	أستعين بأسئلة الصواب والخطأ في الامتحانات الشهرية والفصلية.	٢,٥٣	١,٢٨	٥٠,٦
٤	أستخدم أسئلة المطابقة (المزاوجة) في الامتحانات الشهرية والفصلية.	٢,٨٩	١,٠٦	٥٧,٦
٥	أعتمد إلى استخدام أسئلة التكملة في الامتحانات الشهرية والفصلية.	٣,٢٩	١,٢٢	٦٥,٨
٦	أميل إلى استخدام أسئلة الاختيار من متعدد في الامتحانات الشهرية والفصلية.	٣,٨٢	٠,٩٨	٧٦,٤
٧	أستعين لتقويم الطلبة في اللغة العربية بالاختبارات التي تعدها جهات متخصصة، كالاختبارات المقننة.	٢,٨٩	١,٣٥	٥٧,٨
	الدرجة الكلية للمجال (المعدل)	٣,١٢	٠,٥١	٦٢,٤

يتضح من الجدول السابق (٨) أن درجة استخدام المعلمين لأساليب تقويم الطلبة في مناهج اللغة العربية على فقرات مجال الاختبارات الكتابية: المقالية، والموضوعية، والمقننة، كانت (كثيراً) على الفقرتين (٢، ٦) حيث كان المتوسط الحسابي للاستجابة عليهما (٣,٨٠ و٣,٨٢) درجة وبنسبة مئوية (٧٦,٤ و٧٦%) على التوالي، وكانت درجة الاستخدام (أحياناً) على الفقرة (٥) حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستجابة عليها (٣,٢٩) درجة وبنسبة مئوية بلغت (٦٥,٨%)، بينما كانت (قليلاً) على الفقرات (١، ٣، ٤، ٧) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للاستجابة عليها بين (٢,٥٣-٢,٨٩) درجة، وبنسبة مئوية بين (٥٠,٦-٥٧,٨%).

أما درجة الاستخدام الكلية على المجال، فكانت (٣,١٢) درجة، حيث جاءت في مدى الاستخدام (أحياناً)، وبلغت النسبة المئوية على درجة الاستخدام (٦٢,٤%).

وفي ضوء النتائج السابقة المشار إليها في الجدول (٨) يتضح ما يأتي:

- يلاحظ أن أكثر فقرات التقويم استخداماً هي: الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة، وأسئلة الاختيار من متعدد، تلا ذلك فقرات استخدام أسئلة التكملة، أما أقل فقرات التقويم استخداماً من جانب المعلمين فهي الفقرات المتعلقة باستخدام الأسئلة المقالية التي تحتاج إلى إجابة مطولة في الامتحانات الشهرية والفصلية وأسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة المزوجة والاختبارات المقننة.

ويمكن للباحثة تفسير هذه النتائج كالآتي:

- يعود الاستخدام الأكثر على فقرة الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد كونها أكثر فقرات الأسئلة الموضوعية شمولية لقياس مستويات التعلم، مقارنةً بغيرها من فقرات الأسئلة الموضوعية، وتستطيع قياس أنواع متباينة من النواتج التعليمية (عدس، ١٩٩٩). ومما يدعم هذا الاعتقاد حسب رأي الباحثة أن الاختبارات المقننة، تقوم في أغلبها على مبدأ الاختيار من متعدد.
- إن هذا النمط من الأسئلة هو السائد في امتحانات اللغة العربية الفصلية الموحدة والتي تجريها دائرة التعليم التابعة لوكالة الغوث لجميع مدارسها، مما يكون قد أكسب المعلمين قدرة على صياغة هذا النوع من الأسئلة في الامتحانات الشهرية.
- أما عن الاستخدام الأكثر على الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة من جانب المعلمين لدى تقويم الطلبة، فتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى كون هذه الأسئلة أيسر في

عملية التصحيح، وأنها أكثر تمثيلاً للمادة، حيث يمكن للمعلم طرح عدة أسئلة في الامتحان الواحد.

- أما الاستخدام الأقل على الأسئلة المقالية ذات الإجابة المطولة، فربما يعود إلى أن تصحيح هذا النوع من الأسئلة يحتاج إلى جهد ووقت من المعلم وما يتطلب ذلك من مراعاة للأبعاد اللغوية المختلفة، وما قد يستجد من مواقف لدى استجابة الطلبة، مما يؤثر على معايير التصحيح وموضوعيته (عدس، ١٩٩٩).

- التزام المعلم بتوقيت محدد من حيث تقويم النتائج الفصلية النهائية وتفريغها، عدا عن كثافة عدد الطلبة في الصف الواحد، مما يجعل المعلم يبتعد عن استخدام هذا النوع من الأسئلة وتصحيحها، إضافة إلى أن هذا النوع من الأسئلة لا يتناسب كثيراً وضيق وقت الامتحان المحدد.

- أما فيما يتعلق بالاستخدام الأقل من جانب المعلمين لأسئلة الاختبار المقنن في تقويم الطلبة، فعائد إلى أن هذا النوع من الاختبار بحاجة إلى مهارة قد لا يمتلكها المعلم من حيث الصياغة، ومعايير التصحيح وتوفير الأدوات اللازمة لانجازها فنيا وإداريا، أما اهتمام القلة من المعلمين باستخدام هذا النوع من الاختبارات لدى تقويم الطلبة، فعائد إلى قدرتهم على الاستفادة من الاختبارات المقننة التي تجربها دائرة التعليم بين حين وآخر والاستفادة من نماذج الامتحانات الموحدة التي تكررت أنماطها، مما أكسبهم مهارة في صياغتها.

- إن قلة استخدام المعلمين للاختبارات من نوع المزوجة، والصواب والخطأ، فعائد حسب رأي الباحثة إلى ضعف إلمام المعلمين بمهارة استخدام هذا النوع من الأسئلة، وربما اعتقادهم بأنها لا تتناسب وطبيعة نتائج التعلم اللغوي في مجال اللغة العربية. وقد أشارت دراسة المركز القومي للبحوث التربوية (١٩٧٩) إلى ضرورة الأخذ بمبدأ التنوع في أنواع الاختبارات المقالية والموضوعية، بما يتناسب والأهداف التعليمية وطبيعة نتائج التعلم اللغوي في مجال اللغة العربية.

ولدى مقارنة نتائج الدراسة الحالية في هذا المجال مع نتائج بعض الدراسات السابقة، فإنها قد انفتحت مع نتائج دراسة (Marso & Pigge, 1992) التي أشارت إلى أن أكثر أنواع الاختبارات المستخدمة من جانب المعلمين هي الأسئلة المقالية القصيرة والمحددة الإجابة، فيما قل استخدامهم لأسئلة المقال ذات الإجابة الطويلة، ودراسة

(Gullikson, 1982) والتي بينت أن معظم المعلمين قد قصروا اختباراتهم التقويمية على أسئلة المقال التي تحتاج إلى إجابة قصيرة.

وانفقت نتائج الدراسة الحالية كذلك مع بعض نتائج دراسة (Ronald, 1985) التي أشارت إلى أن أكثر أنواع الاختبارات استخداما هي أسئلة الاختيار من متعدد، كما اتفقت أيضا مع نتائج دراسة (نصر، ١٩٩٤)، التي أكدت بأن أسلوب الاختبارات المقننة كان من أقل أساليب التقويم استخداما في تقويم الطلبة، واتفقت أيضا مع نتائج دراسة (Stiggins & Bridg) والتي أشارت إلى أن (١٩%) من المعلمين اعتمدوا هذا النوع من الاختبارات لدى تقويم الطلبة.

وفي الوقت نفسه اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسة (Salamon, 1981) والتي أظهرت أن معلما واحدا من أفراد عينة الدراسة، والتي تألفت من (٨٦) معلما فقط استخدم الاختبارات المقننة.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية في هذا المجال مع دراسة حسن ورفاقه (١٩٩١) التي أشارت إلى أن أسلوب اختبارات المزوجة، هو من بين الأساليب الأقل استخداما في تقويم الطلبة، فيما اختلفت مع نتائج دراسة (Marso & Pigge, 1985) التي أشارت إلى أن أكثر أنواع الاختبارات استخداما هي أسئلة الصواب والخطأ وأسئلة التكملة.

أما عن نتائج المجال الكلي، فقد جاءت نتيجة الدراسة الحالية مختلفة مع نتائج دراسة العمر (١٩٨٩)، ودراسة السويدي (١٩٩٣)، التي أظهرت نتائجها بأن أسلوب الاختبارات الكتابية هو الأكثر استخداما من جانب المعلمين لدى تقويم الطلبة.

٢- النتائج في مجال الاختبارات الشفوية واختبارات الاستماع:

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة في مجال الاختبارات الشفوية واختبارات الاستماع والجدول الآتي (٩) يبين ذلك:

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لأساليب التقويم المستخدمة في مجال الاختبارات الشفوية واختبارات الاستماع

(ن = ١١٤)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %
١	استخدم الاختبارات الشفوية لتقويم فهم الطلبة للحقائق والمعلومات.	٣,٥٢	١,٢١	٧٠,٤
٢	أستمع لقراءة الطلبة الجهرية لتقرير مدى كفايتهم في القراءة.	٤,٦٠	٠,٦٦	٩٢
٣	أستمع لقراءة الطلبة الجهرية لتقرير مدى تمكنهم من النطق السليم.	٤,٥٨	٠,٧٢	٩١,٦
٤	أوجه أسئلة شفوية تكون إجابتها استنباط فكرة عامة من قطعة أدبية معينة.	٣,٨٠	٠,٧٧	٧٦
٥	أطلب من الطلبة تلخيص نص القراءة الشفوي بعبارات قليلة وقصيرة.	٤,٢٤	٠,٦٨	٨٤,٨
٦	أطلب إلى الطلبة إيجاد عنوان بديل لنص القراءة شفويا وبلغه سليمة.	٣,٩١	٠,٨٠	٧٨,٢
٧	أوجه للطلبة أسئلة شفوية حول معلومات لم ترد في النص المقروء شفويا، لكنها مستنبطة منه.	٤,٤٤	٠,٧٣	٨٨,٨
٨	أستمع إلى أداء الطلبة الشعري لملاحظة مهارة الحفظ الدقيق لديهم.	٤,٦٨	٠,٥٤	٩٣,٦
٩	أطرح أسئلة في بداية الحصة لتقويم تحصيل الطلبة في المادة التي اعطيت سابقاً.	٤,٤٩	٠,٦٨	٨٩,٨
١٠	أطرح أسئلة في نهاية الحصة حول المسألة التي أعطيت لتقويم مدى فهم أو استيعاب الطلبة لها.	٤,٥٢	٠,٦١	٩٠,٤
١١	أوجه أسئلة يستنتج الطلبة من خلالها معنى المفردات من سياق النص الذي استمعوا إليه.	٤,٤٦	٠,٦٩	٨٩,٢
١٢	أكلف الطلبة عمل تلخيص شفوي للأفكار التي وردت في النص الذي استمعوا إليه.	٣,٦٦	٠,٨٣	٧٣,٢

١٣	أستخدم أسلوب الحوار حول موضوع أو فكرة ينطلق فيها الطلبة بحرية التعبير.	٣,٩٦	٠,٩١	٧٩,٢
١٤	أناقش الطلبة عن طريق الأسئلة الشفوية للنقد وإبداء الرأي فيما استمعوا إليه.	٤,١٠	٠,٨٩	٨٢
١٥	أطرح أسئلة لتقويم استيعاب الطلبة لنص القراءة الصامتة.	٤,٧٥	٠,٥١	٩٥
	الدرجة الكلية للمجال (المعدل)	٤,٢٤	٠,٣٨	٨٤,٨

يتضح من الجدول السابق (٩) أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة على فقرات مجال الاختبارات الشفوية، واختبارات الاستماع كانت (دائماً) على الفقرات (٢، ٣، ٥، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٤، ١٥) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للاستجابة عليها بين (٤,١٠-٤,٧٥) درجة وبنسب مئوية بين (٨٢-٩٥%)، وكانت (كثيراً) على الفقرات (١، ٤، ٦، ١٢، ١٣) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للاستجابة عليها بين (٣,٥٢-٣,٩٦) درجة، فيما تراوحت النسب المئوية للفقرات ذاتها بين (٧٠,٤-٧٩,٢%).

أما فيما يتعلق بدرجة الاستخدام الكلية على فقرات المجال فكانت (دائماً) حيث بلغ المتوسط الحسابي عليه (٤,٢٤) وبنسبة مئوية بلغت (٨٤,٨%).

في ضوء النتائج المشار إليها في الجدول السابق (٩) يتضح ما يلي: أن الاستخدام على فقرات مجال الاختبارات الشفوية، واختبارات الاستماع كان (مرتفعاً)، وكانت الفقرات التي تشير إلى تقويم المهارات القرائية الجهرية والصامتة، ومهارات النطق، والأداء الشعري، الأسئلة التي تطرح في نهاية الحصة، والأسئلة التي تطرح في بداية الحصة، والأسئلة التي يستنتج الطلبة من خلالها معنى مفردات من النص الذي استمعوا إليه، وتلخيص نص القراءة الشفوي بعبارات سليمة وقصيرة، ومناقشة الطلبة عن طريق الأسئلة الشفوية للنقد وإبداء الرأي فيما استمعوا إليه، من أكثر فقرات التقويم المستخدمة من جانب المعلمين لتقويم الطلبة في منهاج اللغة العربية، تلاها في ذلك الفقرات التي تشير إلى استخدام أسلوب الحوار للتعبير الحر حول فكرة أو موضوع معين، الأسئلة الشفوية لاستنباط فكرة عامة من قطعة أدبية معينة، والتلخيص الشفوي لأفكار وردت في النص الاستماعي واستخدام الاختبارات الشفوية لتقويم فهم الطلبة للحقائق والمعلومات، ويمكن للباحثة تفسير هذه النتيجة كالآتي:



تقوم اللغة العربية في معظمها على نظام المهارات ومنها المهارات الشفوية كمهارة القراءة الجهرية، وما يلحق بها من مهارات جزئية (كمهارة النطق والأداء المعبر)، ومهارات الاستماع والتعبير الشفوي، لذا كان أسلوب التقويم الشفوي من الأساليب التي تتناسب وتقويم الطلبة في مادة اللغة العربية كما في أية لغة كانت، وقد أشار عسر (١٩٩٩) إلى ضرورة المتابعة والتقويم الشفوي لمادة اللغة العربية ومهاراتها المختلفة.

وتعزو الباحثة أيضا الاستخدام الأكثر لفقرات الأسئلة الشفوية والتعبير الشفوي، ومهارات الاستماع إلى ما يجري بين المعلم والطالب من حوارات وما يستمع إليه شفويا، مما يتيح للمعلم تقويم الطالب ومعالجة الأخطاء في آن واحد. وقد يعود السبب أيضا إلى مهارة أفراد مجتمع الدراسة في صياغة أسئلة التقويم الشفوي، وهذا ما أشارت إليه دراسة الحباشنة (١٩٩٨).

مما سبق فإن الباحثة ترى أن التقويم الشفوي لمهارات اللغة العربية الرئيسية والفرعية، تتداخل فيما بينها لتحقيق الأهداف التعليمية لمنهاج اللغة العربية بتعميق قدرة الطالب اللغوية، وتحقيق الأهداف التربوية أيضا، وقد أشار عسر (١٩٩٩) إلى أن الأسلوب الشفوي يؤكد على تكامل اللغة، حيث يلقي بمهاراته لتحقيق قدرة الطالب على القراءة الصحيحة، وفهم ما يقرأ، واستيعاب ما يسمع، والتعبير عن نفسه، ويساعده ذلك على الطلاقة اللغوية، وتحول الطالب من مستمع إلى متحدث ومن متحدث إلى مستمع.

وقد انفتحت نتائج الدراسة الحالية في هذا المجال، مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة (نصر، ١٩٩٧) التي أشارت إلى أن اختبارات التقويم الشفوي، واختبارات الاستماع، من الأساليب التي حازت على أعلى المتوسطات الحسابية، من حيث الاستخدام، ودراسة (السويدي، ١٩٩٣) التي أظهرت نتائجها إلى أن الاستخدام الأكثر كان على أسلوب التقويم الشفوي، وأيضا دراسة (حسن ورفاقه، ١٩٩١) التي أشارت نتائجها إلى أن أسلوب الاختبارات الشفوية والواجبات البيتية، هما الأكثر استخداما من جانب المعلمين لدى تقويم الطلبة، ودراسة (المناصرة، ١٩٨٧) التي كشفت نتائجها إلى أن الاختبارات الشفوية هي الأكثر استخداما بمنهاج اللغة العربية.

وفي الوقت نفسه اختلفت نتائج الدراسة الدالية مع نتائج دراسة (Elana & Nevo, 1986) التي أشارت إلى انخفاض كبير في استخدام الاختبارات الشائعة الاستخدام في قياس وتقويم مهارات النطق، وتلويين الأداء، والمرونة اللفظية، والقدرة على التعبير الشفوي.

### ٣- النتائج في مجال اختبارات الإملاء والخط والنحو:

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة في مجال اختبارات الإملاء والخط والنحو (قواعد اللغة) والجدول الآتي (١٠) يبين ذلك:

#### الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لأساليب التقويم المستخدمة في مجال اختبارات الإملاء والخط والنحو  
(ن = ١١٤)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %
١	أجأ إلى استخدام اختبارات الإملاء الاختباري، لمعرفة مدى تحصيل الطلبة للقواعد الإملائية.	٤,١٨	٠,٨٩	٨٣,٦
٢	أجأ إلى استخدام الاختبارات الكتابية في الإملاء الاستماعي من خلال كتابة الطلبة لنص يستمعون إليه.	٣,٦٤	٠,٩٩	٧٢,٨
٣	أستخدم الاختبارات السابرة (المتعمقة) لتقويم الطلبة بمهارة الكتابة الإملائية وفق قواعد إملائية مختلفة.	٣,٥١	٠,٨٧	٧٠,٢
٤	ألمي على الطلبة أنماطاً مختلفة لتقويم قدراتهم على الربط والتمييز بين الاستماع والكتابة.	٣,٧٨	٠,٨٦	٧٥,٦
٥	أستخدم اختبارات الأداء الكتابي لتقويم مهارة الطلبة في محاكاة نموذج يُعطى لهم بخط الرقعة.	٤,١١	٠,٩٤	٨٢,٢
٦	أكلف الطلبة كتابة نماذج مختلفة يميزون فيها بين خطوط العربية.	٣,٣٢	١,١١	٦٦,٤
٧	أجأ في اختبارات النحو إلى استخدام الأسئلة المقالية من خلال نص يتبين الطالب من خلاله الأخطاء النحوية الواردة فيه.	٣,٢٢	١,٠	٦٤,٤
٨	أكلف الطلبة في اختبارات النحو، إجازة التراكيب اللغوية الصحيحة.	٣,٦٤	١,٠١	٧٢,٨

٧٥	١,٢٥	٣,٧٥	أطلب إلى الطلبة في اختبارات النحو، توظيف القاعدة النحوية بلغتهم الخاصة.	٩
٦٧,٨	١,٢٥	٣,٣٩	أستخدم في اختبارات النحو أسئلة الصح والخطأ مع التصويب وفق القاعدة النحوية.	١٠
٨٣,٦	٠,٩٣	٤,١٨	أستخدم في اختبارات النحو أسئلة الاختيار من متعدد، للتأكد من قدرة الطلبة على التمييز الدقيق بين أمثلة النحو وقواعده المختلفة.	١١
٨٠,٦	٠,٨٥	٤,٠٣	أطلب إلى الطلبة في اختبارات النحو، وضع علامات الإعراب المناسبة على مفردات النصوص المختلفة.	١٢
٧٤,٤	٠,٥٤	٣,٧٢	الدرجة الكلية للمجال (المعدل)	

يظهر من الجدول السابق (١٠) أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة في منهاج اللغة العربية على فقرات مجال اختبارات الإملاء والخط، والنحو، كانت (دائماً)، على الفقرات (١، ٥، ١١، ١٢) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للاستجابة عليها بين (٤,١٨-٤,٠٣) درجة، وبنسب مئوية تراوحت بين (٨٠,٦-٨٣,٦) وكانت (كثيراً) على الفقرات (٢، ٣، ٤، ٨، ٩) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للاستجابة عليها بين (٣,٧٨-٣,٥١) وبلغت النسب المئوية بين (٧٠,٢-٧٥,٦%) فيما كانت درجة الاستخدام (أحياناً) على الفقرات (٦، ٧، ١٠) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للاستجابة عليها بين (٣,٢٢-٣,٣٩) درجة، وبنسب مئوية بين (٦٤,٤-٦٧,٨%).

أما فيما يتعلق بدرجة الاستخدام الكلية على المجال، فكانت (كثيراً)، حيث بلغ المتوسط الحسابي عليه (٣,٧٢) درجة، وبلغت النسبة المئوية (٧٤,٤%)، وفي ضوء النتائج المشار إليها في الجدول السابق (١٠) يتضح ما يلي:

- أن أكثر الفقرات التقويمية استخداماً في مجال اختبارات الإملاء، والخط، والنحو كانت فقرات الإملاء الاختباري: الاختيار من متعدد لتقويم الطلبة بقواعد النحو، ووضع علامات الإعراب المناسبة على المفردات، حيث حازت أعلى المتوسطات الحسابية (٤,١٨-٤,٠٣) درجة، وبنسبة مئوية تراوحت بين (٨٠,٦-٨٣,٦%)، تلتها الفقرات الآتية: اختبارات الإملاء لتقويم قدرات الطلبة على الربط بين الاستماعي والكتابة، واختبارات النحو لتوظيف القاعدة النحوية، واختبارات الإملاء الاستماعي، واختبارات النحو لإجازة التراكيب اللغوية، واختبارات الرسم الإملائي وفق قواعد

إملائية مختلفة حيث وصلت المتوسطات الحسابية للاستجابة عليها بين (٣,٥١-٣,٧٨) درجة وبنسب مئوية بين (٧٠,٢-٧٥,٦%) أما الفقرات الأقل استخداماً من جانب المعلمين، فكانت الفقرات التي تشير إلى تقويم الأداء الكتابي لنماذج مختلفة للخطوط العربية، اختبارات الأسئلة المقالية في النحو، واختبارات النحو باستخدام أسئلة الصواب والخطأ، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٢٢-٣,٣٩) درجة، وبنسب مئوية تراوحت بين (٦٤,٤-٦٧,٨%) حيث كانت هذه المتوسطات أقل من المتوسط الحسابي على المقياس الكلي للمجال والذي بلغ (٣,٧٢) درجة، وبلغت نسبته المئوية (٧٤,٤%). ويمكن للباحثة تفسير هذه النتيجة كما يأتي:

- إن اهتمام المعلمين بتقويم مهارات الرسم الإملائي بمختلف أنواعه، ربما يرجع لإدراكهم أن إتقان هذه المهارة ضروري لصحة الكتابة، وأن الاستخدام الأكثر من جانب المعلمين على تقويم الأداء الكتابي والمتمثل بخط الرقعة، ربما يعود لما لإتقان، هذه المهارة من أثر في سلامة الكتابة، وتعزيز قدرة الطالب القرائية من خلال كتابته بخط واضح وجميل. كما وقد يرجع السبب في هذه النتيجة إلى أن خط الرقعة هو الخط الشائع الاستخدام في حياة الطالب المدرسية وفي الحياة العملية لمن يكتبون العربية عموماً، فقد ذكر (استيتية، ١٩٩٧) أن على المعلم الاهتمام بنوع واحد من الخطوط كخط الرقعة أو خط النسخ وذلك منعا للخلط الذي قد يقع به الطلبة أثناء كتاباتهم، كما أن سوء الخط مثل سوء التعبير كلاهما يؤدي إلى سوء الفهم (أبو مغلي، ١٩٨٦).

أما الاستخدام الأكثر لتقويم مهارات النحو على المستويين التحصيلي والأدائي، فقد يعود إلى إدراك كثير من المعلمين من خلال خبراتهم العملية، أنه وسيلة لسلامة اللغة وتراكيبها، وقد أشار (سمك، ١٩٧٥) في هذا الصدد إلى ضرورة العناية بتقويم هذا الجانب كفرع من فروع اللغة العربية، على اعتبار أن النحو وقواعد اللغة من خواص اللغة العربية.

- أما فيما يتعلق بالاستخدام الأقل على فقرة تبيان الأخطاء اللغوية من خلال نص معين، فترى الباحثة أن السبب قد يعود إلى ضعف في إلمام المعلمين بتقويم المستويات العقلية العليا للطلبة، وتدريب الطلبة، وقلة تدريبهم للطلبة على الأسئلة التي تعنى بالمستويات العقلية العليا، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى، فإن هذا النوع من أسئلة التقويم يشكل عبئاً على الطلبة لاضطرارة الاستجابة لأكثر من مهارة من مهارات النص، كمهارة القراءة، واستيعاب وفهمها، وفهم المضمون، حتى الوصول بالطالب للهدف من التقويم.

ولدى مقارنة نتائج الدراسة الحالية على مجال اختبارات الإملاء والنحو والخط، ونتائج بعض الدراسات السابقة، نجد أنها جاءت متفقة مع بعض نتائج دراسة (نصر، ١٩٩٧) والتي أشارت إلى أن أسلوب التقويم الذي يضم اختبارات الرسم الإملائي، كان من بين الأساليب التي حازت على أعلى متوسطات الاستخدام من جانب المعلمين في تقويم الطلبة.

#### ٤- النتائج في مجال اختبارات التعبير الكتابي واختبارات السرعة:

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لاستخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة على مجال اختبارات التعبير الكتابي واختبارات السرعة كما يبين الجدول الآتي (١١) يبين ذلك:

#### الجدول (١١)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لأساليب التقويم المستخدمة في مجال اختبارات التعبير الكتابي واختبارات السرعة

(ن = ١١٤)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %
١	أجأ في اختبارات التعبير الكتابي إلى استخدام اختبار في التعبير الوظيفي من حين لآخر.	٣,٦٨	٠,٨٣	٧٣,٦
٢	أعتمد إلى استخدام اختبار كتابي في التعبير الإبداعي الحر، لموضوع يختاره الطالب، وفق معايير محددة.	٣,٦٤	٠,٩٢	٧٢,٨
٣	أستعين باختبارات التعبير الكتابي للكشف عن قدرة الطالب على الصياغة اللغوية السليمة.	٣,٩٣	٠,٨٩	٧٨,٦
٤	أستعين باختبارات التعبير الكتابي لسائر فنون اللغة العربية.	٣,٦٦	١,١١	٧٣,٢
٥	أستخدم اختبارات التعبير الكتابي لتقويم مهارة الطالب في المواءمة بين فكرتين أو أكثر لتكوين فقرة مفيدة.	٣,٧٥	٠,٩٠	٧٥,٠
٦	أستخدم اختبارات السرعة لتقويم قدرة الطالب على إنجاز عمل معين وفق زمن محدد لمهارات اللغة العربية.	٣,٣٧	١,٠٤	٦٧,٤
٧	أكلف الطالب بحل تدريبات نحوية لقاعدة معينة، وفق زمن محدد لا يتجاوزه.	٣,٨٩	٠,٩٨	٧٧,٨
٨	أحدد بضع دقائق يكتب فيها الطالب نموذجاً للخط وبدقة عالية.	٣,٥٤	١,٠٦	٧٠,٨
٩	أستمع لقراءة الطالب الجهرية لتحديد سرعته في القراءة دون أخطاء.	٤,٠٤	١,٠١	٨٠,٨

١٠	أكلف الطالب كتابة موضوع في التعبير بعد مناقشته ضمن سرعة زمنية محددة.	٤	٠,٨٩	٨٠
١١	أستمع لإلقاء الطالب قصيدة حفظها ضمن زمن محدد دون أخطاء.	٣,٩٩	٠,٩٢	٧٩,٨
١٢	أوجه أسئلة قصيرة لتقويم استيعاب الطلبة بعد قراءتهم نصا قراءة صامتة لفترة محددة.	٤,٤٢	٠,٨٥	٨٨,٤
١٣	أستخدم اختبارات السرعة لتقويم قدرة الطالب على ترتيب كلمات أبجديا باستخدام المعجم خلال زمن محدد.	٣,٣٦	١,١٤	٦٧,٢
	الدرجة الكلية للمجال (المعدل)	٣,٧٩	٠,٥٣	٧٥,٨

يوضح الجدول السابق (١١) أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة للمرحلة الأساسية للصفوف الخامس وحتى التاسع على فقرات مجال اختبارات التعبير الكتابي، واختبارات السرعة كانت (دائما) على الفقرات (٩، ١٠، ١٢) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للاستجابة عليها بين (٤-٤,٤٢) وبنسب مئوية بين (٨٠-٨٨,٤%)، وكانت (كثيرا) على الفقرات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٧، ٨، ١١) إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للاستجابة عليها بين (٣,٥٤-٣,٩٩) درجة، وبنسب مئوية بين (٧٠,٨-٧٩,٨%)، وكانت (أحيانا) على الفقرتين (٦، ١٣) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للاستجابة عليهما بين (٣,٣٦-٣,٣٧) درجة وبنسب مئوية بين (٦٧,٢-٦٧,٤%).

أما درجة الاستخدام على المجال ككل فكانت (٣,٧٩) درجة، وبلغت النسبة المئوية عليه (٧٥,٨%) أي (كثيراً).

يتضح من الجدول السابق المشار إليه (١١) ما يأتي:

- أن فقرات التقويم الأكثر استخداما في مجال التعبير الكتابي، واختبارات السرعة هي مهارات السرعة القرائية، والكتابية، حيث حازت على أعلى المتوسطات الحسابية في الاستخدام، وقد وصلت قيمها بين (٤-٤,٤٢)، تلتها في ذلك فقرات اختبارات التعبير الكتابي بمختلف مجالاته، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للاستجابة عليها بين (٣,٥٤-٣,٩٩) وبنسب مئوية بين (٧٠,٨-٧٩,٨%). أما الاستخدام الأقل، فكان على الفقرتين الآتيتين: اختبارات السرعة لمختلف مهارات اللغة العربية، وترتيب المفردات باستخدام المعجم وفق زمن معين، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٣٦-٣,٣٧) درجة، وبنسب مئوية بين (٦٧,٢-٦٧,٤%) حيث كانت هذه المتوسطات والنسب الأقل

على فقرات المجال مقارنةً بالمتوسط الحسابي على المقياس الكلي للمجال والبالغ (٣,٧٩) درجة ونسبة مئوية بلغت (٧٥,٨%).

ويمكن للباحثة أن تعزو هذه النتيجة إلى الآتي:

- إن اهتمام المعلمين بتقويم الطلبة بمهارات السرعة، قد يعود لارتباط هذا الجانب من التقويم بمهارات اللغة العربية الفكرية واللغوية، وقدرته في الكشف عن مدى امتلاك الطلبة لهذه المهارات كمهارة القراءة الجهرية، وسرعة انطلاق الطالب في أدائها، وقد أشار (استيتية، ١٩٩٧) إلى أن مهارة القراءة تطرد مع مهارة السرعة من حيث الفهم والانطلاق في القراءة دون أخطاء، كما أنها تكشف عن مدى سرعة الطالب في تنظيم أفكاره وتجسيدها شفويا وكتابيا، عدا عن أنها تمثل دافعا إيجابيا للتعلم، ومن خلال تقويم مهارة السرعة، يمكن للمعلم الكشف عن الفروق الفردية ومتابعتها.

وترى الباحثة في هذا الصدد، أن اهتمام المعلم بهذا الجانب من التقويم، يساعد طلبته في اختصار الوقت، حيث أن السرعة من المهارات الحياتية لمن يواجهون مسؤوليات القراءة والاطلاع والكتابة.

- أما الاستخدام الأكثر على فقرات اختبارات التعبير الكتابي بأنماطه المختلفة، فإن هذا الجانب من التقويم - كما ترى الباحثة - يساعد المعلم في الكشف عن مواطن الضعف وجوانب القوة في قدرة الطالب على الكتابة بلغته الخاصة، ومن ثم اتخاذ الإجراءات اللازمة على ضوء نتائج التقويم، كما أن تقويم كتابات الطلبة التعبيرية، يساعد المعلم على رصد التطورات اللغوية والفكرية للطلبة، عدا عن أنها تحقق أهداف المنهاج والذي غاية غاياته مجال التعبير، حيث أنه المحك الحقيقي للارتقاء اللغوي والأدائي للطلبة، وتقويم المعلم نفسه لمعرفة مدى ما حققه من أهداف اللغة المرصودة في المنهاج، وقد أشار (استيتية، ١٩٩٧) إلى أن التعبير الكتابي، يستجيب لمهارات اللغة بأبعادها المختلفة، ويوفر فرصا للتكامل بين هذه المهارات من حيث مواقف الاستعمال والتوظيف.

أما الاستخدام الأقل على الفقرة المتعلقة باستعمال المعجم اللغوي، فتعزو الباحثة السبب في ذلك كون استخدام المعجم يقتصر على طلبة الصفين التاسع والثامن الأساسيين بشكل خاص دون الصفوف الأقل، وهي السابع، والسادس، والخامس، وذلك تمشيا مع الأهداف التي رسدها منهاج هذين الصفين والتي تركز على تعامل الطالب مع المعاني العميقة للمفردات، والتزام المعلمين بتلك الأهداف. وقد يعود السبب كذلك إلى أن طلبة الصفين الثامن والتاسع الأساسيين أكثر قدرة ونضجا على استخدام المعجم لاستخراج المعلومات،

وتهيئة هذه الفئة من الطلبة للمراحل الصفية الأعلى وتعويده القدرة على الاهتمام إلى المعلومات بنفسه.

ولدى مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج بعض الدراسات السابقة حول أساليب التقويم المستخدمة من جانب المعلمين في مجال اختبارات التعبير الكتابي واختبارات السرعة، فقد جاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع بعض نتائج دراسة (نصر، ١٩٩٧) حيث أشارت إلى أن أسلوب اختبارات التعبير الكتابي هو أحد الأساليب الأكثر استخداماً في تقويم الطلبة بمنهاج اللغة العربية، فيما تعارضت الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسة (نصر، ١٩٩٧) ذاتها حول نتائج اختبارات السرعة والتي أشارت إلى أن اختبارات السرعة من الأساليب التي حازت أقل المتوسطات والتقديرية من حيث الاستخدام.

#### ٥- النتائج في مجال المناقشة الجماعية والمشاركة الصفية وملاحظات المعلم:

قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة في مجال المناقشة الجماعية والمشاركة الصفية وملاحظات المعلم، والجدول الآتي (١٢) يبين ذلك:

#### الجدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لأساليب التقويم المستخدمة في مجال المناقشة الجماعية والمشاركة الصفية وملاحظات المعلم

(ن = ١١٤)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %
١	أستخدم أسلوب المناقشة الجماعية عن طريق أسئلة يوجهها الطلبة لأقرانهم حول مشكلة لغوية لتبادل الآراء والوصول إلى حل سليم.	٣,١٩	١,٠٨	٦٣,٨
٢	أستخدم أسلوب المناقشة الجماعية بين الطلبة ليتوصلوا إلى اتفاق حول مشكلة نحوية متعلقة بالمقرر.	٣,١٢	١,١٥	٦٢,٤
٣	أثير أسئلة يناقشها الطلبة كمجموعات، بحيث تتبادل كل مجموعة وجهات النظر للتوصل إلى اتفاق أو حل مناسب وهادف.	٣,٢٥	١,٠٤	٦٥
٤	أشجع الطلبة على طرح أسئلة لزملائهم تثير اهتمامهم، وتساعدهم في الحصول على المعلومات التي يحتاجونها.	٣,٣٨	١,٠٥	٦٧,٦



٦٢,٨	١,٠١	٣,١٤	أكلف الطلبة بمناقشة أعمال زملائهم، وتبادل عملية توجيه الأسئلة لهم.	٥
٧٢,٢	١,٢٠	٣,٦١	أستخدم أسلوب المناقشة الجماعية بشكل يومي لملاحظة مدى تقدم الطلبة.	٦
٨٥,٨	٠,٨٤	٤,٢٩	أوجه أسئلة لمناقشة الطلبة حول مادة الدرس بعد الانتهاء منه وذلك لمعرفة مدى ما تحقق من أهداف.	٧
٧٧	٠,٩٢	٣,٨٥	أطرح أسئلة يقارن بها الطلبة عن طريق المناقشة بين وحدة سبق تدريسها ووحدة تمت لاحقاً.	٨
٨٢,٢	٠,٩٥	٤,١١	أوجه أسئلة مختلفة يجيب عنها الطلبة أثناء تعلم الدرس للتعبير عن مدى تفاعلهم الصفي وتواصل الطالب مع زملائه ومع المعلم خلال الحصة.	٩
٨٦,٦	٠,٨٩	٤,٣٣	ألاحظ ما يقوم به الطلبة من أعمال كتابية داخل حجرة الصف.	١٠
٥٧,٤	١,٣٨	٢,٨٧	أدون ملاحظاتي عن الطالب في ملف خاص بعد مناقشة ما يطرحة الطالب من أفكار وأراجعها.	١١
٤٩,٢	١,٢٠	٢,٤٦	أستخدم بطاقة الملاحظة للطلاب عن مجموعة من المهارات والأنشطة التي يقوم بها، وأراجعها أسبوعياً أو شهرياً.	١٢
٥٨,٢	١,٣٣	٢,٩١	أستخدم الملاحظات المدونة عن الطالب في التقويم النهائي.	١٣
٦٨,٤	٠,٥٩	٣,٤٢	الدرجة الكلية للمجال (المعدل)	

ينضح من الجدول السابق (١٢) أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة في منهاج اللغة العربية، على فقرات مجال أسلوب المناقشة الجماعية، والمشاركة الصفية، وملاحظات المعلم، كانت (دائماً) على الفقرات (٧، ٩، ١٠) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للاستجابة عليها بين (٤,١١-٤,٣٣) درجة وبنسب مئوية بين (٨٢,٢-٨٦,٦%)، وكانت (كثيراً) على الفقرتين (٦، ٨)، حيث بلغت المتوسطات الحسابية للاستجابة عليهما بين (٣,٦١-٣,٨٥) درجة وبنسبة مئوية بين (٧٢,٢-٧٧%)، وكانت (أحياناً) على الفقرات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للاستجابة عليها بين (٣,١٢-٣,٣٨) درجة، وبنسب مئوية تراوحت بين (٦٢,٢-٦٧,٦%)، وكانت (قليلاً) على الفقرتين (١١، ١٣) حيث كانت المتوسطات الحسابية للاستجابة عليهما (٢,٨٧-٢,٩١) درجة، والنسبة المئوية (٥٧,٤-٥٨,٢%) فيما كانت (نادراً) على الفقرة (١٢) حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستجابة عليها (٢,٤٦) وبنسبة مئوية بلغت (٤٩,٢%).

أما درجة الاستخدام الكلية على المجال فكانت (أحيانا)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستجابة على المجال الكلي (٣,٤٢) درجة، وبنسبة مئوية (٦٨,٤%).

وفي ضوء النتائج المشار إليها في الجدول السابق (١٢) يتضح ما يأتي:  
- أن أكثر الفقرات استخداما في مجال المناقشة الجماعية، والمشاركة الصفية وملاحظات المعلم، هي الفقرات التي تتعلق بملاحظة المعلم لأعمال الطلبة الكتابية داخل حجرة الصف، وبأسئلة المناقشة حول المادة التعليمية بعد انتهاء الحصة، والأسئلة التي تطرح أثناء التعلم لمعرفة مدى التفاعل الصفّي، حيث حازت على أعلى المتوسطات الحسابية على مقياس مدى الاستخدام والتي تراوحت بين (٤,١١-٤,٣٣) درجة، وبنسب مئوية بين (٨٢,٢-٨٦,٦%)، تلا ذلك الفقرتين اللتين تشيران إلى تقويم قدرة الطلبة على المقارنة بين المادة التعليمية التي أعطيت سابقا وأخرى لاحقا من خلال المناقشة، واستخدام أسلوب المناقشة الجماعية لملاحظة مدى تقدم الطلبة.

- أما الاستخدام الأقل فكان على الفقرتين المتعلقتين بتدوين المعلم ملاحظاته عما يطرحه الطالب من أفكار ومراجعتها، واستخدام الملاحظات المدونة عن الطالب في التقويم النهائي، وكان الاستخدام الأدنى على الفقرة (١٢) والمتعلقة باستخدام بطاقة الملاحظة للطلّاب لمراجعة ما يقوم به من مهارات وأنشطة مختلفة ومتابعتها، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستجابة عليها (٢,٤٦) درجة، ووصلت نسبتها المئوية إلى (٤٩,٢%) حيث كان متوسطها الحسابي أقل بكثير من المتوسط الحسابي على مقياس مدى الاستخدام الكلي على هذا المجال.

ويمكن للباحثة تفسير هذه النتيجة بما يأتي:

- إن الاستخدام الأكثر على فقرات أسئلة المناقشة (٧، ٩، ١٠) يعود لارتباطها بتحقيق الأهداف التعليمية ذات العلاقة بمادة الدرس ارتباطا مباشرا، فيما كان استخدام المناقشة كأسلوب تقويمي يدار بوساطة الطلبة، لا يلقي العناية الكافية في التقويم من جانب المعلمين. وترى الباحثة أن السبب قد يعود إلى افتقار المعلمين لمهارة التعامل مع هذا الجانب من أساليب التقويم، وعدم امتلاكهم قدرة كافية لتدريب طلبتهم على هذه المهارة، وربما لاعتقاد بعض المعلمين أن مستوى طلبة المرحلة الأساسية الأكاديمية ونضجهم الفكري لا يتناسب وتداول هذا الأسلوب وفي هذا الصدد أشار (سعادة، ١٩٩٠) إلى أن أسلوب المناقشة الصفية التي تدار بوساطة الطلبة، يتناسب أكثر مع طلبة المرحلة الثانوية،

٦-النتائج في مجال تقويم الأنداد والتقويم التعاوني والتقويم الذاتي:

قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية على مجال تقويم الأنداد، والتقويم التعاوني، والتقويم الذاتي، والجدول الآتي (١٢) يبين ذلك:

الجدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لأساليب التقويم المستخدمة في مجال تقويم الأنداد، والتقويم التعاوني، والتقويم الذاتي

(ن = ١١٤)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %
١	أشجع الطلبة على إصدار الأحكام بعد تحليل مواطن القوة والضعف لما قام زملاؤهم بتأديته في مختلف فروع اللغة العربية.	٣,٥٨	١,٠	٧١,٦
٢	أستخدم أسلوب تقويم الأنداد من أجل تقويم الطلبة، في ضوء أهداف محددة.	٣,٣٦	١,٠٣	٦٧,٢
٣	أشجع الطلبة دائما على تقويم أنشطة زملائهم داخل الصف ونقدها بموضوعية.	٣,٤٧	١,٠٣	٦٩,٤
٤	أكلف الطلبة العمل في مجموعات صغيرة، والتعاون بين أفرادها لضبط نص لغوي إملانيا أو نحويا.	٣,٥٤	٠,٩٥	٧٠,٨
٥	أتابع عمل المجموعات خلال تعاونهم في التغلب على صعوبات قد يواجهونها في اختبارات اللغة العربية.	٣,٦٦	١,١٠	٧٣,٢
٦	أكلف الطلبة العمل ضمن مجموعات للقيام بنشاط تمثيلي متعلق بالدرس.	٣,٦٦	٠,٩٣	٧٣,٢
٧	أستخدم التقويم التعاوني بين مجموعات الطلبة في مواقف تعليمية مختلفة في مادة اللغة العربية وأنشطتها.	٣,٥٠	٠,٩٢	٧٠,٠

٧٥,٤	٠,٩٥	٣,٧٧	٨	أكلف الطالب تصويب أدائه الكتابي ذاتيا في الإملاء وذلك برجوعه إلى القاعدة الإملائية، أو النص الأصلي.
٧٩,٤	٠,٨٧	٣,٩٧	٩	أتيح للطالب تقويم تعلمه ذاتيا باكتشاف أخطائه، لدى إلقاءه قصيدة معينة أو قراءته نصا معيناً.
٦٥,٢	١,٥	٣,٢٦	١٠	أشجع الطالب على تسجيل ما حققه من أهداف، بمقارنة أنشطته وإنتاجه، بأنشطة زملائه وإنتاجهم.
٧٠	٠,٩٣	٣,٥٠	١١	أتابع تقويم تعلم الطالب بنفسه، واكتشاف مواطن ضعفه لمعالجتها، وتحديد مواطن قوته لتعزيزها في مختلف مهارات اللغة العربية.
٦١,٢	١,١٥	٣,٠٦	١٢	أكلف الطالب تبادل دفتره مع زميله، ليصوب كل منهما كتابة الآخر.
٦٠,٦	١,٠٦	٣,٠٣	١٣	أكلف الطالب اشتقاق مجموعة من الأسئلة وإجاباتهم عنها من الوحدة التي تعلمها.
٧٠,٠	٠,٥٨	٣,٥٠		الدرجة الكلية للمجال (المعدل)

يتبين من الجدول السابق (١٣) أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية، لأساليب تقويم الطلبة بمهناج اللغة العربية على فقرات مجال أسلوب تقويم الأنداد، والتقويم التعاوني، والتقويم الذاتي كانت (كثيراً) على الفقرات (١، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١١) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للاستجابة عليها بين (٣,٥-٣,٩٧) درجة، وبنسب مئوية بين (٧٠-٧٩,٤%) وكانت (أحياناً) على الفقرات (٢، ٣، ١٠، ١٢، ١٣) إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للاستجابة عليها بين (٣,٠٣-٣,٤٧) درجة، وبنسب مئوية بين (٦٠,٦-٦٩,٤%).

أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية على المجال فكانت (أحياناً)، وبلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للمجال (٣,٥٠) درجة، والنسبة المئوية (٧٠%)، وفي ضوء النتائج المشار إليها في الجدول السابق (١٣) يتضح الآتي:

- إن الفقرات الأكثر استخداماً من جانب المعلمين في مجال تقويم الأنداد، والتقويم التعاوني، والتقويم الذاتي، هي ذات الأرقام (٨، ٩) واللذان تشيران إلى تقويم الطالب لنفسه، وباكتشاف أخطائه في أدائه الشفوي، وتصويبه لأدائه الكتابي في الرسم الإملائي ذاتياً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستخدام عليهما (٣,٧٧-٣,٩٧) درجة، وبنسب مئوية بين (٧٥,٤-٧٩,٤%) تلا ذلك الفقرات المتعلقة بالتقويم التعاوني ذات الأرقام (٤، ٥، ٦، ٧) حيث ترواح المتوسط الحسابي للاستخدام عليها بين (٣,٥٠-٣,٦٦) درجة وبنسب مئوية بين (٧٠-٧٣,٢%)، وأخيراً، الفقرة (١) والمتعلقة بتشجيع الطلبة على إصدار الأحكام لما قام زملاؤهم بتأديته في مختلف فروع اللغة العربية، والمتعلقة بتقويم الأنداد، حيث بلغ متوسط الاستخدام عليها (٣,٥٨) وبلغت النسبة المئوية عليها (٧٠,٦%) حيث حازت على أعلى متوسط حسابي من حيث الاستخدام على فقرات تقويم الأنداد.

- أما أقل فقرات المجال استخداماً في تقويم الطلبة من جانب المعلمين فهي ذات الأرقام (٢، ٣، ١٠، ١٢، ١٣) والتي تشير على التوالي إلى استخدام المعلم أسلوب تقويم الأنداد لتقويم الطلبة في ضوء أهداف محددة، وتشجيع الطلبة دائماً على تقويم زملائهم داخل الصف، وتعلق هاتان الفقرتان بتقويم الأنداد، وتشجيع الطالب على تسجيل ما حققه من أهداف، ومقارنة أنشطته بأنشطة زملائه، ومتابعة المعلم تقويم تعلم الطالب بنفسه، وتبادل دفتر الزميل للتصويب، وأخيراً تكليف الطالب اشتقاق الأسئلة والإجابة عنها ذاتياً.

ويمكن للباحثة تفسير النتائج كما يأتي:

- إن الاستخدام الأكثر على فقرات التقويم التعاوني، قد يعود لقدرة هذا الأسلوب على تحقيق أهداف المادة التعليمية، لدى قيام الطلبة بعملية التقويم التعاوني فيما بينهم، كمجموعات خلال الحصة الصفية، وبإشراف المعلم، حيث يتعاون الطلبة في تحقيق أهداف الدرس بعد تعرفهم عليها، مما يساعد المعلم على معرفة ما حقق من أهداف وفي ذلك خدمة للمناهج، وخدمة للطلاب بتعزيز تعلمه. وقد أشار (شحاته، ١٩٩٣) إلى أن التقويم التعاوني بين مجموعات الطلبة، يحسن أداءهم، ويزيد نسبة تحقيق الأهداف، كما أن التعاون بين مجموعات الطلبة، ومساعدة بعضهم بعضاً في إجراءات التصويب، يساهم في التغلب على صعوبات التعلم، وهذا ما أشارت إليه دراسة (رجب، ١٩٨٩).

- أما الاستخدام الأكثر على فقرات التقويم الذاتي في هذا المجال، فيلاحظ أن هناك تركيزاً من جانب المعلمين على الفقرات التي تساهم في تحقيق الأهداف التعليمية على الصعيد الشفوي كالقراءة، والأداء الشعري، وعلى الصعيد الكتابي، فتعرف الطالب على أخطائه الشفوية والكتابية، واكتشافه لها بنفسه، يحفزه على تحسين أدائه، ويكسبه ثقة ودافعية للتعلم، كما أن هذا النوع من التقويم، يعد متطلباً تعليمياً، كما أنه متطلب تقويمي للطالب والمعلم في آن واحد، ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة لمنهاج اللغة العربية فيما يلاحظ أن أقل استخدام على فقرات التقويم الذاتي، كان على الفقرة (١٣) والتي تشير إلى صياغة الطالب للأسئلة والإجابة عنها بنفسه، وربما يعود السبب إلى نقص في كفاءة بعض المعلمين في مهارة استخدام هذا النوع من التقويم، وإلى عدم استفادتهم من الأساليب الحديثة في التربية (ياركنسدي، ١٩٩٧). وقد أشارت دراسة (Heifeld & Lalik) في هذا الصدد إلى أن الطلبة الذين اكتسبوا مهارة صياغة الأسئلة وطرحها والإجابة عنها، أكثر تفوقاً في تحصيلهم من الطلبة الذين يتلقون أسئلة المعلم (في دروزة، ١٩٩٥).

- أما الاستخدام الأقل على فقرات تقويم الأنداد (٢، ٣) فعلى الرغم من أنها من مواقف التقويم الفاعلة، لكنها لا تلقى العناية الكافية في تناولها. وتعزو الباحثة السبب في ذلك، إلى أن هذا النوع من التقويم، يحتاج إلى تدريب، لإكساب الطلبة قدرة على إصدار الأحكام، والنقد الموضوعي، وإلى أن معظم الطلبة في نضجهم الفكري والعمرى يجعلهم أقل قدرة على سلامة استخدامهم وتعاملهم مع هذا الأسلوب، وقد يرجع السبب كذلك إلى عدم إلمام المعلم إماماً كافياً بأهمية هذا النوع من التقويم، ولقلة التدريب على استخدامه، نظراً لحدائثة استخدامه. وترى الباحثة أن تقييد المعلم بجدول زمني لإنهاء المقرر، والذي تأثر سلباً لعدم انتظام الدوام المدرسي، نظراً لظروف انتفاضة الأقصى، مما دفع المعلمين إلى الاتجاه نحو الاهتمام بكسب الوقت لإنهاء الخطة الدراسية للمقررة، والتوجه أكثر لاستخدام أساليب التقويم التقليدية في تقويم الطلبة اللغوي. وقد أشار (شحاته، ١٩٩٣) إلى أن أسلوب الأنداد يحتاج إلى تدريب أفراد الجماعة لاكتساب القدرة على تقويم الزملاء في ضوء أهداف موضوعية، تساعد على ظهور شخصية الطالب بشكل واضح.

ولدى المقارنة بين نتائج الدراسة الحالية على فقرات هذا المجال مع نتائج بعض الدراسات السابقة، فإنها جاءت مختلفة مع بعض نتائج دراسة (شحاته، ١٩٩١) ودراسة

(الحمادي، ١٩٩١) ودراسة (نصر، ١٩٩٧) حيث أشارت هذه الدراسات إلى تدن في استخدام المعلمين لأساليب التقويم المتطورة والحديثة، وأن المعلمين نادرا ما يلجأون إلى استخدام الأساليب الأكثر فاعلية كتقويم الأنداد.

كما اختلفت أيضا مع دراسة (السويدي، ١٩٩٣) التي أشارت نتائجها إلى أن أسلوب التقويم الذاتي لا يلقى اهتماما من جانب المعلمين في تقويم الطلبة، ودراسة (نصر، ١٩٩٧)، و(شحاته، ١٩٩١) واللذان أشارتا إلى تدن، وندرة في استخدام المعلمين لأسلوبي التقويم التعاوني والتقويم الذاتي.

#### ٧- النتائج في مجال البحوث والواجبات البيئية والأنشطة اللغوية اللاصفية:

قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية على مجال البحوث والواجبات البيئية والأنشطة اللغوية اللاصفية والجدول الآتي (١٤) يبين ذلك:

#### الجدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لأساليب التقويم المستخدمة في مجال البحوث والواجبات البيئية والأنشطة اللغوية اللاصفية

(ن = ١١٤)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %
١	أكلف الطلبة بكتابة بحوث حسب مستواهم متعلقة بالمادة الدراسية.	٣,٣٢	١,٢٦	٦٦,٤
٢	أكلف الطلبة بالإجابة عن أسئلة متعلقة بالدرس من مصادر التعلم الخارجية.	٣,٤٦	١,٠٢	٦٩,٢
٣	أكلف الطلبة بالإجابة عن أسئلة يتم إعدادها كإمتحان بيتي.	٣,٤٥	٠,٩٨	٦٩
٤	أكلف الطلبة بواجبات بيتية من حين لآخر لمختلف فروع اللغة العربية.	٤,١٢	٠,٨٣	٨٢,٤
٥	أسجل ملاحظاتي حول مشاركة الطلبة التي تتم خارج الحجرة الدراسية، ومدى فاعليتهم فيها لغويا.	٣,٦٤	١,١٥	٧٢,٨

٤٩,٦	١,٢٩	٢,٤٨	أحدد لقاءً شهرياً مع طلبة كل صف على حده، للاطلاع على إنتاجهم الأدبي الإضافي.	٦
٧٥,٤	١,١٢	٣,٧٧	أشجع مشاركة الطلبة في الندوات الأدبية لما فيها من تنمية لغوية لهم.	٧
٨٢,٢	٠,٨٨	٤,١١	أشجع الطلبة على توظيف إبداعاتهم في حصص التعبير.	٨
٧٠,٨	٠,٦٤	٣,٥٤	الدرجة الكلية للمجال (المعدل)	

يتضح من الجدول السابق (١٤) أن درجة استخدام المعلمين لأساليب تقويم اللغة العربية كانت (دائماً) على الفقرتين (٤، ٨) حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستجابة عليهما بين (٤,١٢-٤,١١) درجة وبنسب مئوية بين (٨٢,٢-٨٢,٤%)، وكانت درجة الاستجابة (كثيراً) على الفقرة (٥، ٧) حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستجابة عليهما بين (٣,٧٧-٣,٦٤) درجة وبلغت النسبة المئوية (٧٢,٨-٧٥%)، وكانت (أحياناً) على الفقرات (١، ٢، ٣) إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للاستجابة عليها بين (٣,٣٢-٣,٤٦) درجة، وبنسب مئوية بين (٦٦,٤-٦٩,٢%)، بينما بلغت (نادراً) على الفقرة (٦) حيث بلغ المتوسط الحسابي عليها (٢,٤٨) درجة، وبنسبة مئوية بلغت (٤٩,٦%).

أما فيما يتعلق بدرجة الاستخدام الكلية على المجال فكانت (كثيراً) وكان المتوسط الحسابي للاستجابة الكلية (٣,٥٤) درجة، وبنسبة مئوية بلغت (٧٠,٨%).

وعلى ضوء النتائج المشار إليها في الجدول السابق (١٤) يمكن للباحثة تفسير النتائج بما يأتي:

- إن أعلى متوسطات الاستخدام كانت على الفقرتين (٤، ٨) والمتمثلتين بتكليف الطلبة بواجبات بيتية من حين لآخر لمختلف فروع اللغة العربية، وتشجيع الطلبة على توظيف إبداعاتهم في حصص التعبير، وقد تلا ذلك الفقرتين (٥، ٧) المتمثلتين بتسجيل ملاحظات المعلم لمشاركات الطلبة خارج الحجرة الصفية، وتشجيع مشاركة الطلبة في الندوات الأدبية، لما فيها من تنمية لغوية لهم، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للاستجابة عليهما بين (٣,٧٧-٣,٦٤) درجة، وتراوحت النسبة المئوية بين (٧٢,٨-٧٥%).



أما الاستخدام الأقل، فكان على الفقرات ذات الأرقام (١، ٢، ٣) والمتمثلة بكتابة البحوث، والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمادة الدرس من مصادر التعلم، والإجابة عن أسئلة الامتحان البيئي، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للاستجابة عليها بين (٣,٣٢-٣,٤٦) درجة وبنسب مئوية تراوحت بين (٦٦,٤-٦٩,٢%)، أما أدنى متوسطات الاستخدام فكان على الفقرة (٦) والمتعلقة باللقاءات الشهرية للمعلم مع الطلبة لمتابعة الاطلاع على إنتاجهم الأدبي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستجابة عنها (٢,٤٨) درجة، وبنسبة مئوية بلغت (٤٩,٦%).

- إن الاهتمام بتقويم ومتابعة الواجبات البيئية عائد لارتباطها بالتحصيل، كما أن هذا الجانب من التقويم امتداد للتقويم الختامي، والمتابعة للدرس الذي شرحه المعلم في الحصة. وقد أشار (الزيود ورفاقه، ١٩٨٩) إلى أن الواجبات البيئية ذات قيمة تربوية تتم ما يخططه المعلم في الحصة، ويعمل على تعزيز التعلم، كما أن استخدام أساليب التعيينات والواجبات البيئية، يصبح ذا فعالية، إذا تابعه المعلم بالتصحيح وتزويد الطالب بتغذية راجعة (شبيب، ١٩٩١).

- إن الاهتمام بمتابعة اسهامات الطلبة في الأنشطة اللغوية وتشجيعهم على توظيف إبداعاتهم في حصص التعبير، يساهم في تحقيق الأهداف التربوية العامة والأهداف الخاصة. ويحقق استخدام اللغة وتوظيفها بشكل صحيح في مواقف الحياة العملية، كما أن هذه المتابعة جزء مهم من عملية التقويم الشاملة.

- أما الاستخدام الأقل على فقرات التقويم المتعلقة بالبحوث، والامتحانات البيئية، فتعزو الباحثة السبب إلى عدم توفر مصادر التعلم الكافية في المدرسة أو البيت نظرا للوضع الاقتصادي، وإلى كثرة عدد طلاب الصف الذي لا يشجع المعلم على استخدامها، وإلى عدم استقرار الوضع الأمني خلال الاجتياحات الإسرائيلية للمدن والقرى والمخيمات إبان انتفاضة الأقصى، مما يحد من تحرك الطلبة للبحث خارج البيت ويجعل المعلم يبتعد عن تحمل المسؤولية وتخوفه إضافة إلى قلق الأهل على تحرك الأبناء، وقصر الجدول الزمني للحصة والذي يحد من المتابعة، وحرصه على إنهاء تخطيطه للدرس.

- أما التدني الملحوظ على اللقاءات الشهرية لمتابعة الاطلاع على إنتاج الطلبة الأدبي، فتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن نظرة المعلم إلى أن هذا النشاط يشكل عبئا زائدا، نظرا لجدول الحصص اليومي المكثف، وطول وقت الدوام المدرسي، وعدم وجود إعداد تربوي لأهداف النشاط المدرسي اللغوي اللاصفي يسير على نهجه المعلم (عبد الوهاب، ١٩٨٧).

ولدى موازنة نتائج الدراسة الحالية على فقرات هذا المجال السابع مع نتائج بعض الدراسات السابقة نجد أنها اتفقت مع نتائج دراسة (حسن ورفاقه، ١٩٩١) التي أشارت إلى أن الأسلوب المتعلق بالواجبات البيتية يستخدم بكثرة في التقويم من جانب المعلمين، فيما اختلفت مع نتائج دراسة (Salmon, 1981) التي أظهرت نتائجها إلى انخفاض في استخدام الواجبات البيتية في التقويم.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (شحاته، ١٩٩١) التي أشارت إلى أن المعلمين نادرا ما يلجأون إلى استخدام أساليب التقويم الحديثة كالبحوث والتقارير، كما اختلفت مع دراسة (الحمادي، ١٩٩١) التي أشارت إلى تदन ملحوظ في استخدام المعلمين الفقرات الأنشطة اللاصافية ذات الصلة باللغة العربية.

#### ترتيب مجالات أساليب التقويم:

ترى الباحثة أنه حتى تكتمل الصورة عن مجالات أساليب التقويم وبعد مناقشة نتائج كل منها الواحد تلو الآخر أن تعمل على ترتيبها وفقاً للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية كما في الجدول الآتي (١٥):

#### الجدول (١٥)

الترتيب التازلي لأساليب تقويم الطلبة في منهاج اللغة العربية وفق مجالاتها وتبعاً للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية

(ن = ١١٤)

الرقم	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	درجة الاستخدام
١	الاختبارات الشفوية واختبارات الاستماع.	٤,٢٤	٠,٣٨	٨٤,٨	دائما
٢	اختبارات التعبير الكتابي واختبارات السرعة.	٣,٧٩	٠,٥٣	٧٥,٨	كثيرا
٣	اختبارات الإملاء والخط والنحو.	٣,٧٢	٠,٥٤	٧٤,٤	كثيرا

٤	البحوث، والواجبات البيتية، والأنشطة اللغوية اللاصفية.	٣,٥٤	٠,٦٤	٧٠,٨	كثيرا
٥	أسلوب تقويم الأنداد، والتقويم التعاوني، والتقويم الذاتي.	٣,٤٨	٠,٥٧	٦٩,٦	أحيانا
٦	أسلوب المناقشة الجماعية، والمشاركة الصفية، وملاحظات المعلم.	٣,٤٢	٠,٥٩	٦٨,٤	أحيانا
٧	الاختبارات الكتابية المقالية، والموضوعية، والمقننة.	٣,١٢	٠,٥٠	٦٢,٤	أحيانا
	الدرجة الكلية لجميع مجالات الأساليب المستخدمة.	٣,٦٢	٠,٣٩	٧٢,٤	كثيرا

\* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات.

يتضح من الجدول (١٥) والذي يبين المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقديرات أفراد مجتمع الدراسة على استخدام أساليب تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية التي اشتملت عليها أداة الدراسة ما يأتي:

أن درجة الاستخدام كانت (دائما) على مجال أساليب التقويم التي تضم الاختبارات الشفوية واختبارات الاستماع، حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستجابة عليها (٤,٢٤) درجة، وبنسبة مئوية بلغت (٨٤,٨%)، وكانت (كثيرا) على مجالات أساليب التقويم ذات الأرقام (٤، ٣، ٢) والتي تضم اختبارات التعبير الكتابي، اختبارات السرعة، اختبارات الإملاء، والخط والنحو، وأخيرا البحوث، والواجبات البيتية، والأنشطة اللغوية اللاصفية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للاستجابة عليها بين (٣,٥٤-٣,٧٩) درجة، وبنسب مئوية تراوحت بين (٧٠,٨-٧٥,٨%)، وكانت (أحيانا) على مجالات أساليب التقويم ذات الأرقام (٥، ٦، ٧) والتي تضم أساليب تقويم الأنداد، والتقويم التعاوني، والتقويم الذاتي، تقويم الطالب لنفسه، المناقشة الجماعية والمشاركة الصفية، وملاحظات المعلم، ثم الاختبارات الكتابية: المقالية، والموضوعية، والمقننة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للاستجابة عليها بين (٣,٢-٣,٤٨) درجة فيما تراوحت نسبتها المئوية بين (٦٢,٤-٦٩,٦%).

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية على جميع المجالات، فكانت (كثيرا) حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي عليها جميعا (٣,٦٢) درجة، وبنسبة مئوية وصلت إلى (٧٢,٤%).

وفي ضوء النتائج المشار إليها في الجدول السابق (١٥) يتضح ما يأتي:

- أن أكثر أساليب تقويم الطلبة استخداما في مناهج اللغة العربية هي: الاختبارات الشفوية واختبارات الاستماع، إذ بلغ المتوسط الحسابي عليه (٤,٢٤) درجة، وبنسبة مئوية وصلت إلى (٨٤,٨%) تلا ذلك الأساليب ذات الأرقام (٢, ٣, ٤) والتي تضم اختبارات التعبير الكتابي واختبارات السرعة، ثم اختبارات الإملاء والخط، والنحو، وأخيرا البحوث، والواجبات البيتية، والأنشطة اللغوية اللاصفية، حيث ترواحت المتوسطات الحسابية للاستجابة عليها بين (٣,٧٩-٧٠,٨%).

وبالنظر إلى الجدول السابق (١٥) فإن هناك تباينا في المتوسطات الحسابية على المقياس، حيث ترواحت هذه المتوسطات بين (٣,١٢-٤,٢٤) درجة، وبنسب مئوية بين (٨٤,٨-٦٢,٤) أي بفارق (١,١٢) درجة بين أقل وأكثر أساليب التقويم استخداما من جانب أفراد مجتمع الدراسة، ويستدل من ذلك على أن جميع أساليب التقويم موضع الدراسة تستخدم في تقويم تعلم اللغة العربية، ولكن بنسب متفاوتة، بمعنى أن بعضها يستخدم بدرجة عالية، وبعضها بدرجة متوسطة، وبعضها بدرجة قليلة، وعليه حازت الاختبارات الشفوية واختبارات الاستماع على أعلى متوسط حسابي لتقديرات أفراد مجتمع الدراسة على قائمة الأساليب موضع الدراسة، حيث بلغ (٤,٢٤) درجة وبنسبة مئوية بلغت (٨٤,٨%) واحتل المرتبة الأولى على الأداة من حيث الاستخدام، في حين حازت أساليب الاختبارات الكتابية المقالية منها، والموضوعية، والمقننة المرتبة الأخيرة في الاستخدام، إذ بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد مجتمع الدراسة عليها (٣,١٢) درجة وبنسبة مئوية بلغت (٦٢,٤%).

وقد يعود الاختلاف في درجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس مدى الاستخدام إلى عدة عوامل ومتغيرات متداخلة، فمنها ما يرجع إلى الاختلاف في الأساليب من حيث البناء والغرض ومستلزمات التطبيق وأشكال المتابعة، ومنها ما يتطلب تصميم أنشطة كتابية، ومنها ما يستخدم بشكل ذاتي كما في التقويم الذاتي، ومنها ما يتطلب كفايات لدى المعلم في مجال إدارة الطلبة بمواقف التقويم اللغوي كإعداد الأسئلة وتوجيه الحوار، وأخذ الملاحظات لما يقوم به الطالب من اداءات مختلفة، وما يظهر من أساليب

التفكير، ومهارات التعبير المختلفة التي تكشف عن مدى إتقانهم لمهارات اللغة المستهدفة بالتقويم.

وقد يعود الاختلاف كذلك إلى مستوى التأهيل الذي تعرض له مجتمع الدراسة، إذ أن بعضهم من حملة دبلوم كلية مجتمع أو دبلوم معهد المعلمين الذين أعدوا لممارسة اللغة العربية في المرحلة الأساسية، وبعضهم الآخر من خريجي الجامعات الذين أعدوا أكاديميا وعمليا لمدة أربع سنوات يدرسون خلالها موضوعات نظرية، ويمارسون تطبيقات عملية عالية في مجال تعلم اللغة العربية. ويتضح من الجدول (١٥) أن الأساليب التي حازت على المتوسطات والتقديرية من حيث الاستخدام في مناهج اللغة العربية هي ذات الأرقام (١، ٢، ٣، ٤) والتي تضم الاختبارات الشفوية واختبارات الاستماع، واختبارات التعبير الكتابي واختبارات السرعة، واختبارات الإملاء والخط، والنحو، والبحوث، والواجبات البيتية، والأنشطة اللغوية اللاصفية، حيث ترواحت متوسطاتها الحسابية بين (٤٨، ٣-٤٢، ٤) درجة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن هذه الأساليب، هي الأكثر ملاءمة لتقويم تعلم الطلبة بمهارات اللغة العربية، والتي توفر مزيدا من التكامل بين المهارات في مواقف الاستعمال والتوظيف، أما الانخفاض في متوسطات درجات مجتمع الدراسة على مدى استخدام الأساليب ذات الأرقام (٥، ٦، ٧) والتي تضم تقويم الأنداد، والتقويم التعاوني، والتقويم الذاتي، ثم المناقشة الجماعية، والمشاركة الصفية، وملاحظات المعلم، وأخيرا الاختبارات الكتابية: المقالية والموضوعية، والمقننة، والتي ترواحت متوسطاتها الحسابية بين (٤٨، ٣-٣، ١٢) درجة، فقد يعزى هذا الانخفاض في الغالب إلى كون هذه الأساليب التقويمية جديدة، ولم يتوافر المزيد لدى المعلمين القدر الكافي من المهارات الأدائية اللازمة لتداولها بسبب حداثة استخدامها. وفي هذا الصدد يمكن الإشارة إلى أن انخفاض متوسطات درجات المعلمين على مدى استخدام الاختبارات الكتابية في الامتحانات الشهرية والفصلية يعود إلى أن إعداد أسئلة الامتحانات الفصلية لا يناف بمعلم اللغة العربية مما قد يكون له أثر في تحديد متوسطات درجات استخدام مجتمع الدراسة على هذا الجانب من التقويم بمجال اللغة العربية، وإنما يتم إعداد الأسئلة من دائرة التعليم في وكالة الغوث الدولية، عدا عن أن الاختبارات المقننة تحتاج إلى كفايات عالية ومعايير خاصة لا يملكها معلمو اللغة العربية باستثناء القلة التي قد تمتلك كفاءات عالية في هذا المجال.

وبناء على ما سبق، يلاحظ أن المعلمين في غالبيتهم، قد تقيّدوا إلى حد كبير بأساليب التقويم التقليدية في تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية. لذا ترى الباحثة أن هناك حاجة إلى الاهتمام بتطوير أساليب تقويم اللغة العربية كمطلب ضروري في ضوء ما تشهده هذه الأيام من تغيرات وتطورات في عمليات التقويم التربوي وأساليبه.

### النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على الآتي: هل يختلف مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية من الصف الخامس وحتى التاسع الأساسي لأساليب تقويم الطلبة في مناهج اللغة العربية باختلاف الجنس؟ وللإجابة عن هذا السؤال: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مدى الاستخدام لأساليب تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية تبعاً لمتغير الجنس، والجدول الآتي (١٦) يبين ذلك:

### الجدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة في المرحلة الأساسية من الصفوف الخامس وحتى التاسع الأساسي تبعاً لمتغير الجنس.

الرقم	الأسلوب	ذكور (ن=٥٦)		إناث (ن=٥٨)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الاختبارات الكتابية المقالية، والموضوعية، والمقننة.	٣,١٠	٠,٤٥	٣,١٤	٠,٥٦
٢	الاختبارات الشفوية واختبارات الاستماع.	٤,١٩	٠,٣٩	٤,٢٩	٠,٣٧
٣	اختبارات الإملاء والخط والنحو.	٣,٦٣	٠,٥٠	٣,٨١	٠,٥٦
٤	اختبارات التعبير الكتابي واختبارات السرعة.	٣,٧٥	٠,٥١	٣,٨٢	٠,٥٥
٥	أسلوب المناقشة الجماعية، والمشاركة الصفية، وملاحظات المعلم.	٣,٣٩	٠,٥١	٣,٤٤	٠,٦٢

٠,٥٦	٣,٥٢	٠,٥٨	٣,٤٤	أسلوب تقويم الأنداد، والتقويم التعاوني، والتقويم الذاتي.	٦
٠,٦٩	٣,٥٤	٠,٥٨	٣,٥٤	البحوث، والواجبات البيتية، والأنشطة اللغوية اللاصفية.	٧
٠,٤١	٣,٦٥	٠,٣٦	٣,٥٨	الدرجة الكلية	

يتضح من نتائج الجدول السابق (١٦) أن المتوسطات الحسابية لدرجات الإناث (المعلمات) على مدى استخدام أساليب التقويم في المجالات ذات الأرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦) والتي تضم (الاختبارات الكتابية: المقالية والموضوعية والمقننة، والاختبارات الشفوية، واختبارات الاستماع، واختبارات الإملاء، والخط، والنحو، واختبارات التعبير الكتابي واختبارات الاستماع، والمناقشة الجماعية والمشاركة الصفية وملاحظات المعلم، وتقويم الأنداد والتقويم التعاوني والتقويم الذاتي وتقويم الطالب لنفسه) كانت أعلى لدى المعلمات منها لدى المعلمين حيث بلغت المتوسطات الحسابية لدرجاتهن على مدى الاستخدام (٣,١٤) درجة، و(٤,٢٩) درجة، و(٣,٨١) درجة، و(٣,٨٢) درجة، و(٣,٤٤) درجة، و(٣,٥٢) درجة على التوالي، في حين بلغت المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين على مدى استخدام أساليب التقويم للمجالات نفسها، (٣,١٠) درجة، و(٤,١٩) درجة، و(٣,٦٣) درجة، و(٣,٧٥) درجة، و(٣,٣٩) درجة، و(٣,٤٤) درجة على التوالي، فيما تساوت المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين (ذكورا، وإناثا) على مدى استخدام أساليب التقويم في المجال الذي يضم (البحوث، والواجبات البيتية، والأنشطة اللغوية اللاصفية) حيث بلغ المتوسط الحسابي على مدى الاستخدام (٣,٥٤) درجة لدى الطرفين.

أما المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لمدى استخدام أساليب التقويم للمجالات جميعها تبعا لمتغير الجنس، فكان أعلى لدى الإناث حيث بلغ (٣,٦٥) درجة، مقابل (٣,٥٨) درجة لدى الذكور.

ويلاحظ مما سبق أن هناك تقاربا في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية على مدى الاستخدام بين كلا الطرفين (المعلمين، والمعلمات) إلا أن المتوسط الأعلى للاستخدام كان للمعلمات (الإناث). كما يلاحظ أن المعلمات قد تميزن نسبيا على نظرائهن المعلمين في مجال اختبارات الإملاء، والخط، والنحو.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الإناث بطبيعتهن أكثر أناة في تعاملهن مع الطلبة، مما يجعلهن أكثر تركيزاً من نظرائهن المعلمين في استخدام وتوظيف أساليب التقويم اللغوي المتعلقة بمجال الإملاء والخط والنحو، وذلك نظراً للارتباط الكبير بين هذه الفروع اللغوية ومهاراتها المختلفة. وقد يتفق هذا التفسير مع ما أشار إليه (سماك، ١٩٧٥) إلى أن ما يميز اللغة العربية أن مجالاتها تتأزر في وحدة كاملة لتحقيق الأهداف، وتحسين الأداء اللغوي، ومما يتطلب من معلم اللغة العربية وعياً وأناة لهذا الجانب من التقويم اللغوي. وربما يعود السبب كذلك إلى أن المعلمات في غالبتهن أكثر التزاماً بتعليمات وتوجيهات المشرف اللغوي وإدارة المدرسة، فيما يتعلق بعملية المتابعة والتدقيق لدى تقويم الطلبة بمهارات اللغة على المستويين الأدائي والتحصيلي.

وبمقارنة نتائج الدراسة الحالية على متغير الجنس بما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة، فإنها جاءت متفقة مع نتائج دراسة (السويدي، ١٩٩٣) التي أشارت نتائجها إلى أنه لا تكاد توجد فروق بين متوسطات المستجيبين من أفراد العينة الاستخدام أساليب تقويم الطلبة تبعاً لمتغير الجنس، ولكنها اختلفت في الوقت نفسه مع بعض نتائج دراسة (نصر، ١٩٩٧) التي بينت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين على مدى استخدام أساليب تقويم الطلبة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

### النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الحالية على الآتي:

هل يختلف مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية من الصف الخامس وحتى التاسع الأساسي لأساليب تقويم الطلبة في منهاج اللغة العربية باختلاف المؤهل العلمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى الاستخدام لأساليب تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (١٧) يبين ذلك:



## الجدول (١٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة في المرحلة الأساسية من الصفوف الخامس وحتى التاسع الأساسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الرقم	الأسلوب	دبلوم (ن= ٣٩)		بكالوريوس (ن=٧٥)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الاختبارات الكتابية المقالية، والموضوعية، والمقننة.	٣,٢١	٠,٤٧	٣,٠٨	٠,٥٢
٢	الاختبارات الشفوية واختبارات الاستماع.	٤,٢٢	٠,٣٨	٤,٢٥	٠,٣٨
٣	اختبارات الإملاء والخط والنحو.	٣,٦٥	٠,٥٤	٣,٧٧	٠,٥٤
٤	اختبارات التعبير الكتابي واختبارات السرعة.	٣,٦٤	٠,٤٥	٣,٨٦	٠,٥٥
٥	أسلوب المناقشة الجماعية، والمشاركة الصفية، وملاحظات المعلم.	٣,٢٧	٠,٥١	٣,٥٠	٠,٦٢
٦	أسلوب تقويم الأنداد، والتقويم التعاوني، والتقويم الذاتي.	٣,٣٥	٠,٥٥	٣,٥٥	٠,٥٨
٧	البحوث، والواجبات البيتية، والأنشطة اللغوية اللاصفية.	٣,٣٤	٠,٦١	٣,٦٤	٠,٦٣
	الدرجة الكلية	٣,٥٢	٠,٣٤	٣,٦٦	٠,٤٠

يتضح من نتائج الجدول (١٧) أن المتوسط الحسابي لدرجات معلمي اللغة العربية على مدى استخدام أساليب تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية للمجال الذي يضم الاختبارات الكتابية: المقالية، والموضوعية، والمقننة) كان أعلى لدى المعلمين من حملة الدبلوم، حيث بلغ (٣,٢١) درجة، فيما بلغ (٣,٠٨) درجة لدى نظرائهم من المعلمين حملة البكالوريوس فأعلى.

وترى الباحثة من خلال عملها في مجال التعليم، أن المعلمين من حملة الدبلوم أكثر استخداماً لأساليب التقويم اللغوي المتمثلة بالاختبارات الكتابية: الموضوعية، والمقالية، حيث يرون أن لهذه الاختبارات القدرة للحكم على مكانة الطلبة الأكاديمية، عدا عن أنهم يمكنهم الاحتفاظ بنتائج هذه الاختبارات للاستفادة منها في متابعة مستوى تحصيل الطلبة اللغوي. وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن المعلمين من حملة الدبلوم الذين يدرسون اللغة العربية بمدارس وكالة الغوث الدولية في معظمهم من ذوي الخبرة التعليمية الطويلة،

وأنهم أكثر ميلا لاستخدام ما ألفوا تداوله من أساليب تعليمية وتقييمية في مجال اللغة العربية.

أما المتوسطات الحسابية لدرجات معلمي اللغة العربية على مدى استخدام أساليب تقويم الطلبة في مناهج اللغة العربية للمجالات ذات الأرقام (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧) والتي تضم (الاختبارات الشفوية واختبارات الاستماع، واختبارات الإملاء والخط والنحو، واختبارات التعبير الكتابي واختبارات السرعة، والمناقشات الجماعية والمناقشات الصفية وملاحظات المعلم، وتقويم الأنداد والتقويم التعاوني والتقويم الذاتي (تقويم الطالب لنفسه)، والبحوث والواجبات البيتية والأنشطة اللغوية اللاصفية)، فكانت أعلى لدى المعلمين من حملة البكالوريوس فأعلى، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لدرجاتهم في الاستخدام على التوالي (٤،٢٥) درجة، (٣،٧٧) درجة، (٣،٨٦) درجة، (٣،٥٠) درجة، (٣،٥٥) درجة، (٣،٦٤) درجة. فيما كانت هذه المتوسطات أقل لدى المعلمين من حملة الدبلوم، حيث بلغت قيمها على التوالي (٤،٢٢) درجة، (٣،٦٥) درجة، (٣،٦٤) درجة، (٣،٢٧) درجة، (٣،٣٥) درجة، (٣،٣٤) درجة، أما المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لمدى استخدام أساليب تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية لجميع مجالات الأداة تبعا لمتغير المؤهل العلمي فكان أعلى لدى المعلمين من حملة البكالوريوس فأعلى، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مدى الاستخدام وفي جميع المجالات (٣،٦٦) درجة، مقابل (٣،٥٢) درجة، لدى نظرائهم من المعلمين حملة الدبلوم.

وبلاحظ من النتائج السابقة وجود اختلافات قليلة في متوسطات درجات الاستخدام بين المعلمين من حملة الدبلوم، والمعلمين من حملة البكالوريوس فأعلى، إلا أن المعلمين من حملة البكالوريوس كانت متوسطات استخدامهم أعلى على أساليب التقويم للمجالات (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧) بحيث تميزوا نسبيا عن نظرائهم من المعلمين من حملة الدبلوم. كما يلاحظ أن هذا التميز يظهر في المجالات المتعلقة بأساليب التقويم الحديثة مثل (التقويم التعاوني، وتقويم الأنداد، والتقويم الذاتي، والمناقشة الجماعية، والمشاركة الصفية، والبحوث، والأنشطة اللغوية اللاصفية).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين من حملة البكالوريوس فأعلى، يتمتعون بنأهيل تربوي وأكاديمي أفضل من نظرائهم المعلمين من حملة الدبلوم، حيث أن المعلمين من حملة البكالوريوس فأعلى، هم من خريجي الجامعات الذين أعدوا أكاديميا وتربويا ولمدة أربع سنوات أو أكثر، يدرسون خلالها موضوعات نظرية، ويمارسون

## الجدول (١٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مدى استخدام معلمي اللغة العربية  
لأساليب تقويم الطلبة في المرحلة الأساسية من الصفوف الخامس وحتى التاسع الأساسي  
تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في التدريس

الرقم	الأسلوب	٥ سنوات فأقل (ن = ٢١)		٦-١٠ سنوات (ن = ٣٥)		أكثر من ١٠ سنوات (ن = ٥٨)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الاختبارات الكتابية المقالية، والموضوعية، والمقننة.	٣,٠٧	٠,٦٠	٣,١١	٠,٤٦	٣,١٥	٠,٥٠
٢	الاختبارات الشفوية واختبارات الاستماع.	٤,٢٦	٠,٤٠	٤,٢٨	٠,٣٩	٤,٢٢	٠,٣٨
٣	اختبارات الإملاء والخط والنحو.	٣,٦٦	٠,٥٣	٣,٧٥	٠,٦٠	٣,٧٤	٠,٥١
٤	اختبارات التعبير الكتابي واختبارات السرعة.	٣,٧١	٠,٦١	٣,٧٧	٠,٥٧	٣,٨٣	٠,٤٧
٥	أسلوب المناقشة الجماعية، والمشاركة الصفية، وملاحظات المعلم.	٣,٦٨	٠,٦٢	٣,٤٠	٠,٦٢	٣,٣٣	٠,٥٥
٦	أسلوب تقويم الأنداد، والتقويم التعاوني، والتقويم الذاتي.	٣,٦٤	٠,٥١	٣,٥٦	٠,٥٦	٣,٣٨	٠,٥٩
٧	البحوث، والواجبات البيئية، والأنشطة اللغوية اللاصفية.	٣,٧٩	٠,٥٥	٣,٦٠	٠,٦٣	٣,٤١	٠,٦٥
	الدرجة الكلية	٣,٦٨	٠,٤١	٣,٦٤	٠,٤١	٣,٥٨	٠,٣٦

يتضح من النتائج المشار إليها في الجدول السابق (١٨) أن المتوسطات الحسابية لدرجات معلمي اللغة العربية على مدى استخدام أساليب تقويم الطلبة في مناهج اللغة العربية في المجالين (الأول والرابع) والتي تضم (الاختبارات الكتابية المقالية، والموضوعية، والمقننة، واختبارات التعبير الكتابي، واختبارات السرعة)، كانت أعلى لدى المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من عشر سنوات)، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لدرجاتهم على مدى الاستخدام (٣,١٥) درجة، (٣,٨٣) درجة على التوالي، تلاهم في ذلك المعلمين من ذوي الخبرة المتوسطة (ست - عشر سنوات) حيث بلغت المتوسطات استخدامهم على أساليب التقويم للمجالين نفسيهما، (٣,١١) درجة، (٣,٧٧) درجة، تلاهم المعلمين من ذوي الخبرة القصيرة (خمس سنوات فأقل) حيث بلغت متوسطات استخدامهم على التوالي (٣,٠٧) درجة، (٣,٧١) درجة.

بناء على ما سبق فإن المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة كانوا أكثر استخداماً لأساليب تقويم الطلبة اللغوي في المجالين (الأول والرابع) من نظرائهم من ذوي الخبرة المتوسطة والقصيرة.

وتعزو الباحثة السبب في ارتفاع متوسطات درجات المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من عشر سنوات) على أساليب التقويم اللغوي في المجالين (الأول والرابع) قد يعود إلى سنوات الخبرة الطويلة في تعاملهم مع هذا الجانب التقويم اللغوي، مما قد يكون له الأثر في استخدامهم الأكثر لهذه الأساليب في تقويم الطلبة في هذين المجالين. وقد يرجع السبب في ارتفاع متوسطات درجات المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من عشر سنوات) أيضاً على أساليب التقويم في المجال (الرابع) والمتمثل باختبارات التعبير الكتابي، واختبارات السرعة، إلى أن اختبارات التعبير الكتابي، تتيح لمعلم اللغة العربية فرصة قياس كثير من العمليات الفكرية واللغوية من خلال المؤشرات الكتابية الدالة عليها، عدا متابعتها لما يقوم به الطلبة أثناء الكتابة من أنماط التفكير والإنشاء والتنظيم والمراجعة (Bennett, et.al, 1992) أما الاهتمام بتقويم مهارات السرعة، فربما يعود لارتباطها بمهارات اللغة العربية، ولفاعيلتها في الكشف عن قدرات الطلبة وعن الفروق بين المتعلمين في مدى تحصيلهم اللغوي.

أما المتوسط الحسابي لدرجات معلمي اللغة العربية على مدى استخدام أساليب التقويم اللغوي في المجال (الثاني) والذي يضم (الاختبارات الشفوية واختبارات الاستماع)

فقد كان أعلى لدى المعلمين من ذوي الخبرة المتوسطة (ست - عشر سنوات) حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مدى الاستخدام (٤,٢٨) درجة، تلاهم في ذلك المعلمين من ذوي الخبرة (خمس سنوات فأقل) حيث بلغ متوسط استخدامهم لها على نفس المجال (٤,٢٦)، درجة تلاهم المعلمون من ذوي الخبرة المرتفعة، (أكثر من عشر سنوات) حيث بلغ متوسط استخدامهم (٤,٢٢) درجة، كما كان المتوسط الحسابي لدرجات معلمي اللغة العربية على مدى استخدام أساليب تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية في المجال (الثالث) والذي يضم اختبارات الإملاء، والخط، والنحو، أعلى أيضا لدى المعلمين من ذوي الخبرة المتوسطة (ست - عشر سنوات) حيث بلغت (٣,٧٥) درجة، تلاهم المعلمون من ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من عشر سنوات) حيث بلغ متوسط استخدامهم (٣,٧٤) درجة، تلاهم في ذلك المعلمين من ذوي الخبرة القصيرة (خمس سنوات فأقل) حيث بلغ متوسط استخدامهم على المجال نفسه (٣,٦٦) درجة.

ويلاحظ مما سبق أن المتوسطات الحسابية لدرجات استخدام المعلمين من ذوي الخبرة المتوسطة (ست - عشر سنوات) كانت أعلى لديهم منها لدى المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من عشر سنوات) والمعلمين من ذوي الخبرة القصيرة (خمس سنوات فأقل).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين من ذوي الخبرة المتوسطة (ست - عشر سنوات) أكثر خبرة في مجال التعليم من المعلمين من ذوي الخبرة (خمس سنوات فأقل)، وقد يرجع السبب في الاستخدام الأكثر لأساليب التقويم اللغوي في المجالين (الثاني والثالث) من جانب المعلمين من ذوي الخبرة المتوسطة (ست - عشر سنوات) إلى أن سنوات الخبرة التدريسية لهذه الفئة من المعلمين في مجالي التعليم والتقويم، قد أظهرت لهم أن اختبارات الإملاء، والخط، والنحو، والاختبارات الشفوية، واختبارات الاستماع، من أكثر الأساليب، ملائمة لتقويم الطلبة بمهارات اللغة العربية، وأكثرها استجابة لطبيعة اللغة، وتنوع مهاراتها في هذين المجالين، ولما بين هذه المهارات من ترابط حيث أن إتقانها من جانب الطلبة يحقق الكثير من الأهداف اللغوية المنشودة، وعلى مدى استخدام أساليب تقويم الطلبة في مناهج اللغة العربية في المرحلة الأساسية للمجالات (الخامس والسادس والسابع) والتي تضم (المناقشة الجماعية، والمشاركة الصفية، وملاحظات المعلم، وتقويم الأنداد، والتقويم التعاوني والتقويم الذاتي، والبحوث،

والواجبات البيئية، والأنشطة اللغوية اللاصفية)، كانت المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين من ذوي الخبرة القصيرة (خمس سنوات فأقل) أعلى لديهم منها لدى نظرائهم على متغير سنوات الخبرة في التدريس، حيث بلغت متوسطات استخدامهم عليها (٣,٦٨) درجة، (٣,٦٤) درجة، (٣,٧٩) درجة، تلاهم في ذلك المعلمون من ذوي الخبرة المتوسطة (ست - عشر سنوات) حيث بلغت متوسطات استخدامهم لنفس للمجالات ذاتها (٣,٤٠) درجة، (٣,٥٦) درجة، (٣,٦٠) درجة، تلاهم المعلمين من ذوي الخبرة القصيرة حيث بلغت المتوسطات الحسابية لدرجاتهم على مدى الاستخدام للمجالات ذاتها (٣,٣٣) درجة، (٣,٣٨) درجة، (٣,٤١) درجة على التوالي.

أما المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية الخاصة بمدى استخدام أساليب التقويم في جميع المجالات فكانت (٣,٦٨) درجة للمعلمين من ذوي الخبرة القصيرة (خمس سنوات فأقل)، تلاهم المعلمون من ذوي الخبرة المتوسطة (ست - عشر سنوات) حيث بلغت (٣,٦٤) درجة، وأخيرا (٣,٥٨) درجة لدى المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من عشر سنوات).

بناء على ما سبق، يلاحظ أن المعلمين ذوي الخبرة القصيرة (خمس سنوات فأقل) قد حازوا على أعلى المتوسطات الحسابية على مدى استخدامهم لأساليب التقويم اللغوي في المجالات (الخامس والسادس والسابع) والدرجة الكلية.

كما ويتضح من نتائج الجدول السابق (١٨) أن ارتفاع درجات المعلمين من ذوي الخبرة القصيرة (خمس سنوات فأقل) كان على مجالات أساليب التقويم الحديثة. وتعزو الباحثة تميز المعلمين من ذوي الخبرة القصيرة (خمس فأقل) عن نظرائهم من ذوي الخبرة المتوسطة (ست - عشر سنوات) وذوي الخبرة الطويلة (أكثر من عشر سنوات).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين من ذوي الخبرة القصيرة (خمس سنوات فأقل) أكثر حماسا لاستخدام أساليب التقويم الحديثة مثل (التقويم التعاوني، وتقويم الأنداد، والتقويم الذاتي، والمناقشة الجماعية) التي تناولوا معظمها بالدراسة في مراحل تكوينهم الجامعي وإعدادهم المهني كونهم حديثي التخرج ومتحمسين لتطبيق كل جديد من هذه الأساليب فيما تقل استجابات وتقبل المعلمين من ذوي الخبرة الأطول. فيما تقل استجابة وتقبل المعلمين من ذوي الخبرة الأكثر للتعامل مع ما هو جديد في عمليات التقويم

اللغوي. وقد يرجع السبب إلى أن لسنوات الخبرة التعليمية المرتفعة أثر في عدم ميل هؤلاء المعلمين للتجديد في عمليات التقويم اللغوي واستخدام أساليبه الحديثة.

ويتضح هذا من النتائج المشار إليها في الجدول السابق (١٨) على المجالات (الخامس والسادس والسابع) وبناء على ما سبق، فقد جاءت هذه النتيجة مخالفة لنتائج الدراسات السابقة التي تناولت متغير الخبرة والتي كانت نتائجها تعزى للمعلمين من ذوي الخبرة الأكبر، حيث المتوقع أن تكون الأساليب في المجالات المشار إليها في الجدول السابق (١٨) وهي ذات الأرقام (٥، ٦، ٧) أكثر تداولاً واستخداماً لدى المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من عشر سنوات). وقد يرجع السبب في ارتفاع متوسطات درجات المعلمين من ذوي الخبرة القصيرة (خمس سنوات فأقل) على مدى الاستخدام لأساليب التقويم الحديثة في المجالات الثلاثة مما كان له الأثر في أنهم حازوا على أعلى متوسط حسابي على الدرجة الكلية لكافة المجالات على متغير الخبرة، إلى أثر التدريب الذي حصل عليه المعلمون من ذوي الخبرة الأقل (خمس سنوات فأقل) بالتحاقهم ببرنامج تأهيل الجامعيين الذي تشرف عليه دائرة التعليم التابعة لوكالة الغوث لمدة عامين وبشكل منتظم، وتعطي أولوية الالتحاق به للمعلمين المبتدئين من معلمي اللغة العربية، بهدف رفع كفاياتهم في التعامل مع مناهج اللغة العربية، وذلك بتزويدهم بأساليب التعليم والتعلم (نصر، ١٩٩٧) وأساليب التقويم اللغوي الحديثة، مما أكسبهم مهارة في استخدامها وتوظيفها وتداولها بشكل أكثر من نظرائهم من ذوي الخبرة المرتفعة وإكساب هذه المهارات لطلبتهم على هذا الجانب من التقويم، فيما لم تتوافر مثل هذه البرامج التدريبية للمعلمين من ذوي الخبرة المرتفعة باستثناء بعض النشرات التي يزودون بها بين الفينة والأخرى حول عمليات التعليم والتقويم اللغوي.

وحسب علم الباحثة ومن خلال عملها في مجال التعليم وما أفاد به مكتب التعليم بمنطقة نابلس/ وكالة الغوث، فإن غالبية المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة هم من حملة الدبلوم، أما من يحملون البكالوريوس، فإن تقادم سنوات الخدمة جعلتهم أقل ميلاً لاستخدام ما هو حديث في مجال التقويم اللغوي، لذا فهم بحاجة إلى تجديد معارفهم ومهاراتهم التقويمية.

وتعتقد الباحثة أن هذا النقص في التدريب قد أدى إلى الاهتمام الأكثر من جانب المعلمين من ذوي الخبرة المرتفعة، لاستخدام الأساليب التقليدية كما يظهر من نتائج الجدول السابق (١٨).

وبهذا الصدد يمكن الإشارة إلى دراسة (حسن ورفاقه، ١٩٩١) التي أظهرت نتائجها إلى أن سنوات الخبرة التعليمية لا تزيد من ميل المعلم أو رفضه لاستخدام أساليب تقويمية معينة، أو توجيهها لأغراض معينة.

ولدى مقارنة ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة، فإنها جاءت مختلفة مع نتائج دراسة (السويدي، ١٩٩٣)، التي أظهرت نتائجها، عدم وجود فروق بين متوسطات المعلمين على مدى استخدام أساليب التقويم تعزى لمتغير الخبرة، ودراسة (الحمادي، ١٩٩١) التي أظهرت نتائجها أن لسنوات الخبرة أثر في استخدام أساليب التقويم ولصالح المجموعة ذات الخبرة الأطول، كما اختلفت مع نتائج دراسة (نصر، ١٩٩٧) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في متوسطات درجات المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة على مدى استخدام أساليب التقويم اللغوي، واختلفت أيضا مع دراسة (Goodwin, 1991) التي كشفت نتائجها عن أن فئة المعلمين من ذوي الخبرات العالية في التدريس، أفدر على التنوع في استخدام أساليب التقويم ومنها أساليب التقويم الحديثة، وإكساب مهارات التقويم الذاتي والتقويم التعاوني في مجال الكتابة الإنتاجية، والاستيعاب القرائي.

#### النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس من أسئلة الدراسة الحالية على الآتي:

هل يختلف مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية من الصف الخامس وحتى التاسع الأساسي لأساليب تقويم الطلبة في منهاج اللغة العربية باختلاف حجم الصف؟

وللإجابة عن هذا السؤال: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى الاستخدام لأساليب تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية تبعا لمتغير حجم الصف، والجدول الآتي (١٩) يبين ذلك:



## الجدول (١٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة في المرحلة الأساسية من الصفوف الخامس وحتى التاسع الأساسي تبعا لمتغير حجم الصف

الرقم	الأسلوب	٢٠-٤٠ طالبا (ن = ٦٠)		٤٠ طالبا فأكثر (ن = ٥٤)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الاختبارات الكتابية المقالية، والموضوعية، والمقننة.	٣,١٣	٠,٥١	٣,١٢	٠,٥١
٢	الاختبارات الشفوية واختبارات الاستماع.	٤,٢٦	٠,٣٨	٤,٢١	٠,٣٨
٣	اختبارات الإملاء والخط والنحو.	٣,٨٠	٠,٥٠	٣,٦٤	٠,٥٧
٤	اختبارات التعبير الكتابي واختبارات السرعة.	٣,٨٦	٠,٥٤	٣,٧١	٠,٥١
٥	أسلوب المناقشة الجماعية، والمشاركة الصفية، وملاحظات المعلم.	٣,٥٢	٠,٦٠	٣,٣١	٠,٥٧
٦	أسلوب تقويم الأنداد، والتقويم التعاوني، والتقويم الذاتي.	٣,٥٥	٠,٥٦	٣,٤١	٠,٥٨
٧	البحوث، والواجبات البيتية، والأنشطة اللغوية اللاصفية.	٣,٦٦	٠,٦٤	٣,٤١	٠,٦٢
	الدرجة الكلية	٣,٦٨	٠,٣٧	٣,٥٥	٠,٤٠

يتضح من النتائج المشار إليها في الجدول (١٩) أن المتوسطات الحسابية لدرجات معلمي اللغة العربية الذين يقومون بالتدريس في الصفوف التي يراوح عدد الطلبة فيها ما بين (٢٠-٤٠ طالبا) على مدى استخدام أساليب تقويم الطلبة في مناهج اللغة العربية، في المجالات السبعة لأداة الدراسة جميعها، كانت أعلى لديهم منها لدى نظرائهم من المعلمين الذين يقومون بالتدريس في الصفوف ذات الكثافة المرتفعة (٤٠ طالبا فأكثر) حيث بلغت

قيمتها على التوالي (٣,١٣) درجة (٤,٢٦) درجة، (٣,٨٠) درجة، (٣,٨٦) درجة، (٣,٥٢) درجة، (٣,٥٥) درجة، (٣,٦٦) درجة، في حين كانت هذه المتوسطات أقل من مدى استخدام المعلمين الذين يقومون بالتدريس الصفوف ذات الكثافة المرتفعة (٤٠ طالبا فأكثر) بلغت (٣,٠) درجة، (٣,١٢) درجة (٤,٢١) درجة، (٣,٦٤) درجة، (٣,٧١) درجة، (٣,٣١) درجة، (٣,٤١) درجة، (٣,٤١) درجة. أما المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمدى استخدام معلمي اللغة العربية في جميع المجالات موضع الدراسة فقد كان أعلى لدى المعلمين الذين يقومون بالتدريس في الصفوف التي يراوح عدد الطلبة فيها (٢٠-٤٠ طالبا) حيث بلغت (٣,٦٦) درجة، مقابل (٣,٥٥) درجة للمعلمين ذات الحجم (٤٠ طالبا فأكثر).

يتضح مما سبق أن الاختلاف في المتوسطات الحسابية على الدرجة الكلية لمدى الاستخدام بين المعلمين كانت قليلة، إلا أنها كانت أعلى لدى معلمي الصفوف ذات الحجم (٢٠-٤٠) طالبا.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن حجم الصف الأقل من حيث عدد الطلبة، يتيح للمعلم مجالا أكبر في التركيز، واستخدام الأساليب المتنوعة في تقويم طلبته، واستثماره الأفضل لوقت الحصة المتاحة، والمخطط لها في الجدول الدراسي، كما يتيح لطلبة الصف الأقل عدداً فرصة المشاركة والتفاعل الصفّي مع المادة والمعلم دونما حرج من قصر وقت الحصة، فيما يحد حجم الصف الأكثر ازدحاما من ممارسة المعلم لعمليات تقويم طلبته، ومتابعتهم.

مما سبق يتضح أن عدد الطلبة الأقل في الصف الواحد، ذو أثر إيجابي على مدى استخدام المعلم وتطبيقه لأساليب تقويم الطلبة، وعلى تفاعل الطلبة وتأثرهم بالمادة المتعلمة ومستوى تحصيلهم اللغوي.

ومما تجدر الإشارة إليه في هذا المجال، أن سلوك المعلم، يتأثر إلى حد ما بعدد تلاميذ الصف، فضبطه الصف، وتفاعله مع تلاميذه، ومعرفته بهم وأسلوب تدريسه لهم، وما يتبعه من نشاط تقويمي، يتأثر بالعدد الذي يتشكل منه الصف الدراسي.

ولدى مقارنة نتائج الدراسة الحالية على هذا المتغير مع نتائج بعض الدراسات السابقة، فإن هذه الدراسات لم تتناول بالبحث متغير حجم الصف، وعلاقة أثر هذا المتغير على مدى استخدام المعلمين لأساليب تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية، وبذلك تكون

الدراسة الحالية قد انفردت في تقصي أثر اختلاف متغير حجم الصف على مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم المرحلة الأساسية في مناهج اللغة العربية. وقد تتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع ما ذكره (الزيود ورفاقه، ١٩٨٩) عن دراسة قام بها (Kounin, 1970) والتي وجدت أن تلاميذ الصفوف قليلة العدد، كانوا أكثر قابلية للمشاركة الإيجابية فيما يقومون به من أعمال وأنشطة، كما لاحظ أن الصفوف المزدحمة لا يظهر فيها هذا الاتجاه، وإنما يكون في الغالب صفا تقليديا، يقوم فيه المعلم لوحده تقريبا بكل الأنشطة المتصلة بالعملية التعليمية، كما لاحظ كونن أن المعلم في الصفوف المزدحمة أيضا يكون أقل من حيث القدرة في التأثير على سلوكيات تلاميذه، والعكس صحيح بالنسبة للصفوف المدرسية غير المزدحمة.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

ينص السؤال السادس من أسئلة الدراسة الحالية على الآتي:

هل يختلف مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية من الصف الخامس وحتى التاسع الأساسي لأساليب تقويم الطلبة في مناهج اللغة العربية باختلاف صفوف المرحلة التي يدرسها المعلم؟ وللإجابة عن هذا السؤال: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى الاستخدام لأساليب تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية تبعا لمتغير صفوف المرحلة الأساسية التي يدرسها المعلم، والجدول (٢٠) يبين ذلك:

## الجدول (٢٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة في المرحلة الأساسية من الصفوف الخامس وحتى التاسع الأساسي تبعا لمتغير صفوف المرحلة الأساسية التي يدرسها المعلم

الرقم	الأسلوب	صفوف المرحلة (خامس، سادس، سابع) (ن=٦٠)		صفوف المرحلة (ثامن، تاسع) (ن=٥٤)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الاختبارات الكتابية المقالية، والموضوعية، والمقننة.	٣,١٥	٠,٥١	٣,٠٨	٠,٥٠
٢	الاختبارات الشفوية واختبارات الاستماع.	٤,٢٥	٠,٣٥	٤,٢٣	٠,٤٢
٣	اختبارات الإملاء والخط والنحو.	٣,٧٥	٠,٥٢	٣,٦٨	٠,٥٦
٤	اختبارات التعبير الكتابي واختبارات السرعة.	٣,٧٣	٠,٥٣	٣,٨٦	٠,٥٣
٥	أسلوب المناقشة الجماعية، والمشاركة الصفية، وملاحظات المعلم.	٣,٤٣	٠,٥٦	٣,٣٩	٠,٦٥
٦	أسلوب تقويم الأنداد، والتقويم التعاوني، والتقويم الذاتي.	٣,٤٨	٠,٥٥	٣,٤٩	٠,٦٢
٧	البحوث، والواجبات البيتية، والأنشطة اللغوية اللاصفية.	٣,٤٦	٠,٦٠	٣,٦٥	٠,٦٨
	الدرجة الكلية	٣,٦١	٠,٣٥	٣,٦٣	٠,٤٤

يتضح من النتائج المشار إليها في الجدول السابق (٢٠) أن المتوسطات الحسابية لدرجات معلمي اللغة العربية على مدى استخدام أساليب تقويم الطلبة في مناهج اللغة العربية في المجالات ذات الأرقام (١، ٢، ٣، ٥) والتي تضم (الاختبارات الكتابية المقالية، والموضوعية، والاختبارات الشفوية، واختبارات الاستماع، واختبارات الإملاء، والخط، والنحو، والمناقشة الجماعية، والمشاركة الصفية، وملاحظات المعلم)، كانت أعلى لدى المعلمين الذين يقومون بتدريس في صفوف المرحلة الأساسية المتوسطة للصفوف (الخامس، السادس، السابع الأساسي) حيث بلغت هذه المتوسطات على التوالي: (٣,١٥) درجة، (٤,٢٥) درجة، (٣,٧٥) درجة، (٣,٤٣) درجة، فيما كانت أقل لدى

المعلمين الذين يقومون بتدريس في صفوف المرحلة الأساسية العليا للصفوف (الثامن، والتاسع) حيث بلغت قيمها على التوالي (٣,٠٨) درجة، (٤,٢٣) درجة، (٣,٦٨) درجة، (٣,٣٩) درجة.

ويلاحظ مما سبق أن أساليب تقويم التعلم اللغوي في مهارات اللغة العربية في المجالات (١، ٢، ٣، ٥) تلقى اهتماما، من حيث الاستخدام من طرف المعلمين الذين يقومون بتدريس في صفوف المرحلة الأساسية المتوسطة لدى تقويم الطلبة فيها أكثر من الاهتمام باستخدامها في تقويم طلبة صفوف المرحلة الأساسية العليا للصفين (الثامن، والتاسع).

وترجع الباحثة السبب في ذلك، إلى أن طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة في الصفوف (الخامس، والسادس، والسابع) بحاجة إلى تركيز من المعلم لدى تقويمه لأدائهم اللغوي والمعرفي في مهارات فروع تعليم اللغة العربية لطلبة صفوف هذه المرحلة، كمهارات النحو والإملاء والخط والمهارات الشفوية اللفظية، أكثر مما يحتاجه طلبة صفوف المرحلة الأساسية العليا للصفين (الثامن، والتاسع) لهذه الأساليب، حيث أن مستوى بنائهم اللغوي والمعرفي يفوق مستوى طلبة صفوف المرحلة الأساسية المتوسطة (الخامس، والسادس، والسابع) نظرا لخبرتهم التي اكتسبوها في الصفوف السابقة لصفوفهم الحالية، ولكون طلبة صفوف المرحلة الأساسية المتوسطة (الخامس، والسادس، والسابع) حديثي العهد بالكثير من مفاهيم اللغة وقواعدها، مما يتطلب من المعلم عناية مركزة لترسيخ هذه المفاهيم وقواعدها من أجل تمكين الطلبة من مهاراتها، وتوظيفها في مواقف الاستعمال اللغوي الشفوي والكتابي، (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، ١٩٩١) وذلك باستخدام أكثر من جانب معلم مبحث اللغة العربية لأساليب التقويم اللغوي المناسبة. وقد يتفق هذا التفسير إلى حد ما أيضا مع التوصية التي أشار إليها (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، ١٩٩١). بضرورة العناية بالكتابة (الإملاء والخط) حيث تم وضع منهاج خاص لهما يعتمد على التقنين وكثرة التدريب والمحاكاة، كما أفرد كراسة خط لكل صف من صفوف المرحلة المتوسطة من الصف (الخامس وحتى السابع) الحقت بكتب اللغة العربية المقررة لهذه الصفوف، يراوح فيها بين خطي النسخ والرقعة، ليتابع المعلم ما يكتبه الطلبة في كراساتهم تعليما وتقويما.

أما المتوسطات الحسابية لدرجات معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة في المجالات ذات الأرقام (٤، ٦، ٧) والتي تضم (اختبارات التعبير الكتابي واختبارات السرعة، وتقويم الأنداد، والتقويم التعاوني، والتقويم الذاتي، والبحوث، والواجبات المنزلية، والأنشطة اللغوية اللاصفية)، فكانت أعلى لدى معلمي صفوف المرحلة الأساسية العليا للصفين (الثامن، والتاسع الأساسيين) حيث بلغت قيمها على التوالي: (٣,٨٦) درجة، (٣,٤٩) درجة، (٣,٦٥) درجة فيما بلغت (٣,٧٣) درجة، (٣,٤٨) درجة، (٣,٤٦) درجة لدى معلمي المرحلة الأساسية المتوسطة للصفوف (الخامس، والسادس، والسابع).

أما المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على مدى الاستخدام لجميع مجالات الأداة موضع الدراسة فكان (٦,٦٣) درجة للمعلمين الذين يدرسون في صفوف المرحلة الأساسية (الثامن، والتاسع الأساسيين)، مقابل (٣,٦١) درجة لدى نظرائهم من المعلمين الذين يقومون بتدريس في صفوف المرحلة الأساسية المتوسطة (الخامس، والسادس، والسابع الأساسي).

وفي ضوء ما تقدم فإن هناك تقارباً في المتوسطات الحسابية على الدرجة الكلية لمدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم وفي جميع المجالات، تبعاً لمتغير صفوف المرحلة الأساسية التي يقوم بتدريسها المعلم. إلا أن المتوسط الحسابي الأعلى على الدرجة الكلية لمدى الاستخدام، حازها معلمو المرحلة الأساسية العليا للصفين (الثامن، والتاسع)، كما يلاحظ أن هؤلاء المعلمين يتميزون نسبياً عن نظرائهم في المرحلة الأساسية المتوسطة في مجال أساليب التقويم التي تضم (البحوث والواجبات البيتية، والأنشطة اللغوية اللاصفية)، وقد يرجع ذلك إلى أن طلبة المرحلة الأساسية العليا في الصفين (الثامن، والتاسع) لديهم القدرة على جمع المعلومات من مصادرها، والاعتماد على أنفسهم في كتابة البحوث والتقارير وفي قدرتهم على المشاركة في الأنشطة نظراً لمستوى هؤلاء الطلبة الأعلى في المجال اللغوي كما أنهم أكثر نضجاً من الناحية العمرية والخبرة أكثر من طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة في صفوف (الخامس، السادس، السابع) مما يجعل المعلمون يهتمون نسبياً بهذا الجانب من التقويم.

كما يتضح من الجدول، أن طلبة المرحلة الأساسية العليا في الصفين (الثامن، والتاسع) يتعرضون لأساليب تقويم مهارتي التعبير الكتابي والسرعة من جانب معلمي اللغة العربية أكثر مما يتعرض له طلبة صفوف المرحلة الأساسية المتوسطة (الخامس، والسادس، والسابع).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المستوى اللغوي والمعرفي، يلعب دورا في مدى استخدام المعلمين لأساليب التقويم اللغوي، حيث أن طلبة المرحلة الأساسية العليا في الصفين (الثامن، والتاسع) أكثر نضجا وامتلاكا للثروة اللغوية من طلبة صفوف المرحلة الأساسية المتوسطة، مما يزيد من مهاراتهم الكتابية، وربما يعود السبب لأهمية هذا الفرع في تعليم اللغة العربية لطلبة هذه المرحلة، حيث أفرد له كتاب منهجي، ولكل صف من صفوف (الثامن، والتاسع، والعاشر) ولما تتميز به مهارة التعبير من حيث اشتمالها خلاصة ما تعلمه الطالب في فروع اللغة جميعا (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية، ١٩٩١) مما جعل هذه المهارة تلقى الاهتمام الأكبر في عملية التقويم من جانب معلمي اللغة العربية في الصفوف (الثامن، والتاسع الأساسيين).

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن اختبارات التعبير الكتابي، لا غنى للمعلم عنها وبخاصة في تقويم طلبة المرحلة الأساسية العليا للصفين (الثامن، والتاسع الأساسيين) حيث أنها تقوم على أساس المقال الطويل، ولما لها من قدرة على تطوير مهارتي الكتابة والتعبير والإرتقاء بأداء الطالب اللغوي (دوغان، ١٩٩٣)، كما تجعلهم أكثر قدرة على الإبداع خاصة الإبداع اللغوي ونقل أثر التعلم (Zeidner, 1993).

## التوصيات

في ضوء النتائج السابقة خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات تتمثل في الآتي:

- تنظيم برامج تقويمية تدريبية متابعة للمعلمين والمعلمات على اختلاف سنوات خبرتهم في التعليم لأساليب التقويم على المستويين العلاجي والتجديدي للارتقاء بمستوى أدائهم عند قيامهم بتقويم الطلبة في مختلف مجالات اللغة العربية.
- دعوة مشرفي اللغة العربية بدائرة تعليم منطقة نابلس التابعة لوكالة الغوث، إلى وجوب تبصير معلمي اللغة العربية من ذوي الخبرة المرتفعة، بأهمية استخدام أساليب التقويم الحديثة، والمعلمين الذين يتدنى مدى استخدامهم لها في تقويم الطلبة، بالتدريب العملي على إعداد نماذج من أساليب التقويم المستهدفة وتطبيقاتها.
- إنشاء بنك أسئلة لمختلف فروع الأئنة العربية بمرحلة التعليم الأساسية وتوظيفها، لمساعدة المعلمين والمعلمات في إجراء الاختبارات المدرسية بموضوعية، تكفل تحقيق التقويم الشمولي للمتعلمين.
- إجراء دراسات مماثلة على مجتمعات أكبر من معلمي اللغة العربية، لأكثر من منطقة تعليمية من المناطق التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية للتعرف إلى الاختلاف في التقدير حول مدى الاستخدام لأساليب التقويم المختلفة بين معلمي المرحلة الأساسية.
- إجراء دراسات تربوية مماثلة على مجتمعات من معلمي اللغة العربية لمناطق تعليمية تتبع جهات أخرى من حيث الإشراف كالأشراف الحكومي.
- إعادة النظر في عدد الطلبة في الشعبة الواحدة.



# مراجع الدراسة

- المراجع العربية

- المراجع الأجنبية

## المراجع العربية:

- استيتية، سمير شريف، (١٩٩٧). علم اللغة التعليمي. إريد: دار الأمل.
- البستان، أحمد (١٩٩٩). "التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية بين النظرية والتطبيق"، مجلة البحوث التربوية، ١٦، س(٨)، ٩٩-١٣٢.
- أبو جلاله، صبحي، (١٩٩٢). اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات، وبنك المعلومات. ط١. الكويت: مكتبة الفلاح.
- جامل، عبد الرحمن (١٩٩٨). الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعليم الذاتي. عمان: دار المناهج.
- الجمبلاطي، علي، (١٩٧٥)، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية. ط١. القاهرة: دار النهضة.
- الحباشنة، يوسف عبد الله سليمان (١٩٩٣). "تحليل واقع الأسئلة الصفية الشفوية في دروس اللغة العربية عند معلمي ومعلمات المرحلة التأسيسية (الصفوف الابتدائية الأولى) في منطقة رأس الخيمة في دولة الإمارات المتحدة" رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان:الأردن.
- حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٦). التقويم والقياس في التربية وعلم النفس. ط١. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- حجاج، عبد الفتاح. (١٩٩٥). "رؤى مستقبلية لإعداد المعلم العربي في ضوء تحديات القرن العشرين"، ورقة عمل قدمت في مؤتمر تربية الغد في العالم العربي "رؤى وتطلعات"، الإمارات العربية المتحدة، العين.

حسن، علي؛ الزراد، فيصل؛ نصر، سعيد؛ صالح، فتحي (١٩٩١) "أساليب تقييم التحصيل في مدارس التعليم العام (دراسة مسحية تقييمية) مجلة كلية التربية. ٧، ١٢٩-٦٢٥.

الحمادي، عبد الله. (١٩٩٤). "دور المناهج في تنمية التفكير الإبتكاري، لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بدولة قطر." مجلة التربية المعاصرة، ٣٤، ١٨٣-٢١٨.

حمدان، محمد زياد. (١٩٨٥). تقييم التحصيل. عمان: دار التربية الحديثة.

حمدان، محمد زياد. (١٩٩٩). تقييم التعلم، بيروت: دار العلم للملايين.

الحيلة، محمد محمود. (١٩٩٩). التصميم التعليمي: (نظرية وممارسة). عمان: دار المسيرة.

دروزة، أفنان نظير. (١٩٩٧). الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي. ط٢. نابلس: فلسطين، جامعة النجاح الوطنية.

دروزة، أفنان نظير (١٩٩٥). استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم. ط١. نابلس: مطبعة العودة التجارية.

دوغان، عبد الله أحمد (١٩٩٥). "اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات". مجلة جامعة الملك سعود. ٧، ٢٤٩، ٢٧٤.

رجب، مصطفى. (١٩٩٠). "أثر استخدام التقويم التكويني، والتعليم العلاجي في إتقان مهارات الأداء والاحتفاظ بالتعلم" مجلة التربية الجديدة. ٥٠، ٤٢-٦٧.

رايتسون، واين (١٩٦٥)، ترجمة محمد عاشور وعطية مهنا،. التقويم في التربية الحديثة، القاهرة: مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر.

الزيودي، نادر ورفاقه (١٩٨٩). التعليم والتعلم الصفي. ط٢. عمان: دار الفكر للتوزيع والنشر.

الزبيدي، نادر، وعليان، هشام (١٩٩٨). مبادئ القياس والتقويم. ط٢. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

سعادة. جودت أحمد (١٩٩٠). مناهج الدراسات الاجتماعية. ط٢. بيروت: دار العلم للملايين.

سعادة، جودت؛ وإبراهيم، عبد الله (١٩٩٧). المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين. الكويت: مكتبة الفلاح.

سمك، محمد صالح. (١٩٧٥). فن التدريس في اللغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية. القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.

السيد، محمود أحمد (١٩٨٠). الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها. بيروت: دار العودة.

سعيد، محمد شاكر. (١٩٩٧). "تقويم الأداء الإملاني لتلاميذ صفوف المرحلة الابتدائية العليا الرابع، الخامس، السادس. في المملكة العربية السعودية" رسالة الخليج، ٦٢، ١٧-٥١.

السويدي، وضحة (١٩٩٣). "أساليب التقويم الشائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر" مجلة التربية، ١٠٥، ٦٧-٨٥.

شبيب، ختام محمد، (١٩٩٠). "أثر التعيينات البيئية والتدريسية في تحصيل طلبة التاسع الأساسي في قواعد اللغة العربية، دراسة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

شحاتة، حسن (١٩٩٣). أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- شحاته، حسن (١٩٩١). "واقع تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي" المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري، وحول الطفل المصري وتحديات القرن لحادي العشرين) مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس. القاهرة.
- الشربيني، زكريا. (١٩٩٦). التقويم والقياس. القاهرة: دار الأمين للنشر.
- الظاهر، زكريا محمد ورفاقه. (١٩٩١). مبادئ القياس والتقويم في التربية. ط١. عمان: دار الثقافة.
- عبد العال، عبد المنعم سيد. (١٩٩٣). طرق تدريس اللغة العربية. القاهرة: مكتبة الغريب.
- عبد المجيد، عبد العزيز. (١٩٦١). اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها. القاهرة: دار المعارف.
- عس، عبد الرحمن. (١٩٩١). دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية. ط٢. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- عبد الوهاب، جلال. (١٩٨٦). النشاط المدرسي: مفاهيمه، مجالاته، وبحوثه. ط٢. الكويت.
- عصر، حسن عبد الباري. (١٩٩٦). تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. الاسكندرية: الدار الجامعية.
- عصر، حسن عبد الباري. (١٩٩٩). تشويه العقل العربي وهموم التربية اللغوية. ط١. الاسكندرية: المكتبة العربية الحديثة.

المدلل، بلال صابر، (٢٠٠٠) "أساليب وممارسات تقييم الأداء لمبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسي من وجهة نظر معلمي الأحياء في محافظتي طولكرم وقلقيلية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.

مذكور، علي أحمد، (١٩٩٨). مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.

أبو مغلي، سميح (١٩٨٦). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. ط٢. عمان: الأردن، مطابع الشعب.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (١٩٧٤). التقرير النهائي وتوصيات اجتماع خبراء تعليم اللغة العربية، عمان: الأردن، ٦٠-٦٢.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (١٩٩٤). التقرير النهائي لندوة أساليب اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، الشارقة، ٦٠-٦٢.

منصور، عبد المجيد سيد. (١٩٩٦). التقويم التربوي. ط٢. القاهرة.

منسي، حسني. (١٩٩٦). تصميم التدريس. اريد: دار الكندي.

المناصرة، يوسف (١٩٨٤). "تقويم مناهج تعلم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية في الأردن". رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

الموسى، نهاد، الفلاح عبد الحميد؛ أبو عودة عودة (١٩٩١). دليل المعلم إلى كتب اللغة العربية للصف التاسع، عمان: وزارة التربية والتعليم.

الناشف، سلمى. (١٩٩١). القياس والتقويم. ط١. عمان: دار عمار.

ناصر: ابراهيم. (١٩٩٦). مقدمة في التربية. عمان: دار عمار.

نصر. حمدان علي. (١٩٩٥). "تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى في المرحلة الأساسية في الأردن". مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر. ٤، ١٩٩-٢٢٤.

نصر: حمدان علي. (١٩٩٧). "مدى استخدام معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام". مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر. ١٣، ١٤١-١٧٨.

هندي، صالح؛ عليان، هشام (١٩٩٦). دراسات في المناهج العامة. ط٧. عمان: دارالفكر للطباعة والنشر.

ياركندي، آسيا. (١٩٩٧). "أثر تدريس مقرر التقويم التربوي في تنمية بعض المفاهيم لدى طالبات الدبلوم العام في التربية بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة" مجلة رسالة الخليج. ٦٣، ٩٩-١٣٠.

Bennette, S, Pandey, T, Constantine, N, Michet (1991). **Performance assessment in California**. Paper Presented to Alternative Assessment Conference, Beckenridge, California.

Goodwin, Judy, (1991). **Asain remedial plan standardized curriculum in new instructional model schools**. Report. No. 4107.

Marso, R. N. & Pigge, F.L. (1992). Classroom teachers knowledge and skills related to development and use of teacher and tests. Paper presented at the annual meeting of the American Education Reseach Associedtion. **ERIC Document Reproduction**, ED, No. 346148.

Nevo. David; Shohamy, Elana. (1986). Evaluation standards for assessment of alterntive testing methods and application. **Studies in Educational Evaluation**, 12, (2), 149-158.

Roland, M.N (1985). testing practices and test item references of classroom teachers". Paper presented at the annual meeting. of Midwestern. **Educational Research Association**. Chicago, U.S.A. 17-19

Salamon. C.L. (1981). Teachers and standerized achievement test, what really happening. **Phi Delta kappan**, 62, 631-634.

Stiggins & Bridgeford. (1985). The ecology of classroom assessment. **Journal of Educational Measurement**, 22, (4), 236-271.

Townsend, S. (1995). "**The effect of vocabulary homework of third grade achievement**". A. M. Project, Keam college of New Jersey.

Zeidner, M. (1993) "Essay versus multiple- College Type classroom exams: the sudent's perspective". In B. (Ed)**Psychometric tessing the Test Takers Outlook**. New York: Hogrefe & Huben.



الملاحق

ملحق (1)

أعضاء لجنة التحكيم

## ملحق (١)

### أعضاء لجنة التحكيم

- الدكتور علي حباب - كلية العلوم التربوية - جامعة النجاح الوطنية
- الدكتور غسان الحلو - كلية العلوم التربوية - جامعة النجاح الوطنية
- الدكتور عبد عساف - كلية العلوم التربوية - جامعة النجاح الوطنية
- الدكتور فواز عقل - كلية العلوم التربوية - جامعة النجاح الوطنية
- الدكتور شحاده عبده - كلية العلوم التربوية - جامعة النجاح الوطنية
- الدكتور فوزي مساعيد - كلية العلوم التربوية - جامعة النجاح الوطنية
- الأستاذ محمود رمضان - كلية العلوم التربوية - جامعة النجاح الوطنية
- الدكتور محمود الشخشير - كلية العلوم التربوية - جامعة النجاح الوطنية
- الدكتور عبد الناصر القدومي - كلية العلوم التربوية - جامعة النجاح الوطنية
- الدكتور عماد عبد الحق - كلية العلوم التربوية - جامعة النجاح الوطنية
- الدكتور وائل أبو صالح - كلية الآداب - جامعة النجاح الوطنية

# ملحق (٢)

أداة الدراسة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق (٢)

## أداة الدراسة في صورتها النهائية

أختي المعلمة/ أخي المعلم،،،

الاستبانة التي بين يديك، تهدف إلى معرفة مدى استخدامك لأساليب تقويم الطلبة بمنهاج اللغة العربية المقرر للمرحلة الأساسية من الصف الخامس الأساسي وحتى الصف التاسع الأساسي لمختلف فروع اللغة.

يرجى منك الاطلاع على فقرات الاستبانة بدقة، وإعطاء درجة الاستخدام التي تراها مناسبة لمدى استخدامك لكل فقرة من الفقرات المتعلقة بأساليب التقويم الواردة في هذه الاستبانة، حسب السلم الخماسي لدرجة الاستخدام الموجودة إزاء كل فقرة، وذلك بوضع إشارة (x) في المكان الذي تراه مناسباً.

راجية أن يكون الجميع على ثقة، بأن المعلومات الموجودة هي لأغراض علمية، وليست لأية أغراض أخرى، ولذلك فليس هناك حاجة لكتابة الاسم.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثة

رقية حنو

(٢٠٠٣م)  
٢٠٠٣

المعلومات الشخصية:

أختي المعلمة/ أخي المعلم،،،

يرجى منك وضع إشارة (X) داخل المربع أمام المعلومة التي تنطبق عليك:

١- الجنس:  ذكر  أنثى

٢- المؤهل العلمي:  دبلوم أو معهد معلمين أو كلية مجتبع

بكالوريوس  بكالوريوس فأعلى

٣- سنوات الخبرة التدريسية:  أقل من خمس سنوات

من ست سنوات إلى أقل من عشر سنوات

١٠ سنوات فأكثر

٤- حجم الصف:  أقل من عشرين طالبا  من عشرين إلى أربعين طالبا

أكثر من أربعين طالبا

٥- الصفوف التي تقوم بتدريسها:

|| صفوف الأساسية المتوسطة:

الخامس الأساسي  السادس الأساسي  السابع الأساسي

|| صفوف الأساسية العليا:

الثامن الأساسي  التاسع الأساسي

\* صفوف المرحلة التي يقوم المعلم بتدريسها هي صفوف المرحلة التي يقوم المعلم فيها بتدريس أكبر عدد من الحصص.

## أختي المعلمة أخي المعلم،،،

يرجى بيان مدى استخدامك لكل فقرة من فقرات أساليب التقويم التالية في المرحلة الأساسية للصفوف من الخامس وحتى التاسع الأساسي، وذلك بوضع إشارة (x) في العمود المناسب.

الرقم	الفقرة	درجة الاستخدام				
		نادرا	قليلًا	أحيانا	كثيرا	دائما
أولاً: الاختبارات الكتابية المقالية والموضوعية والمقننة:						
١	استخدم الأسئلة المقالية التي تحتاج إلى إجابة مطولة لتقويم مهارات اللغة العربية في الامتحانات الشهرية والفصلية.					
٢	استخدم الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة في الامتحانات الشهرية والفصلية.					
٣	استعين بأسئلة الصواب والخطأ في الامتحانات الشهرية والفصلية.					
٤	استخدم أسئلة المطابقة (المزاوجة) في الامتحانات الشهرية والفصلية.					
٥	أعدت إلى استخدام أسئلة التكملة في الامتحانات الشهرية والفصلية.					
٦	أميل إلى استخدام أسئلة الاختبار من متعدد في الامتحانات الشهرية والفصلية.					
٧	استعين لتقويم الطلبة في اللغة العربية بالاختبارات التي تعدها جهات متخصصة، كالاختبارات المقننة.					
ثانياً: الاختبارات الشفوية واختبارات الاستماع:						
١	استخدم الاختبارات الشفوية لتقويم فهم الطلبة للحقائق والمعلومات.					
٢	أستمع لقراءة الطلبة الجهرية لتقرير مدى كفايتهم في القراءة.					
٣	أستمع لقراءة الطلبة الجهرية لتقرير مدى تمكنهم من النطق السليم.					
٤	أوجه أسئلة شفوية تكون إجابتها استنباط فكرة عامة من قطعة أدبية معينة.					

الرقم	الفقرة	درجة الاستخدام			
		نادرا	قليلًا	أحيانا	كثيرا
٥	أطلب إلى الطلبة تلخيص نص القراءة الشفوي بعبارات قليلة وقصيرة.				
٦	أطلب إلى الطلبة إيجاد عنوان بديل لنص القراءة شفويا وبلغة سليمة.				
٧	أوجه للطلبة أسئلة شفوية حول معلومات لم ترد في النص المقروء شفويا، لكنها مستتبطة منه.				
٨	أستمع إلى أداء الطلبة الشعري لملاحظة مهارة الحفظ الدقيق لديهم.				
٩	أطرح أسئلة في بداية الحصة لتقويم تحصيل الطلبة في المادة التي اعطيت سابقا.				
١٠	أطرح أسئلة في نهاية الحصة حول المادة التي اعطيت لتقويم مدى فهم أو استيعاب الطلبة لها.				
١١	أوجه أسئلة يستنتج من خلالها معنى المفردات من سياق النص الذي استمعوا إليه.				
١٢	أكلف الطلبة عمل تلخيص شفوي للأفكار التي وردت في النص الذي استمعوا إليه.				
١٣	أستخدم أسلوب الحوار حول موضوع أو فكرة ينطلق فيها الطلبة بحرية التعبير.				
١٤	أناقش الطلبة عن طريق الأسئلة الشفوية للنقد وإبداء الرأي فيما استمعوا إليه.				
١٥	أطرح أسئلة لتقويم استيعاب الطلبة لنص القراءة الصامتة.				



الرقم	الفقرة	درجة الاستخدام				
		نادرا	قليلًا	أحيانًا	كثيرًا	
						ثالثًا: اختبارات الإملاء والخط والنحو:
١	ألجأ إلى استخدام اختبارات الإملاء الاختباري، لمعرفة مدى تحصيل الطلبة للقواعد الإملائية.					
٢	ألجأ إلى استخدام الاختبارات الكتابية في الإملاء الاستماعي من خلال كتابة الطلبة لنص يستمعون إليه.					
٣	أستخدم الاختبارات السابرة (المتعمقة) لتقويم الطلبة بمهارة الكتابة الإملائية وفق قواعد إملائية مختلفة.					
٤	ألمي على الطلبة أنماطاً مختلفة لتقويم قدراتهم على الربط والتمييز بين الاستماع والكتابة.					
٥	أستخدم اختبارات الأداء الكتابي لتقويم مهارة الطلبة في محاكاة نموذج يعطى لهم بخط الرقعة.					
٦	أكلف الطلبة بكتابة نماذج مختلفة يميزون فيها بين خطوط العربية.					
٧	ألجأ في اختبارات النحو إلى استخدام الأسئلة المقالية من خلال نص يتبين الطالب من خلاله الأخطاء النحوية الواردة فيه.					
٨	أكلف الطلبة في اختبارات النحو، إجازة التراكيب التراكيب اللغوية الصحيحة.					
٩	أطلب إلى الطلبة في اختبارات النحو، توظيف القاعدة النحوية بلغتهم الخاصة.					
١٠	أستخدم في اختبارات النحو أسئلة الصح والخطأ مع للتصويب وفق القاعدة النحوية.					
١١	أستخدم في اختبارات النحو أسئلة الاختيار من متعدد، للتأكد من قدرة الطلبة على التمييز الدقيق بين أمثلة النحو وقواعده المختلفة.					
١٢	أطلب إلى الطلبة في اختبارات النحو، وضع علامات الإعراب المناسبة على مفردات النصوص المختلفة.					

الرقم	الفقرة	درجة الاستخدام			
		نادرا	قليلًا	أحيانا	كثيرا
					دائما
					رابعاً: اختبارات التعبير الكتابي واختبارات السرعة:
١	ألجأ في اختبارات التعبير الكتابي إلى استخدام اختبار في التعبير الوظيفي من حين لآخر.				
٢	أعمد إلى استخدام اختبار كتابي في التعبير الإبداعي الحر، لموضوع يختاره الطالب، وفق معايير محددة.				
٣	أستعين باختبارات التعبير الكتابي للكشف عن قدرة الطالبة على الصياغة اللغوية السليمة.				
٤	أستعين باختبارات التعبير الكتابي لسائر فنون اللغة العربية.				
٥	أستخدم اختبارات التعبير الكتابي لتقويم مهارة الطالب في المواءمة بين فكرتين أو أكثر لتكوين فقرة مفيدة.				
٦	أستخدم اختبارات السرعة لتقويم قدرة الطالب على إنجاز عمل معين وفق زمن محدد لمهارات اللغة العربية.				
٧	أكلف الطالب بحل تدريبات نحوية لقاعدة معينة، وفق زمن محدد لا يتجاوزه.				
٨	أحدد بضع دقائق يكتب فيها الطالب نموذجاً للخط وبدقة عالية.				
٩	أستمع لقراءة الطالب الجهرية لتحديد سرعته في القراءة دون أخطاء.				
١٠	أكلف الطالب كتابة موضوع في التعبير بعد مناقشته ضمن سرعة زمنية محددة.				
١١	أستمع لإلقاء الطالب قصيدة حفظها ضمن زمن محدد دون أخطاء.				
١٢	أوجه أسئلة قصيرة لتقويم استيعاب الطلبة بعد قرأتهم نصاً قراءة صامتة لفترة محددة.				
١٣	أستخدم اختبارات السرعة لتقويم قدرة الطالب على ترتيب كلمات أبجدياً باستخدام المعجم خلال زمن محدد.				

الرقم	الفقـــــرة	درجة الاستخدام			
		نادرا	قليلًا	أحيانا	كثيرا
					دائما
					خامساً: المناقشة الجماعية والمشاركة الصفية وملاحظات المعلم:
١	أستخدم أسلوب المناقشة الجماعية عن طريق أسئلة يوجهها الطلبة لأقرانهم حول مشكلة لغوية لتبادل الآراء والوصول إلى حل سليم.				
٢	أستخدم أسلوب المناقشة الجماعية بين الطلبة ليتوصلوا إلى اتفاق حول مشكلة نحوية متعلقة بالمقرر.				
٣	أثير أسئلة يناقشها الطلبة كمجموعات، بحيث تتبادل كل مجموعة وجهات النظر للتوصل إلى اتفاق أو حل مناسب وهادف.				
٤	أشجع الطلبة على طرح أسئلة لزملائهم تثير اهتمامهم، وتساعدهم في الحصول على المعلومات التي يحتاجونها.				
٥	أكلف الطلبة بمناقشة أعمال زملائهم، وتبادل عملية توجيه الأسئلة لهم.				
٦	أستخدم أسلوب المناقشة الجماعية بشكل يومي لملاحظة مدى تقدم الطلبة.				
٧	أوجه أسئلة لمناقشة الطلبة حول مادة الدرس بعد الانتهاء منه وذلك لمعرفة مدى ما تحقق من أهداف.				
٨	أطرح أسئلة يقارن بها الطلبة عن طريق المناقشة بين وحدة سبق تدريسها ووحدة تمت لاحقاً.				
٩	أوجه أسئلة مختلفة يجب عنها الطلبة أثناء تعلم الدرس للتعبير عن مدى تفاعلهم الصفّي وتواصل الطالب مع زملائه ومع المعلم خلال الحصة.				
١٠	ألاحظ ما يقوم به الطلبة من أعمال كتابية داخل حجرة الصف.				
١١	أدون ملاحظاتي عن الطالب في ملف خاص بعد مناقشة ما يطرحه الطالب من أفكار وأراجعتها.				

الرقم	الفقرة	درجة الاستخدام				
		نادرا	قليلًا	أحيانًا	كثيرًا	دائمًا
١٢	أستخدم بطاقة الملاحظة للطالب عن مجموعة من المهارات والأنشطة التي يقوم بها، وأراجعها أسبوعيا أو شهريا.					
١٣	أستخدم الملاحظات المدونة عن الطالب في التقويم النهائي.					
	سادساً: تقويم الأنداد، والتقويم التعاوني والتقويم الذاتي (تقويم الطالب نفسه):					
١	أشجع الطلبة على إصدار الأحكام بعد تحليل مواطن القوة والضعف لما قام زملاؤهم بتأديته في مختلف فروع اللغة العربية.					
٢	أستخدم أسلوب تقويم الأنداد من أجل تقويم الطلبة، في ضوء أهداف محددة.					
٣	أشجع الطلبة دائما على تقويم أنشطة زملائهم داخل الصف ونقدتها بموضوعية.					
٤	أكلف الطلبة العمل في مجموعات صغيرة، والتعاون بين أفرادها لضبط نص لغوي إملائيا أو نحويا.					
٥	أتابع عمل المجموعات خلال تعاونهم في التغلب على صعوبات قد يواجهونها في اختبارات اللغة العربية.					
٦	أكلف الطلبة العمل ضمن مجموعات للقيام بنشاط تمثيلي متعلق بالدرس.					
٧	أستخدم التقويم التعاوني بين مجموعات الطلبة في مواقف تعليمية مختلفة في مادة اللغة العربية وأنشطتها.					
٨	أكلف الطالب تصويب أدائه الكتابي ذاتيا في الإملاء والتعبير وذلك برجوعه إلى القاعدة الإملائية، أو النص الأصلي.					
٩	أتيح للطالب تقويم تعلمه ذاتيا باكتشاف أخطائه، لدى إلقائه قصيدة معينة أو قراءته نصا معينا.					

الرقم	الفقرة	درجة الاستخدام			
		نادرا	قليلًا	أحيانا	كثيرا
١٠	أشجع الطالب على تسجيل ما حققه من أهداف، بمقارنة أنشطته وإنتاجه، بأنشطة زملائه وإنتاجهم.				
١١	أتابع تقويم تعلم الطالب بنفسه، واكتشاف مواطن ضعفه لمعالجتها، وتحديد مواطن قوته لتعزيزها في مختلف مهارات اللغة العربية.				
١٢	أكلف الطالب تبادل دفتره مع زميله، ليصوب كل منهما كتابة الآخر.				
١٣	أكلف الطالب اشتقاق مجموعة من الأسئلة وإجاباتهم عنها من الوحدة التي تعلمها.				
	سابعاً: البحوث والواجبات البيتية والأنشطة اللغوية اللاصفية:				
١	أكلف الطلبة بكتابة بحوث حسب مستواهم متعلقة بالمادة الدراسية.				
٢	أكلف الطلبة الإجابة عن أسئلة متعلقة بالدرس من مصادر التعلم الخارجية.				
٣	أكلف الطلبة بالإجابة عن أسئلة يتم إعدادها كامتحان بيتي.				
٤	أكلف الطلبة بواجبات بيتية من حين لآخر لمختلف فروع اللغة العربية.				
٥	أسجل ملاحظاتي حول مشاركة الطلبة التي تتم خارج الحجرة الدراسية، ومدى فاعليتهم فيها لغويا.				
٦	أحدد لقاء شهريا مع طلبة كل صف على حده، للاطلاع على إنتاجهم الأدبي الإضافي.				
٧	أشجع مشاركة الطلبة في الندوات الأدبية لما فيها من تنمية لغوية لهم.				
٨	أشجع الطلبة على توظيف إبداعاتهم في حصص التعبير.				

## ملحق (٣)

خطاب تسهيل مهمة الباحث من جامعة النجاح الوطنية إلى  
مديرية دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية بمنطقة  
نابلس التعليمية



التاريخ : ٢٠٠١/٩/٢٣

مدير تعليم منطقة نابلس المحترم  
وكالة الغوث الدولية

تحية دليية وبعد ..

الموضوع : تسهيل مهمة الطالبة /رقية عبد الرزاق مصطفى خنور رقم التسجيل ٩٨٥٠٢٧٤

الطالبة المذكورة اعلاه هي احدى طلبة الماجستير في جامعة النجاح الوطنية، تخصص  
مناهذ وتدريس ، في كلية العلوم التربوية /الدراسات العليا لاجراء دراستها، وهي الآن بصدد إعداد  
الأطروحة الخاصة بها بعنوان :

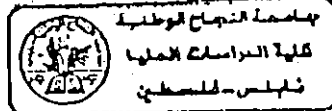
(مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة بالمرحلة الأساسية في  
مدارس وكالة الغوث الدولية لمنطقة نابلس التعليمية)

لذا يرجى من التكرم في مساعدتها لتتمكن من توزيع استبانتها على معلمي اللغة العربية في  
المرحلة الأساسية في مدارس الوكالة في منطقة نابلس، والاطلاع على احصائيات اعداد معلمي اللغة  
العربية في وكالة الغوث لمنطقة نابلس .

شاكرين لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول الاحترام ..

عهد كلية الدراسات العليا  
د. عاي بركات



نسخة : المرفق

## ملحق (٤)

خطاب تسهيل مهمة الباحث الصادر من دائرة التعليم في وكالة  
الغوث الدولية بمنطقة نابلس التعليمية





CIFEP -  
رجاء الموافقة على تسجيله  
بإدارة الكلية برفيد السيد  
أحمد بن زيد بن السيد  
11-10-2001

DEPARTMENT OF EDUCATION  
UNRWA E.O. - JERUSALEM  
11-10-2001  
FILE No EDV  
PASSED TO  
Rania M. Alarous  
D/CIFEP

التاريخ : 11/10/2001  
مدير تربية منطقة نابلس  
وكالة الغوث الدولية  
تحية طيبة وبعد

الموضوع : تسهيل مهمة الطالبة /رقية عبد الرزاق مصطفى حنور رقم التسجيل 115.0276

الطالبة المذكورة اعلاه هي إحدى طلبة الماجستير في جامعة النجاح الوطنية، تخصص  
مناهج وتدريس، في كلية العلوم التربوية /الدراسات العليا لاجراء درستها، وهي الآن بصدد إعداد  
الأطروحة الخاصة بها بعنوان :

(مدى استخدام مغلي اللغة العربية لأساليب تقويم الطلبة بالمرحلة الأساسية في  
مدارس وكالة الغوث الدولية لمنطقة نابلس التعليمية)

لذا يرجى من التكرم في مساعدتها لتتمكن من توزيع استبانتيها على معلمي اللغة العربية في  
المرحلة الأساسية في مدارس الوكالة في منطقة نابلس، والاطلاع على احصائيات اعداد معلمي اللغة  
العربية في وكالة الغوث لمنطقة نابلس .

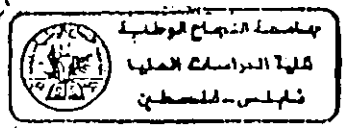
H/EDC

For necessary action, pl.

We never received copies of studies made on Unrwa schools.

pl, follow-up.

عبد كاية الدراسات العليا  
د. هادي بركات



نسخة : اثنان

AEO / Nabلس  
① لودائع  
② برصو الدفتان ال بلده  
رشيبة الزناج

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

## *Abstract*

### *Arabic Language Teachers' Evaluation Methods Basic Cycle Students at UNRWA Schools in Nablus Education al District*

*By*

*Ruqaya A. Hinno*

*Advisor*

*Professor Jawdat A. Sa'adeh*

This study aimed at investigating the Arabic teachers' evaluation methods of Basic school students. The study also sought to find out the effect of several variables on the teachers' exploitation of these methods. To this end, the study raised two questions: To what extent do Arabic teachers use the methods of evaluation of their students (5-9<sup>th</sup> grades) at UNRWA schools in Nablus educational district? Do Arabic teachers' methods of evaluation of their basic graders differ according to the variables of sex, academic qualification, years of teaching experience, class size, and grades taught by the teachers?

To answer the questions of the study, the researcher developed a questionnaire of 81 items distributed among seven domains. To check its reliability, the questionnaire was reviewed by a jury of specialists. The validity of the instrument was calculated by using Cronback Alpha equation. And it was 0.93. The questionnaire then was administered to the target population: All Arabic language teachers of the 5<sup>th</sup>-9<sup>th</sup> grades at UNRWA schools. The subjects of the study were 114 teachers of both sexes distributed among UNRWA schools in Nablus education al district. These schools were in Jenin, Nablus, Tulkarm and Qalqilya. And because the study covered all the population of the study, the researcher used the descriptive statistics instead of inferential statistics. For the analysis of the study findings, the researcher used the SPSS, the arithmetic means, the standard deviations and percentages. The study revealed number of findings. One is that the method of oral and aural tests received/ had the highest arithmetic means: 4.24 out of 5; the percentage was 84.8%. This was followed by the method of composition and speed tests: 3.79 degrees; the percentage was 75.8%. Method of dictation, handwriting and syntax tests came third: 3.72 degrees; the percentage amounted to 74.4%. The method of research, homework assignments, outside class language activities came fourth: 3.54; the percentage was 70.8%. This was followed by the method of poor evaluation, cooperative evaluation, and self-evaluation: 3.48 degrees; the percentages was 69.0. Methods of group discussion, classroom participation and teachers' remarks came before the last domain. Extent of its use was 3.42; its percentage was 68.4%. The method of written tests, essay, objective and standarized, had the lowest

arithmetic means in terms of their use: 3.12; its percentage amounted to 62.4%.

Second, the study revealed that the arithmetic means among teachers' degree of use were close on the variable of sex, academic qualification, class size and grades taught by teacher. The results also showed that the arithmetic means, on degrees of use of methods of evaluation, were higher among female teachers due to the sex variable. The arithmetic means, on degrees of use, were higher among teachers holding a bachelor's degree in comparison with diploma holders (academic qualification variable). On degrees of use, arithmetic means were higher among teachers of classes of 20-40 students than among teachers of classes which had more than 40 students. On degrees of use, the arithmetic means were higher among teachers of junior stage than among teachers of junior high stage (grades taught by teacher). Pertaining to years of teaching experience variable, it was found that the arithmetic means were the highest among teachers who had less than five years of experience, followed by those who had 6-10 years of experience and those who had more than ten years of experience.

In the light of these findings, the researcher recommends holding training programs on evaluation to follow up teachers of both sexes to improve their methods of language evaluation. The researcher also recommends that Arabic language supervisors, UNRWA's Department of Education, in Nablus area, give insight to Arabic teachers with long experience concerning the importance of modern evaluation methods. In addition, the researcher recommends establishment of a bank of questions for all various branches of Arabic taught in the primary stage and making active use of them.