United Arab Emirates University
Scholarworks@UAEU

Theses | Electronic Theses and Dissertations

10-2016

مَعَاييرُ التَّقويمِ اللُّغوي ومَدَى تطبيقها في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة

محمد حسين محمد محمد

Follow this and additional works at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/all_theses

Part of the Curriculum and Instruction Commons

Recommended Citation

(2016) "مَعَاييرُ التَّقويمِ اللُّغوي ومَدَى تطبيقها في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة" (محمد محمد, محمد حسين). *Theses*. 478.
https://scholarworks.uaeu.ac.ae/all_theses/478

This Thesis is brought to you for free and open access by the Electronic Theses and Dissertations at Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in Theses by an authorized administrator of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact fadl.musa@uaeu.ac.ae.

جامعة الإمارات العربية المتحدة
United Arab Emirates University

UAEU

جامعة الإمارات العربية المتحدة

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

مَعَاييرُ التَّقويمِ اللُّغوي ومَدَى تَطْبِيقَهَا فِي الحَلَقَةِ الثَّانِيةِ مِنْ التَّعْلِيمِ الأَسَاسِي فِي دَولةِ الإِماراتِ العَرَبِيَّةِ المُتَّحِدةِ

مُحَمَّد حُسَين مُحَمَّد مُحَمَّد

أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية
(مسار المناهج وطرق التدريس)

إشراف أ.د مُحَمَّد جَابِر قَاسِم

نوفمبر 2016

إقرار أصالة الأطروحة

أنا **مُحَمَّد حُسَين مُحَمَّد مُحَمَّد**، الموقع أدناه، طالب دراسات عليا في جامعة الإمارات العربية المتحدة ومقدم الأطروحة الجامعية بعنوان " **مَعَاييرُ التَّقويمِ اللُّغوي ومَدَى تَطْبِيقَهَا فِي الحَلَقَةِ الثَّانِيةِ مِنْ التَّعْلِيمِ الأَسَاسِي فِي دَولةِ الإماراتِ العَرَبِيَّةِ المُتَّحِدةِ**"، أقرُ رسميًا بأنَّ هذه الأطروحة هي العمل البحثي الأصلي الذي قمت بإعداده تحت إشراف **أ.د محمد جابر قاسم، الأستاذ في كلية التربية**. وأُقر أيضًا بأنَّ هذه الأطروحة لم تقدم من قبل لنيل درجة علمية مماثلة من أية جامعة أخرى، علمًا بأنَّ كل المصادر العلمية التي استعنت بها في هذا البحث قد تم توثيقها والاستشهاد بها بالطريقة المتفق عليها. وأُقرُ أيضًا بعدم وجود أي تعارض محتمل مع مصالح المؤسسة التي أعمل بها فيما يتعلق بإجراء البحث، وجمع البيانات والتأليف، وعرض نتائج و/أو نشر هذه الأطروحة.

توقيع الطالب: _____ التاريخ: 2017/1/8

حقوق النشر © 2016 مُحَمَّد حُسَين مُحَمَّد مُحَمَّد
حقوق النشر محفوظة

إجازة أطروحة الماجستير

أُجيزت أطروحة الماجستيرِ من قبلِ أعضاء لجنة المناقشة المشار إليهم أدناه:

1) المشرف (رئيس اللجنة) : أ.د محمد جابر قاسم

الدرجة : أستاذ دكتور

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية

التوقيع: _____ التاريخ: ٨/١١/٢٠١٧

2) عضو داخلي: د. محمد عبيد الظنحاني

الدرجة – أستاذ مشارك

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية

التوقيع: _____ التاريخ: 8-1-2017

3) عضو داخلي : د. نجوى الحوسني

الدرجة – أستاذ مساعد

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية

التوقيع: _____ التاريخ : 8-1-2017

أُعتمدت الأطروحة من قِبل:

عميد كلية التربية : أستاذ دكتور أوليفر برنارد

التوقيع: _____ التاريخ : 8/1/2017

عميد كلية الدراسات العليا: أستاذ دكتور ناجي واكيم

التوقيع: _____ التاريخ : 16/1/2017

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد معايير التقويم اللغوي ودرجة تطبيقها في دولة الإمارات العربية المتحدة، وتحديد ما إذا كان تطبيق هذه المعايير يختلف باختلاف متغيري الوظيفة والخبرة أم لا ؟ وتقديم تصور لعلاج واقع التقويم اللغوي، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:1- ما معايير التقويم اللغوي التي يجب أن يتم تقويم تعلم الطلاب في اللغة العربية بناءً عليها ؟ 2 – ما واقع تقويم الطلبة في اللغة العربية وفق معايير التقويم اللغوي من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية، ورؤساء الأقسام ومسؤولى التطوير والجودة ؟ 3- ما الفروق في واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في دولة الإمارات العربية المتحدة وفقًا لمتغيري الوظيفة والخبرة ؟ 4- كيف يمكن تطوير نظام تقويم تعلم الطلبة في اللغة العربية في ضوء معايير التقويم اللغوي ؟

ولتحقيق هذه الأهداف، اتَّبع الباحثُ المنهجَ الوصِفي التحليلي مستخدمًا أداتين هما قائمة، واستبانة، وقد اشتملت العينة على (108) معلم ومعلمة و(20) رئيس قسم و(3) من مسؤولي تطوير جودة التعليم لمادة اللغة العربية (الموجهين) العاملين بالحلقة الثانية في مدارس مجلس أبوظبي للتعليم من أصل 494 مجتمع الدراسة بنسبة 26.51%، حيث قام الباحث بتوزيع استبانة معايير التقويم اللغوي على هذه العينة لاستطلاع آرائهم بشأن تطبيق معايير التقويم اللغوي ولمعالجة البيانات إحصائيًا، استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss). و قد توصل إلى مجموعة من النتائج أهمها:

تم تحديد قائمة معايير التقويم اللغوي التي اشتملت على169 مؤشرًا، تتوزع على (3) محاور رئيسة و(19) معيارًا. وكانت درجة تطبيق المحاور الثلاثة الرئيسة (متوسطة) بمتوسط موزون وقدره (3.12) .

– لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي عينة الدراسة وفقًا لمتغير الوظيفة والخبرة.

–تم تقديم تصور لتطوير نظام التقويم اللغوي في الإمارات بتصميم حقيبة تدريبية للمعلمين، ورؤساء الأقسام والموجهين لتدريبهم على معايير التقويم اللغوي، والأساليب الحديثة في التقويم.

ومن أهم توصيات الدراسة : تطبيق أساليب التقويم اللغوي الحديثة مثل التقويم القائم على الأداء وغيره، وتقويم الطلبة في ضوء معايير التقويم اللغوي، وتطوير مناهج اللغة العربية وفقًا لها، وعقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب رؤساء الأقسام، والمعلمين والموجهين الإضافة إلى إعداد دليل للمعلم لمساعدته في كيفية تطبيق معايير التقويم اللغوي.

كلمات البحث الرئيسة: معايير، التقويم اللغوي.

العنوان و الملخص باللغة الإنجليزية

LINGUISTIC EVALUATION STANDARDS AND THEIR APPLICATIONS IN CYCLE TWO OF BASIC EDUCATION IN THE UNITED ARAB EMIRATES

Abstract

This study aims to identify the linguistic evaluation standards, recognize the extent of their applications in UAE. The study also tries to answer the following questions: 1. What are the linguistic evaluation standards that must assess students' learning in the Arabic language? 2. What is the reality of student evaluation in Arabic language according to the linguistic evaluation standards from the point of view of teachers, heads of faculty (HOFs) and academic improvement quality officers (AQIOs) of Arabic language? 3. What are the differences in the reality of applying linguistic evaluation standards according to the variables of the function and the experience in UAE ? 4. How can we develop a system for assessing student learning in the Arabic language in the light of the linguistic evaluation standards? To achieve these goals, the researcher followed the descriptive analytical method using two tools, the list and the survey. The sample has included 108 teachers, 20 HOF and 3 AQIO for Arabic language who are working in cycle two in the schools of Abu Dhabi Education Council.

•The result of the study indicated the following :

1- Identifying linguistic evaluation standards which included 169 indicators classified under 3 main themes and 19 standards.

2- The degree of application of the three main themes were medium-weighted on the average of (3.12).In addition to that There are no statistically significant differences between the averages of the study sample according to the variables of function and experience.

3- aproposal for the development of linguistic evaluation in (UAE) has been introduced by designing a training scheme for teachers, HOF and AQIO.

•The study recommended the following:

1-Reconsidering the current evaluation practices that rely on traditional tests and applying modern methods such as performance-based evaluation…etc.

2 -Developing the curriculum, especially allocations of the measurement and evaluation that are used by future teachers.

3-Holdoing training sessions and training workshops for heads of faculty, academic quality officers, and supervisors of field training on how to apply linguistic evaluation standards and the use of modern evaluation methods.
4. Preparing a guide for the teacher to use the linguistic evaluation standards and the modern methods of evaluation for the second cycle in the Arabic language.
5. Organizing consecutive and periodical training evaluation programs for teachers of Arabic language who have different years of teaching experience on the modern methods of evaluation including performance-based evaluation in order to improve the quality of their performance when they assess their students in the various areas of the Arabic language.

Keywords: Standards , Lingusitc evaluation.

شُكْرٌ وتَقْدِيرٌ

(... رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ). (الأحقاف : 15)

الحمد الله رب العالمين، وصلاةً وسلامًا على المبعوث رحمةَ للعالمين النبي الأمي الأمين الذي علم المتعلمين، والذي بعث الأمل في نفوس البائسين، وعلى آله وصحبه أجمعين.

الحمد الله الذي يسرلي أمري، ومنحني العزم، والصبرعلى مواصلة البحث والدراسة، والإفادة من العلم والمعرفة. أتوجه بالشكر و التقدير إلى كل من تقدم بجهد، أو نصيحة لإنجاز هذا العمل الذي تم بحمد الله، وهنا أسجل شكري وتقديري إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور/ محمد جابر قاسم أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة، والذي تشرفت به أثناء إشرافه على هذه الدراسة، والذي لم يدخر جهداً، ولا وقتًا، ولا نصحًا إلا وقدمه لي بأمانةٍ تامةٍ في سبيل إنجاز هذه الدراسة، فله مني كل الوفاء والتقدير.

كما أتوجه بالشكر و التقدير إلى كل من الدكتور/ محمد عبيد الظنحاني، والدكتورة/ نجوى الحوسني؛ لتفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة، كما أسجل شكري وتقديري العميق إلى الأستاذ الدكتور محمد رجب فضل الله، والدكتور على عبد المحسن الحديبي، لما بذلاه في تحكيم أداتي الدراسة، وإخلاص النصح لي، وأشكر الأستاذ الدكتور حمزة دودين للمساعدة في التحليل الإحصائي لنتائج الاستبانة، وكذلك الزميل عماد هنداوي، كما أشكر زملائي المعلمين والمعلمات والمديرين والموجهين؛ لحسن تعاونهم معي أثناء بناء قائمة معايير التقويم، والاستبانة حين تطبيقها، وأخص بالذكرالأستاذ الفاضل محمود عبدالباقي عصر، والأستاذة الفاضلة هالة محمد أحمد، كما أسجل شكري وتقديري للأساتذة المحكمين لأداة الدراسة، فلهم مني عظيم الشكر والتقدير.

كما أقدم جزيل شكري إلى زوجتي وأبنائي، وجميع أفراد أسرتي على ما اقتطعه البحث من وقتهم ورعايتهم، والذين تحملوا معي أعباء كثيرة؛ ليتيحوا لي فرصة الاِطِّلاع والبحث. إلى كل من تقدم أكرر شكري وامتناني، وإذا كان هناك فضل في هذا البحث، فإنه يرجع إلى الله أولا، ثم إليهم جميعًا، وإن كان هناك قصور فهو ناتجٌ عن تقصيرٍ مني.

الإهداء

أُهدي هذا العمل المتواضع إلى والديَّ اللذين كافحا من أجلي في معترك الحياة ، وإلى

رفيقة دربي زوجتي الأستاذة / هناء أحمد عبد الحافظ التي تحملت معي عناء

الدراسة، ومشاق البحث، وإلى أبنائي الأعزاء :

عبد الرحمن وسيف الدين ونور الدين.

وإلى إخوتي وأهلي جميعًا

قائمة المحتويات

العنوان i

إقرار أصالة الأطروحة.....ii

حقوق الملكية والنشر.....iii

إجازة أطروحة الماجستير iv

الملخص.....vi

العنوان والملخص باللغة الإنجليزية.....vii

شكر وتقدير.....ix

الإهداء.....x

قائمة المحتويات.....xi

فهرس الجداول.....xv

فهرس الأشكال.....xvii

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.....1

أولاً: مقدمة الدراسة 1

ثانيًا: مشكلة الدراسة.....9

ثالثًا: أسئلة الدراسة 13

رابعًا: أهداف الدراسة.....14

خامسًا: أهمية الدراسة.....14

سادسًا: مصطلحات الدراسة 15

سابعًا: حدود الدراسة.....16

الفصل الثاني :الإطار النظري والدراسات السابقة.....17

أولًا: الإطار النظري للدراسة: المحور الأول حركة المعايير التربوية.....18

1- مفهوم المعايير لغة واصطلاحًا.....18

2- حركة المعايير التربوية وحركات الإصلاح التربوي السابقة عليها....19

3- فلسفة بناء المعايير التربوية.....21
4- أسس وضع المعايير التربوية.....23
5-أنواع المعايير التربوية.....24
6- إعداد المعايير التربوية.....25
7- خصائص المعايير التربوية.....27
8- أهمية المعايير التربوية في النظام التعليمي.....28
9- مصطلحات في المعايير.....30
10- تقييم المعايير التربوية 31
11- نقد المعايير التربوية 32
12- تطبيق المعايير التربوية في إعداد المناهج الدراسية. 34
13- أمثلة على تطبيق المعايير التربوية في المناهج العربية.....39
المحور الثاني : تقويم تعليم اللغة العربية وتعلمها.....49
1- مفهوم التقويم اللغوي 49
2- أهداف التقويم اللغوي.....51
3- أهمية التقويم اللغوي.....52
4- خطوات التقويم اللغوي وإجراءاته.....54
5- أنواع التقويم اللغوي.....56
6- معايير التقويم اللغوي الجيد.....61
7- الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي.....67
8- تطبيقات التقويم اللغوي.....77
9- أساليب التقويم اللغوي وأدواته.....78
10- أخلاقيات التقويم اللغوي.....90
11-علاقة المعايير بالتقويم اللغوي.....90
12- نظام التقويم في دولة الإمارات العربية المتحدة.....93

ثانيا: الدراسات السابقة.....100

- دراسات تتعلق بالمحور الأول المعايير التربوية.....101
- دراسات تتعلق بالمحور الثاني تقويم تعلم اللغة العربية وتعلمها.....109

(أ) دراسات تتعلق بأساليب التقويم اللغوي التقليدية.....109

(ب) دراسات تتعلق بالأساليب الحديثة في التقويم اللغوي.....115

تعقيب عام على الدراسات السابقة.....121

الفصل الثالث : المنهجية والإجراءات.....126

أولًا: منهج الدراسة.....126

ثانيًا: إعداد أداتي الدراسة وتطبيقها.....126

1-إعداد قائمة معايير التقويم اللغوي.....126

-إعداد قائمة معايير التقويم اللغوي في صورتها الأولية.....127

-إعداد قائمة معايير التقويم اللغوي في صورتها النهائية.....132

2-إعداد استبانة معايير التقويم اللغوي وتطبيقها.....133

(أ)-تحديد مجتمع الدراسة.....136

(ب)-اختيار عينة الدراسة.....137

(جـ)- رصد البيانات والمعالجة الإحصائية.....140

ثالثًا.القضايا الأخلاقية.....141

الفصل الرابع: نتائج الدراسة 142

- الإجابة عن السؤال الأول من الدراسة 142

- الإجابة عن السؤال الثاني من الدراسة.....145

- الإجابة عن السؤال الثالث من الدراسة 160

الفصل الخامس: المناقشة والتوصيات 163

أولًا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة 163

ثانيًا: الإجابة عن السؤال الرابع وتقديم تصور مقترح لتطوير نظام التقويم اللغوي في دولة الإمارات العربية المتحدة.....171

التوصيات والمقترحات.....191

المصادر/ المراجع العربية.....193

المصادر/ المراجع الأجنبية.....200

الملاحق.....201

فهرس الجداول

جدول 1: يبين مستويات إتقان المهارة في التقويم المستمر 12

جدول 2: يبين وصف مستويات التقويم في مجلس أبوظبي للتعليم.....98

جدول 3: يبين أدوات التقويم المستخدمة في مجلس أبوظبي للتعليم.....99

جدول 4: يبين القسم الأول من قائمة معايير التقويم اللغوي في صورتها الأولية.....128

جدول 5: يبين القسم الثاني من قائمة معايير التقويم اللغوي في صورتها الأولية 129

جدول 6: يبين القسم الثالث من قائمة معايير التقويم اللغوي في صورتها الأولية..... 130

جدول 7: يوضح قائمة معايير التقويم اللغوي في صورتها النهائية.....133

جدول 8: إحصائية بعدد المعلمين ورؤساء الأقسام والموجهين في (مجتمع الدراسة) الحلقة الثانية في مدارس مجلس ابو ظبي للتعليم 137

جدول 9: يبين توزيع عينة الدراسة حسب الوظيفة والحلقة والمكتب التعليمي.....138

جدول 10: يبين توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة.....138

جدول 11: يبين المعايير العامة للتقويم اللغوي في صورتها النهائية.....143

جدول 12: يبين معايير أساليب التقويم اللغوي وأدواته.....144

جدول 13: يبين معايير تقويم المفاهيم والمهارات اللغوية.....145

جدول 14: يبين واقع تطبيق المحاور الرئيسة لمعايير التقويم اللغوي.....147

جدول 15: يوضح واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في المحور الرئيس(المعايير العامة).149

جدول 16: يبين واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في المحور الرئيس (أساليب وأدوات التقويم اللغوي).....151

جدول 17: يوضح واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في المحور الرئيس (معايير تقويم المفاهيم والمهارات اللغوية).....155

جدول 18: يبين واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي من وجهة نظر المعلمين ورؤساء الأقسام(المنسقين) ومسؤولي تطوير جودة تعليم اللغة العربية(الموجهين)..157

جدول 19: يبين المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الحرية وقيمة (ت) ومستوى دلالتها لواقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في دولة الإمارات العربية المتحدة وفقًا لمتغير الوظيفة.....160

جدول 20: يبين تحليل التباين أحادي الاتجاه؛ لتحديد الفروق بين واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في دولة الإمارات العربية المتحدة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة.....162

فهرس الأشكال

شكل 1: واقع تطبيق المحاور الرئيسة لمعايير التقويم اللغوي.....147

شكل 2: واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في المحور الرئيس (المعايير العامة).....149

شكل 3: واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في المحور الرئيس (الأساليب والأدوات).....152

شكل 4: واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في المحور الرئيس(المفاهيم والمهارات اللغوية).....155

شكل 5: واقع تطبيق المحاور الرئيسة لمعايير التقويم اللغوي من وجهة نظر الفئات الثلاث للعينة.....158

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

أولًا: مقدمة الدراسة

للتقويمِ أهميةٌ كبيرةٌ في العمليةِ التعليميةِ؛ إذ إنه المكون الرابع من مكونات المنهج، ويعتبر أهم المؤشرات الدالة على نجاح العملية التربوية، ويُعد حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسينها وتجويدها ، ومن خلاله يمكن التعرف على أثر ما تم التخطيط له وتنفيذه من عمليات التعليم والتعلم، ونقاط القوة وجوانب الضعف فيها، ومن ثم اقتراح الحلول التي تساهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها، وتلافي مواطن الضعف وعلاجها.

ويوضح وجيه الفرح أن التقويم التربوي هو الأداة والمنطلق لاختبار صحة أهدافنا وأساليبنا التربوية وواقعيتها وملاءمتها، وهو مصدر المعايير والمحكات التي نستطيع بواسطتها أن نتخذ القررات التربوية السديدة التي تعتمد على المفاضلة العلمية الموضوعية بين مجموعة البدائل المتاحة لنا. (الفرح، وجيه ،2007 : 12).

ونظرًا لأهمية عملية التقويم؛ فقد اهتمت جميع الدول بتطوير منظومة التقويم التربوي لديها للتأكد من مدى تحقق أهداف منظومتها التربوية؛ حيث يمثل التقويم عصب أية عملية تربوية فهو أكثر مكونات هذه المنظومة أهميةً وتركيبًا؛ لأنَّ فيه يتم القياس المستمر لمدى تحقق الأهداف، والمقارنة بين الهدف وما تم تحقيقه، واتخاذ القرارات التربوية المناسبة في ضوء تلك المقارنة.(محمد،مصطفى والسيد، جيهان 13:2006).

يتضح مما سبق أهمية التقويم في العملية التعليمية إذ يساعدنا في التأكد من تحقيق الأهداف المرجوة، وفي اتخاذ القرارات السليمة، وفي تطوير العملية التربوية وتحسينها.

ويرى حسن شحاتة أن التقويم والتطوير عمليتان متلازمتان ومستمرتان، وسمتان من سمات العصر من أجل استحداث آليات فاعلة لضمان حسن استخدام التقويم، فعملية التطوير ضرورة لا غنى عنها في كل مناحي الحياة ؛ تحقيقًا للجودة الشاملة، ومواكبةً للتغيرات الآتية والمستقبلية التي من الصعب التنبؤ بها، واستشرافها بوضوح؛ ومن هنا كان على التعليم باعتباره دعامةً أساسيةً للأمن القومي، وركيزةً ومنطلقًا للنهوض بالإنسان في الألفيةِ الثالثةِ، أن يبحث عن معايير عالمية تتناسب مع ثقافتنا العربية والإسلامية، وتستهدف الوصول بالمنظومة التعليمية إلى تصميمٍ كفءٍ يضمن لها أعلى مستويات التشغيل لتحسين وتطوير قدرات ومهارات المنتج التعليمي؛ ليكونَ قادرًا على التنافس العالمي، وحتى تحققَ جودةَ التعليم الذي يذلل الإبداع . (شحاتة، حسن، 2003: 121).

نلاحظ مما سبق ارتباط التقويم بالتطوير ارتباطًا كبيرًا، حيث إنَّ التطوير يبدأ من التقويم ولابد لعملية التعليم أن تتخذ معاييرًا عالمية، بشرط توافقها مع ثقافتنا العربية والإسلامية لتحقيق جودة المنتج التعليمي الذي ينافس عالميًا في سوق العمل.

ومن الواضح للمطَّلع على التطورات التربوية في العالم، ولاسيما في البلدان المصنعة، أن تقويم السياسات والبرامج التربوية ، وما يستتبع ذلك من تقويم لأداء المتعلمين ونتاجهم ، فقد تغير تغيرًا جذريًا وأصبح قضية جدلية كبرى ؛ حتى يمكن القول إن التقويم التربوي قد تغير أكثر من أي حقل آخر بفعل عوامل سياسية –اقتصادية– اجتماعية كما احتل أهمية كبرى لإصلاح شؤون التربية والتعليم؛ وذلك يهيب بالمعلمين وسائر المربيين والممارسين والمشرفين؛ ليتفاعلوا مع هذه التطورات المهمة الجارية ، ويغنوها باستمرار فقد هلَّ عهد تقويمي جديد بعد طول ركود، يجب أن نشارك فيه بفاعلية.(الصيداوي، أحمد،2004: 11)

والجدير بالذكر أنه بعد صدور تقرير أمة في خطر المنشور عام 1983 م من قبل اللجنة الوطنية المعنية بالتميز في التعليم، باعتباره نقطة البداية للحصول على أحدث إصلاح للمنهج في الولايات المتحدة ، كانت أولى المطالبات من القادة السياسين علنًا بالتقويم التربوي، وطالبوا بمنهج مدرسي مبسط، حفز هذا الإصلاح لظهور حركة المعايير التربوية التي غيرَّت كثيرًا في البنية التحتية في المدارس الأمريكية، وقد وضعت معايير أكاديمية دقيقة، وأُقيمت برامج للاختبارات، وتم توسيع هندسة المنهج بواسطة المجالس التشريعية في الولايات المتحدة الأمريكية.(بوندي، ويلز،2015: 198).

وتناول تقرير أمة في خطر النقاط المحورية للإصلاح التعليمي، ويتضمن بناء قيادة تربوية جيدة، ودعم مالي راسخ وممتد مع ضرورة المحاسبية، وإشراك الوالدين في العملية التعليمية، مما ينعكس بالضرورة على التنمية المهنية للمعلمين،وبرامج إعدادهم، وظهرت حركة المعايير في صورة القانون المعروف باسم (قانون"علموا أمريكا") وهو يقوم على أهداف ستة للأداء التعليمي وهي :

1- يجب أن يبدأ كل الأطفال التعليم المدرسي، ويكونوا مستعدين للتعلم.

2- يجب أن يزيد معدل التخرج في الثانوية العليا إلى 90% على الأقل.

3- يجب أن يتخرج الطلاب في الصفوف الرابع والثامن والثاني عشر، وهم قادرون على إظهار الكفاية والمهارة في المواد الدراسية : اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، والتاريخ، والجغرافيا مع الاهتمام بالابتكارية، واستخدام العقل، والمواطنة، والتعلم المستمر، والإنتاجية.

4- يجب أن يكون الدارسون الأمريكيون في الترتيب الأول على مستوى العالم في العلوم والرياضيات.

5- يجب أن يكون كل مواطن أمريكي متنورًا، ولديه المعرفة والمهارات الضرورية للمنافسة العالمية.

6-يجب على كل مدرسة أن تتحرر من أخطار المخدرات والعنف مع توفير بيئة منظمة وآمنة تؤدي إلى التعليم.(أوشي أر، مارك، 2007: 11-12).

والتطوير التربوي المبني على التقويم يعني التغيير للأفضل إذا ما توافرت له عدة عناصر من أهمها الشمولية لجميع مدخلات النظام التربوي وعملياته ومخرجاته ، والمنهجية العلمية، والواقعية بتحديد الواقع وبناء الطموحات الكبيرة (الفرح، وجيه،2007 : 7)

وهناك مداخل متعددة لهذا التطوير الشامل للتعليم، من بينها ذلك المدخل الذي يلقى قبولًا متزايدًا من جانب المربين، ألا وهو اتخاذ تطوير نظم التقويم وأساليبه نقطة بدءًا لإحداث الإصلاح في الجوانب الأخرى للعملية التعليمية، وبالفعل فإن هذا المدخل قد دل على فاعليته ، حيث إن عملية التقويم كعملية تشخيصية وعلاجية ، ترتبط بجوانب التعلم المختلفة ، هذا بالإضافة إلى أن تطوير التقويم ذاته من حيث نظمه وأساليبه يُعَدُّ في حد ذاته تطويرًا للتعليم، وما ينبغي أن يهدف إلى تحقيقه (الفرح، وجيه،2007 : 8-9).

والخلاصة أنَّ التغييرَ بات ضروريًا للتقويم التربوي، وأنَّ هذا التغيير المنشود يقتضي تغيير مرتكزاته الفكرية وأطره وسياقاته، وأهدافه، وإستراتجياته، واستخداماته بشتى أشكالها المكبرة والمصغرة ضمن الأنساق الثقافية والسياسية والاقتصادية؛ ليصبحَ التقويم صحيحيًا سليمًا محسنًا للتعلم والتعليم.(الصيداوي، أحمد، 2004: 17).

ويمكن القول: أن عملية التقويم هي نقطةُ البَدءِ في أي عملية إصلاح لجميع جوانب العملية التعليمية، و عملية التقويم سواء للسياسات التعليمية او البرامج أو تقويم نتاجات التعليم

تغيرت تغيرًا كبيرًا في الفترة الأخيرة؛ لذلك يجب علينا مراجعة عملية التقويم، وتطورها، والمشاركة بفاعلية في تغييرها للأفضل بتوافر العناصر اللازمة.

وعادة ما يطرح المعلمُ على نفسه أربعةَ أسئلةٍ هي : لماذا أعُلِّم ؟ وماذا أُعُلمُ ؟ وكيف أُعلمُ ؟ وهل تم التَّعلمُ ؟ فالإجابة عن السؤال الأول تكون بالأهداف أو نواتج التعلم أو المعايير، وعن السؤال الثاني بالمحتوى، وعن السؤال الثالث بالأنشطة والأساليب، وعن السؤال الرابع بالتقويم ، والتقويم الذي يمثل الخطوة الأخيرة في العملية التدريسية له تأثيراته في كل المراحل السابقة له، وليس المهم هنا هو طرح الأسئلة فقط ولكن الإجابة عنها. (خضر، فخري رشيد، 2003: 21،22).

والتقويم التقليدي مع قاعدته المعرفية، وما يرافقه من استخدام للعلامات والاختبارات النفسية والتحصيلية، ولا سيما الموضوعية والتصحيح، واعتماد القياس الكمي التربوي – النفسي الموهوم والمضلل، وما يستتبعه من ممارسات تقويمية وتعليمية ضارة ، كالاتجاه الترسيبي والتنجيح الآلي ، وما شاكل ذلك ، فهي كلها أمور تخضع لنقد سلبي مركز، وموثق يفند أضاليلها، ويبين وظائفها الاجتماعية– السياسية الانتقائية. (الصيداوي، أحمد، 2004: 9).

وفي دراسة (الحوري) أسفرت النتائج أن أهداف الجانب المعرفي نالت حظاً أكبر من التحقق الذي لم تصل إليه في الجانبين المهاري والوجداني، وهذه النتيجة تؤكد أن عملية التقويم تركز على قياس المهارات المعرفية، وتغفل بصورة كبيرة الأهداف المهارية و الوجدانية، واستخدمت الاختبارات المقالية والتحريرية بدرجة كبيرة أيضًا ، واتضح أيضًا أن نتائج عملية التقويم لا يستفاد منها في تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطلاب. (الحوري، أمة الرزاق، 1999).

نلاحظ مما سبق أن التقويم في مدارسنا العربية همه الأول قياس الجانب المعرفي دون الاهتمام بالجوانب الأخرى لنمو المتعلم، أو إتقان مهارات أدائية، و أصبحت الامتحانات هي الغاية التي يسعى إليها المعلم والمتعلم وولي الأمر دون مراعاة للمستويات المعرفية أوالمهارية العليا، وكثيرًا ما يقترن تقويم الطلاب بتقويم الامتحانات والتحصيل الدراسي فقط، دون النظر إلى المتغيرات الأخرى التي ينبغي أن يأخذها المعلم بعين الاعتبار عند تقويمه لطلابه.

والتحصيل الدراسي يرتبط بمتغيرات عقلية أو معرفية أخرى، مثل الذكاء والاستعدادات بأنواعها والأنماط المعرفية، كما يتضمن المتغيرات الوجدانية مثل الميول والاتجاهات والقيم والسمات المزاجية، والمتغيرات الحركية المهارية؛ لذلك فإن أدوات تقويم الطلاب يجب ألا تقتصر على الاختبارات التحصيلية ، وإنما ينبغي أن تتسع هذه الأدوات بحيث تشمل اختبارات الذكاء، والاستعدادات، ومقاييس الميول، والاتجاهات، وغيرها من الأدوات متضمنة بطاقات ملاحظة السلوك، وموازين التقدير، والمقابلات الشخصية، ومؤشرات الإداء، وقوائم المراجعة، واختبارات المواقف، وملفات الإنجاز .(علام، صلاح الدين،2007،37-38).

و هناك اختصاصيون تربويون حذروا من أنَّ اختبارات التحصيل الدراسي تضيق المنهج وتحجمه إلى مهارات محدودة، وتقوض مبدأ المحاسبة الحقيقية، ولا يمكن الاعتماد عليها لقياس إنجاز الطلبة الدراسي (الصيداوي، أحمد، 2004 : 17-18).

ومعنى ذلك أن الاختبارات التحصيلية تضيق المنهج وتقصره على الجانب المعرفي دون الجوانب الأخرى، مما يخرج لنا منتجًا تعليمًا ضعيفًا لا تتوافر فيه مهارات، ولا قدرات، و لا يستطيع مجابهة سوق العمل أو مواصلة الدراسات العليا.

وفي دراسة أجراها (البستان) تبين من خلالها أن الكتاب المدرسي يمثل مصدرًا أساسيًا يستعين به المعلمون في إعداد أسئلة التقويم، وأن أكثر الوسائل استخدامًا في تحديد مستوى التلاميذ هي الأسئلة الشفوية، تليها الاختبارات التحريرية. (البستان، أحمد، 1999).

وفي دراسات أجراها (الدوغان)، تبين من خلالها أن التقويم في مدارسنا يعتمد على الأسئلة المقالية والموضوعية بأسلوبها التقليدي، والتي لا تغطى جميعَ أجزاء المقرر الدراسي، بالإضافةِ إلى عجزها في الكشفِ عن مدى تحقيقِ المادة المقررة للأهداف.(الدوغان، عبدالله أحمد، 1995).

وفي دراسة (آل معيض)، دلت النتائج على عدم مراعاة التقويم المستمر أهداف تعليم القراءة والمحفوظات، وأنَّ أكثرَ الأساليبِ استخدامًا عند تقويم الطلاب هو الحوار والمناقشة والتمارين الصفية والملاحظة والواجبات المنزلية. (آل معيض، سعيد 2007).

مما سبق يتضح أنَّ القارئَ لواقعِ تقويم اللغة العربية، يكتشفُ أنَّ أساليبَه قد تنحصرُ في اختبارات الورقة والقلم، والاختبارات الشفوية وفي الكثير من الحالات لا يمكن التأكد من تحقيق الأهداف أو مخرجات التعلم ، وهذا يغايرُ الطبيعةَ الأدائية للغة العربية؛ مما يجعل مراجعة أساليب التقويم في اللغة العربية أمرًا ضروريًا، وتتطلب طبيعة اللغة العربية استخدام أساليب خاصة ومتنوعة تتفق مع طبيعتها المهارية، وتقابل في الوقت ذاته معاييرها المختلفة : المعرفية، والأدائية، والوجدانية، وتوازن بين مكونات اللغة العربية ومحاورها ومجالاتها.(قاسم،محمد جابر والحديبي ، علي عبد المحسن و الظنحاني، محمد عبيد، 2016: 11).

وفي دراسة (عبد الرازق) كان من أهم أسباب ضعف التلاميذ في مهارات اللغة العربية ضعف المعلمين والمشرفين في التقييم الدقيق للتلاميذ.(عبدالرازق، عبد الرحمن، 2010: 110).

وكان من أهم توصيات دراسة (العثامنة) إعادة النظر في أساليب التقويم في مادة اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى و أدواته ، بحيث تستند أساليب التقويم و أدواته إلى المستويات المعيارية للتعلم ، و من ثم الحكم بدقة على مدى النمو للغوي للتلميذ في ضوء هذه المستويات. (العثامنة، سفيان، 2008).

نستنتج مما سبق أن التغيير في أساليب وطرق وأدوات التقويم اللغوي أصبح قضية تحدي كبرى يتوقف عليها إصلاح عملية التعليم برمتها، فإما أن نساير التقدم والإصلاح والتطور في العملية التعليمية، وإما أن نرتد على أدبارنا يردد متعلمونا ما تعلموه حفظًا دون تطور لمهاراتهم وقدراتهم، وتخرج لنا مؤسساتنا التعليمية منتجًا تعليميًا لا يستطيع أن يتوافق مع الحياة الحضارية الحديثة والتقدم العلمي والتقني أو حتى يلبى متطلباته الحياتية والشخصية.

وقد عايش الباحث مشكلة ضعف الطلاب في مادة اللغة العربية: قراءة وكتابة من خلال عمله كمعلم لغة عربية ، فشعر بمدى الإحباط الذي يصيب المعلمين من ضعف مستوى تلاميذهم ، كما سمع شكاوى أولياء الأمور المتكررة من تدني مستوى أبنائهم في القراءة والكتابة، ولاحظ الباحثُ عن قرب مدى تخبط معلمي اللغة العربية، واختلافهم في إجراءات التخطيط، والتنفيذ، وضعفهم في تقويم دروس اللغة العربية بعد تطبيق التدريس وفق المعايير، كما أنَّ معظم المعلمين لا يجيدون بناء الاختبارات على جدول المواصفات، بالإضافة إلى عدم معرفتهم الدقيقة بفنيات وضع الأسئلة بأنواعها المختلفة انظر نتائج المقابلات (ملحق4).

وفي الدراسة التي أجراها(نصر)، أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات، ومشاغل تربوية حول أساليب وأدوات التقويم، وإتاحة الفرصة للمعلمين للتدريب العملي على إعداد نماذج من أدوات التقويم المستهدفة وتطبيقها. (نصر، حمدان، 1997).

وللتقويم اللغوي أهمية كبيرة في تشخيص المستوى اللغوي للطلاب للوقوف على مستوياتهم المعرفية، والأدائية، والوجدانية ، وهذا يحتم على المعلمين والمعنيين يطورون أساليب التخطيط لتعليم اللغة العربية وتعلمها، وأساليب التقويم اللغوي نفسها.(قاسم، وآخرون،2016).

ثانيًا: مشكلة الدراسة

إن المتفحصَ لواقعِ التقويم اللغوي في مدارسنا العربية؛ يجد أنَّ هناك ضعفًا في استخدام أساليب تقويم وأدوات ومقاييس موضوعية للحكم على الأداء اللغوي للطلاب، وهذا الضعف أدى إلى قصور عملية التقويم فهو لا يقيس نمو الطلاب في استعمال اللغة وإتقان مهاراتها بشكل وظيفي، ولذا فهو يحتاج إلى منظومة من أدوات القياس وفنياته وأساليب التقويم اللغوي التي تتعدى كون اللغة مجموعة من المفاهيم والكلمات تحفظ معانيها أو تعرب أواخرها، ومجموعة من الصور البلاغية وشرح أبيات من الشعر، فأساليب التقويم اللغوي في نظم التقويم القائمة لا تقيس سوى قدرة الطلاب على الحفظ، وهو تقويم أحادي الجانب يعتمد على التلقين يقيس القدرات العقلية الدنيا.

إن افتقار معلمي اللغة العربية إلى مقاييس وأدوات محددة يحكمون من خلالها على أداء طلابهم؛ أدى إلى اعتمادهم على الخبرات الذاتية في تقويم تعلم طلابهم (سعودي، علاء الدين، 2004: 5-8).وأظهرت نتائج دراسة (البشير، وبرهم) أن درجة استخدام المعلمين لإستراتجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة

لإستراتجيات التقويم المعتمد على الأداء، والملاحظة والتواصل، في حين كانت درجة استخدامهم لإستراتجية مراجعة الذات قليلة. (البشير،أكرم وبرهم، أريج، 2009).

وهناك بعض المفاهيم الخطأ عن التقويم لدى بعض المعلمين داخل الصف الدراسي منها: أنهم يعتقدون أنه يعطي الطلبة اختبارات، لأنه يريد أن يمنحهم درجات فقط لمجرد الدرجات، وأن الاختبارات شرٌّ لابد منه؛ لذلك فهو يكره أن يعطي طلابه اختبارات؛ لأنهم يكرهونها، بينما يعتقد البعض أن التقويم ليس له علاقة بالتعليم والتعلم، وأن تقويم الطلاب سهل فهو عبارة عن مجرد عدة أسئلة توجه إلى الطلبة، وأن التقويم المعياري المعتمد هو الوحيد الذي يتحدى الطلاب ضعاف المستوى، ويجعلهم يفكرون بعمق. (Gareis & Grant, n.d, 2008)

يتضح مما سبق أن التقويم في مدارسنا العربية يعتمد على الأساليب التقيدية مثل: اختبارات الورقة والقلم، وقلما يُستخدم تقويمٌ قائمٌ على الأداء، كما يدل كذلك على عدم وجود معايير خاصة لتقويم اللغة العربية ترتبط بها، وتراعي طبيعتها المهارية والأدائية دون إغفال المجال المعرفي والوجداني.

وتحاول بعض الدول اعتماد معايير عالمية لجودة التعليم لديها، وتوجه هذه المعايير عملية التطوير والتحسين في البرامج التعليمية وصولًا للجودة الشاملة، كما أنها تعتبر أساسًا جيدًا لمقارنة الأداء التعليمي سواء على المستوى الدولي أو الوطني، ومن الضروري التأكيد على ضرورة استخدام أساليب وأدوات تقويم متعددة للحكم على مدى تحقق المعيار، وعلى أن تحدد التغذية الراجعة للمقوَّم في ضوء مدى اقترابه من تحقيق المعيار(دودين، حمزة، 2011، 122).

أفضل أنواع التقويم هو التقويم الذي يستند إلى معايير، لأنَّ تقييم الطالب يُقارنُ مع معايير الأداء، ويجب على المعلمين وضع معايير قبل عملية التعلم نفسها، وليس قبل عملية

التقويم مباشرة(DTRice, 2000:8) .

وقد أجرى الباحث مقابلات مع عدد (40) من معلمي ومعلمات اللغة العربية يمثلون (8) مدارس من مدارس مجلس أبوظبي للتعليم مكتب العين التعليمي ملحق رقم (4)، كدراسة استطلاعية لتحديد المشكلة، وخلص الباحث من هذه المقابلات إلى ما يلي:

- عدم وجود معايير موحدة للتقويم اللغوي لمادة اللغة العربية.

- قلة التوازن في تدريس وقياس المهارات اللغوية والمعرفية.

-غياب الدقة بشكل كبير في التقويم؛ حيث يتم إدخال التقييمات جملة واحدة دون قياس حقيقي.

-عدم وجود الخبرة الكافية لدى المعلمين لبناء الاختبارات من خلال جدول المواصفات ومعايير التقويم الجيد.

- كثرة الجهد والوقت المبذولين من قبل المعلمين في عملية التقويم.

- الضعف في استخدام أدوات مناسبة لتقويم مخرجات بعينها.

- عدم وجود عدالة ووجود فجوات كبيرة في التقويمات من خلال مقاييس الأداءM-D-E-N؛ حيث تشير هذه الأحرف إلى مستويات التقويم في مادة اللغة العربية في مجلس أبوظبي للتعليم حسب الجدول رقم(1).

جدول 1: يبين مستويات إتقان المهارة في التقويم المستمر

المستوى	مقاييس تقدير الأداء	
M	**متقن**	يظهر استيعابًا تامًا لجميع جوانب المفهوم، أو يظهر براعة عالية في المهارة.
D	**متقدم**	يظهر استيعابًا تامًا لبعض جوانب المفهوم، أو يظهر بعض الإتقان في المهارة.
E	**مبتدئ**	يظهر استيعابًا محدودًا للمفهوم، وقدرات مهارية بدائية ،وغالبًا ما يتطلب الكثير من الدعم والمساندة.
N	**لا يوجد إنجاز**	يظهر عدم استيعاب لأي جانب من المفهوم، وبدون أي إتقان في المهارة.

وقد كان من أهم نتائج دراسة (جخراب) غياب معايير التقويم اللغوي السليم في المنظومة التربوية، والتي لم تمكن العملية التعليمة من تحقيق أهدافها المنشودة، ولايمكن تطبيق معايير التقويم اللغوي بنجاعة إلا بمدرس كفء يحظى بتكوين لساني وتربوي ونفسي.(جخراب، سعاد، 2010).

نفهم من ذلك أن ضمان نجاح عملية التقويم ودقتها تعتمد بشكل كبير على وجود معلم كفء مدرب تدريبًا كافيًا بالإضافة إلى وجود معايير جيدة وموحدة للتقويم اللغوي.

وتعد المعايير مدخلًا معاصرًا للإصلاح التربوي، يتخذ- حاليا- لتطوير المناهج الدراسية: أهدافها، ومحتوياتها، وأدوات تقويمها؛ ومن ثم فإن الاهتمام بتعليم وتقويم المناهج الدراسية المختلفة – ومنها اللغة العربية- في ضوء المعايير أصبح أمرًا مهمًا، ومتطلبًا رئيسًا لمواكبة التطورات التي تحدث على الساحة التربوية العالمية والمحلية. (قاسم، محمد جابر و الحديبي ،علي عبد المحسن، 2015: 17).

وقد انتقل مصطلح المعيار من مجالات الصناعة والتجارة والاقتصاد إلى التربية– وهذا لا يعيبها– حيث بدأت الدول المتقدمة عندما أرادت تحقيق الجودة والريادة في التعليم في وضع توصيف دقيق يضبط ما ينبغي ان يسعى إليه المسؤلون في التعليم باعتباره محك يقاس في ضوئه مستوى التقدم الذي يتحقق في التعليم.

كما أنَّ توافر معايير تربوية واضحة ومحددة أثناء عملية تطوير المناهج، أو تنفيذها يجعل المتعلمين لهم فرص متساوية في القدرة على التعلم في مستويات عليا، ويجعل التميز متاحًا للجميع ، علاوة على أن المعايير تمنح المعلمين دورًا فاعلًا في تخطيط التدريس، وإدارته، ومتابعة التعلم، وتمكنهم من الإبداع في أساليب تقييم مخرجات التعلم.(حيدر، عبداللطيف، 4:2016).

مما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في قصور التقويم هذا القصور يتعلق بغياب معايير محددة للتقويم اللغوي، يستخدمها المعلمون جميعًا في تقويم طلابهم، مما يتسبب في ضعف عملية التقويم، وهي عملية أساسية في تعليم اللغة العربية.

ثالثًا: أسئلة الدراسة

للتصدي لهذه المشكلة تجيب الدراسة عن الأسئلة الآتية :–

– ما معايير التقويم اللغوي التي يجب مراعاتها عند تقويم الطلبة في اللغة العربية ؟

– ما واقع تقويم الطلبة في اللغة العربية وفق معايير التقويم اللغوي من وجهة نظر معلمي، ومعلمات ورؤساء الأقسام، ومسؤولى جودة تطوير تعليم اللغة العربية ؟

– ما الفروق في واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي ، وفقًا لمتغيري الوظيفة والخبرة في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

– كيف يمكن تطوير نظام تقويم الطلبة في اللغة العربية في ضوء معايير التقويم اللغوي ؟

رابعًا: أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

– تحديد معايير التقويم اللغوي الجيد، وبناء قائمة معايير للتقويم اللغوي، يتم من خلالها تقويم الطلبة في مادة اللغة العربية في الحلقة الثانية.

– تشخيص واقع استخدام معلمي اللغة العربية لمعايير وأدوات التقويم في الحلقة الثانية في مدارس مجلس أبوظبي للتعليم.

– تقديم تصور لتطوير نظام تقويم الطلبة في اللغة العربية في ضوء معايير التقويم اللغوي.

خامسًا: أهمية الدراسة

تستقي هذه الدراسة أهميتها من أهمية التقويم، ودوره في تطوير عناصر المنهج، وتحديد ما تم تحقيقه من أهداف من خلال إستراتجيات وأنشطة، والتعرف على جوانب القوة والضعف في عناصر منهج اللغة العربية، ومدى تعلم المتعلمين لمهاراتها، ويتوقع أن يفيد من الدراسة الحالية كل من :

– القائمين على تخطيط المناهج وإعداد أساليب التقويم في مجال تعليم اللغة العربية، وذلك بالإفادة من قائمة المعايير في عمل قوائم مشابه للحلقات الدراسية الأخرى، أو تحديد معايير جديدة التقويم.

– المعلمين، حيث يوظف المعلمون هذه المعايير عند تقويم طلبتهم لغويًا.

– الطلبة أنفسهم، حيث تقدم لهم الدراسة معايير من شأنها تحسين الأداء اللغوي لديهم.

– الباحثين، وذلك بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجال معايير وأساليب التقويم.

سادسًا: مصطلحات الدراسة

-المعايير Standards :

المفرد معيار: وهو مايقاس به غيره للحكم والتقييم" (معجم اللغة العربية المعاصرة، 2008: 1582). ومن الناحية الاصطلاحية، تتعدد التعريفات لمصطلح المعيار، فقد عرفها المهتمون بالمجال من زوايا كثيرة، ومن أمثلة هذه التعريفات:

– المعيار:"أنه مستوى الأداء المطلوب، أومستوى الجودة"(أبوجلالة، وآخرون،31:2005). ويقصد بالمعايير في هذه الدراسة " عبارات تصف ما يجب توافره في التقويم اللغوي الجيد، ويتم قياس أداء لطلاب في ضوئها.

التقويم اللغوي: Linguistic Assessment

التقويم اللغوي بشكل خاص" فهو عملية نتعرف من خلالها مستوى الطلبة، ومقدار تحصيلهم، وكفاية أدائهم، ومواطن قوتهم، ونقاط ضعفهم في المهارات اللغوية" (الموسى، نهاد، وآخرون، 1993).

ويقصد بالتقويم اللغوي في هذه الدراسة " هي العملية التي يتم فيها الحكم على الأداء اللغوي للمتعلم، وتحسينه في ضوء معايير التقويم التي توصلت إليها الدراسة "

الحلقة الثانية: Cycle two

وهي مرحلة التعليم التي تبدأ من الصف السادس الأساسي، وتمتد حتى نهاية الصف التاسع الأساسي، ويدرس فيها الطلبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين 12–15 عامًا.

وقد اختار الباحث الحلقة الثانية قصدًا، لأنها حلقة وسطى بين الحلقة الأولى و الحلقة الثالثة، فيمكن من خلال معاييرها استنباط معايير للتقويم للحلقة الأولى، ويمكن من خلالها أيضًا استنباط معايير للتقويم للحلقة الثالثة.

سابعًا: حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

- الحد المكاني

اقتصر تطبيق هذه الدراسة على مدارس المناطق التعليمية الثلاث(أبوظبي، العين، الغربية) التابعة لمجلس أبوظبي للتعليم الحلقة الثانية في إمارة أبوظبي.

- الحد البشري

معلمو ومعلمات اللغة العربية في مدارس مجلس أبوظبي للتعليم، ورؤساء الأقسام (المنسقين) العاملين في الحلقة الثانية، وكذا مسؤولو تطوير جودة تعليم اللغة العربية المشرفون على هذه الحلقة.

-الحد الزماني

تم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفصل الثالث من العام الدراسي (2015–2016) م.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

يعرض هذا الفصل الإطار النظري للدراسة، والدراسات السابقة، وقد تناول الباحث الإطار النظري من خلال محورين رئيسين: هما المعايير، وتقويم تعلم اللغة العربية وتعلمها.

المحور الأول: المعايير التربوية، و يتم فيه عرض مفصل عن مفهوم المعايير لغة واصطلاحًا، ثم ظهور حركة المعايير التربوية، والحركات التربوية السابقة عليها، ثم يتعرض لفلسفة بنائها، وأسس وضعها، ولمجالاتها، وأنواعها، وكيفية إعدادها، وخصائصها التربوية، وأهميتها في النظام التعليمي، ثم تقييمها، ونقدها، وتطبيق المعايير في المناهج الدراسية، وأخيرًا أمثلة على بناء المناهج في ضوء المعايير في الدول العربية.

ويتناول المحور الثاني: تقويم تعلم اللغة العربية وتعلمها، ابتداءً من مفهوم التقويم لغةً واصطلاحًا، ثم يستعرض مفهوم التقويم اللغوي، وأسسه، وأهدافه، وأهميته، بالإضافة إلى خطوات التقويم اللغوي وإجراءاته، ثم يذكر الباحث أنواع التقويم اللغوي من حيث الغرض منه، والتوقيت، وفلسفته، ثم يتعرض لمعايير التقويم اللغوي الجيد، ثم يعرض الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي، ومجالات تطبيقاته مثل تقويم المعارف والمفاهيم اللغوية والمهارات والاتجاهات، يتبعها بأنواع وأساليب التقويم اللغوي وأدواته، بالإضافة إلى أخلاقيات التقويم اللغوي، بعد ذلك يتعرض الباحث لنظامي التقويم في دولة الإمارات العربية المتحدة في وزارة التربية والتعليم، ومجلس أبوظبي للتعليم، ثم يتناول الباحث بعد ذلك الدراسات السابقة .

أولًا: الإطار النظري للدراسة: المحور الأول حركة المعايير التربوية

(1)-مفهوم المعايير لغة واصطلاحًا

(أ)- المعايير لغةً:

في اللغة العربية : المعيار هو "العِيار أي المِقياس- وفي الفلسفة نموذجٌ متحققٌ أو متصورٌ لما ينبغي أن يكونَ عليه الشيء، ومنه العلوم المعيارية وهي المنطق، والأخلاق، والجمال، والجمع معايير"(المعجم الوجيز 1994: 451).

اللغة الإنجليزية : المعايير في قاموس أكسفورد" مستوى من الجودة أو التحصيل، أو هي مصطلح يستخدم للقياس، أو نموذج في التقييمات المقارنة، أو المستوى المطلوب، أو النوعية المتفق عليها. (Oxford,2016).

مما سبق يتضح أن المعيار في اللغة يعني:

- المقياس أو نموذج في التقييمات المقارنة، والتقدير لشيء ما.

- ما ينبغي أن يكون عليه الشيء، أومستوى من الجودة أو التحصيل، أو درجة من الكفاءة.

(ب) المعايير اصطلاحًا:

في معجم مصطلحات إصلاح التعليم معايير التعلم هي" أوصاف موجزة لما يتوقع أن يعرفه الطلاب، ويكونوا قادرين على أدائه في مرحلة معينة من تعليمهم، فمعايير التعلم تصف أهداف التعلم ما يجب أن يتعلمه الطلاب في نهاية دورة معينة أو صف معين، ولكنها لا تصف ممارسات التدريس، ولا المناهج الدراسة، أو طريقة التقييم"(Concepts, 2016) .

أما كمال عبدالحميد زيتون فيعرِّف المعيار بأنه : " تحديد للمستوى الملائم، والمرغوب من إتقان المحتوى، والمهارات، والأداءات، وفرص التعلم، ومعايير إعداد المعلم ".(زيتون، كمال، 115:2004).

ويقول عبد اللطيف حيدر اجتهد بعض التربويين في صياغة مفهوم المعيار في التعليم فذكروا أنه " مؤشر رمزي يصاغ في مواصفات، أو شروط تحدد الصورة التي نرغب أن تتوافر في المتعلمين، أو المدرسة، وهو نموذجُ وأداة للقياس، يتم الاتفاق عليه، وضبطه، وتحديده للوصول إلى رؤية واضحة لمدخلات النظام التعليمي، ومخرجاته ، لغاية تحقيق أهدافه المنشودة " حيدر، عبد اللطيف، 2016: 5)

و يتضح من التعريفات السابقة أن مصطلح المعايير تنحصر معانيه في وصف لما يجب أن يتقنَه المتعلم، ويكونَ قادرًا على أدائه، أو مستوى مرغوب من الإتقان للمحتوى والمهارات والأداءات، أو مؤشر رمزي يصاغ في صورة شروط ومواصفات مرغوبة في المتعلمين أو المدرسة متفق عليه.

(2) حركة المعايير التربوية، وحركات الإصلاح التربوي السابقة عليها

لقد بدأ استخدام مصطلح المعايير في تجويد الإنتاج الصناعي والتجاري والاقتصادي ، ثم انتقل إلى هذا المصطلح إلى المجال التربوي؛ استجابة للدعوات المطالبة بتجويد التعليم، بعد ما ظهر التقدم العلمي والتكنولوجي الفائق الذي انتقل إلى متطلبات سوق العمل، والذي فرض تحديًا على النظم التربوية ، واستجابة لذلك؛ رفع التربويون شعار " جودة التعليم والتعلم" ؛ تحقيقًا لجودة مخرجاتها، وذلك بإعداد متعلمين مؤهلين بمهارات نوعية في مجالات شتى التي تمكنهم من مواصلة المسار العلمي الأكاديمي، أو الالتحاق لسوق العمل.

وهناك الكثير من الحركات التي ظهرت قبل المعايير من خمسينات القرن الماضي، وحتى التسعينات، من أهمها حركة الأهداف، وحركة القياس محكي المرجع، وحركة التعلم من أجل التمكن وحركة الكفايات التعليمية، وحركة نواتج أو مخرجات التعلم.(سعود، على وإلياس أسما، 2014: 53).

وتعتبر حركة المعايير التربوية نتيجة منطقية لحركات الإصلاح السابقة عليها، فقد استفادت من حركة المخرجات استفادة كبيرة، واتفقت معها في أهمية التركيز على مخرجات النظام التعليمي، وفي كون المخرجات في صورة أداءات يمكن ملاحظتها، وقياسها بوضوح كبير، لكن حركة المعايير لم تضع معايير خاصة بالجانب السلوكي والقيمي، كما في حركة المخرجات، وقد استفادت حركة المعايير أيضا من حركة المساءلة في وضع آلية مساءلة للأنظمة التعليمية تركز على أسس دقيقة تذلل عمل المعنيين في التعليم والحكومة، كما تعلمت من فكرة الأداءات جعل العملية التعلمية أكثر تحديدًا، وأسهل قياسًا، وأخيرًا استفادت من حركتي الأهداف السلوكية والكفايات التعليمية بأن تتجنب التركيز على تفاصيل وجزيئات المعرفة والعلوم، وفيما يلي نستعرض لأهم الحركات السابقة على حركة المعايير التربوية.(حيدر،عبد اللطيف، 2016: 7).

- حركة التعلم من أجل التمكن : Mastery Learning

وتقوم هذه الحركة على مبدأ مهم، وهو أن 90 % من الطلاب يستطيعون أن يتعلموا ما يُدَّرس فى المدرسة فى أي مستوى إذا ما توفر الوقت الكافي والتعليم الملائم، والوقت الكافي يعنى الوقت المناسب للوصول إلى مستوى التمكن من الأهداف التعليمية، والتعليم الملائم يعنى تحديد الوحدات الدراسية للمقرر الدراسي، وتحديد أهداف تعليمية لكل وحدة، وضرورة تمكن الطالب من أهداف الوحدة قبل الانتقال لوحدة أخرى .(فضل الله، محمد رجب: 2005: 150).

- حركة مخرجات التعلم: Learning Outcomes

مع بداية العقد الأخير من القرن الماضي ظهرت حركة مخرجات التعلم Learning Outcomes، ونادت بضرورة تحديد نواتج تعلم، يستطيع المتعلمون إظهارها بجلاء فى نهاية أية خبرات تعليمية يمرون بها، وأن تكون هذه المخرجات فى صورة أداءات performances أو أفعال Actions ، وأكدت هذه الحركة أن جميع المتعلمين يمكنهم تحقيق نفس القدر من الإنجاز ، وأنَّ نجاحهم فى تعلم شيء يقودهم إلى تعلم أشياء، وأنَّ المدارسَ يمكنها التحكم فى شروط النجاح ومتطلباته.(فضل الله، محمد رجب: 2005: 150).

ويتضح مما سبق أنَّ التربية القائمة على المعايير حركة إصلاح تربوي، ونقلة نوعية في عملية التعليم والتعلم، وتتبلور أفكارها وأسسها، ويتم الأخذ بها على نطاق واسع في مجالات عدة مثل تطوير المناهج، وبرامج إعداد المعلمين، وأدوات التقويم.

أما عن علاقة المعايير التربوية بحركات الإصلاح التربوي السابقة عليها، يمكن أن يقودنا التأمل لما كتب عن حركة المعايير التربوية إلى القول بأنها امتداد طبيعي لما سبقها من حركات ، وأنَّ كثيراً من مبادئها مألوفة، وسبق الإقرار وقت طرحها بجدوى الأخذ بها.

(3) فلسفة بناء المعايير التربوية

تستند فلسفة بناء المعايير التربوية علي مجموعة من المبادئ والمفاهيم الرئيسة التي تشكل الأساس الفكري لها وهي:

- التزام المعايير بالمواثيق الدولية، والقومية الخاصة بحقوق الطفل، والمرأة، والإنسان عمومًا.
- خدمة المحاسبية، والعدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص، والحرية.

– إحداث تحول تعليمي يرتقي بقدرة المجتمع علي المشاركة، وغرس مقومات المواطنة الصالحة والانتماء، والديمقراطية لدي المتعلم.

– ترسيخ قيم العمل الجماعي، والتنوع والتسامح، وتقبل الآخر.

– تعزيز قدرة المجتمع علي تنمية أجيال مستقبلية قادرة علي التعامل مع النظم المعقدة، والتكنولوجيا المتقدمة، والمنافسة في عالم متغير.

– مواكبة التطورات الحديثة في عالم متغير يعتمد علي صنع المعرفة، والتكنولوجيا، وعلي تعدد مصادر التعلم، وتنمية المهارات اللازمة للتعامل مع مجتمع المعرفة.

– تؤدي المعايير إلي استحداث نمط من الإدارة يرسخ مفاهيم القيادة، ومجتمع التعلم، وتعمل علي تحقيق الجودة الشاملة. (السعيد، رضا وعبد الحميد، ناصر السيد،2010: 53–54).

–مساهمة المعايير في توفير مناخ يكفل حق التعليم المتميز لجميع التلاميذ، والتنمية المهنية المستديمة للممارسين التربويين.

–اعتماد المعايير علي مقاربة تعليمية مبتكرة تعزز نموذج التعلم النشط ذاتي التوجه.

– تعزز المعايير قدرة المتعلم علي توظيف المعرفة، ودعم قيم الإنتاج.

– تساعد المعايير التربويين والطلبة علي حل المشكلات، واتِّخاذ القراروالتفكيرالناقد والإبداعي.

– إسهام المعايير في بناء قاعدة معرفية عريضة لدي المتعلم تتسم بالتكامل والفاعلية .

– تحقق المعايير الالتزام بالتميز في التعلم، والقدرة علي المتابعة، والتقويم الأصيل.

– تساعد المعايير قدرة الأنساق التربوية علي التجدد، والتطوير المستمر.

(وزارة التربية والتعليم، مصر، 2003: 10 –11).(طعمه، طوني،2014: 30–31، 40).

(الدسوقي، عيد أبوالمعاطي، 2009، 51: 55).

(4) أسس وضع المعايير التربوية

وضع اتحاد المعلمين الأمريكيين أسسًا ينبغي مراعاتها عند وضع المعايير وهي :

– ينبغي أن تركز المعايير على البعد الأكاديمي (المادة الدراسية)، ولا تتعرض للبعد السلوكي والقيمي.

– يجب أن تستنبط المعايير من الموضوعات المهمة التي تشكل لب المادة التعليمية.

– ينبغي أن تصاغ المعايير بوضوح، وأن تكون ذات مستوى عالمي.

– ينبغي أن تشكل المعايير أهمية للمتعلمين، وتراعي اهتمامهم وألَّا توضع لسهولة تقييمها.

– ينبغي أن تشمل المعايير المعارف والمهارات، وتُقيَّيم في ضوء مستويات أداء متعددة.

– يجب أن توضح معايير المحتوى ما يجب أن يعرفه المتعلم، وما يستطيع القيام به.

– ينبغي أن تطور مستويات قياس الأداء (Rubrics) لكل معيار من المعايير.

(حيدر، عبد اللطيف، 2016: 12).

("Step 1: Identify Your Standards (Authentic Assessment Toolbox)", 2016).

نستنبط مما سبق أن المعايير لابد أن تصاغ بوضوح، وأن تكون ذات مستوى عالمي، و تركز على الجانب الأكاديمي فقط، وتهمل الجانب السلوكي والقيمي، والتساؤل الذي يفرض نفسه هنا، ماذا عن قيم المواطنة والانتماء والقيم الأخلاقية ؟ ألها مكانٌ في المعايير أم لا ؟ يرى الباحث أنَّه لابد للقيم السابقة أن تُراعَى في المعايير، فإن لم تراعَ من خلال مخرجات التعلم ومؤشرات الأداء، تراعَ بصورة غير مباشرة في المحتوى التدريسي، كذلك تركز المعايير على الجوانب المهمة، وتغفل الجوانب الأخرى غير المهمة، وكذلك تراعِي ما يجب أن يعرفه المتعلمون، ويكونوا قادرين على أدائه.

(5) أنواع المعايير التربوية

تنقسم المعايير إلى أنواع عدة من أهمها معايير النظام التربوي ومعايير التطوير المهني ومعايير القيم ومعايير التعليم والتعلم، معايير المهارات و معايير التقويم (سيتم شرحها بالتفصيل فيما بعد)، ولكن سنركز هنا على معايير المحتوى، ومعايير تنفيذ المنهج.

- معايير المحتوى: Content Standards

معايير المحتوى هي عبارات عامة، تصف ما ينبغي أن يتعلمه المتعلمون وصفًا واضحًا ومحددًا، وما يستطيعون القيام به، ومعايير المحتوى تختلف عن الأهداف السلوكية في جانبين فالمعايير أكثر عمومية، حيث تضم أكثر من هدف تعليمي، أما الجانب الثاني يتمثل في أن المعايير تكون محل إجماع الجماعة المهنية (من واضعي المناهج، والموجهين، وأساتذة الجامعات، والمعلمين، وأولياء الأمور)، وليس نتيجة عمل لجنة مصغرة، كما هو الحال في وضع الأهداف السلوكية، ومعايير المحتوى أدلة لتصميم البرامج التعليمية، أو أدلة لفحص الجودة ، وتوضيح للمهارات والمفاهيم التى يتم تدريسها ، وذلك باعتبارها جزء لا يتجزأ من إطار المنهج. (السعيد، رضا وعبد الحميد، ناصر السيد،2010: 32 : 60).

ومن ضمن معايير المحتوى معايير الأداء وهي تصف بدقة كيف يستخدم الطلبة معارفهم ومهاراتهم ، وكيف يطبقونها ليظهروا تحقيقهم معيار المحتوى، و ينبغي أن تجيب معايير الأداء عن السؤال كيف حقق المتعلمون المعيار؛ لذلك هي تساعد المعلمين عى جمع أدلة فعلية على تحقيق المعيار من أعمال المتعلمين مثل أن يقوم الطالب بكتابة قصة قصيرة، أو إجراء تجربة معينة، أو إلقاء كلمة أو خطبة (دودين ، حمزة، 2011، 24 :29).

ونستطيع أن نفرق بين معايير المحتوى، ومعايير الأداء في أن معايير المحتوى تصف المعرفة والمهارات التي يجب أن يتقنها الطلبة، بينما تصف معايير الأداء المهام التعليمية الأفعال والمنتجات التي قام بها الطلبة، ومعايير المحتوى عبارة عن المعرفة أو الفهم التى يتوقع أن تكون لدى الطلبة ، بينما تصف المهمة الأدائية استخدام معين للمعرفة والمهارات ، فهي ليست وصفًا للمعرفة؛ بل تطبيق تلك المعرفة.

- معايير تنفيذ المنهج Curriculum Standards

تَصفُ ما ينبغي أن يتوافر لتحقيق المحتوى –سواء أكانَ ذلك في غرفة الصف أو المدرسة، أوخارج المدرسة – من عوامل مساعدة في تحقيق المعايير فمثلًا المعارف والمهارات والمعلومات التي يجب على المعلم معرفتها لمساعدة المتعلمين في تحقيق المعيار، كذلك الأدوات والمصادر المطلوبة لذلك. (الزند، وليد وعبيدات، هاني،2010، 145: 149).

(6) إعداد المعايير التربوية

يستلزم عملية إعداد المعايير التربوية مشاركة فعالة من جميع الأطراف المعنية ، مما يرفع جودة بنائها وموضوعيتها، ونستعرض فيما يلي الخطوات لإعداد المعايير تربوية لأية مادة دراسية.

–الاسترشاد بإطار نظري واضح ومحدد طبقًا لأفضل النظريات التربوية والدراسات المعاصرة.

–تحديد المطلوب من الخرجين عند استكمال التعليم العام، أي يجب تحديد المعارف والمهارات والاتجاهات التي تحتاجها الجامعات المستقبلة لهولاء الطلبة، وكذلك ما يطلبه سوق العمل.

– الاسترشاد بمعايير مماثلة لدول متنوعة أجنبية وعربية، مع مراعاة البيئة العربية والزمن المخصص للتدريس، وتوافر الإمكانات في المدارس، وتأهيل المعلمين.

– تحديد مجالات المناهج، وهنا ينبغي تقسم المنهج إلى مجالات رئيسة ففي اللغة العربية لدينا الاستماع والتحدث والقراءة، والكتابة، والمعارف اللغوية والأدبية والبلاغية والاتجاهات.

– الاسترشاد بخصائص المواطن المثقف، والمستنير علميًا.

– الاسترشاد بالإطار الوطني للمؤهلات (إن وجد): لأنه يوصِّف خريجي الثانوية العامة.

–الاسترشاد بالاختبارات الدولية مثل (PIRLS)(TIMSS) (PISA) في العلوم والرياضيات والقراءة واختبارات اللغات.

– الاسترشاد بخبرة معدي وثيقة المعايير: لعلمهم بطبيعة التخصص والمعارف والمهارات، والاتجاهات الضرورية التي ينبغي أن يتقنها الطلبة في نهاية التعليم العام.

– الاستفادة من محتويات الكتب القديمة، والوثائق التي تشخص نقاط قوتها وضعفها(حيدر، عبد اللطيف،2016: 24–25). (طعمة، طوني،2014: 40–43).

نلاحظ مما سبق أن إعداد المعايير التربوية يتتطلب جهدًا كبيرًا، وخبرة واِطِّلاعًا، وممارسة، فمن ناحية الحداثة، والوضوح، والخبرة التربوية، لابد من الاطلاع على أفضل وأحدث النظريات التربوية، علاوة على الاسترشاد بالمعايير العالمية المماثلة من الدول ذوات الخبرة بالمعايير مع مراعاة البيئة العربية وخصائص المتعلمين وثقافتهم.

(7) خصائص المعايير التربوية

توجد مجموعة من الخصائص والمواصفات التى تحدد ما يجب أن تكون عليه المعايير، وقد حددتها وزارة التربية والتعليم بمصر فيما يلي:

– شاملة: حيث تتناول الجوانب المختلفة المتداخلة للعملية التعليمية و التربوية والسلوكية، وتحقيق الجودة الشاملة.

– موضوعية : حيث تركز علي الأمور المهمة في المنظومة التعليمية التي تخدم الصالح العام دون غيرها.

– مرنة : حتى يمكن تطبيقها علي قطاعات مختلفة، وفقا للظروف البيئية والجغرافية والاقتصادية.

– مجتمعية : تعكس تنامي المجتمع وخدمته ، وتلتقي مع احتياجاته ، وظروفه ، وقضاياه.

– مستمرة ومتطورة: يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة، وتكون قابلة للتعديل، وفقًا للتغيرات العلمية والثقافية.

– قابلة للقياس : لمقارنة المخرجات المختلفة للتعليم بالمعايير المقننة للوقوف علي جودتها.

– تحقق مبدأ المشاركة : بأن تبني علي أساس الأطراف المتعددة، والمستفيدين في المجتمع في إعدادها، وتقويم نتائجها.

– أخلاقية : بأن تستند إلي الجانب الأخلاقي، وتُراعي عادات المجتمع وسلوكياته.

– داعمة : فلا تمثل هدفًا في حد ذاتها، وإنما تكون آلية لدعم العملية التعليمية والنهوض بها.

– وطنية : بأن تخدم أهداف الوطن، وقضاياه، وتضع أولوياته وأهدافه ومصلحته العليا في المقام الأول . (السعيد، عبد الحميد،2010: 54: 55) (وزارة التربية والتعليم (مصر) ،2003:

12- 13).(سعود، علي والياس أسما،2014 : 58).(الدسوقي،عيد أبو المعاطي، 2009، 51: 55).

من أهم ميزات خصائص المعايير أنها شاملة تغطي الجوانب المختلفة سواء للمادة الدراسية أو العملية التعليمية، وموضوعية، ويتحقق فيها المشاركة، وهي مبدأ مهم لأي عملية تعليمية ومستمرة، ومرنة أي قابلة للتعديل والتطوير، ووطنية تخدم أهداف الوطن ومصلحته، وأخيرًا أخلاقية تراعي الجانب الأخلاقي والقيمي، وإن كان هذا يختلف مع الشروط التي وضعتها الجمعية الأمريكية للمعلمين بتركيز المعايير على المادة الدراسية فقط دون الجانب الأخلاقي والقيمي، ولكن هذه الخصائص راعت الجانب الأخلاقي والقيمي لتكتمل ثلاثية الأهداف التعليمية، ولابد أن تراعي ثقافة وعادات المجتمع كل هذه الصفات تجعل من المعايير نظامًا تربويًا متكاملًا يحقق الجودة الشاملة في العمل، ويعزز الإنتاج.

(8) أهمية المعايير التربوية فى النظام التعليمي

إن انتشار العولمة والتقدم التكنولوجي والتقني، وتضاعف المعرفة وازديادها، والتنافس بين الأمم، واختلاف الأعمال، وظهور واستحداث وظائف جديدة؛ أدى إلى حاجة ملحة؛ لتجويد التعليم من خلال إعداد متعلمين مؤهلين لديهم مهارات نوعية لتطلبية متطلبات سوق العمل، وهذا التحدي دفع الحكومات والأنظمة التعليمية؛ لاعتماد المعايير التربوية لتحسين جودة أدائها، والارتقاء به.

يؤكد Deckers على أهمية المعايير كما يلي:

- مدخل عملي لتوكيد الجودة المؤسساتية، وجميع عناصر المؤسسة.

- تعطي فرصة لتحديد ثوابت، ومستويات الأداء، وتصميم أدوات التقويم.

– تصف ما يجب أنْ يتعلمَه المتعلم، وكيف؟ وتحدد الأنشطة التي يجب أن يؤديها والتقويم.

– تصف الحد الأعلى من الأداء للفرد والبرنامج والمؤسسة.

– تصف محددات المناخ العام، والصعوبات التي تواجه النظام التربوي.

– تعطي فرصة لتجميع البيانات حول المنتج النهائي.(السعيد، رضا وعبدالحميد، ناصر السيد،2010 :34).

ويلخص البعض فوائد المعايير التربوية بالنسبة للنظلم التعليمي والمناهج فيما يلي:

– تعد المعايير أدلة عند تصميم المناهج، وأدلة فحص جودة المناهج، وتنفيذها.

– تعدالمعايير وصفًا واضحًا ومحددًا لما يفترض أن يدرَّسه المعلمون، وما يتعلمه الطلبة.

– تحدد المعايير فرص التعلم التي تساعد في إكساب الطلبة معارف ومهارات المحتوى.

– تحدد المعايير البيئة التي ينبغي أن تبرهن على اكتساب الطلبة لمعارف ومهارات المحتوى.

– تساعد المعايير الأنظمة التعليمية على التجديد والتطوير المستمر.

– تعتبر مؤشرات الأداء المعايير الدقيقة موجهات للمعلمين، والمتعلمين وأولياء الأمور، وتفيد المعلمين في التخطيط للتدريس، وتنفيذه، وفي التقويم.

– تحدد المعايير أدوارًا وواجباتٍ واضحةً لكل مكون من مكونات العملية التعليمية.

– تساعد المعايير المتعلمين في الربط بين المعارف والمهارات الجديدة، والمتعلمة سابقًا.

– توفر المعايير فرص التعاون والاتساق والتماسك؛ لتحسين التعلم.

– تسهم المعايير في تطوير المناهج في المستقبل بتبني أفضل الممارسات الحالية.

(حيدر، عبد اللطيف، 2016: 9).(سعود، علي وإلياس أسما، 2014: 63- 65).

نلاحظ مما سبق الفوائد الجمة للمعايير التربوية في النظام التعليمي والمناهج، سواء في عملية التخطيط للتعلم، أو في أثناء عملية التعلم، أو في عملية التقويم، و المنتج التعليمي، بل تساعد المعايير في جودة المؤسسة ككل، واستشراف المستقبل.

(9) مصطلحات في المعايير

المعيار (Standard):

في ضوء مفهوم الأداء مايجب أن يصل إليه الفرد المتعلم أو المؤسسة بكامل عناصرها، وفي ضوء المحتوى، فإن معيار المحتوى هو وصف لما يجب أن يتعلمه المتعلم على مستويات (المعرفة المفاهيمية، المعرفة الإجرائية، حل المشكلات)،(السعيد،رضا وعبد الحميد، ناصر السيد،2010: 32).

العلامات المرجعية (Bench marks):

هي وصف دقيق ومحدد لما يكتسبه المتعلم من معرفة بمستوياتها ، وكل معيار يتم تجزئته إلى مجموعة علامات أكثر تحديدًا وضوحًا. أو هي عبارات تصف مكونات المعيار، ويهدف تحديدها إلى التركيز على جميع مكونات المعيار اللغوي، لضمان تحققه كاملًا من خلال مؤشرات الأداء بكل نقطة مرجعية.(قاسم، محمد جابر و الحديبي، علي عبد المحسن،2015: 23) (السعيد، رضا وعبد الحميد، ناصر السيد،2010، 32: 33).

المؤشرات (Indicators):

ما يفترض من خبرات ترتبط بنوع محدد من المجالات المعرفية يجب أن يكتسبها المتعلم للوصول للعلامات المرجعية، أو هو عبارة تصف الأداء (الإنجاز) المتوقع من المتعلم لتحقيق

النقاط المرجعية، وتتدرج في عمقها ومستوى صعوبتها وفقًا للمرحلة التعليمية، وتتصف صياغاتها بأنها أكثر تحديدًا وأكثر إجرائية. (السعيد،رضا وعبد الحميد، ناصر السيد، 2010: 32: 33)،(قاسم، محمد جابر و الحديبي، علي عبد المحسن،2015 : 23).

الشواهد والبراهين(Rubric or Cut–Score):

ما يستدل به على إدراك المتعلم تعلمه، أو ما يدل على إتقان المتعلم لجوانب المعيار، ويمكن ترجمتها إلى أداة لقياس العلامات المرجعية. (السعيد، رضا وعبد الحميد، ناصر السيد، 2010: 33: 34)

مستويات أداء المعيار (performance Standard).

ترجمة المعيار إلى مقاييس كمية في مقابل مقايسس نوعية، وتقسيمه إلى مستويات أداء باستخدام الشواهد والأدلة، فيمكن تقسيم الطلاب إلى أربع مجموعات تمثل مستوى منها مستوى بناءً على مدى وجود الشواهد والبراهين.(السعيد، رضا وعبد الحميد، ناصر السيد، 2010: 33: 34).

(10) تقييم المعايير التربوية

كيف يمكن تقييم المعايير بعد إعدادها ؟ يذكر (حيدر، عبد اللطيف، 2016: 38) أن فوردهام طبق في دراسته الشهيرة 2010 ثلاثة معايير لتقييم معايير تعليم الرياضيات واللغة الإنجليزية، وهي المحتوى ورصانته، والوضوح والخصوصية، والمحتوى التدريسي، فمعيار المحتوى والرصانة يتناول مدى مناسبة المعايير للمعايير العالمية المماثلة من حيث الجودة والمستوى، وكذلك شموليتها لمحتوى المادة الحديث، وتمييزها بين المحتوى المهم والأقل أهمية، ومناسبتها للصفوف الدراسية، وسلامة لغتها، وعدم تعرضها لقضايا علمية خلافية، وأما معيار

الوضوح والخصوصية، فيتناول تسلسل موضوعات المعايير وفائدتها للطلبة والمعلمين، ومسؤولي المناهج الدراسية، ومطوري المناهج الاختبارات، ومعدي الكتب الدراسية، وغيرهم، وأن تكون مناسبة لمقارنة أداء الطلبة والمدارس والمناطق التعليمية، بينما معيار المحتوى التدريسي فيضم قائمة بالمحتوى الذي ينبغي أن يشمله المنهج.

يتضح مما سبق أن تقييم المعايير التربوية يتم من خلال ثلاثة جوانب، وهي المحتوى ورصانته والوضوح والخصوصية والمحتوى التدريسي، وهذه الجوانب تعتبر شروطًا عامة، ومهمة لتقييم المعايير التربوية، ويري الباحث أن هناك خصائص وصفات أخرى، لابد من مراعاتها في المعايير التربوية مما يجعلها تعد شروطًا لصلاحية المعايير للتطبيق مثل قابليتها للقياس، و الموضوعية والمرونة وارتباطها ومراعاتها لبيئة التطبيق، وخصائص المتعلمين.

(11) نقد المعايير التربوية

يذكر كل من Marzano& Kendall أن حركة المعايير التربوية واجهت كغيرها من حركات الإصلاح التربوي نقدًا لفت انتباه التربويين، وقد لخص مارزانوا هذا النقد فيما يلي:

– الموارد: هناك من يرى أن ما ينفق على المعايير وإعدادها وتطبيقها يجب أن ينفق على الاحتياجات الأخرى الأكثر أهمية كنقص الموارد التعليمية.

– التمييز بين الطلبة سيزيد الضغط على المتعلمين ضعيفي الإنجاز.

– أن حركة المعايير امتداد لحركات سابقة مثل حركة الأهداف السلوكية.

– كبر حجم وثائق المعايير التربوية.

(حيدر،عبداللطيف،2016 : 13) .(Kendall, J. S., & R. J. Marzano ,1996)

هناك ثلاث وجهات نظر للنقد المجموعة الأولى ترى أن المعايير تجعل التركيز على التدريس من أجل الامتحانات، وتركز على التعلم الآلي دون الإبداعي، والمجموعة الثانية المعارضة لفكرة المعايير ترى أن مستوى المعايير يثير القلق فإذا كانت المعايير عالية المستوى، فإن ضعاف التحصيل من الطلاب يصابون بالإحباط، ويتسربون من المدرسة، وأما إذا كانت المعايير منخفضة المستوى، فإن الطلاب مرتفعي التحصيل والفائقين لن يجدوا فرصًا تعليمية تتحدى قدراتهم وإمكاناتهم، أما المجموعة الثالثة والأخيرة المعارضة للمعايير لا تعارض المعايير في ذاتها، ولكنها ترى أن المعايير يجب أن تبنى بواسطة أعضاء هيئة التدريس بالمدارس على المستوى المحلي بمعرفة المناطق التعليمية، وليس بواسطة السلطات المركزية على المستوى القومي؛ لأن هذه السلطات الأخيرة تعطل القرارات التي يجب أن تؤخذ على المستوى المحلي من قبل أعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور لتقرير ما يجب أن يتعلمه الطلاب. (السعيد رضا وعبد الحميد، ناصر السيد،2010: 58-59).

ويرى الباحث أن حركة المعايير هي أفضل الحركات التعليمية(حتى الآن) لشفافيتها ووضوحها وتحديدها للمعارف وللمهارات المناسبة لمراحل للطلبة العمرية، وتحديدها للمهارات التي يجب أن يتقنها الطلاب، ويجب أن يُقيَّموا عليها ، كذلك لارتباطها بالأداء الفعلي وسوق العمل، ويمكن الرد على الانتقادات السابقة حسب رأي الباحث حسب ما يلي:

القول بأن المعايير تركز على الامتحانات فقط، ولا تركز على التعلم نجد أن التطبيق السليم للمعايير يجعل التعلم حقيقيًا، وباستخدام استخدام أدوات التقويم الحقيقي والمرونة في التعلم يتحقق هذا الهدف، أما ما يخص كبر حجم الوثائق، فقد عمدت كثير من الدول في الفترات الأخيرة إلى تصغير حجم وثيقة المعايير، وعمل دليل المعلم لبيان كيف يتم تطبيق واستخدام المعايير فبذلك يمكن التغلب على موضوع كبر الحجم أو على كثرة أعداد المعايير.

وأما ما يخص أن السلطات المحلية وأعضاء هيئة التدريس هم من يجب أن يقوموا بصياغة وبناء المعايير، فهل جميع أعضاء هيئة التدريس لديهم الخبرة في المنهاج وعلم نفس التعلم التي تؤهلهم للقيام بهذه المهمة التي تحتاج إلى خبرات نوعية في صياغة وبناء المعايير وتنقيحها وتجربتها ثم إقرارها ؟، ولكن يمكن الاستفادة من ذلك بتلقي التغذية الراجعة من هذه الفئات ومراعاتها عند مراجعة المعايير، بينما فيما يخص التمييز بين الطلبة سيزيد الضغط على المتعلمين ضعيفي الإنجاز أو أن المعايير تكون سببًا في التمييز أو العنصرية، فيمكن للمعلمين ذوي الخبرة من خلال تدريبهم وتأهيليهم للتعامل مع جميع الطلاب مع مراعاة الفروق الفردية، واستخدام المهام المتعددة المناسبة لكل فئة، كذلك من خلال صياغة المعايير مراعاة لحقوق الإنسان يمكن القضاء على ذلك، وأما بالنسبة لأن حركة المعايير امتداد لحركات سابقة مثل حركة الأهداف السلوكية فإن هذا القول يشوبه الغبن؛ لأن المعايير تختلف عن الأهداف السلوكية اختلافًا كبيرًا في تحديدها ما يناسب الطلاب ومراحلهم العمرية، وعملية تحقيق كل طالب للمعيار، وكذلك اختلاف أسلوب تطبيقها وتعليمها وتقويمها و الترتيب والتنظيم المنطقي للمعايير في كل صف و مرحلة تعليمية.

ويبقى التمسك بمدخل المعايير أمرًا ضروريًا لسببين رئيسين متكاملين:

- لأنه يتماشى مع تشديد التربية المعاصرة على نواتج التعلم.
- لأن يركز على المتعلم.(طعمه، طوني، 2014 : 33).

(12) تطبيق المعايير التربوية في إعداد المناهج الدراسية

تهدف معايير اللغة العربية إلى تمكين الطالب من استخدام اللغة العربية بشكل فعال في التواصل والتفكير النقدي، بالإضافة إلى تمكينه من تذوق النصوص الأدبية، وفنونها

المختلفة، فضلاً عن الكتابة الإبداعية؛ ولذا فإن المعايير تركز على تحقيق الاستخدام السليم والفعال للغة، وتطوير وتفعيل مهارات البحث العلمي من قراءة جيدة للبحوث وجمع المعلومات و تصنيفها واستخدامها في الكتابة، وتنمية الشخصية الاستقلالية للطالب في البحث والتعلم، بالاضافة الى ترغيبه في اللغة العربية باعتبارها اللغة الأم .(المجلس الأعلى للتعليم، قطر: 2016).

ويتطلب تطبيق المعايير التربوية إجراء تعديلات مهمة في المنظومة التعليمية ، بما يسهم في تحقيق المعايير التربوية، وهذه التغييرات تشمل خمسة مكونات رئيسة هي تصميم المنهج وتوجيه التدريس، وتوجية التقييم، وتوجيه الموارد، والمصادر التعليمية، وتخطيط التنمية المهنية للمعلمين، وسنلقي الضوء بشكل مختصر على هذه المكونات، ثم نستعرض المكون الأول و الثالث بشكل من التفصيل لأهميتهما بالنسبة للدراسة الحالية. (حيدر، عبداللطيف،2016: 53).

– محتوى المنهج القائم على المعايير التربوية

يتم التركيز في بناء المنهج على اختيار المحتوى، والأنشطة التعليمية التي تساعد المتعلمين على تحقيق المعيار، وينبغي أن يتناسب كم المحتوى مع الزمن المخصص للتدريس إذ لابد من أن تعرض المادة بحيث يقدم ما يمكن تعلمه لا ما يجب معرفته، وتتلخص عملية وضع محتوى وحدة من المنهج في ضوء حركة المعايير فيما يلي :

– اختيار موضوع رئيس للوحدة، وبلورته في صورة سؤال ثم تحديد المعايير التي سوف تحققها الوحدة.

– تصميم الأنشطة التعليمية التي تكسب الطلبة المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتحقيق المعيار.

– تحديد الأدلة التي ستساعد المعلم على التأكد من تحقيق الطلبة للمعايير، والمتمثلة في الأداءات (performances)، والمنتجات (products)، التي سيقدمها الطلبة في نهاية الوحدة؛ لتقييم تعلمهم.

– تحديد محكات التقييم (في ضوء المعايير أو مؤشرات الأداء).

– إعداد مستويات وصف الأداء (Rubric) للمساعدة في وضع الدرجات بطريقة موضوعية.

– اختيار أمثلة نموذجية لتعلم الطلبة للمعيار، تساعد في تقويم ومراجعة الوحدة. (حيدر عبداللطيف،2016: 53) (دودين، حمزة، 2011، 26:28).

ويرى الباحث أن عملية إعداد المحتوى والأنشطة التعليمية من الأمور المهمة التي يتوقف عليها تطبيق المعايير بنجاح، وفي هذا الجانب لابد من وجود المعلم المرن المؤهل والمدرب ذو الخبرة الكافية ؛ كي يستطيع إعداد المحتوى التعليمي وأنشطته، وإستراتجيات تقويمه بصورة مناسبة تمكنه من النجاح، ويشترط في إعداد الأنشطة أن تراعي ما يجب أن يتعلمه الطالب، ويكون قادرًا على أدائه، كذلك لابد من توفر التدريب المستمر لكل ما يطرأ من جديد في المعايير، ومؤشرات أدائها؛ لمراعاتها في التطبيق دون إغفال دليل المعلم ؛ لمساعدته على رسم الطريق الصحيح للتطبيق.

– التقويم القائم على المعايير التربوية:

يعتبر التقييم جزءًا أساسيًا من حركة المعايير، حيث ينبغي أن يتم تقييم الطلبة لمعرفة مدى تحقيق كل طالب لتلك المعايير فيما يتعلق بما يجب معرفته، وما يستطيع القيام به، ويعتمد التقويم في المعايير على التقييم القائم على الأداء، وتقييم الأداء مرتبط كثيرًا بالاتجاه الحديث في التعليم والمسمى بالتعلم النشط .

ويضيف (دودين) أن الأداء هنا يعني إنجاز شيء محدد عن طريق الفعل، وليس المعرفة فقط، بحيث يخرج في النهاية منتج محدد. مثل أن يكتب الطالب قصة قصيرة Assessment (performance) ، ويتضمن تقويم الأداء جميع الاستراتجيات والأساليب التي تهيئ الطالب لتطبيق ما تعلمه من معرفة الطالب حول موضوع ما، أو إجراء تجربة معينة أو يلقي قصيدة إلقاء معبرًا أو يقدم شرح (presentation) حول موضوع معين، و يلاحظ مما سبق أن كل مثال يشمل عملية (process) ومنتج (product)، و عليه فإن تقويم الأداء يجب أن يتضمن الطريقة المستخدمة في الإنجاز، وجودة المنتج في نهاية العملية.(دودين، حمزة ، 2011، 24:25).

لابد من التاكد أن الطلاب قد أتقنوا المعارف والمهارات السابقة قبل البدء بالتقويم القائم على الأداء؛ لأن عدم معرفتهم بالمعلومات والمفاهيم والقواعد المتبعة في تنفيذ هذا الأداء يساعد على فشل هذا التقويم وعدم نجاحه، وهناك شروط للتقويم القائم على الأداء والتقويم الحقيقي منها أنه لابد أن يكون الأداء مهمة فعلية تطبق في عالم حقيقي تنفذ ضمن معرفة سابقة. (0osterhof, 2003).

نفهم مما سبق أن تقييم الأداء مرتبط ارتباطًا كبيرًا بالمعايير حيث يستخدم في تقييمها بحيث يشتمل التقييم على فعل أو أداء، ولكن يلاحظ أن هناك بعض المخرجات التي تكون في شكل معرفة أو تحديد لمعلومات معينة، أو استخدام طريقة تفكير لاستنتاج شيء ما.

وتستند الدعوة إلى استخدام مدخل التقويم القائم على المعايير في إصلاح التعليم والارتقاء بجودته على عدة أمور منها:

– ضرورة الاشتقاق الدقيق لمخرجات التعلم المستهدفة من المقرر الدراسي.

– التركيز على مواءمة مستويات الأداء وتدرجها وتكاملها ، وكذلك تدرج المحتوى من المعارف والمهارات المطلوبة.

– أن يكون الزمن مناسبًا لتحقيق مخرجات التعلم.

– استخدام أساليب تقويم حديثة حقيقية أدائية مرتبطة بالمعايير، وليس بالمحتوى.

– تنمية توعية لطلاب بمدخل التقويم القائم على المعايير، وأساليبه وإستراتجياته ومواعيده وتبعاته.

– استخدام التكنولوجيا الحديثة، وتطبيقاتها في دعم عملية القياس والتقويم لتسجيل النتائج والتوثيق، وإتاحة التاريخ الأكاديمي للطلاب.

– تدريب أعضاء هيئة التدريس على المعايير، وتطبيقاتها وطرق تقويمها، وآليات اشتقاق مخرجات التعلم.

– أن يحتوى المحتوى التعليمي على مخرجات التعلم التي وضعت لكل مقرر دراسي.

– أن تستهدف أساليب التعليم والتعلم، والمصادرتحقيق مخرجات التعلم المطلوبة.

– الاتفاق داخل المؤسسة التعليمية على تبني هذا المدخل، وتطبيقه، وتوفير ضمانات للنجاح.

(مرتضى، سلوى، وآخرون، 2014 : 265).

- **دور المعلم والمتعلم في تقويم الأداء في ظل تطبيق المعايير**

يشمل تقويم الأداء جميع الإستراتجيات والأساليب التي تستخدم من أجل تهيئة الظروف للطالب؛ لتطبيق ما تعلمه من معرفة، وما امتلكه من مهارات وعادات وممارسات في تطبيق

عملي ودور المتعلم نشط في التقويم القائم على الأداء، وتركز أنشطة التقويم على ما يمكن أن يقوم به المتعلمون، حيث تقدم لهم مهام شيقة ذات قيمة ترتبط بحياتهم، ويتم تنويع أساليب التقويم الأداء بما يتناسب مع اختلاف المتعلمين، وأساليب تعلمهم وخلفياتهم، بينما يتمثل الدور الرئيس للمعلم في مساعدة المتعلمين على تحمل مسؤولية تعلمهم، وتوجيههم نحو المعايير وتوضيحه للمحكات والمستويات الحقيقية ، وإثارته لدافعية المتعلمين فهو المخترع الدائم للعملية التقويمية الحقيقية، ويكونون قادرين على تقييمهم الذاتي.(الصيداوي، أحمد،2004: 199-200).(دودين ، حمزة ، 2011: 25).

ونستنتج من ذلك أنه يختلف دور المعلم والمتعلم في التعليم والتقييم التقليدي عن دور المعلم والمتعلم في تقييم الطالب من خلال التعليم عن طريق تطبيق المعايير، حيث لم يعد دور المتعلم سلبيًا، بل أصبح دوره نشط وإيجابي بقدر كبير حيث تعطى له مهام معينة، يقوم بأدائها مع وجود شواهد وأدلة على إتقانه أو عدم إتقانه للمهام المعطاة، أما المعلم فهو مرشد وموجه ومساند للمتعلم.

(13) أمثلة على تطبيق المعايير التربوية في المناهج العربية

تبنت بعض الدول العربية نظام المعايير في بناء مناهجها ، ومن أبرزها: مصر، وقطر، وسوريا والإمارات، وهناك بعض المحاولات الفردية من باحثين منفردين. وسأقوم بعرض تجربتي مصر وقطر لسبقهما الدول الأخرى في تبني هذه المعايير في التعليم العام، بعد ذلك سيعرض الباحث تجربة دولة الإمارات العربية المتحدة لأنها دولة الدراسة الحالية؛ كما أن وزارة التربية والتعليم لها تجربتان رائدتان في تطبيق المعايير، علاوة على تجربة مجلس أبوظبي للتعليم، وسيبدأ الباحث بعرض خبرة جمهورية مصر العربية في المعايير أولا؛ لتنفيذها تجربتين في

تطبيق المعايير حتى سنة 2009، وأيضًا لأن تطبيق المعايير لديها شمل مجالات عدة، ولم يقتصر على مجال مخرجات التعلم فقط.

(أ) جمهورية مصر العربية:

لقد طبقت جمهورية مصر العربية تجربتين لوضع معايير مادة اللغة العربية، كانت الأولى : تجربة وزارة التربية والتعليم عام (2003) ، أما الثانية : فكانت تجربة الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد عام (2009) . والآن أقوم بعرض التجربتين فيما يلي مع الإيجاز:

- تجربة وزارة التربية والتعليم(مصر)2003 م:

أُطلق على هذا التجربة (مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم)؛ حيث تم وضع وتحديد المستويات المعيارية للمواد الدراسية المختلفة، ومن بينها اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي؛ لتؤكد على أن التميز يجب أن يكون للجميع والإبداع في أساليب تقييم النتائج والمخرجات؛ ولتكون المستويات المعيارية وسيلة فاعلة لعملية تطوير التعليم ونظم التقويم، وقد أتت التجربة المصرية في خمسة مجالات رئيسة هي : المدرسة الفعالة ، والإدارة المتميزة ، والمعلم، والمشاركة المجتمعية، والمنهج ونواتج التعلم (السعيد، رضا، وعبد الحميد، ناصر السيد،2010: 52) (موقع وزارة التربية والتعليم ، مصر:2016)

أما بالنسبة للوثيقة فقد قسمت إلى ثمانية مجالات، والمجالات قسمت إلى اثنين وثلاثين معيارًا، والمعايير قسمت إلى مؤشرات.والمجالات الثمانية هي : الاستماع، والتحدث، والاستعداد لتعلم القراءة، والقراءة، والأدب، والبلاغة، والكتابة، والتراكيب اللغوية، والقواعد . وقد قسمت هذه المعايير إلى أربع فئات وهي كما يلي:من الصف الأول إلى الثالث، ومن الرابع إلى السادس ،

ومن السابع إلى التاسع، ومن العاشر إلى الثاني عشر.(وثيقة وزارة التربية والتعليم، مصر،2003مج 2)

- تجربة الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2009 م):

أصدرت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم في مصر عام 2009 وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي، وقد بُذل فيها جهدًا كبيرًا، وكانت أكثر شمولًا وعمقًا، وقسمت هذه الوثيقة بدورها إلى سبعة مجالات، هذه المجالات قسمت إلى ستة وعشرين معيارًا؛ انبثق عنها مئة علامة مرجعية وزعت إلى أربعمئة وسبعة وستين مؤشرًا، وقد وزعت هذه المعايير على أربع مجموعات أيضًا،وهي كمايلي: من الصف الأول إلى الثالث، ومن الرابع إلى السادس، ومن السابع إلى التاسع، ومن العاشر إلى الثاني عشر، والمجالات السبعة هي الأساس العام المشترك، والاستماع، والتحدث، والقراءة، و(الأدب والبلاغة)، و(التراكيب اللغوية والقواعد)، والكتابة.(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، (مصر)، 2009م).

مجالات المعايير في وثيقة جمهورية مصر العربية 2009:

- المدرسة الفعالة :

يتناول هذا المجال "المدرسة" كوحدة متكاملة، بهدف تحقيق الجودة الشاملة فى العملية التعليمية، التى تتضمن كافة العناصر فى تفاعل إيجابى لتحقيق التوقعات المأمولة.

-المعلم:

يهتم هذا المجال بتحديد معايير شاملة لأداء جميع المشاركين فى العملية التعليمية داخل المدرسة، متضمناً المعلم والموجه والاختصاصي الاجتماعي، والاختصاصي النفسي .

-الإدارة المتميـزة:

ينصب الاهتمام فى هذا المجال على الإدارة التربوية فى مستوياتها المختلفة ، بدءًا بالقيادة التنفيذية، ومرورًا بالقيادة التعليمية الوسطى، وانتهاءً بالقيادات العليا على المستوى المركزي بالوزارة .

-المشاركة المجتمعية:

يعنى هذا المجال بتحديد مستويات معيارية للمشاركة بين المدرسة والمجتمع، ويتناول إسهام المدرسة فى المجتمع، ودعم المجتمع للمدرسة، والجوانب المختلفة للإعلام التربوي.

-المنهج الدراسي و نواتج التعلم:

يتناول هذا المجال المتعلم، وما ينبغي أن يكتسبه من معارف ومهارات، واتجاهات وقيم، كما يتناول والمنهج من حيث: فلسفته، وأهدافه، ومحتواه، وأساليب التعليم والتعلم، والمصادر والمواد التعليمية، وأساليب التقويم. كما يتناول نواتج التعلم التى تعمل المواد الدراسية على تحقيقها.(موقع وزارة التربية والتعليم (مصر)،2016). (الدسوقي، عيد ابو المعاطي، 2009، 51: 55).

نلاحظ أن من استعراض التجربة المصرية ، أن نظام تطبيق المعايير في مصر، وأخص(مجال المنهج المدرسي و معايير نواتج التعلم)، لم يأخذ الصدى المناسب بين أصحاب العلاقة، وهم : المعلم ، والطالب ، وولي الأمر، ومدير المدرسة، حتى بعد المشروع الأول للمعايير 2003 ؛ فمعايير نواتج التعلم لم تطبق فعليًا بين المعلمين، وبصفتي معلمًا كنت أعمل في وزارة التربية والتعليم بمصر من الفترة 2002 وحتى 2006، لم أجد تطبيقًا فعليًا للمعايير، وكان التحضير ما يزال بالأهداف السلوكية، والتنفيذ بالطرائق القديمة التي يختارها

المعلم ربما تكون المعايير مراعاة في الكتب الدراسية أو المناهج، لكني لم أجد لها تطبيقًا على أرض الواقع بمعنى أن المعلم لا يضع المعيار نصب عينه أثناء عملية التعلم.

(ب) دولة قطر:

في عام 2004 م ، قامت هيئة التعليم بالمجلس الأعلى للتعليم بدولة قطر بوضع معايير في أربع مواد دراسية هي: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والعلوم، والرياضيات، أما بالنسبة للغة العربية، فقد تم تقسيم المعايير إلى أربعة محاور رئيسة وهي : الكلمة والجملة (النحو)، و(الاستماع والتحدث)، والقراءة، والكتابة، وقد وزعت المعايير على المراحل الدراسية المختلفة، وهي : صف الروضة، ومن الصف الأول إلى السادس، ومن السابع إلى التاسع، ومن العاشر إلى الثاني عشر (مستوى متقدم)، وأيضًا من العاشر إلى الثاني عشر مستوى تأسيسي. (المجلس الأعلى للتعليم، قطر،2016)

وتعد مبادرة دولة قطر لتطوير التعليم العام واحدة من أهم مبادرات التعليم على المستوى العربي، ويأتي في قلب هذه المبادرة ، وضع معايير لمواد: اللغة العربية ، واللغة الانجليزية، والعلوم ، والرياضيات. أما بالنسبة للغة العربية، فإن وضع المعايير هي المبادرة العربية الوحيدة التي تتميز بالشمول والتطور ، و تهدف معايير اللغة العربية إلى تمكين الطالب من استخدام اللغة العربية بشكل فعال في التواصل والتفكير النقدي، بالإضافة إلى تمكينه من تذوق النصوص الأدبية وفنونها المختلفة، فضلاً عن الكتابة الإبداعية ؛ ولذا فإن المعايير تركز على تحقيق الاستخدام السليم والفعال للغة، و تطوير وتفعيل مهارات البحث العلمي من : قراءة جيدة للبحوث، وجمع المعلومات و تصنيفها واستخدامها في الكتابة، وتنمية الشخصية الاستقلالية للطالب في البحث والتعلم.(المجلس الأعلى للتعليم، قطر،2016).

وتعتبر المبادرة القطرية لتطبيق نظام المعايير من أفضل التجارب العربية ؛ إذ وضعت المعايير موضع التنفيذ، وتم إعداد أدلة للمعلم علاوة على تجهيز المحتوي التعليمي للمعلم، ونماذج كثيرة من التحضيرات والأنشطة التعلمية التي تتوافق والمعايير ، فضلًا عن نماذج من أساليب التقويم والأنشطة التدريبية المبتكرة ؛ مما جعل التجربة ثرية وفعالة، وتستحق الإشادة والتقدير.

(ج) دولة الإمارات العربية المتحدة:

تعتبر دولة الإمارات العربية المتحدة من الدول ذوات الخبرة في تجارب إعداد وتطوير معايير تعليم اللغة العربية ، فقد قدمت وزارة التربية والتعليم تجربة عام 2002 م في إعداد وثيقة للمناهج تتضمن معايير للغة العربية، ثم طورتها عام 2011 . كما قدم مجلس أبو ظبي للتعليم تجربة في عام 2011 ، التي طبقت تدريجيًا من 2011 وحتى 2016 حتى شملت كل الصفوف من الروضة أول حتى الحادي عشر.

- تجربة وزارة التربية والتعليم بالإمارات عام (2002)

أصدر مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية بوزارة التربية والتعليم الوثيقة الوطنية لمنهج اللغة العربية ، التي شملت معايير تعليم اللغة العربية للصفوف من الأول إلى الثاني عشر، وقد قسمت هذه المعايير إلى ثلاثة محاور رئيسة هي: المحور الأول (مهارات الاتصال اللغوي)، وشمل الاتصال الشفوي، والاتصال التحريري، بينما كان المحور الثاني (المفاهيم اللغوية والمعارف الأدبية) ، وتضمن المحور الثالث (الاعتزاز باللغة العربية وتقدير أهميتها) الذي احتوى على الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية وأدوارها، وقد قسمت هذه المعايير على

الصفوف إلى ثلاثة مستويات هي : من الأول: للخامس، ومن السادس: للتاسع ، ومن العاشر : للثاني عشر.(الوثيقة الوطنية لوزارة التربية والتعليم (الإمارات) ،2002).

- **تجربة وزارة التربية والتعليم عام (2011)**

تم تطوير وثيقة منهج اللغة العربية التي وضعت في 2002 م ، لتشمل مرحلة رياض الأطفال، وأصبحت الوثيقة للمراحل من رياض الأطفال وحتى الثاني عشر، وقد قسمت حسب المراحل الدراسية إلى مرحلة (KG)، والصفوف من (1: 5)، والصفوف من (6 : 9)، والصفوف من (10: 12).وتم تقسيم المعايير إلى محاور ثلاثة رئيسة هى :

المحور الأول: المفاهيم اللغوية والأدبية، ويشمل معايير النحو والإملاء والبلاغة والخط والعروض.

المحور الثاني : ويشمل مهارات الكتابة والقراءة والاستماع والتحدث.

المحور الثالث : ويشمل الاتجاه نحو اللغة العربية. (الوثيقة الوطنية للغة العربية، وزارة التربية والتعليم، 2011)

مما سبق يتضح أنَّ تجربة وزارة التربية والتعليم في الإمارات من التجارب الرائدة في مجال توظيف المعايير في التعليم، وكما قلنا أنه تم تطبيق تجربتين: الأولى كانت عام 2002م، والثانية كانت عام 2011 م، أما عن الأولى فقد وُجدت المعايير في وثيقة المناهج دون التنفيذ على أرض الواقع ، بمعنى أن التطبيق الفعلي كان غير فعال، ولكن في سنة 2007 تم تغيير المناهج بناء على هذه المعايير، وبدأت المعايير تظهر إلى الوجود تحت مسمى تعليم الطلبة المهارات دون الحفظ والتلقين، ولكن في عام 2011 كانت المبادرة الثانية التي اكتسبت زخمًا إعلاميًا وتربويًا، وقد شارك الباحث بنفسه في إرسال تعليقات وتغذية راجعة

حول الوثيقة وكان ذلك بناءً على طلب وزارة التربية والتعليم، حيث دعت الميدان التربوي إلى المشاركة في التغذية الراجعة حول هذه الوثيقة، وبدأ المعايير تطبق بشكل فعلي، وفي السنوات التالية ، بدأت التغييرات في المناهج رويدًا رويدًا بما يتوافق مع معايير وزارة التربية والتعليم، إلا أن جاءت الطبعة الدراسية للكتب لعام 2016–2017 التي كانت الطبعة الأكثر مراعاة للمعايير في المحتوى التدريسي، ولكن مما يؤخذ عليها أن المعلم يتعامل معها على أن مخرجات التعلم عبارة عن أهداف تدريسية دون الانتباه إلى العلامة المرجعية، أو المعيار نفسه من حيث التكامل في تطبيقه، ويعتبر البعض أن توفير الوزارة لمحتوي تدريسي، أو تعليمي مبني على المعايير ميزة كبيرة.

- تجربة مجلس أبوظبي للتعليم عام 2011

أصدر مجلس أبوظبي للتعليم وثيقة معايير منهج اللغة العربية للصفوف من رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية، وطبقت هذه المعايير جزئيا من 2011 م وحتى 2016م، ولكن جميع المعايير كانت مطروحة دون استخدامها في التقويم ، حيث بدأ التطبيق تزامنًا مع إطلاق مجلس أبوظبي للتعليم النموذج المدرسي الجديد، حيث كانت المعايير تستخدم في التقويم من الصف (4–1)، ثم اتسع مجال التقويم في كل سنة؛ ليشمل صف من أسفل وصف من أعلى حتى تم التطبيق كاملًا في التعليم والتقويم عام 2016 م .

وقد قسمت هذه المعايير إلى محاور رئيسة كما يلي:

القراءة ، والكتابة ، والتواصل والتعبير الشفهي والاستماع للصفوف من kg2–kg1، بينما زيدت مصفوفة النحو والمفاهيم الإملائية في الصف الأول، وزيدت المفاهيم النحوية والإملائية في الصف الثاني وحتى الصف الخامس (مجلس أبوظبي للتعليم، دليل معلم اللغة العربية الحلقة

الأولى، 2013)، بينما كانت محاور الصفوف من (6–9) هي : القراءة والكتابة،والتواصل والتعبير الشفهي والاستماع و عناصر اللغة التي شملت (النحو والبلاغة والإملاء)، بينما شملت المحاور في الصفين (11–10) نفس المحاور، وزيد على عناصر اللغة العروض؛ لتصبح النحو والبلاغة والعروض، وتُرك الصف الثاني عشر؛ ليخضع تحت نظام وزارة التربية والتعلم في عملية التقييم النهائي، والامتحانات الفصلية .(معايير اللغة العربية، مجلس أبوظبي للتعليم، 2016).

– معايير مادة اللغة العربية في مجلس أبو ظبي للتعليم:

تتنوع معايير اللغة العربية المستخدمة في مجلس أبو ظبي للتعليم،و تتوزع على أربعة محاور، هي : محور القراءة، و محور الكتابة، ومحور التحدث والاستماع، ومحور عناصر اللغة (النحو والبلاغة والإملاء)، وتضم عشرة معايير هي:

– معيار الوعي الصوتي.

– معيار مفهوم النّص،واستراتيجيات القراءة، والفهم والتقييم الذاتي.

– معيار اكتساب المفردات.

– معيار قراءة النّصوص الإقناعية والتّقنيّة والمعرفيّة.

– معيار قراءة النصوص الأدبية.

– معيار العملية الكتابية.

– معيار" لكل مقام مقال "في العملية الكتابية.

– معيار السلامة اللغوية في الكتابة.

- معيار البحث العلمي.

- معيار عناصر اللغة.

(مجلس أبو ظبي للتعليم، 2015، دليل معلم اللغة العربية، الصف السادس).

يتبين مما سبق أن مجلس أبو ظبي للتعليم طبق نظام المعايير في العملية التعليمية سنة 2011 على المرحلة الأولى من رياض الأطفال،وحتى الصف الرابع في عملية التدريس والتقييم، ثم توالت عملية التطبيق عام وراء عام ، من أعلى ومن أسفل ، بمعنى: إضافة التطبيق لعام من الصفوف الدنيا، والنزول بعام للتطبيق من الصفوف العليا؛ حتى اكتمل تطبيق المعايير من الروضة وحتى الحادي عشر في عملية استخدام المعايير في التعليم والتقويم، وتُرك الصف الثاني عشر في تقييمه؛ ليتبع نظام وزارة التربية والتعليم، وقد تم تطبيق نظام المعايير تماشيًا مع تطبيق مجلس أبو ظبي للتعليم للنموذج المدرسي الجديد عامًا بعد عام الذي ينتقل بعملية التدريس إلى عملية التعليم أو التعلم، وجعل الطالب هو محور العملية التعليمية، والتركيز على الفروق الفردية، والإسناد التدريجي للمسؤولية من المعلم إلى المتعلم.

ومما يؤخذ على تطبيق معايير مجلس أبو ظبي للتعليم حسب رأي بعض المعلمين والمعلمات (انظر ملحق 4)، أنه لا يوجد محتوى تدريسي جاهز يراعي المعايير ما عدا كتيباً للصف السادس للفصلين الثاني والثالث، أمَّا ما يُميز تطبيق المعايير في المجلس هو أنَّ المعلم الواعي المطبق للمعايير ، يضع المخرج التعليمي والمعيار نصب عينيه؛ حتى يتم تحقيقه مستخدمًا المحتوى التعليمي المناسب والأنشطة الجيدة.

المحور الثاني : تقويم تعليم اللغة العربية وتعلمها

1 – مفهوم التقويم اللغوي

التقويم لغةً واصطلاحًا :

التقويم لغةً: من (قوَّم) وقوَّم المعوج أي عدَّله وأزال عوجه –و قوم السلعة : سعرَّها وثمَّنها. ، ويقال قوم الشيء أي قدر قيمته. (المعجم الوجيز،1994 : 521)، وفي معجم اللغة العربية المعاصرة : قوَّم يقوَّم تقوَّيمًا فهو مقوِّم والمفعول مقوَّم.، وقوم المعوج سوَّاه وعدله، وأزال عوجه " قوم الطريق المنحنى" قوم الأخطاء صححها، وقوم السلعة ونحوها: سعرَّها، ووضع لها ثمنًا. " قوم سعر الخبز بعشرة قروش" (معجم اللغة العربية المعاصرة،2008: 1875).

نلاحظ مما سبق أن معنى التقويم في اللغة يدور حول تقدير ثمن السلعة، و تعديل الاعوجاج والتصحيح، وقبل أن نعرِّف التقويم بشكل عام أو التقويم اللغوي اصطلاحًا ، لابد من أن نلقيَ الضوء على الفرق بين القياس و التقييم والتقويم.

بدايةً ، فإنَّ القياس أكثر موضوعية منهما ، والدرجة التي نحصل عليها من القياس ليس لها قيمة في ذاتها، أما التقويم فهو أشملُ وأعمُ من التقييم الذي يتوقف عند مجرد إصدار الحكم على قيمة الأشياء، بينما يتضمن مفهوم التقويم إضافة إلى إصدار الحكم، عملية تعديل وتصحيح الأشياء التي تصدر بشأنها الأحكام.

- القياسُ هو تقدير كمي، ويتناول جانب الوصف.
- التقييمُ هو إصدار حكم على قيمة الشيء، ويتناول جانب التشخيص.
- التقويم هو تعديل وتصحيح ما اعوج، وتخليصه من نقاط ضعفه (علاج). (الكناني، ممدوح وجابر،عيسى، 2011: 46).

- **التقويم اصطلاحًا:**

– يُعرِّف زقوت التقويم بأنه :" هو الذي يضم مجموعة من العمليات المتداخلة ، لجمع، وتصنيف، وتحليل، وتفسير البيانات، والمعلومات ، باستخدام معايير علمية حول ظاهرة، أو موقف في ظروف، ومعطيات محيطة ؛ وذلك من أجل تحسين العملية التعليمية ، أو باقتراح حلول واضحة تساعد في تحقيق الأهداف".(زقوت، محمد شحادة،2005 :149).

– ويعرفه سليمان بأنه " إصدارحكم كمي / رقمي أو كيفي/ وصفي أو هما معًا على الأشخاص، أو الأشياء، أو الصفات، في ضوء أسس داخلية أو خارجية (معايير، مستويات، محكات) بغرض عملية التحسين والتعديل والتطوير.(سليمان، أمين، 2010: 95).

– ويُقصد بالتقويم " إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات ، وذلك بإرجاعها إلى إطار عام من القوى ، والعلاقات " وهو بهذا المعنى يتطلب استخدام المعايير Norms ، أو المستويات Standards أو المحكات Criteria لتقدير مدى كفاية الشيء المقوم، وقيمته ودقته ، وفعاليته. (عزيز، مجدي ، 2005: 76).

من خلال ماتم عرضه سابقًا من تعريفات، يمكن القول بأن التقويم عملية منظمة، وليست عشوائية، تسعى إلى إصلاح الخطأ، وتقويم الاعوجاج، وتقدير قيمة الشيء. والتقويم بشكل عام: هو وسيلة يُحكم بها على مدى تحقق الأهداف التربوية، كذلك نؤكد على أن عملية التقويم تتطلب استخدام المحكات Criteria أو المستويات Standards و المعايير Normsلتقدير مدى كفاية الأشياء والأشخاص ودقتها وفعاليتها، علمًا بأن التقويم قد يكون كميًا أو كيفيًا.

ويعرِّف قاسم وآخرون التقويم اللغوي " بأنه عملية جمع بيانات ومعلومات عما يمتلكه الطلاب بالفعل من معارف ومهارات لغوية، بهدف إصدار حكم على مدى تمكنهم اللغوي عن طريق قيامهم بمهام لغوية أدائية أو إنجازهم لمنتجات لغوية في ضوء معايير أداء موضوعية(قاسم، وآخرون، 2016).بينما يعرفه ربابعة " بأنه عملية التأكد من تشكل مهارة معينة، أوالإلمام بمعرفة جديدة من معطيات منهج اللغة العربية.(ربابعة ،إبراهيم علي، 2015).

ويتضح مما سبق أن التقويم اللغوي عملية يتم الحكم فيها عما تحقق من أهداف أو معارف أو مهارات لغوية لدى المتعلمين، وذلك عن طريق القيام بمهام أو اختبارات أو إنجاز منتجات لغوية.

2-أهداف التقويم اللغوي

يحقق التقويم اللغوي أهدافًا منها:تصويب تقدم المتعلم نحو الإتقان اللغوي، وتحديد زمن هذا الإتقان ، بالإضافة معالجة الضعف اللغوي الضروري في وقته، كذلك إعطاء تغذية راجعة لتحسين عملية تدريس اللغة العربية . ومن الملاحظ أن هذه النقاط تخص التقويم اللغوي للطلبة، والتأكد من تقدمهم نحو الأهداف المنشودة(عاشور والحوامدة، 2009)، إلا أنه هناك مجالات أخرى للتقويم اللغوي يهدف إليها:

- تقويم الأهداف والمعايير اللغوية : لقياس مدى ملائمة المعيار لعناصر المنهج وللمتعلم.
- تقويم المحتوى اللغوي : وهذا التقويم يفيد في عملية تطوير المنهج وتحسينه.
- تقويم التعليم (المعلم وأسلوبه) : لتطوير أداء القائمين على تنفيذ المنهج.(جامل، عبد الرحمن،2000).

ويضيف المسعودي، وآخرون أنَّ أهم الأهداف التي يسعى إليها التقويم اللغوي الحديث هي صياغة أهداف ، ومعايير التعلم ، بشكل أو طريقة واضحة وسهلة ؛ ليمكن تحقيقها بدون صعوبات، بالإضافة إلى تعديل وتغيير طرائق وأساليب التدريس والوسائل التعليمية؛ حتى تتلاءم مع طبيعة الأهداف والمعايير اللغوية المرسومة، وتساعد على تحقيقها.(المسعودي، محمد حميد، 2015 :166).

كل هذه النقاط الواردة مفادها الرئيس تحسين عملية التقويم اللغوي، بالإضافة إلى أهداف أخرى تتفرع من الهدف الرئيس.

3-أهمية التقويم اللغوي

"لاشك أنَّ هدف التقويم في اللغة العربية هو معرفة مدى تحقيق الأهداف العامة، ومعايير تعليم اللغة العربية في مرحلة من المراحل التعليمية، أو في سنة من السنوات الدراسية، أو التعرف على المشكلات التي تعوق تحقيق هذه الأهداف والمعايير، وهو ما يقوم به المشرف على تدريس اللغة العربية؛ لمعرفة مدى تحقيق الأهداف الخاصة لفرع من فروعها، أو لموضوع من موضوعاتها، وهو ما يقوم به المعلم في غرفة الصف لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التي يرصدها لدروسه اليومية" (معروف،1411هـ : 239). أما عن أهمية التقويم فهي تختلف حسب كل من الطالب والمعلم وصانع القرار وولي الأمر ونفصل ذلك فيما يلي :

فأما أهمية التقويم للطالب تتمثل في معرفة مدى التقدم والتحسن في الأداء التحصيلي، وتحسين طرائق المذاكرة، بالإضافة إلى زيادة الدافعية والتحصيل من خلال التعزيز المستمر، و التغذية الراجعة المستمرة ، وأما أهمية التقويم للمعلم ، أنه من خلاله يستطيع مراقبة التقدم الحادث لطلابه، و تشخيص الصعوبات الأكاديمية والإنمائية، و تحديد مشكلات المنهج

المدرسي (المحتوى – طريقة التدريس– الأنشطة – أدوات التقويم)؛ بغرض تعديلها أو تحسينها أو تطويرها، كذلك تزويد المعلمين بالمعلومات المتعلقة بخصائصهم وسماتهم من : قدرات ، واستعدادات ، وميول ، واتجاهات، والفروق الفردية بينهم؛ بغرض التعامل المناسب مع ما يناسبهم، وأما أهمية التقويم بالنسبة لصانع القرار فتتمثل في اختيار القرارات المناسبة من بين الحلول المقدمة مثل : القرارات الإدارية كتصنيف الطلاب حسب قدراتهم ومهاراتهم، وانتقاء الموهوبين والمتفوقين بغرض رعايتهم رعاية خاصة، ووضع قواعد للترفيع، واتخاذ القرارات الفنية مثل: تعديل المناهج؛ لتلائم المراحل العمرية ، و توجيه الأفراد لنوع التعليم أو نوع المهنة المناسبة لهم، وحل بعض المشكلات الخاصة بتدني التعليم، والظواهر غير المرغوب فيها مثل: ظاهرة العنف والغش والهروب من المدرسة.(سليمان، أمين علي 2010: 100–101)

ويضيف المسعودي أنَّ أهمية التقويم تتحدد في أنه ركن من أركان التخطيط حيث يتصل بمتابعة النتائج، وقد يكشف عن قصور في جوانب العملية التعليمية، علاوة على أنه لم يعد مقصورًا على قياس التحصيل الدراسي للمواد الدراسية، بل تعداه إلى قياس مقومات الشخصية الطلبة في جوانب شتى، وبذلك اتسعت مجالاته وطرائقه وأساليبه، بل أصبح التقويم من أهم عوامل الكشف عن المواهب والاستعدادات والمهارات والميول الخاصة والقدرات الممتازة.(المسعودي، محمد حميد ،2015: 164–165).

يتضح مما سبق أهمية التقويم اللغوي لكل الفئات المشاركة في العملية التعليمية للطالب والمعلم وصانع القرار، وهدف التقويم هو المراجعة والتحسين المستمر لعملية التعلم والنمو والإتقان اللغوي، وأن أي إصلاح لعملية التعليم لابد أن يبنى على التقويم: سواء تقويم العملية التعليمية بشكل عام ، أو تقويم المناهج بعناصره المختلفة من: معايير وأهداف، ومحتوى،وطرائق تدريس ،ووسائل تعليمية، ونظام تقويم نواتج التعلم.

4-خطوات التقويم اللغوي وإجراءاته

للتقويم اللغوي خطوات رئيسة تتمثل في الآتي:

- تحديد الأهداف والمعايير، ونواتج التعلم اللغوية المطلوبة :

وتمثل الخطوة الأولى، وتتسم بالدقة والشمول والتوازن والوضوح، ويشمل ذلك تحديد المجالات اللغوية التي يراد تقويمها ، والمشكلات التي يراد حلها، وفيها يجب ألا يقتصر الاهتمام في التقويم اللغوي للمتعلم على الجانب العقلي المعرفي، بل لابد من تقويم الجوانب الأخرى مثل الوجداني الانفعالي كتكوين الميول والاتجاهات اللغوية المرغوب فيها، والمهاري ، مثل : مهارات المتعلم في التحدث والكتابة والقراءة.

- الاستعداد للتقويم اللغوي:

ويتضمن ذلك إعداد الوسائل والاختبارات اللغوية والمقاييس المناسبة، وفق المجال اللغوي الذي يراد تقويمه والمشكلات والإمكانات موضوع التقويم اللغوي، و لابد من تعدد المقاييس والاختبارات اللغوية بما يناسب الأهداف والمعايير المراد تقويمها، وكذلك لابد من إعداد القوى البشرية المدربة اللازمة للقيام بعملية التقويم اللغوي، والتدريب على الاختبارات والمقاييس.

- تنفيذ التقويم :

لابد عند البدء بعملية التقويم اللغوي من الاتصال بالجهات التي سوف يتناولها من أجل تفهم هذه الجهات بأهداف ومعايير التقويم اللغوي ، ومتطلباتها والتعاون مع القائمين على عملية التقويم اللغوي وصولاً إلى أفضل النتائج .

- تحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج بعد جمع البيانات المطلوبة:

يمكن رصد هذه البيانات وتصنيفها تصنيفًا علمياً يساعد على تحليلها واستخلاص النتائج منها.

- التعديل وفق نتائج التقويم اللغوي:

تعد مرحلة جمع البيانات وتحليلها ، وإصدار الأحكام الخاصة لها تمهيدًا منطقيًا لتقديم مقترحات مناسبة تهدف إلى تحقيق الأهداف.

- تجريب الحلول المقترحة :

وينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة بهدف التأكد من سلامتها من جهة، ومن جهة أخرى من أجل دراسة مشكلات التطبيق، واتخاذ الإجراءات اللازمة لعلاجها.(ملحم، سامي،2005 : 45). (الكناني، ممدوح وجابر،عيسى، 2011: 47-49).(علي،عبد الحميد وعامر عبد الرؤوف،2009، 58: 62). (ملحم، سامي،2005: 45). (مازن، حسام، 2010، 94:96).

تمثل الخطوات السابقة خطوات التقويم اللغوي السليم التي تبدأ بتحديد المعايير ونواتج التعلم المطلوبة، وهي من أهم الخطوات يليها مرحلة الاستعداد للتقويم، وفيها لابد من تعدد المقاييس والاختبارات، وإعداد القوى البشرية المدربة تدريبًا مناسبًا ؛ حيث أن تعدد المقاييس والاختبارات، وإتقان التنفيذ من قبل المقيِّمين، يرفع من مستوى جودة عملية التقويم اللغوي، وتمثل عملية التعديل وفق نتائج التقويم لب العملية برمتها؛ إذ أنها الهدف الرئيس من عملية التقويم، وتكمِّلُها عملية تجريب الحلول، والتأكد من صحتها؛ للعلاج الناجح للمشكلات.

5-أنواع التقويم اللغوي

يصنف التقويم اللغوي إلى تصنيفات عدة : حسب موعد التقويم، وحسب فلسفته، وحسب الرسمية من عدمها.

- **التصنيف حسب موعد أداء التقويم.**

التقويم اللغوي المبدئي / الأولي القبلي

ويتم قبل أن تبدأ العملية، ويهدف إلى معرفة مدى استعداد التلميذ لتعلم خبرة أو مقرر دراسي معين، و هدفه التشخيص والتسكين(أي تشخيص الخبرات والمهارات السابقة)، وتحديد نقطة البداية الصحيحة لعملية التعلم، ثم تسكين الطلاب في مجموعات دراسية متجانسة في مستوى المهارة والهوايات والميول ، ويتم فيه تحديد القدرات والمعارف التي تعد شرطًا لتعلم الوحدة أو الخبرة الدراسية، ويعتمد على الاختبارات الموضوعية وغير الموضوعية واختبارات الاستعدادات والاختبارات الشفوية والبيانات الشخصية، ومن مميزاته أنَّ الأسئلة تتدرج من السهل إلى الصعب ، وتقيس معظم عناصر المحتوى والأهداف.(الكناني، ممدوح و جابر، عيسى، 2011: 47-49)، (سليمان ، أمين ، 2010: 110).

وأغراض اللغوي التقويم متعددة منها أننا نقيِّم معرفة الطلاب ومهاراتهم قبل عملية التعلم بهدف تحديد ما الذي يعرفونه بالفعل من هذه المهارات، لكي نقضي وقتًا قليلًا في مراجعة المعارف السابقة، ووقتًا أطول في المعارف التي لا يتقنونها، ويمكن الرجوع للخلف، وإعادة عمل خطة التعلم إذا وجدنا أن الطلاب لا يتقنون المعارف والمهارات السابقة، وهذا ما يسمى بالتقويم التشخيصي الذي تبنى عليه عملية التعلم الجديدة(DTRice, 2000:7).

التقويم التكويني أو البنائي:

وهو نوع الإجراءات والأساليب التدقيقية التي ترافق عملية التنفيذ بمراحله ومستوياته المختلفة، وأهم غرض لهذا النوع أن العمل يجري وفق ما خُطط له تبعًا لمراحله(الزند، وليد وعبيدات، هاني، 2010: 333)، ويحدث أثناء عملية التدريس خلال الحصة أو خارج الحصة أو بعد الانتهاء من دراسة مهارة أو وحدة معينة؛ بهدف تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة عن أدائهم؛ لتحسين العملية التعليمية، وهذا يعني أنه يُستخدم للتعرف على نواحي القوة والضعف، وعلى مدى تحقق الأهداف، كذا الاستفادة من التغذية الراجعة في تعديل المسار نحو تحقيقها، وفي تطوير عملية التعلم أو المنهج، ويعتمد هذا التقويم على الملاحظة والمناقشة وملف الإنجاز، والاختبارات القصيرة الأسبوعية أو الشهرية (أي إنه تقويم مستمر)، ومن خصائصه : قياس كمية محدودة من المحتوى أو الأهداف، والأسئلة ليست صعبة بدرجة كبيرة.(الكناني، ممدوح وجابر،عيسى،2011: 47-49)،(سليمان، أمين علي، 2010: 110).

ويتطلب التقويم البنائي أنشطة ومهام شيقة و ممتعة وواقعية وتعاونية تخلق تحديات لشخصيات المتعلمين عند بناءالأهداف، وعند تنفيذها تبني المسؤولية الشخصية لديهم التي تساعدهم على تحقيق التحصيل الجيد، و يجب تقديم تغذية راجعة للمتعلمين لتوضيح أين هم يقفون بالضبط بالنسبة للأهداف أو المعايير المنشودة مع بيان التقدم الحادث ، لأنَّ التغذية الراجعة من أهم العوامل المساعدة على تحسين عملية التعلم لأنها تساعد المتعلمين على تقدير ما تعلموه، وما الذي يمكن أن يتحسن لو فعلوا كذا وما الذي يجب فعله.

علاوة على ذلك لابد لهذه الأنشطة أن تكون بها تحديات، ولكن في نفس الوقت لها حلول عدة ولا تقتصر على الحل أحادي الجانب ، وأيضًا أن يكون لهذه المهام والأنشطة معنى بحيث حاضرة في أذهانهم وتحثهم على الاستكشاف والاستنتاج. (Blanch, 2009)

التقويم الختامي أو النهائي:

هو مجموع الإجراءات والأساليب النهائية التي يتم استخدامها في نهاية تنفيذ البرنامج ، ويمكن اعتبار الامتحانات النهائية نوع من التقويم النهائي(الزند، وليد، عبيدات، هاني، 2010: 333)، ويأتي هذا التقويم في ختام المنهج أو نهاية مرحلة، ويهدف إلى تحديد ما حققه كل متعلم من دراسة المنهج في نهاية الفصل الدراسي أو السنة الدراسية، ويعتمد على الاختبارات العقلية المناسبة لاتخاذ قرار بترفيع الطالب، أو عدم ترفيعه بحسب درجاته أو أدائه وأعماله، وإعطائه شهادة بذلك، ويستخدم فيه أيضًا أدوات التقويم البديل مثل: بطاقة الملاحظة، وبطاقة الأداء، وملف الإنجاز. ومن ميزاته أن الأسئلة تقيس معظم الأهداف والمحتوى، والأسئلة متدرجة الصعوبة(الكناني، ممدوح، جابر،عيسى، 2011: 47-49)، (سليمان ، أمين، 2010: 110).

التقويم التتبعي:

يأتي بعد التقويم النهائي حيث يمكن التعديل في بعض الآليات المستخدمة في التقويم ، أو في بعض الأساليب المتبعة ، وفي الوقت ذاته يتم قياس النتائج التي تحدث من البرنامج.(عيد، غادة، 2012: 40).

يمكن القول أنَّ هذه التقويمات سالفة الذكر هي أشهر التقويمات المنتشرة في الميادين التربوية باستثناء التقويم التتبعي، وإن كان التركيز فيها يتم بشكل رئيس على التقويم الختامي، و

تختلف درجات إتقان كل منها، ولكن جُل الاهتمام ينصب على التقويم الختامي؛ إذ به يتم الانتقال إلى الصفوف العليا أو إصدار الشهادات أو الالتحاق بالجامعات.

-التصنيف حسب فلسفة التقويم (الغرض منه):

يصنف التقويم حسب فلسفة التقويم إلى التقويم المرجع للمعيار أو المرجعي للجماعة (التقويم السيكومتري)، والتقويم المرجع المحك أو المرجع الهدف (التقويم الأيدومتري).

التقويم المرجع للمعيار أو المرجعي للجماعة (التقويم السيكومتري).

هو إصدار حكم على أداء الأفراد على مقياس معين بالنسبة لمتوسط أداء أقرانهم في الصفة المقاسة ، ويهدف إلى تحديد الوضع النسبي لأداء الأفراد بالنسبة لمتوسط المشاركين، وتشير الدرجة إلى ترتيب الأفراد، وتستخدم الاختبارات التحصيلية، واختبارات الاستعداد واختبارات التصنيف في تحقيقه. (سليمان ، أمين، 2010: 114)،(الكناني ممدوح و جابر، عيسى، 2011: 135).

-التقويم المرجع المحك أو المرجع الهدف (التقويم الأيدومتري).

التقويم محكي المرجع : هو إصدار حكم على أداء الأفراد في ضوء مستوى مطلق للأداء دون الاهتمام بأداء الآخرين، والمحك محدد مسبقًا، وغالبًا ما يتراوح من 70 % – 90% من درجة التمكن ، والهدف منه التعرف على مستوى التمكن من المعلومات والمهارات السابق دراستها.والدرجة تشير إلى مستوى التمكن، ويستخدم عندما يراد تغطية عدد محدد من الأهداف أو عناصر المحتوى، أو عند تحديد مستوى مطلوب للبدء في برامج تعليم معينة، وتستخدم فيه

اختبارات تحديد المستوى واختبارات إتقان المهارات الحركية والفنية. (سليمان، أمين، 2010: 114)، (الكناني، ممدوح وجابر ، عيسى135،2011).

بينما تفرق(عيد ، غادة، 2012)بين التقييم محكي المرجع، والتقييم معياري المرجع في أن الأول يقيم كل سؤال في المادة بالتتابع، بينما الثاني يقيم المادة ككل، والتقييم محكي المرجع يعده المعلم، ويحدده، ويركز على خصوصيات المادة الدراسية، ويمكن اختبار كل جزء على حدة، بينما معياري المرجع تعده لجنة، ويركز على العموميات بحيث يتم اختبار المادة ككل، طبيعة الأسئلة في محكي المرجع تشتق من عمليات التعلم، ويمكن استنتاج فعالية أسلوب الدراسة والتدريس عند الإجابة عن جميع الأسئلة، بينما الغرض من الأسئلة في معياري المرجع الحصول على توزيع أوسع للدرجات، وبالتالي توزيع المتعلمين حسب المنحنى الاعتدالي ؛ لذا فالهدف منه توزيع اعتدالي لدرجات الطلاب في حين أن الهدف من محكي المرجع معرفة عدد ما تحقق من الأهداف، وأخيرًا يركز محكي المرجع على نوعية السلوك والأداء، بينما معياري المرجع يركز على ما امتلكه المتعلم من معلومات مقارنة بغيره في مثل مستواه . (سليمان ، أمين ، 2010: 114)، (عيد، غادة، 2012: 29).

ولا يطبق هذان النوعان بدرجة كبيرة في الميادين التربوية، ولكن يشيع استخدامهما في الجامعات والمعاهد العليا كذريعة لتصنيف الطلبة إلى مستويات مختلفة، ولتطبيق المعايير الدراسية وتقويمها يستخدم التقويم محكي المرجع، حيث يتم تقييم كل طالب على حده حسب اقترابه، أو ابتعاده عن المعيار أو مخرج التعلم المُقيَّم.

- التقويم الرسمي مقابل غير الرسمي:

- التقويم الرسمي:

يقوم بهذا التقويم جهات رسمية متخصصة، وهو يمثل" مجموع الإجراءات والأساليب التي تستند إلى منهجية منظمة لجمع البيانات، وتفسير الأدلة بما يعين صانع القرار في إصدار أحكام تتعلق بالأفراد أو البرامج أو المؤسسات. .(الزند، وليدوعبيدات، هاني،2010: 338).

- التقويم غير الرسمي:

يقوم به أشخاص من الإداريين أو ذوي اختصاصات منهجية معينة، وعلى شكل لجان مراقبة وتفتيش، تستند على الخبرة لا على أساليب منهجية منظمة، وهو أكثر فائدة في بعض الحالات التي تحتاج إلى تدخل سريع، وأقل تكلفة وجهدًا مقارنة بالتقويم الرسمي.(الزند، وليدوعبيدات، هاني،2010: 338).

تتنوع وتكثر أنواع التقويم اللغوي حسب الفترة الزمنية، أو حسب الفلسفة التي يبنى عليها ،أو حسب الرسمية، أوغير الرسمية، وهناك أنواع أخرى للتقويم قد لا تهمنا الآن، ولكن في الميدان التربوي عادة ما نستخدم التقويم التشخيصي والتكويني والختامي والرسمي، ونلاحظ عدم انتشار باقي الأنواع من التقويم، أو إتقان إستراتجياتها الصحيحة مثل: التقويم من أجل التعلم ،و التقويم المستمر في الميدان التربوي العربي الذي عادة ما يهتم بالتقويم الرسمي النهائي فقط .

6- معايير التقويم اللغوي الجيد

بعد مراجعة الأدب التربوي في التقويم عامة، وفي التقويم اللغوي خاصة، هناك مجموعة من الأسس والمعايير التي لا بد من مراعاتها عند تخطيط و تنفيذ عملية التقويم اللغوي إذا ما

أريد لهذه العملية النجاح في تحقيق أهدافها، ويمكن عرض هذه المعايير التي اتفق كثير من التربويين عليها وهي:

- الشمول / التعميم:

أن يكون التقويم اللغوي شاملاً لكل أنواع ومستويات الأهداف والمعايير التعليمية و العوامل المؤثرة فيها. (الفرح ، وجيه ، 2007: 26) بمعنى أن يشمل تقويم اللغة العربية، مختلف المجالات اللغوية المعرفية بمستوياتها المختلفة تذكر- فهم- تطبيق- تحليل- تركيب- تقويم، و المجالات اللغوية المهارية والوجدانية دون الاقتصار على المجال المعرفي، مثل الميول والقيم والاتجاهات في اللغة العربية، كما يمتد ليشمل تقويم المهارت العقلية والاجتماعية والأدائية.(دعمس،مصطفى،2008: 18)، (سليمان،أمين ، 93:2010) (عيد ، غادة، 31).

- الاستمرارية:

أي أن يكون التقويم اللغوي عملية تقدير مستمرة لمدى ما يحققه البرنامج التربوي من أهداف لغوية مرسومة لعمليتي التعليم والتعلم(الفرح ، وجيه ، 2007: 27)، و لا تقتصر عملية التقويم على فترة محددة من العام، ثم تنتهي بل هي عملية مستمرة، فعملية التقويم تكون في بداية عملية التعلم، وهو ما يعرف بالتقويم المبدئي، وقد يكون بغرض تسكين الطلاب في الصفوف أو للتشخيص،ويصاحب عملية التعلم التقويم التكويني البنائي المستمر، وبعد الانتهاء من عملية التعلم والتدريس تتم عملية التقويم الختامي (النهائي) التجميعي ثم التقويم التتبعي، أي لا ينحصر في وقت بعينه، بل يكون مستمرًا ليعطي صورة دقيقة عن الشيء المقوَّم، فالملاحظات اليومية من سلوكيات، ومستوى تحصيل المتعلم، وإيجابياته في الأنشطة من خلال الاستمرارية، يمكن اكتشاف نواحي الضعف أولًا بأول، فتتم معالجتها مباشرة؛ حتى تثبت

ويصعب تعديلها بعد ذلك(الكناني، ممدوح وجابر ، عيسى2011: 47)، (سليمان،أمين، 93:2010).

– التوازن:

بمعنى أن يكون التركيز على الأهداف دون التركيز على المحتوى والأنشطة، ولا يكون التركيز على المحتوى دون التقويم، كذا التوازن في قياس المهارات والمعارف اللغوية والقيم والاتجاهات فلا ينحصر تقويم المتعلم على الجانب العقلي المعرفي فقط، بل يتسع ليشمل الجانب الوجداني الانفعالي مثل تكوين الميول والاتجاهات المرغوبة، كما يشمل الجانب النفسحركي مثل: مهارة الطفل في الكتابة والتحدث والإلقاء،...). (الكناني، ممدوح وجابر، عيسى،2011: 47).

– التنوع:

أي يتم استخدام أساليب و أدوات متنوعة في التقويم اللغوي، فعملية التقويم وأدواتها تختلف وفقاً للأهداف اللغوية من معرفية إلى وجدانية إلى نفس حركية، واستخدام أداة واحدة يفتقر إلى إعطاء صورة شاملة عن تقويم التلميذ، لذا كان من الضروري استخدام أكثر من أداة من أدوات التقويم مثل الاختبارات التحريرية والشفوية والعملية، بالإضافة إلى استخدام المقاييس المختلفة التي تسمح بالتعرف على الميول والاتجاهات والقيم، كما تستخدم الملاحظة المنظمة والمقابلة المخططة والمنظمة أيضًا، هذا بالإضافة إلى مقاييس المهارات العملية، والتقويم القائم على الأداء، والتقويم الحقيقي. (الوكيل، حلمي و المفتي، محمد أمين، 2012 : 164).

- الارتباط بأهداف المنهاج:

أن يكون التقويم اللغوي متسقاً مع مخرجات التعلم والمعايير اللغوية، حيث ينصب التقويم على جميع أهداف ومعايير المنهاج للتعرف على مدى تحقق تلك الأهداف والمعايير بجميع مستوياتها، ولا يقتصر التقويم على أهداف أو معايير دون غيرها.(الحديبي،على،2015)، (الفرح، وجيه، 2007، 27).

- الموضوعية (الاعتماد على أسس علمية):

أي يبنى التقويم اللغوي على أساس علمي، بمعنى أن تتوافر في الأدوات المستخدمة فيه مجموعة من الخصائص: كالصدق والثبات والموضوعية والتنوع والتمييز، ذلك من خلال التزام التقويم باتَّباع الأسس العلمية في جمع البيانات ورصدها وتحليلها، وتوافر معايير يتم في ضوئها تقويم أداء التلاميذ، وهذا الشرط أكثر ارتباطًا بالاختبارات.(سليمان،أمين، 2010).

- التمايز:

أي يميز التقويم اللغوي بين مستويات الأداء المختلفة، ويكشف عن الفروق والقدرات والمهارات اللغوية المتنوعة للتلاميذ ، ومقارنة أدائهم بمعيار واضح، ويميز بين المستويات المختلفة من الأداء في واقعها وسياقها الحياتي التطبيقي ، ويحدد المستوى الحقيقي لكل تلميذ، ويأخذ فيه كل تلميذ ما يستحقه من تقدير. (عيد، غادة، 2012: 34-35)، (دعمس، مصطفى،2008: 18).

– التعاون:

أي أن يتم التقويم اللغوي بطريقة تعاونية، يشارك فيها كل من يؤثر في العملية التعليمية ويتأثر بها، كالمعلمين والمديرين والمشرفين التربويين وذوي الخبرة وأولياء الأمور وصولاً للتقويم اللغوي الذاتي من جانب التلميذ والمعلم.(الفرح ، وجيه، 2007: 27)، ويقصد به تعاون أكثر من جهة، أو هيئة في عملية التقويم، ولا يقتصر على المعلم وحده، ،يمكن أن يتم ذلك التعاون بعمل لقاءات دورية بينهم. (الكناني، ممدوح وجابر، عيسى، 2011: 48)،(الحديبي، على، 2015: 190-192).

-الاقتصاد:

يجب أن يكون التقويم اللغوي اقتصاديًا في النفقات، ويراعي الوقت، وتقدير الجهد قدر المستطاع (الفرح ، وجيه، 2007: 27).

- الوظيفية (تحسين العملية التعليمية):

أن يكون التقويم اللغوي وظيفياً، بمعنى أن يستفاد منه في تحسين العملية التعليمية التعلمية في ضوء الأهداف المنشودة، وليس كغاية في حد ذاته، و أن يكون التقويم اللغوي تشخيصياً وعلاجياً، أي يصف نواحي القوة، ونواحي الضعف في عمليات الأداء اللغوي، وفي نتائج هذا الأداء بقصد الإفادة من نواحي الضعف وتداركها، وتدعيم نواحي القوة. (الفرح ، وجيه،2007: 27)، (المسعودي، محمد ، آخرون، 2015).

- خضوع عملية التقويم لخطة شاملة:

التخطيط لعملية التقويم اللغوي، وتجنب العشوائية في العمل، ويتم فيها تحديد الوسائل والأدوات والخطوات التنفيذية، حيث أن التقويم عملية منهجية منظمة ومخططة تتم في ضوء إجراءات محددة، كما أنَّ التخطيط لعملية التقويم؛ يبعد هذه العملية عن الارتجالية والعشوائية، ويجعلها أقرب إلى المنهج العلمي (دعمس، مصطفى،2008: 30).

- التكامل والمرونة والإنسانية:

معنى أن يكون التقويم اللغوي متكاملاً، أي أن يكون هناك ترابط وتكامل وتنسيق بين الأدوات المتعددة المستخدمة في التقويم، وبين المهارات اللغوية والمعايير المقيسة، ومتكاملًا أيضًا أي يراعي جميع العناصر والمكونات والمعارف والمهارات المراد تقويمها، و أن يكون التقويم إنسانيًا، أي يراعي الجوانب الإنسانية في التقويم، ويحترم المقيمين، و يترك أثرًا طيبًا في نفس التلميذ، فلا يشعر بأنه نوع من العقاب أو التهديد، ومرنًا أي يمكن تعديله أو تطويره، (الفرح ، وجيه ، 2007: 27). وتضيف(عيد، غادة، 2012: 34:31)عدة خصائص أخرى للتقويم منها العدالة، وقابلية الاستعمال، والقيمة التشخيصية والحساسية(أي مدى مناسبة الأداء تحت الظروف الراهنة للقياس)، وتدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب،وملائمة الأسئلة للزمن المحدد لها.

ويتضح مما سبق أنَّ هناك إجماعًا من خبراء التربية والمناهج على أهمية توافر هذه الأسس والمعايير العامة التي تحكم عملية التقويم اللغوي؛ كي توجهها التوجيه السليم نحو تحقيق النتائج المطلوبة، كما تؤكد الممارسات التعليمية أن غياب هذه الأسس والمعايير؛ يخلق كثيراً من المشكلات التي تواجه عملية التقويم اللغوي، وتؤثر سلباً على نجاحه و فاعليته، وتتأثر تبعاً

لذلك عناصر المنهاج الأخرى، وقد اعتمد الباحث على هذه الأسس والمعايير في استنباط المعايير العامة للتقويم اللغوي في هذه الدراسة، وهذه المعايير والشروط تساعد على الحصول على النتائج الحقيقية بنجاح وإتقان للتقويم اللغوي، كما يمكننا إضافة نقطة مهمة لهذه النقاط وهي : أن يكون التقويم مراعيًا إلى حد كبير خصائص اللغة العربية وطبيعتها (علومها ومعرفها ومهاراتها).

7-الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي

دعت التوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي إلى نوع من التقويم يعرف بالتقويم البديل، ذلك التقويم الذي يعتمد على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم (النظرية البنائية) ، حيث تختلف تلك المعرفة من سياق لآخر، وتقوم فكرة هذا النوع من التقويم على إمكانية تكوين صورة متكاملة عن المتعلم في ضوء مجموعة من البدائل بعضها أو جميعها، والتقويم البديل هو تقويم بديل عما هو قائم في مدارسنا حاليًا يختلف عن التقويم التقليدي الذي يعتمد على اختبارات الورقة والقلم الذي يركز على الجوانب المعرفية، ويهدف إلى التحسن والتعديل والتطوير.

ويعرف مولر Mueller2003 التقويم البديل على أنه نوع من التقويم يُطلب فيه من المتعلم أداء مهام حياتية واقعية تبين قدرته على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأساسية، ويتم تقييم أو تقدير أدائه على ميزان وصفي متدرج يبين نوعية ذلك الأداء، وفقًا لمستويات أداء محددة (سليمان ، أمين ، 2010: 483).

نلاحظ مما سبق أن التقويم البديل هو التقويم المناسب لهذا العصر، إذ يهيئ المتعلمين لما يناسب الواقع المعيش، ولمواجهة التحديات الحياتية، ومهارات سوق العمل فهو يجعل التطبيق الفعلي للمهارات موضع التطبيق.

الصعوبات التي تواجه استخدام أدوات التقويم البديل:

هناك صعوبات تواجه استخدام أدوات التقويم البديل من وجهة نظر المستفيدين منها وهم (الطالب– المعلم– ولي الأمر).

- الصعوبات من وجهة نظر الطلاب تتمثل في كثرة التكاليف، والأنشطة المصاحبة للمقررات الدراسية، تجعل الطلاب يهتمون بها، ويهملون موادهم الأساسية.
- الصعوبات من وجهة نظر المعلمين مثل : ضيق الوقت المتاح للمقررات الدراسية مع كثرة الأعباء الإدارية، و كثافة الفصول الدراسية، و حصول بعض الطلاب على مساعدات خارجية أثناء إنجازه للأنشطة تنفي مصداقية أداء الطالب لو قام بالنشاط بمفرده، بالإضافة إلى عدم كفاية تدريب المعلمين، وقلة خبرتهم في إعداد أدوات التقويم البديل، أو في طرائق استخدامها، و عدم وجود دعم مادي كافي لإنجازها، و الضعف في وجود معيار موضوعي يحكم عملية التقدير والتصحيح.
- الصعوبات من وجهة نظر ولي الأمر تتمثل في زيادة العبء المادي على الأسرة المتوسطة والفقيرة نتيجة زيادة طلبات تحقيق الأنشطة سواء الصفية أو اللاصفية، واللجوء للمكتبات لتنفيذها نيابة عن الطالب، و غياب مبدأ تحقق الفرص التعليمية؛ لأن الطلبة الأغنياء سيحصلون على درجات مرتفعة نتيجة أدائهم للأنشطة في المكتبات، أو

بمساعدة الآخرين و التخوف من أخطاء التحيز في تقدير درجات؛ نتيجة للخبرة السابقة للمعلم عن أداء بعض الطلبة. (سليمان، أمين ، 2010: 511-512).

وتتعدد أساليب التقويم البديل، وتختلف تبعاً لاختلاف المهام التي يراد تقويمها، ومن أبرزها:التقويم القائم على الأداء –ملفات الأعمال (البورتفوليو) –التقويم الذاتي –تقويم الأقران –تقويم الأداء القائم على الملاحظة –تقويم الأداء بالمقابلات –تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية –تقويم الأداء بخرائط المفاهيم.

وتستخدم أدوات التقويم البديل للأغراض الآتية :

- جعْل المتعلمين يستخدمون معلوماتهم في مواقف عملية.
- تعميق معرفتنا للمتعلمين، وكيفية استخدامهم لصور التفكير المعقدة، وحل المشكلات.
- جعل القياس في تكامل مع المنهج.
- متابعة مستمرة لنمو المتعلم، وتقدمه التعليمي.
- تحقق المشاركة بين المعلم والتلميذ وولي الأمر. (سليمان، أمين، 2010: 484).

ويرى حمزة دودين أنه إذا كانت أساليب التقويم التقليدية، وخصوصًا الاختبارات قد احتلت مكانًا كبيرًا في تقويم الطلاب، فإن النظرة الحديثة للتقويم لا تعني بالضرورة التخلي عنها، وإنما التأكد من حسن وسلامة استخدامها، والتأكد من أنها تستخدم لقياس نواتج التعلم بفاعلية ودقة والاختبارات تستطيع قياس نواتج التعلم في المجال المعرفي عموما إذا أُعدت بشكل جيد، وتستطيع قياس نواتج التعلم العليا فيه كالتحليل والتركيب والتقويم، ولكنها لا تستطيع قياس نواتج التعلم بنفس الكفاءة والمصداقية في المجال المهاري والوجداني والاتصال والتفكير بأنواعه.(دودين، حمزة، 2011: 23).

ويقوم التقويم البديل على عدة أسس أهمها:

– ضرورة التنوع في استخدام أدوات التقويم، وعدم الاقتصار على اختبارات الورقة والقلم.

– مراعاة الفروق الفردية في قياس الصفات موضع القياس.

– مراعاة الشمول (مشاركة الطالب والمعلم وولي الأمر) في عملية التقويم كذا مراعاة الاستمرار في عملية التقويم.

– جعل المتعلم محور العملية التعليمية.

– تقبل دور الأسرة في المتابعة والتوجيه لأبنائهم.

– التقويم البديل هو التقويم الفعلي– الأصيل– الحقيقي الذي يؤكد على الجانب التطبيقي والقياس المباشر و التشجيع على التفكير الابتكاري، وليس على ما يمكن أدائه. (سليمان، أمين، 2010: 484– 485).

– التقويم القائم على الأداء:

لقد وصف مكتب تقنيات التقييم التابع للكونجرس الأمريكي (The office of Technology Assessment of the U.S. Congress) تقييم الأداء بأنه : " التقييم الذي يتطلب من المتعلم التوصل إلى إجابة، أو منتج يعكس إتقانه لمعرفة، أو مهارة معينة"

ويُعرف كذلك بأنه : " نوع من التقييم الذي يشترك فيه المتعلمين في مهام مهمة، وذات قيمة ومعنى لدى المتعلمين" ويتشابه التقويم القائم على الأداء مع الأنشطة التعليمية، ويتطلب إشراك مهارات التفكير العليا، وكذا الربط والتنسيق بين مدى واسع من المعارف، ويشترط في التقويم القائم على الأداء، وضوح معيار التقييم بالنسبة للمتعلمين، ويكون جليًا أمامهم المقصود

بالأداء الجيد،ومن أمثلة التقويم القائم على الأداء المقابلات الشفوية، ملف الإنجاز، مهام حل المشكلات الجماعية، القيام ببحث حول موضوع معين، حل مسألة رياضية. (حيدر، عبداللطيف، 2016 : 67)،(شحاته، صفاء ودرويش، رمضان وجاموس، ياسر ، 2014، 262).(الصيداوي، أحمد،2004 : 125-127).

نستنبط مما سبق أنَّ العصر الذي نعيش فيه يحتاج إلى التقويم القائم على الأداء؛ لتلبية سوق العمل و تخريج كوادر مؤهلة لديها المهارات اللازمة التي تتناسب و متطلبات هذا السوق، و كما أن ظهور التعلم النشط جعل الحاجة إلى التقويم القائم على الأداء في ازدياد مطرد؛ لأن التقويم القائم على الأداء يربط المتعلم بالحياة ، كذلك نحتاج إليه للتأكيد على قيمة التقييم التربوية بمعنى أن ما يستحق التعليم يستحق التقييم.

خصائص التقويم القائم على الأداء:

- يُعد جزءًا من المنهج، بحيث يكون الموقف التقييمي تعليميًا.
- يُشرك المتعلمين في عملية التقييم ويهتم بأدائهم.
- يهتم بجوهر التعلم: الفهم، والمقدرة،ويتطلب تشارك المتعلمين غالبًا.
- معروف سلفًا للمتعلمين وليس سريًا،ويعكس الواقع ، ويقدم مهام واقعية.
- يراعي تعدد قدرات المتعلمين، وأساليب تعلمهم المختلفة وخلفياتهم.
- يقدم للمتعلمين مشكلات معقدة،ومهام تتطلب دمج المعارف مع المهارات.
- يوضع وفقًا لمعايير توجه المتعلمين لمستويات معرفية ومهارية عالية وثرية(شحاته، صفاء، و آخرون، 2014: 262). (حيدر، عبداللطيف، 2016: 69).

ويضيف حمزة دودين أنَّ الأداء هنا يعني إنجاز شيء محدد عن طريق الفعل، وليس المعرفة فقط، بحيث يخرج في النهاية منتج محدد. مثل أن يكتب (performance) (Assessment ويتضمن تقويم الأداء جميع الاستراتجيات والأساليب التي تهيئ الطالب؛ لتطبيق ما تعلمه من معرفة الطالب حول موضوع ما، أو إجراء تجربة معينة، أو يلقي قصيدة إلقاءً معبرًا، أو يقدم شرحًا (presentation) حول موضوع معين، ويلاحظ مما سبق أن كل مثال يشمل عملية (process)، ومنتج (product)؛وعليه فإن تقويم الأداء يجب أن يتضمن الطريقة المستخدمة في الإنجاز ، وجودة المنتج في نهاية العملية.(دودين ، حمزة ، 2011: 24-25).

- دور المعلم والمتعلم في تقويم الأداء

دور المتعلم نشط في التقويم القائم على الأداء، وتركز أنشطة التقويم على ما يمكن أن يقوم به المتعلمون،حيث تقدم لهم مهام شيقة ذات قيمة ترتبط بحياتهم، ويتم تنويع أساليب التقويم الأداء بما يتناسب مع اختلاف المتعلمين وأساليب تعلمهم وخلفياتهم، بينما يتمثل الدور الرئيس للمعلم في مساعدة المتعلمين على تحمل مسؤولية تعلمهم، ويكونون قادرين على تقييمهم الذاتي. (حيدر، عبد اللطيف، 2016).(الصيداوي، أحمد،2004 : 199-200).

ويضيف مصطفى دعمس أنَّ فعاليات التقويم القائم على الأداء مثل العرض التوضيحي، والتحدث، والمحاكاة،ولعب الأدوار، والمناقشة، المناظرة،والأداء، حيث أنَّ تقييم الورقة والقلم غيرُ كافٍ؛ لإظهار التحصيل لبعض النتاجات، إنَّ تقويم الأداء يتطلب تقويمًا مبنيًا على معايير واضحة، ثم تطويرها من قبل المعلم والطالب،ومن الطرق الملائمة للتقويم القائم على الأداء

الأنشطة التعليمية، والمشاريع الفردية والجماعية، والمقالات، والتجريب، والعروض التقديمية، وملف إنجاز المتعلم.(دعمس، مصطفى،2008: 63).

ومن شروط وضع اختبارات تقويم الأداء أن يغطي الاختبار معارف ومهارات مهمة، بالإضافة إلى تنوع الاختبار؛ ليتناسب وقياس خبرات المتعلمين المختلفة، و أن يقدمَ الاختبار خبرة تربوية مناسبة للمتعلمين، كذا يقيس الاختبار مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين،وأن تستخدم النتائج في تجويد العملية التعليمية التعلمية، ويتم تصحيح اختبارات تقويم الأداء على معايير واضحة، وليس رصد الأخطاء، بالإضافة إلى الكشف عن جوانب القوة لدى المتعلمين، وليس جوانب الضعف ويصحح وفقًا لمستويات أداء واضحة، وليس وفقًا للمنحنى البياني، ويقيم عمليات، وكفايات عامة ويشجع على التقييم الذاتي، وأخيرًا لا يؤكد على المقارنات غير الضرورية، وغير الأخلاقية بين الطلبة، وتصنف إجابات الطلبة إجابات الطلبة في فئات محددة تسمى " مقاييس تقدير الأداء" (Rubric) بين فهم تام، وفهم جيد، وفهم مقبول، وبحاجة إلى تحسن. (دودين، حمزة، 2011 : 26-27).

- لماذا العلامات ؟

العلامات هي تقويم رسمي مطلوب من المعلمين القيام به، وبغض النظر عن نظام العلامات أو الأشكال المختلفة لصيغ التقارير المستخدمة غالبًا ما تكون العلامات أحكامًا صادرة عن المعلمين أي يعود الجزء الأكبر فيها على رأي المعلمين وخبرتهم السابقة، إنَّ نظام التقويم على أساس المستويات الحقيقية لا يتطلب علامات وأن التقويم الحقيقي لا يقتصر على عمل أو امتحان أو مهمة واحدة؛ وذلك لتعدد المهام المستخدمة فيه؛ لذلك لا تنتهي النتائج بعلامة أو بحرف، ويُجرى التقويم الأدائي- الحقيقي بالرجوع إلى محكات ومستويات تمثلها

بوضوح أو أعمال نموذجية معروفة وواضحة للجميع، ويوضح الصيداوي أنَّ انتشار عملية العلامات الرقمية و الحرفية خلال القرن الماضي، ليس معناه أنها عملية سليمة أو علمية أو أمر مرغوب فيه تربويًا أو إنسانيًا؛ بل هي اختصار واستسهال مع تشييء للشخص الذي نقوِّم أداءه أو عمله أو إنتاجه، ولا يمكن أن نبرر استخدام العلامات أو الحروف للتقويم التربوي بعد اليوم على أسس تربوية أو علمية، فهناك بيِّنات ثبوتية وافرة تدل على أنها غير وظيفية في العمل المدرسي أوفي العمل الإنتاجي خارج المدرسة ، وهي كذلك غير ضرورية أو أساسية في عمليات التعليم فلماذا نمارس هذا النوع الضار من التقويم ؟ إن تبرير استخدام العلامات للتقويم بترتيب المتعلمين أو تصنيفهم بات أمرًا غير مقبول،؛ لأنَّ العلامة غير قائمة على أساس صحيح للقياس، ولا تدل على شيءٍ يذكر، والتلاعب إحصائيًا بالعلامات والأرقام، وسوء استخدام الإحصاء هي تمارين واضحة العوار لكل لبيب؛ لا تساعد المتعلمين على التعلم، بل تنفرهم منه (الصيداوي، أحمد، 2004، 195-196)،(Airasian, 2000).

يتضح مما سبق أنَّ الأضرار النفسية والتعليمية للعلامات أمرٌ يستحق التأمل والتفكير الجاد لما فيه مصلحة المتعلم؛ لأن غاية عملية التعلم أن يكتسب الطالب معارف ومهارات نوعية وخبرات وممارسات عملية، يستطيع بها التأقلم مع الحياة العملية بعد تخرجه من الدراسة،كذلك بناء الشخصية متكاملة الجوانب بالإضافة إلى إعداده كمواطن صالح، وليست الغاية الحصول علامات جوفاء دون وجود خبرات ومهارات حقيقية تساعده على أداء مهام وظيفية أو التأقلم مع الحياة.

ويبين الصيداوي أن المبرر الوحيد والعقلاني المقبول للتقويم التربوي اليوم هو مساعدة المتعلم على التعلم وتصويب مسيرته، ومساعدة المعلم على حسن التعليم، كما تفيد التغذية

الراجعة في التقويم التكويني الجميع بمن فيهم الأهل، وغير مؤذية تربويًا؛ لأن العلامات وأمثالها لا تساعد في هذا السبيل. وقد تلزم المدرسة أو النظام التعليمي باستخدام العلامات استخدامًا مرحليًا أو مؤقتًا مع العلم بمضارها وفي هذه الحالة لابد أن يتبع المعلم والمشرف التربوي التوصيات التالية:

– أن يتجنب وضع العلامات على كل عمل فردي يقوم به الطلبة في المدرسة، أو في المنزل، وأن يبدل العلامات بملاحظات عامة وتفصيلية تصحح مسيرتهم، و تسدد خطاهم.

– إعطاء المتعلم فرصًا أخرى ضمن الفصل الدراسي أو السنة؛ ليحسن وضعه التعليمي، ويساعده على إتقان ما لم يتقنه سابقًا.

– أن يجعل العلامات تمثل درجة معينة من درجات الإتقان بالنسبة إلى مجمل المطلوب للمتعلم أن يتعلمه في صف معين وسن معين و زمن معين، والفرق بين علامة المتعلم والمجمل يمثل حيز التصحيح والمعالجة التربوية.

– أن لا يهدد المتعلمين بالعلامات، ويجعلهم ينسونها، ولا يذكرهم بها عند كل منعطف تعليمي.

– أن يعلم أن قهر المتعلمين بالعلامات قد يعطي الطاعة، لكن لا يعطي الرغبة في التعلم التي تظل معهم طول العمر.

– أن يقوّم عمل المتعلمين أثناء تعلمهم من أجل توجيههم، ولا يكافئهم ولا يضع لهم علامات، حتى يثبتوا إنجازهم للعمل عمليًا وعلنيًا.(الصيداوي، أحمد، 2004، 196–197).

- ما البديل عن العلامات ؟

هناك بدائل كثيرة تنوب عن العلامات منها،قوائم التشخيص، ومراجعة الملف ذي الحقيبة ، ومفاوضة المتعلمين، وأسلوب الاتفاقية، وأسلوب المشروع، ونتعرض إلى تفصيل الثلاثة الأولى فيما يلي:

- قوائم التشخيص:

وهي قوائم تسجل ما أتقنه المتعلم من جهة، وما لم يتقنه من جهة أخرى؛ بحيث يبنى عليها برنامج تربوي يكون إثرائيًا لنواحي القوة في إنجاز الطالب، ويكون تصحيحيًا وعلاجيًا لنواحي الضعف التي لا تزال موجودة لديه، وتصل نتائج التقويم إلى الأهل، وجميع معلميه؛ لمعرفه واقع حاله وتحسينه والارتقاء به دون إيذاء أو ضرر.

- مراجعة الملف ذي الحقيبة:

يمكن مراجعة الملف ذي الحقيبة الذي يحوي تقارير وصفية لا رقمية ونماذج حقيقية مختارة مما أنتجه المتعلم أو أدَّاه، والتي تصور خطوط التقدم والتطور لديه، فضلًا عن تقويمه الذاتي وخطط التصحيح والمتابعة والتطوير.

- مفاوضة المتعلمين:

هو الاتجاه الأقوى اليوم ؛ حيث يتم مفاوضة المتعلمين أنفسهم، و إشراكهم في تقويم أدائهم وأعمالهم ومراجعتها ونقدها وتطويرها؛ وذلك يجعلهم يحملون مسؤولية تعلمهم وإنتاجهم، ويراجعون مدى استفادتهم من التعليم المبذول. (الصيداوي، أحمد، 2004، 197-198).

- ماذا لو أوقفنا التباري بالعلامات؟

سنرى رفاق الصف يعملون معًا من أجل مصلحتهم الفكرية المشتركة، ويصبح التعلم هو القوة الميسرة لعملهم، وتستخدم حكمة الجماعة كلها للمساعدة التبادلية، وسينتهي التصادم والغش والسرقة والتملق والتلاعب، وغيرهم من السلوك غير الأخلاقي.(الصيداوي، أحمد، 2004، 198).

بعد العرض السابق نستنبط من ذلك أنه أصبح التمسك بوضع العلامات أمرٌ لا مسوغ له؛ لتوفر البدائل وتنوعها ومعقوليتها، ولكن هل يصلح تطبيق ذلك في مدارسنا العربية، وبيئاتنا التعليمية ؟ يرى الباحث أنه إذا اتجهت النية إلى تطبيق هذا النظام في نظمنا التعليمية؛ يجب التدرج في تطبيق ذلك النظام الذي يلغي العلامات واتخاذ كل التدابير لذلك من تهيئة الطلبة وأولياء الأمر والمديرين حتى المعلمين أنفسهم ومع اقتناعي الجزئي بهذا النظام، إلا أني أعتقد أنه سيجد معارضة كبيرة من كل الفئات وأصحاب القرار.

8- تطبيقات التقويم اللغوي

يذكر كمال دواني أنَّ هناك عدة مجالات لتطبيقات للتقويم اللغوي، هي السلوك الصفي اللغوي، والمهارات اللغوية، والمعرفة، والإدراك المفاهيمي اللغوي،والتفكير اللغوي والاتجاهات اللغوية(دواني، كمال، 2003).ويحددقاسم وآخرون، وغادة عيد تطبيقات التقويم اللغوي في ثلاثة مجالات بحسب الأهداف التربوية واللغوية المنشودة منها، هي كما يأتي:

- تقويم المعارف والمفاهيم اللغوية (الجانب المعرفي).

- تقويم المهارات اللغوية (الجانب المهاري).

– تقويم الميول والاتجاهات والقيم اللغوية (الجانب الوجداني). (قاسم ، وآخرون، 2016: 30)، و(عيد، غادة، 2012 :51).

9- أساليب التقويم اللغوي وأدواته

أدت ثورة المعلومات والاتصالات في القرن الحادي والعشرين إلى اتجاه معظم الدول نحو الاقتصاد المعرفي، وتطبيق إستراتجيات التقويم الحديثة، وحسن توظيفها مع طبيعة المنهاج والمتعلمين ؛لخلق بيئات تعلم تشجع على المبادرة والابتكار، والتفكير الناقد، وصنع القرار واتخاذه ،وحل المشكلات(دعمس، مصطفى، 2008: 58).

وأدوات وإستراتجيات التقويم اللغوي كثيرة ومتنوعة، وباختصار شديد أية عملية يقوم بها المعلم للتأكد من تحقيق الهدف، أو التحقق من تشكيل مهارة، أو التمكن من معرفة معينة تُعد أداة من أدوات التقويم.

وتصمم إستراتجية التقويم في خطوات إجرائية بحيث يكون لكل خطوة بدائل، حتى تتسم الإستراتجية بالمرونة عند تنفيذها، وكل خطوة تحتوي على جزيئات تفصيلية منتظمة ومتتابعة ؛ لتحقيق الأهداف والمعايير المنشودة، لذلك يتطلب من المعلم عند تنفيذ إستراتجية التقويم تخطيطٌ منظمٌ مراعيًا طبيعةَ المتعلمين والفروق الفردية بينهم، ومكونات التدريس، ومن مواصفات الإستراتجية الجيدة في التقويم : الموضوعية والثبات والصدق والملاحظة والتواصل ومراجعة الذات والشمول والمرونة والقابلية للتطوير(دعمس، مصطفى، 2008: 61).

ويجب عند اختيار أدوات التقويم تحديد مايتم تقويمه ، وما الذي نريد معرفته من هذا التقويم، وما مستوى المستهدفين من هذا التقويم، إن معرفة ذك يساعد في اختيار أداة التقويم، إذ يتم اختيار أداة التقويم؛ لتلائم قياس المخرج المعين، فما نستطيع قياسه بالاختبار قد لا نستطيع

قياسه بالملاحظة، وهناك معايير لاختيار أداة التقويم منها مدى ملائمة الأداة للمنهج، والوقت اللازم للتطبيق والتحليل واستخراج النتائج، والتكلفة المادية وفائدتها العملية، ولا ينبغي الإصرار على أداة بعينها واستخدامها لتقويم مجالات عدة خاصة إذا تطلبت عملية التقويم جهدًا ووقتًا وتكاليف إضافية، فكل أداة مهما كانت معدة جيدًا لها سلبياتها وإيجابياتها، ولها ما يناسبها من المخرجات، لذلك يجب توفير بدائل كثيرة من الأدوات لتقويم كل مخرج (دودين، حمزة، 2011: 43-44).

ويجب عند اختيار أو بناء أداة تقويم اختيار أداة التقويم الأكثر ملاءمة لتقويم المعيار أو المخرج التعليمي، فما يصلح لتقويم المعارف قد لا يصلح لتقويم المهارات أو الاتجاهات.

وهناك مبادئ عامة عند بناء أو اختيار أداة تقويم وهي.

- لا توجد أداة تقويم واحدة يمكن أن تقيس كل شيء في اللغة العربية.
- ينبغي التأكد من صدق وثبات وموضوعية كل أداة تقويم قبل استخدامها.
- يجب أن يتم اختيار أداة التقويم بناءً على ملاءمتها للمخرج التعليمي.
- يجب أن يكون هناك وعي ومعرفة بمحددات كل أداة من أدوات التقويم من إيجابيات وسلبيات. (دودين، حمزة، 2011: 123).

ونورد بعضًا من هذه الأدوات والاستراتجيات وأكثرها انتشارًا وهي :

(أ) -الملاحظة:

هي ضرورة ملحة في تقويم منهج اللغة العربية؛ لأنها تسلط الضوء على أفعال الطالب، وأقواله بوضعه الطبيعي، ولها شروط وآليات لتطبيقها، والذي يميزها عن غيرها أنها لا تنحصر بزمان أو مكان، وتنقسم الملاحظة إلى منظمة وغير منظمة، ويعاب عليها أنها تقتصر على

السلوك الظاهري دون السلوك الباطني والتفكير والمشاعر، وأهم أدوات الملاحظة هي مقاييس التقدير، وقوائم المراجعة، والسجلات القصصية.(أبوعلام، رجاء،2005، 276)،(الكناني، ممدوح، وجابر عيسى، 2011: 78).

وتعد الملاحظة من أهم أدوات التقويم، وهي قادرة على إعطاء صورة جيدة عن التقويم إذا أتقن تطبيقها بصورة صحيحة وسليمة لتعدد نماذجها، و وجود عامل الاستجابة الطبيعية.

(ب) الاختبارات التحصيلية:

وهي أشهر أداة من أدوت التقويم اللغوي، وأكثرها استخدامًا وشيوعًا، حيث يعتمد علي نتائجها في اتخاذ قرارات التوظيف، أو قرارات إدارية، أو قرارات فنية تعمل على تحسين المنظومة التربوية (سليمان ، أمين علي،2010، 197)، ولها أقسام عدة ، وسنقتصر هنا في تصنيفها حسب إجابة الطالب، و تصنف الاختبارات حسب إجابة الطالب عليها إلى شفوي و تحريري وعملي.

* الاختبارات الشفوية

هو اختبار يقدم في صورة أسئلة شفوية، أو مكتوب، ولكن يطلب من الطالب منهم الإجابة عنها شفويًا، وتتناول مهارة فرعية مثل التحدث، القراءة الجهرية، وإلقاء الشعر، وبطبيعة العلاقة القائمة بين مهارات اللغة، فهي تسهم في تقدم المتعلمين لغويًا، والغرض منها معرفة قدرة الطالب في التعبير عن نفسه وعن أفكاره ، والتعرف على النطق السليم لمخارج الحروف، ومن مميزاتها التعرف على قدرة الطالب في التعبير عن نفسه، ويتلقى الطالب تغذية راجعة فورية وتعلِّم الطالب المناقشة والحوار وسرعة التفكير واستخلاص الاستنتاجات، وتفيد المعلم في

الكشف عن مستوى استيعاب الطلبة بشكل سريع، وربط الطلبة بمادة التعلم، وبناء شخصية الطالب، ومن عيوبها تأثر الدرجة بذاتية المعلم بسبب ظروفه واتجاهاته وفكرته المسبقة عن الطالب. (الزند، وليد، عبيدات، هاني، 409:2010) (سليمان ، أمين،2010 ، 197).(أبوعلام، رجاء، 2005: 140-141)، (الكناني، ممدوح وجابر، عيسى، 2011: 221-222).

* الاختبارات الكتابية (التحريرية):

ويطلق عليها أيضًا اختبارات الورقة والقلم، وهي اختبارات تقدم للطالب مكتوبة أو شفوية، ولكن يطلب منه الإجابة عليها تحريريًا، والغرض منها معرفة قدرة الطالب على الربط والتنظيم وإدراك العلاقات والتحليل المنطقي للمعلومات المقدمة، ومن مميزاتها أنَّها تضمن تكافؤ الفرص بين المتعلمين؛ للإجابة عن أسئلة محددة وموحدة، و تسمح بمقارنة إجابة الطلبة مع أقرانهم، ومن عيوبها تأثرها بالذاتية سواء عند إعدادها أو تصحيحها، وتحتاج وقت طويل عند الإعداد كما في الاختبارات الموضوعية ، أو التصحيح كما في الاختبارات المقالية، ولكنها أكثر دقة إذا ما قورنت بالاختبارات الشفوية أو العملية : وتنقسم إلى الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية و الاختبارات المختلطة.(سليمان، أمين،197،2010)،(الزند، وليد،عبيدات، هاني، 409:2010).

- الاختبارات المقالية

ويقتضي هذا النوع كتابة الإجابة على شكل موضوع أو عرض، وهو أقدم أنواع الاختبارات، والشائع استخدامه في تعليم اللغة العربية؛ لما فيه من فائدة كبيرة معرفة القدرات اللغوية، فهو يشتمل على أكثر من علم من علوم اللغة،ومن ميزات هذه الاختبارات أنها سهلة

الإعداد والبناء، وكفاءتها في قياس كثير من القدرات المعرفية الخاصة مثل القدرة على العلاقة بين السبب والنتيجة والقدرة على التحليل، وتطبيق القواعد والمبادئ على مواقف جديدة و القدرة على حل المشكلات، ونقد العبارات والأفكار، كما تمتاز بالقدرة على تشخيص القدرة التعبيرية عند الطلاب، وتتيح للتلميذ فرصة تنظيم إجابته عن السؤال، ومن عيوبها انخفاض شمول أسئلتها للمادة الدراسية جميعها، وتأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح. (الكناني،ممدوح،جابر، عيسى، 2011: 224)(عيد،غادة،2012: 162-163).

-الاختبارات الموضوعية:

ويضم هذا النوع عدة صور وهي:(اختيار من متعدد، الصواب والخطأ، المزاوجة، التكملة، الترتيب) فمن الملاحظ هذا القسم أنه أكثر موضوعية من غيره ؛ فلا يتدخل المقوم بنتائج الاختبار وهي تعود الطلبة على دقة القراءة والمذاكرة، وبناء آليات تخزن المعلومات في الدماغ بشكل سليم، وهي أيضًا موضوعية وسهلة التصحيح، لكنها من نواحي أخرى صعبة الإعداد، وتساعد على الغش، ومكلفة بالطبع والإعداد رغم أنها سهلة التصحيح،وتعجز عن قياس الجانب الانفعالي/ الوجداني من السلوك البشري بصورة جيدة مثل الميول والاتجاهات والقيم، ومعظم أسئلتها باستثناء الاختيارمن متعدد لاتقيس مستويات عقلية عليا حسب تصنيف بلوم (التحليل والتركيب والتقويم). (الزند، وليد، وعبيدات، هاني، 410:2010)، (سليمان ، أمين،2010 ، 198-199).

- الاختبارات المختلطة:

وهي الاختبارات التي تمزج بين الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية، وينصح الكثير من المختصين بالقياس والتقويم بأسلوب المزاوجة بين الاختبارات الموضوعية والاختبارات

المقالية، أو ما يسمى بالاختبارات المختلطة لغرض الجمع بالجوانب الإيجابية للنوعين السابقين. (الزند، وليد، وعبيدات، هاني، 410:2010)

ويذكر (سليمان، أمين،2010 ، 132-134) أهمية اختبارات التحصيل التي تتمثل في إثارة دافعي ة الطلاب للتعلم والتشخيص والعلاج والتدريس، وتحديد أهداف التدريس، علاوة على الانتقال إلى صفوف أعلى.

* الاختبارات العملية

هي الاختبارات التي تقدم مكتوبة أو شفوية للطالب، ويطلب منه الإجابة عليها في صورة أداء عملي، والغرض منها هو قياس المهارات الحركية في مجالات متعددة ، فالتعلم النظري يجب أن يكمل بتعلم مهاري يرسخ ما تعلمه الطالب نظريًا، ومن ميزاتها أنها تقيس التآزر الحسي حركي والسرعة والدقة وتساعد أصحاب المهارات المرتفعة نحو التميز، ومن عيوبها صعوبة تحليل العمل أو المهمة، وعدم توفر الخامات والأجهزة، وصعوبة تحديد محكات الناتج مقدمًا.(سليمان، أمين،2010 ، 197).

يتضح مما سبق أن أدوات التقويم تتعدد حسب المهارة المقاسة، ولا يجب الاستغناء عن الاختبارات بأنواعها سواء التحريرية منها أو الشفوية أو العملية ما دامت تقيس مهارات ومعارف تتناسب معها، ولكن لابد من ضمان حسن استخدامها، والتأكد من دقتها وفاعليتها، حيث تعد الاختبارات أشهر أدوات التقويم تطبيقًا ووجودًا واعتمادًا في المؤسسات التربوية فهل حان وقت نستطيع أن نعتمد فيه على تقويمات أكثر صدقًا وتعبيرًا عن مستوى المتعلم؟ بحيث يمتلك المتعلم مهارات، وقدرات تمكنه من العمل بعد التخرج، أو تكملة دراسات عليا، أو ابتكار أشياء

جديدة سواء استخدمنا الاختبارات بأنواعها المختلفة، أو أدوات أخرى عملية تعتمد على تقويم الأداء.

(ج) المقابلة:

وهي التبادل اللفظي بين شخصين أو أكثر عن طريق أسئلة بقصد الوصول إلى معلومات معينة مع الاهتمام بمعنى الألفاظ واستجابات المفحوص (الكناني، ممدوح وجابر، عيسى،2011، (92:93)، وهي تزودنا بمعلومات تختلف عن تلك التي نحصل عليها من أدوات الملاحظة أو الاستفتاءات حيث يتحدث الفرد عن نفسه، وهي وسيلة مهمة في التقويم اللغوي، وذلك للتأكد من الجانب التطبيقي للغة، والتمكن من القواعد النظرية أيضًا، ومن الضروري تدوين المقابلة بأي وسيلة دون شعور المستهدف بالتقويم؛ لتكون استجابته طبيعية وغير مصطنعة .(سليمان ، أمين،2010 ، 197).

(د) – الاستبيانات:

هي عبارة عن قائمة من العبارات أو الأسئلة يجيب عليها عدد من الأفراد، والغرض منها هو الحصول على معلومات عن موضوع ما يستخدم في تقويم أدائهم، وتمتاز عن غيرها من أدوات التقويم أنها لا تحتاج وقتًا، وهي سهولة الحصول على المعلومات من عدد كبير الأفراد، وهي تقيس الميول وسمات الشخصية والاتجاهات والتوافق وعادات الدراسة، وتساعد على إصدار أحكام عامة، وللاستبيانات نوعان: المفتوح، وفي هذا النوع يُفتح باب الإجابة عن فقرات الاستبانة بنوع من الحرية، أما المقفل: فتكون الإجابة مقيدة بمجموعة من الإجابات يختار المفحوص إحدى هذه الخيارات.(سليمان، أمين،2010: 510)،(الكناني،ممدوح وجابر، عيسى، 2011: 104 – 108).

(هـ) ملف الإنجاز:

هو مجموعة محددة من إنتاج الطالب مختارة بعناية لتحقيق هدف معين، ولا يحتوي ملف الإنجاز بالضرورة على كل إنتاجه، ويمتاز ملف الإنجاز بأنه وسيلة فعالة للاتصال بين المعلم والمتعلم ، ويمنح كلا من الطالب والمعلم فرصة لمتابعة نمو الطالب، وتحسن إنجازه مع مرور الوقت، أما فوائد ملف الإنجاز، فإنه يسمح بتقويم مخرجات التعلم في المجالين المهاري والوجداني، كما أنه يسمح بإظهار العمل المتميز دون ضغوط ومحددات الوقت، كما يتيح متابعة نمو الطالب وتقدمه، بالإضافة إلى إشراكه في عملية التعليم والتعلم، ويقوَّم ملف الإنجاز عن طريق فحص وتقويم مكوناته ومحتوياته بعد مقارنة كل منها بالأهداف والمعايير التعليمية التي صممت لتحقيقها (دودين، حمزة،2011: 37-38)، أما عن استخدامات ملف الإنجاز في تقويم مجالات اللغة العربية فهو يستخدم في الاستماع والقراءة والكتابة والبلاغة والخط والنحو حسب دراسة (قاسم ، وآخرون ، 2016).

يتضح مما سبق أن ملف الإنجاز يعتبر من أكثر الأدوات الفعالة في التقويم، إذ إنه أداة يعبر عن تطور مستوى الطالب عبر فترة زمنية معينة من خلال فحص أعماله الكتابية والقرائية، وعمل الخطط العلاجية أو الإثرائية إن لزم ذلك، وهو يطبق في بعض الميادين التربوية دون إتقان مع أنه تعبير صادق عن مستوى الطالب، فيمكن من خلال تطبيقه بصورة سليمة أن يكون أفضل أداة تقويم يمكن الاعتماد عليها.

(و) دراسة الحالة:

ويتم بهذه الأداة جمع كافة البيانات والمعلومات المتوافرة والممكنة عن الفرد قيد الدراسة بهدف الإجابة عن أسئلة تدور في ذهن المقوِّم تصب هذه الأسئلة في تغطية جوانب التقويم (

الكناني، وممدوح، و جابر،عيسى، 2011: 98 – 99)، وتستخدم دراسة الحالة في تقويم معارف و مهارات اللغة العربية بحسب دراسة (قاسم ، وآخرون ، 2016).

يرى الباحث أن دراسة الحالة تستخدم للضعاف لتشخيص الضعف وعلاجه، وللفائقين والموهوبين لتطوير مواهبهم ومستواهم التحصيلي، ولا داعي لتعميمها على جميع الطلاب.

هـ– التقارير الذاتية:

وهي طريقة يقوم بها المتعلم للتعبير عن مكنوناته: كسلوكه أو ميوله أو اتجاهاته أو مواقفه تجاه موضوعات أو أشخاص أو أشياء محددة، وبواسطة التعبير الذي يعده المتعلم؛ يجيب عن أسئلة مقننة تفيد في التقويم، أو رأي المعلم في تلاميذه أو التلاميذه في معلمهم.(الزند، وليد ، وعبيدات، هاني،2010: 407).

(ز) –خرائط المفاهيم:

عبارة عن أشكال تخطيطية ، تربط المفاهيم بعضها ببعض عن طريق خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات تسمى كلمات الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر.(الزند، وليد، عبيدات، هاني،2010: 39).

(ح) –المؤتمرات واللقاءات الفردية والجماعية:

تعد أكثر وسائل التقويم فائدة عند الجلوس مع المتعلم لمناقشة الاختبارات، ومقاييس التقدير وقوائم التدقيق والسجلات القصصية وغير ذلك، حيث يمكن توضيح نقاط القوة وجوانب الضعف عند المتعلمين، وتعلمهم كيفية تقويم أعمالهم، وحل المشكلات المواجهة لهم.(سعادة، جودت إبراهيم و عبدالله، إبراهيم، 2014 ،365– 366).

(ط) – المشاريع:

طريقة المشروع هو سلسلة من النشاطات التي يقوم بها الفرد أو الجماعة؛ لتحقيق أغراض واضحة ومحددة في محيط اجتماعي برغبة وحماس، وهناك مشروعات عديدة ومتنوعة يختار منها الطلبة ما يناسبهم ويشبع رغباتهم. (الوكيل، حلمي والمفتي، محمد أمين ،2012 :289).

(ي) – لعب الأدوار:

يمكن للمعلم عن طريقها تقويم أنماط تفكير طلابه، وتقويم المهارات اللغوية الخاصة بهم في لعب الأدوار، وقدرتهم على وضع أنفسهم في مواقف الآخرين.(سعادة، جودت وإبراهيم، عبدالله، 2014: 366).

(ك) – المناقشة الجماعية:

من أفضل وسائل التقويم في يوم دراسي، أو نهاية وحدة تعليمية، وأهم أهدافها الحصول على المعلومات، وتهيئة الفرص المناسبة للتقويم الجماعي لما تم تعلمه، وللحصول على مناقشة فاعلة ، فلابد من توفر جو من الثقة والطمأنينة والحرية في القول، وتذليل الصعوبات والتذكير بالأهداف التعليمية، وإذا لاحظ المعلم ضعف استجابة الطلاب فقد يعمل على إيقافها والبحث عن سبب ضعف تلك الاستجابة، ومن أمثلة المواقف التعليمة لهذا الأسلوب متابعة أنشطة الرحلات الميدانية، ومعالجة بعض المشكلات، وتقويم سلوك بعض الطلاب. (سعادة، جودت و إبراهيم، عبدالله، 2014: 363 : 364).

(ل) – عينات العمل:

تمثل عينات العمل ما أنجزه الطلاب في المدرسة مثل القصص وأوراق الاختبارات والنماذج واللوحات والتقارير ، ويستحسن حفظها في الملفات الخاصة بهم، وقد تستخدم عينات منها كأساس للمناقشة في اللقاء المنعقد بين المعلمين وأولياء الأمور.(سعادة، جوت وإبراهيم، عبدالله 2014: 366).

(م) – السجلات القصصية والمذكرات اليومية:

السجلات القصصية : هي عبارة وصف توضيحي مدعم بالحقائق للحوادث المهمة التي يلاحظها المعلم بين تلاميذه ، حيث يتم وصف كل حادث باختبار بعد حدوثه فورًا ، كما يتم تسجيل هذا الوصف على بطاقة منفصلة . و السجل هو وصف لحادث، أو موقف في حياة الطالب، وتمثل عملية جمع مثل هذا الوصف لمدة طويلة من الزمن، وتوضح التغيرات التي حدثت، وما تزال تحدث لسلوك ذلك الطالب، وينبغي أن يشير السجل القصصي إلى التاريخ والوقت الذي حدث فيه السلوك، والظروف التي أحاطت به، والهدف من وراء وصف ذلك السلوك؛ ولتحسين السجلات القصصية، لابد من اتصاف لغة التقرير عن الحادث بالموضوعية، وتسجيل السلوك بعد حدوثه مباشرة، واقتصار استخدام ذلك الأسلوب على جمع المعلومات التي يصعب الحصول عليها من وسائل أخرى. (سعادة، جودت و إبراهيم، عبدالله 2014: 363، 365).

(ن) تقويم الأقران:

هو عملية يقوم من خلالها الطلبة أو أقرانهم بتقويم مهامهم أو اختباراتهم بناءً على معايير الجودة التي يضعها المعلم. (شحاته، صفاء، وآخرون، 2014 :256).

أوردنا فيما سبق أدوات التقويم التي يمكن أن تستخدم لتقويم تعلم الطلبة في اللغة العربية، ونجد أن معظم هذه الأدوات قد يعوق استخدامها أسباب كثيرة منها: ضعف الإمكانات أو تعنت بعض المعلمين والجمود الفكري لديهم، و حبهم للتقليدية، لذلك نجد في مدارسنا العربية بعض هذه الأدوات مستخدمة وناجحة، والكثير منها غير مستخدمة، ومعظم الميادين التربوية العربية تستخدم الاختبارات كأداة وحيدة للتقويم.

وقد أوضح الدليل التوجيهي لدمج مفاهيم التربية من أجل التنمية المستدامة في برامج كلية التربية / جامعة دمشق ضمن مشروع توجيه برامج إعداد المعلمين للاستدامة– اليونسكو أن أدوات التقويم في التربية من أجل الاستدامة، لابد أن تتنوع لتشمل المجلات المعرفية والمهارية والوجدانية، وتشمل هذه الأدوات الاختبارات بأنواعها التحصيلية واختبارات الأداء والملاحظة والمقابلات واستبانة الاتجاهات ودراسة الحالة والتقارير الذاتية. (الدليل التوجيهي لدمج مفاهيم التربية من أجل التنمية المستدامة، 2011: 67).

ولعل من أهم الدراسات الحديثة التي تناولت الأساليب الحديثة في تقويم المتعلم دراسة (قاسم وآخرون) التي تناولت أساليب التقويم الطلبة في اللغة العربية في دول مجلس التعاون الخليجي، وقد حدد قائمة للأساليب الحديثة لتقويم الطلبة في اللغة لعربية، وهي الأسئلة الموضوعية: ويندرج تحتها ثلاثة عشر أسلوبًا فرعيًا، والأسئلة المقالية: ويندرج تحتها أربعة أساليب فرعية، و المهمات للغوية: ويندرج تحتها أسلوبان فرعيان، وملف الإنجاز: ويندرج تحته ستة أساليب فرعية، ومقياس التقدير: ويندرج تحته أربعة أساليب فرعية، و الملاحظة: ويندرج تحته ثلاثة أساليب فرعية، و التقويم الذاتي: ويندرج تحته خمسة أساليب فرعية، و تقويم الأقران: ويندرج تحته خمسة أساليب فرعية، وخرائط المفاهيم: ويندرج تحته أربعة أساليب فرعية، و تمثيل الأدوار: ويندرج تحته ثلاثة أساليب فرعية، و دراسة الحالة: ويندرج تحته ثلاثة أساليب فرعية،

والاستبانات: ويندرج تحته ثلاثة أساليب فرعية، وتعتبر هذه الدراسة من أحدث الدراسات التي تناولت أساليب التقويم في اللغة العربية(قاسم، وآخرون،2016).

10- أخلاقيات التقويم اللغوي

هذه الأخلاقيات للتقويم يجب أن ترافق كل تقويم تربوي، وليس التقويم اللغوي فحسب، وهي المحافظة على أسرار وخصوصية المفحوصين، والمحافظة على سرية النتائج، وتخزينها بطريقة سليمة والموضوعية وعدم التحيز، و أن يكون الهدف من التقويم نفسه، ولا يجوز أن يكون لأغراض أخرى كالعقاب مثلًا.(عاشور و الحوامدة، 2009).

11- علاقة المعايير بالتقويم اللغوي

وأياً كان نوع التقويم للعمليات أو النتاجات، فلابد أن يكون هذا التقويم اللغوي في ضوء معايير ومحكات تقدير أداء تظهر مدى عمق وأصالة وجودة وصحة العمليات والنتاجات (علام، صلاح الدين،2004، ص 75).

والمعيار: هو جملة يستند إليها في الحكم على الجودة في ضوء ما تتضمنه هذه الجملة من وصف لما هو متوقع تحققه لدي المتعلم من مهارات أو معارف أو مهمات أو مواقف أو قيم واتجاهات أو أنماط تفكير أو قدرة على حل المشكلات أو اتخاذ القرارات. (دعمس، مصطفى، 2008: 174).

ومن ثَم أصبح الإصلاح القائم على المعايير Standards Based Reform بمثابة القوة الدافعة لكثير من السياسات التربوية ، التي تؤكد على ضرورة الارتفاع بمستوى أداء الطلاب، وتوفير الفرصة لكل طالب لتعلم المحتوى المناسب وصولاً إلى مستوى الأداء المطلوب؛وانطلاقًا من هذه الرؤية ظهرت حركة المعايير فى التعليم، وانتشرت بقوة فى الآونة

الأخيرة ، حتى إنه يكاد أن يطلق على هذا العقد، عقد المعايير(زيتون، كمال عبد الحميد: 2000 ، 115).

لذلك لابد أن يكون هناك معايير للتقويم اللغوي وعلى أساس هذه المعايير يمكن لعملية التقويم أن تكون دقيقة وشاملة و علمية ومنظمة ؛ فتحقق الإتقان الذي يؤدي إلى النجاح، وتوكيد جودة التقويم.

ويذكر قاسم و الحديبي أهمية تحديد معايير التقويم في اللغة العربية للأسباب الآتية:

-تحقيق الموضوعية، واتباع الأساليب العلمية بوضع معايير للتقويم يمكن من خلالها الحكم على جودة الأداء اللغوي للمتعلمين، ومدى امتلاكهم المهارات والمعارف والقدرات اللغوية.

- تحديد الفجوات، وجوانب الضعف اللغوي بدقة لدى المتعلمين تمهيدًا لوضع خطط علاجية لتقويتها.

- تطوير أدوات وأساليب التقويم اللغوي المستخدمة بما يحقق جودة عملية التقويم اللغوي ومصداقيتها.

- تقويم الطلاب تقويمًا حقيقيًا يستند على أدائهم اللغوي، ويراعي طبيعة مادة اللغة العربية المهارية والأدائية(قاسم، محمد جابر و الحديبي، علي عبد المحسن، 2015: 18).

مبررات الأخذ بمعايير التقويم اللغوي

هناك الكثير من المبررات للأخذ معايير التقويم اللغوي في دولة الإمارات العربية المتحدة منها:

- مراعاة التوجهات الحديثة في التقويم بشكل عام، والتقويم اللغوي بشكل خاص.

– تطبيق مجلس أبو ظبي للتعليم النموذج المدرسي الجديد الذي يعمل على تفريد وتفرد التعليم، مما أوجب وجود معايير محددة لتقويم الطلاب اللغوي.

– تسهيل قياس مخرجات التعلم اللغوي لدى المتعلمين.

– علاج الضعف في مخرجات تعلم اللغة العربية بعد تحديدها بدقة.

– تطوير أساليب التقويم اللغوي المستخدمة، وذلك بجعل التقويم حقيقيًا لا تقليديًا ليكون له الأثر في تطوير مهارات ومعارف وقدرات المتعلمين.

– استخدام الدقة والموضوعية في التقويم اللغوي؛ مما يجعله فعالًا وذا جدوى.

– التوافق مع متطلبات النمو العمري العقلي واللغوي لمتعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية طبقًا لبيئة دولة الإمارات العربية المتحدة.

– مسايرة التقدم التقني والتطور الكبير في وسائل الاتصالات والتواصل بين أفراد المجتمع. (قاسم، محمد جابر و الحديبي، علي عبد المحسن، 2015: 19).

– توافر المعايير يساعد على تحديد الأنشطة التعليمية التعلمية داخل الصف الدراسي وخارجه، فتزداد مساحة التعلم النشط، وتكثر الأساليب الإبداعية في العملية التعلمية.

– وجود المعايير ووضوحها؛ يؤدي إلى الشفافية، والعدالة، والمساءلة، وتوفر محكات موضوعية لقياس نجاحات العملية التعليمية التعلمية بجميع عناصرها ومكوناتها ومنها المناهج والتقويم(حيدر ،عبد اللطيف،4:2016).

12- نظام التقويم في دولة الإمارات العربية المتحدة

(أ) نظام التقويم في وزارة التربية والتعليم:

تتنوع المهارات المقيسة، والأدوات المستخدم في تقويم مادة اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم، وقد اتبعت الوزارة الأساليب الحديثة في التقويم، ونستعرض تقويم مادة اللغة العربية فيما يلي:

- **تقويم مادة اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم (الإمارات).**

تتعدد الجوانب والمهارات المقيسة في مادة اللغة العربية، وعليه تختلف أدوات التقويم المستخدمة حسب المعارف والمفاهيم والمهارات اللغوية المقيسة.

-تقويم المهارات اللغوية:

تتعدد أدوات التقويم المستخدمة في تقويم المهارات اللغوية مثل الملاحظة،والمهمات، وملف الإنجاز.

- الملاحظة:

من أهم وسائل التقويم المطبقة في مجال المهارات اللغوية، بل هي الوسيلة الأولى في تقويم أداء المتعلم، لأنها لا تقوم معرفته فقط، بل قدرة المتعلم في توظيف ما اكتسبه من معارف ومفاهيم،ولها بالغ الأثر في تعلمهم وأدائهم واتجاهاتهم، ويجب أن تبنى الملاحظة أو(قائمة التقويم) على أسس ومعايير واضحة، ولها أشكال مختلفة، ولكن لابد أن تتضمن المعايير المطلوب تحقيقها في الصف أو المرحلة، ويمكن أن يضيف المعلم أبعادًا أخرى يرى أهميتها إلى بطاقة الملاحظة حسب الموقف التعليمي والفروق الفردية بما يسهم في تنمية المهارات

اللغوية لدى المتعلمين.(مركز تطوير المناهج، الوثيقة الوطنية لمادة اللغة العربية، الوثيقة الوطنية لمادة اللغة العربية، 2011، 305:306).

- المهمات:

موقف أدائي يوضع فيه المتعلم ،وهي من الوسائل التقويمية الناجحة التي تتيح للمعلم ملاحظة المتعلم، وقياس أدائه من خلال موقف يُحدد فيه هدف مخصوص يراد تحقيقه.

- ملف إنجاز المتعلم:

وسيلة تتيح للمعلم اكتشاف متعلميه عن قرب والتواصل معهم وتنمية مهاراتهم اللغوية بما يتناسب مع كل فرد منهم وهو وسيلة تقويم دقيقة لمهارة الكتابة.ولضمان نجاحها لابد من وضع إجراءات تطبيقية واضحة وسهلة. (مركز تطوير المناهج، الوثيقة الوطنية لمادة اللغة العربية، الوثيقة الوطنية لمادة اللغة العربية ، 2011، 305:306).

-تقويم المفاهيم اللغوية والمعارف الأدبية:

يتم تقويم المفاهيم اللغوية والمعارف الأدبية بطريقتين: الأولى هي الاختبارات والثانية هي التغذية الراجعة من تقويم المهارات اللغوية أو تضمين أدوات قياس تلك المهارات بعض المفاهيم والمعارف اللغوية المهمة.

-الاختبارات:

تعد الاختبارات أهم أداة لقياس ما تحصل عليه المتعلم من مفاهيم لغوية ومعارف أدبية مختلفة، ولابد أن تحتوي الاختبارات أسئلة تقيس مهارات التفكير العليا التي تتجاوز مستوى الحفظ ومهارة التذكر كالتحليل والتقويم والتنبؤ وحل المشكلات ، وأخرى تقيس استقلالية المتعلم

في تفكيره وأحكامه.(مركز تطويرالمناهج، الوثيقة الوطنية لمادة اللغة العربية، 2011، 305:306).

تقويم اتجاهات المتعلمين نحو اللغة العربية:

اتجاه الفرد نحو أمر ما يتضح من خلال سلوكه وأدائه في المواقف المختلفة، أو من خلال جوانب نفسية وعاطفية، ويتم تقويم اتجاهات المتعلمين نحو اللغة العربية بشكل غير مباشر، وتعتمد بشكل كبير على تقدير المعلم الذاتي، وتعد الملاحظة هي الوسيلة الوحيدة لتقويم اتجاهات المتعلم ومواقفه الشخصية التي كونها عن المادة التي يتعلمها، ولا ضير أن تتضمن بطاقة الملاحظة جوانب أخرى غير الاتجاه نحو المادة مثل تعاونه وجوانب من شخصيته.

أدوات تقويم اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم:

- الملاحظة:

يلاحظ المعلم أداء متعلميه من خلال أنشطة أو مواقف معينة مثل التقارير الشفوية والمناقشات والعمل الجماعي ومواقف الاستماع والتمثيل الدرامي والقراءة الجهرية.

- ملف المتعلم (حقيبة المتعلم):

يراجع المتعلم أعماله، ويقومها قبل أن يقرر تضمينها في ملفه، والأنشطة تشمل الأعمال الكتابية والمعجم الشخصي والمذكرات واليوميات.

- الاختبار:

محدد بوقت، وليس للمتعلم فرصة كبيرة للمراجعة مثل الاختبار القبلي والتشخيصي.(مركز تطوير المناهج، وثيقة اللغة العربية وزارة التربية والتعليم الإمارات،2011).

(ب) نظام التقويم في مجلس أبوظبي للتعليم

يطبق مجلس أبوظبي للتعليم التقويم المستمر في تقويم طلابه، ويقوَّم مجلس أبو ظبي للتعليم عنصرين من أداء الطلبة هما الأداء الأكاديمي ومقاييس الأداء:

- الأداء الأكاديمي (AP):

يستخدم هذا التقويم لجميع الصفوف من السادس وحتى الصف التاسع، وهو يقيس المهارات والمفاهيم المحددة للمادة استنادًا إلى أطر ومعايير مناهج مجلس أبوظبي للتعليم، أو مناهج وزارة التربية والتعليم، وبينما لكل مادة حكم شامل وكلي، فإن بعضها كذلك مجالات مهارية محددة (محاور) يتم الحكم عليها بشكل مستقل؛ وفي اللغة العربية يتم تقييم التحدث، والاستماع، وعناصر اللغة، والقراءة والكتابة.

أنواع التقويم في مجلس أبو ظبي للتعليم:

يستخدم مجلس أبوظبي للتعليم ثلاثة أنواع من التقويم لقياس الأداء الأكاديمي للطلبة.

- التقويم المستمر(CA):

يطبق من الصفوف الدراسية كافة من السادس إلى الصف الصف التاسع ، حيث يقوم المعلمين مهارات الطلبة، وتحصيلهم العلمي باستخدام الفروض والمهام الصفية، والتي يصممها المعلمون، وتعتمد جميع المواد الدراسية على مخرجات التعلم (LOs) لتسجيل التحصيل العلمي، بينما تستخدم القيمة الرقمية في الصف التاسع(G9)، ويسجل التقويم المستمر للأداء الأكاديمي لطلبة الصفوف من السادس إلى التاسع باستخدام سجل تقويم الطالب (STAR).

- المقياس الخارجي لتحصيل الطلبة (الإمسا):

هو تقييم خارجي سنوي لمادة اللغة العربية، ويجرى في نهاية الفصل الدراسي الثاني للصفوف من (11:3)، ويستند هذه التقييم بصفة أساسية إلى محتوى من الفصلين الدراسيين الأول والثاني، ولكن قد تحتوي على بعض المعارف والمهارات التي سبق دراستها في الأعوام السابقة، وتتم عملية إدخال الدرجات من قبل المقر الرئيس لمجلس أبو ظبي للتعليم في نهاية العام الدراسي.

- امتحانات الفصل الدراسي الثالث:

للطلبة من السادس وحتى التاسع، ويضع مجلس أبو ظبي للتعليم هذه الامتحانات، ويتم التركيز فيها على مواد الفصل الثالث، والمهارات التي تم تعلمها خلال العام الدراسي، ويتم إدخال تقييم هذه الامتحانات على هيئة درجة/ مائة مباشرة. (مجلس أبوظبي للتعليم، دليل تقويم الطالب،2014-2015 : 4-5)

- مقاييس تقويم أداء الطلبة للصفوف من السادس إلى التاسع:

يتم التعبير عن الأداء للصف التاسع باستخدام الدرجات 100%، ويقاس وفقًا لمعايير المنهاج الدراسي المنشورة، بينما يتم التعبير عن ملخص الأداء للصفوف من السادس إلى الثامن (النموذج المدرسي الجديد) باستخدام مقياس أبو ظبي للإنجازوالتحصيل(ADSA) والذي يقيس مستوى الأداء باستخدام الحروف A-E.

وصف المستويات:

تصف الأداء المتوقع إتقانه مع نهاية كل فصل دراسي (التقييم العام) كما في جدول 2

جدول 2: يبين وصف مستويات التقويم في مجلس أبوظبي للتعليم

المستوى	توصيف المعيار	
A	متميز	تقريبًا جميع المخرجات
B	مرتفع	أكثر من نصف المخرجات
C	كفء	تقريبًا نصف المخرجات
D	محدود	مخرجات قليلة
E	محدود جدًا	مخرجات قليلة جدا

تقييم الصفوف من السادس إلى الثامن:

سيقيِّم المعلمون أداء الطلاب بناءً على مخرجات التعلم التي حققها الطلبة في اللغة العربية في نظام معلومات الطالب الإلكتروني باستخدام سجل تقييم الطلبة (star)،وتوضح المستويات التالية تحقيق التقدم المستمر نحو إتقان المهارة المطلوب كما في جدول(1)صـ12.

وتنشر في نهاية كل فصل دراسي من الفصول الثلاثة نتائج مستويات المخرجات في سجل تقييم الطلبة (STAR) على نظام معلومات الطلبة الإلكتروني (eSIS)، وللنموذج المدرسي الجديد (NSM)، وتقييم مخرجات التعلم من السادس إلى الثامن بنظام المعايير، أما التاسع فمحاور مادة اللغة العربية تقدر بدرجة رقمية مثل محور القراءة ومحور الكتابة ومحور التحدث ومحور عناصر اللغة.(دليل تقييم الطالب ، الحلقة الثانية، 2014–2015: 6 –7).

أدوات التقويم اللغة العربية في مجلس أبو ظبي للتعليم:

تتنوع أدوات التقويم المستخدمة في مجلس أبو ظبي للتعليم المستخدمة في تقويم مادة اللغة العربية، فمنها: الملاحظة، واختبار الفهم القرائي، ومقاييس التقدير، والمنتج البحثي كما يتضح ذلك في جدول (3).

– هذه الأدوات مجرد مظلات تقوّم في إطارها مخرجات التعلم، إذ ليس لها وزن نسبي، أو اعتبار خارج مخرجات التعلم.

– يمكن للمعلم أن يوظف أكثر من أداة لقياس مستوى الإنجاز لدى طالب أو طلبة ما.

– لكل فصل دراسي مقاييس تقدير خاصة به تبعا لمخرجات التعلم اللازم تحقيقها فيه.

(دليل التقويم المستمر للغة العربية للصف السادس: 3).

جدول 3: يبين أدوات التقويم المستخدمة في مجلس أبوظبي للتعليم

اسم الأداة	اختبار الفهم القرائي	الكتابة	المنتج البحثي	الملاحظة
تطبق من خلال :	مقياس تقدير أداء	مقياس تقدير أداء	مقياس تقدير أداء	مقياس تقدير أداء+ توظيف نموذج ملاحظة (أي نموذج مناسب)

ثانيا:الدراسات السابقة

يعرض هذا الجزء الدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة، وقد انقسمت الدراسات السابقة إلى محورين: المحور الأول المعايير التربوية، والمحور الثاني تقويم تعليم اللغة العربية وتعلمها، ومن خلال مراجعة هذه الدراسات؛ وجد الباحثُ أنه لا توجد دراسات تناولت معايير التقويم اللغوي بشكل مباشر– على حد علم الباحث– وما أُجري في هذا الموضوع ركز على جانبين الجانب الأول هو بناء قوائم لمعايير تعليم اللغة العربية، بينما كان الجانب الثاني أساليب وأدوات التقويم في اللغة العربية، ويمكن تصنيف هذين الجانبين من الدراسات إلى:

- دراسات عن المحور الأول: معايير تعليم اللغة العربية
- دراسات رصدت واقع تقويم تعليم اللغة العربية وتعلمها وتنقسم إلى:

(أ) الأساليب التقليدية في تقويم اللغة العربية.

(ب) الأساليب الحديثة في تقويم اللغة العربية.

وسيقوم الباحث بعرض الدراسات الخاصة بالمحورين، مقارنًا بينها ومعلقًا عليها، ثم سيعرض الباحث في نهاية هذا الجزء تعقيبًا عامًا على الدراسات السابقة، يليه اتفاق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، يتبعه اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، يليه ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، وأخيرًا كيف استفاد الباحث من الدراسات السابقة.

- **دراسات تتعلق بالمحور الأول المعايير التربوية:**

نظرًا لعدم وجود دراسات في معايير التقويم اللغوي فسوف يعرض الباحث دراسات تتناول بناء أو وضع معايير لمادة اللغة العربية.

1- (دراسة حافظ ، وحيد 2005م):

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد قائمة بالمستويات المعيارية لمهارة التحدث في صفوف المرحلة الابتدائية (من الصف الأول وحتى الصف السادس) ، وتقويم أداء التلاميذ في ضوئها؛ وذلك لحاجة ميدان تعليم اللغة العربية لها، وتمثلت أسئلة الدراسة في ما المستويات المعيارية للتحدث و مؤشراتها و قواعد تقديرها ، المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ؟ وما مستوى الأ داء

الشفوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء تلك المستويات المعيارية للتحدث؟ و هل توجد

فروق في الأداء بين بنين و بنات المرحلة الابتد ائية في ضوء تلك المستويات المعيارية للتحدث؟ وقد اقتصر مستوى الأداء الشفوي على تلاميذ الصفين الثالث والسادس بذات المرحلة دون سواهما، ولتحقيق ذلك وللإجابة عن الأسئلة، قام الباحث بإعداد قائمة مستويات معيارية للتحدث ، وقد تم عرض القائمة على عدد من الأساتذة والخبراء المتخصصين في اللغة العربية، وفي طرائق تدريسها، وعدد من المشرفين ، والمعلمين القائمين على تعليم اللغة العربية في الحلقة الأولى؛ لإبداء آرائهم حول مناسبة المستويات المعيارية للتحدث، ومؤشراتها وقواعد تقديرها للحلقة الأولى، وقد توصل الباحث إلي العديد من النتائج، أهمها : أ- نتائج خاصة بتحديد المستويات المعيارية للتحدث، أهمها تحديد المستويات المعيارية للتحدث في كل صف

من صفوف المرحلة الابتدائية، وتحديد مؤشرات الأداء الدالة على كل مستوى معياري للتحدث، فضلا عن تحديد قواعد التقدير الخاصة بكل مؤشر من مؤشرات الأداء.

(ب) ضعف المستوى العام في الأداء في التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، حيث لم يحقق من التلاميذ، مستوى الأداء المطلوب – في ضوء المستويات المعيارية للتحدث – سوى(31 .8 %) من إجمالي التلاميذ عينة البحث.

(ج) ضعف المستوى العام في الأداء الشفوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، حيث لم يحقق مستوى الأداء المطلوب – في ضوء المستويات المعيارية للتحدث – سوى (31 .5 %) من إجمالي التلاميذ عينة البحث.

توصيات البحث:

١ –ينبغي الارتقاء بمستوى أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في التعبير الشفوي، وذلك في ضوء المستويات المعيارية للتحدث المناسبة لكل صف من صفوف تلك المرحلة.

٢ –ضرورة بناء مناهج لتعليم التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للتحدث، بحيث يحدد في ضوء تلك المستويات – أهداف هذه المناهج ومحتوياتها، واستراتيجيات تدريسها، وأساليب تقويمها.

3 –ضرورة عقد ورش عمل للموجهين ومعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية – على كيفية صياغة المستويات المعيارية للتحدث، وصياغة مؤشراتها وقواعد تقديرها.

4 –ينبغي الاعتماد في تقويم أداء التلاميذ في التعبير الشفوي على أدوات تقويم موضوعية يتم بناؤها في ضوء قواعد تقدير ، ومؤشرات المستويات المعيارية للتحدث.

ثالثًا : مقترحات الدراسة:

وكان من أهم المقترحات ما يلي:

–المستويات المعيارية للتحدث في المرحلة الإعدادية، وتقويم أداء تلاميذ المرحلة في ضوئها.

–بناء مقياس في التعبير الشفوي في ضوء المستويات المعيارية لفن التحدث.

2– دراسة (العثامنة، سفيان 2008م):

هدفت هذه الدراسة إلى بناء قائمة مستويات معيارية لتقويم تعلم التلاميذ في مبحث اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية ، و التحقق من إمكانية تطبيقها ، و قد تمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي " كيف يمكن بناء و تطبيق قائمة مستويات معيارية لتقويم تعلم التلاميذ في مبحث اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية و للإجابة عن هذا السؤال أعد الباحث استبانة تكونت من (13) مستوى معيارياً في الصف الأول، و (11) معيارياً في كل من الصفين الثاني والثالث من المرحلة الأساسية، و بلغ عدد مؤشرات الأداء 325 مؤشر للأداء اللغوي ينبغي أن يتقنها تلميذ الصفوف الثلاثة الأولى في نهاية هذه الصفوف، و قد تم التأكد من صدق الاستبانة بعرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة ثم طبقت الاستبانة على عينة الدراسة التي تكونت من(42) مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى و(300) معلم و معلمة ، وهي تمثل حوالي 13% من

مجتمع الدراسة الأصل ، و ذلك في العام 2007 و استخدمت المعالجات الإحصائية لحساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و الوزن النسبي. وكان من نتائج الدراسة التوصل إلى قائمة بالمستويات المعيارية لتقويم تعلم التلاميذ في اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية يمكن تطبيقها، و بيانها كما يلي تضمنت القائمة ثلاثة عشر مستوى معيارياً توزعت وفق مهارات اللغة الأربعة كما يلي:

مستويان معياريان لتعلم الاستماع، و مستويان معياريان لتعلم التحدث، و 5 مستويات معيارية لتعلم القراءة يتحقق مستوى معياري واحد بنهاية الصف الأول الأساسي، و يستمر 4 مستويات منها حتى نهاية الصف الثالث الأساسي، و 4 مستويات معيارية لتعلم الكتابة يتحقق مستوى معياري واحد بنهاية الصف الأول الأساسي و يستمر ثلاثة منها حتى نهاية الصف الثالث الأساسي ، وأوصت الدراسة بتطوير محتوى كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء القائمة، وبالاعتماد على هذه المستويات المعيارية عند وضع المحتوى، و الحكم على مدى مناسبته لتلاميذ هذه الصفوف والمراجعة المستمرة للمناهج ، وتعديلها في ضوء المستويات المعيارية، وأخيرًا إعادة النظر في أساليب التقويم في مادة اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى و أدواته، بحيث تستند أساليب التقويم و أدواته إلى المستويات المعيارية للتعلم، و من ثم الحكم بدقة على مدى النمو للغوي للتلميذ في ضوء هذه المستويات.

3- دراسة (عبدالله ، منى، 2013):

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مدى توافر المعايير القومية للتعليم في منهج القراءة (محتوى، وتقويم، ونشاط) بالمرحلة الابتدائية، وقد تكونت عينة الدراسة من: معلمي وموجهي اللغة العربية الذين يعملون في المرحلة الابتدائية لعرض الاستبانة عليهم، وتعرف آرائهم في مناهج القراءة المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية للصفوف (الرابع ، والخامس ، والسادس

الابتدائي، وذلك لتحليل عناصر المنهج (محتوى ، تقويم ، نشاط) خلال العام 2012 /2013 ولتحقيق هذا الغرض قامت الباحثة بتحديد قائمة بالمعايير القومية لتعليم القراءة بالمرحلة الابتدائية، ثم أعدت استبانة آراء معلمي وموجهي اللغة العربية حول مدى توافر المعايير القومية في منهج القراءة بالمرحلة الابتدائية، ثم أعدت الباحثة دراسة تحليلية لمنهج القراءة بالمرحلة الابتدائية وتم تحليل المنهج من حيث المحتوى والتقويم والنشاط لذات العام للصفوف الرابع والخامس والسادس في ضوء المعايير القومية للتعليم، وقد شارك الباحثة معلمة أخرى لضمان ثبات التحليل، وقد أظهرت النتائج أن المعايير القومية لتعليم القراءة تحققت في المجالات الثلاثة (محتوى، وتقويم، ونشاط) بدرجة متوسطة بلغت نسبتها 60 %

- في مجال المحتوى كانت أعلى نسبة التي تحققت بدرجة متوسطة بلغت نسبتها 71%.
- وفي مجال التقويم كانت أعلى نسبة التي تحققت بدرجة متوسطة بلغت نسبتها 60%.
- وفي مجال النشاط كانت أعلى نسبة التي تحققت بدرجة متوسطة بلغت نسبتها 48%.

4- دراسة (قاسم، والحديبي، 2015):

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد نموذج معايير تعليم اللغة العربية للصفوف الأولى في الدول الأعضاء بمكتب التربية لدول الخليج ، ووضع دليل تفسيري لها، ولتحقيق هذا الهدف فقد أعد الباحثان استبانة معايير تعليم اللغة العربية للصفوف الأولى، وتكونت عينة الدراسة من السادة المحكمين المختصين في اللغة العربية، وتم تحكيمها على مرحلتين المرحلة الأولى عن طريق ورش عمل في الدول الأعضاء، ثم بعد ذلك عرضت على خبراء مناهج للغة العربية في الوطن العربي ممن شاركوا فعلا في وضع معايير لمناهج اللغة العربية في الوطن العربي ، وقد توصل الباحثان إلى نموذج معايير تعليم اللغة العربية للصفوف الأولى(الأول والثاني والثالث) الذي يحتوي على ثلاث قوائم الأولى معايير تعليم اللغة العربية للصف الأول، والتي تكونت

من أربعة مجالات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة و28 معيارًا و 360 مؤشر بينما الثانية معايير تعليم اللغة العربية للصف الثاني، وقد تكونت من المجالات الأربع أيضًا و 27 معيارًا و 319 مؤشر، أما قائمة معايير تعليم الصف الثالث، فقد تكونت من المجالات الأربع أيضًا و 27 معيارًا و381 مؤشرًا، وتم وضع دليل تفسيري لهذه المعايير يساعد في تطبيقها بخطوة بخطوة بطريقة سهلة وصحيحة.

- تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالمحور الأول المعايير التربوية:

ترتبط الدراسات السابقة بالدراسة الحالية من حيث الأهداف، والمنهج، والأدوات، والعينات والنتائج ويتضح ذلك فيما يلي:

من **حيث الأهداف:**

هدفت دراسة كل العثامنة (2008) قاسم والحديبي (2015) إلى بناء قائمة معايير لمادة اللغة العربية للصفوف الأولى، بينما هدفت دراسة حافظ (2005) إلى بناء قائمة مستويات معيارية في مهارة التحدث للصفوف (6-1)، وتقويم أداء التلاميذ في ضوئها أما دراسة (عبدالله، منى،2013)، فقد هدفت إلى التحقق من توافر المعايير القومية للتعليم في منهج القراءة (محتوى، وتقويم، وأنشطة) في المرحلة الابتدائية.

من **حيث المنهج:**

اقتصرت الدراسات السابقة في هذا المحور على استخدام المنهج الوصفي والمنهج الوصفي التحليلي، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي.

من حيث الأدوات:

اتفقت الدراسات السابقة في هذا المحور على استخدم الاستبانة، وقائمة المعايير، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في استخدامهم للاستبانة وقائمة المعايير.

من حيث العينات:

تعددت العينات في الدراسات السابقة لتشمل فمنها من استخدم العينة من المعلمين، الموجهين أو المشرفين التربويين مثل دراسة (عبدالله، منى، 2013) و(العثامنة، سفيان، 2008)، بينما اقتصرت ودراسة (حافظ، وليد، 2005) على التلاميذ ولكن دراسة (جابر، والحديبي، 2015) على المختصين والخبراء في اللغة العربية.

من حيث النتائج:

أسفرت دراسة (وليد، حافظ، 2004) عن ضعف تلاميذ الصفين (6-3) في مهارة التحدث بعض تطبيق قائمة المعايير عليهم، وكانت الإجادة بنسبة (31 .8 %) للصف الثالث بينما كانت (31 .5 %) للصف السادس، وأوصت الدراسة أيضًا بتقويم أداء التلاميذ في التعبير الشفوي على أدوات تقويم موضوعية يتم بناؤها في ضوء قواعد تقدير ومؤشرات المستويات المعيارية للتحدث، بينما كان من أهم نتائج دراسة العثامنة، سفيان (2008) التوصل إلى قائمة معايير للصفوف الأولى (3-1)، ووجوب إعادة النظر إلى في أساليب تقويم اللغة العربية وأدواته بحيث تستند إلى المستويات المعيارية للتعلم .

وكذلك توصلت دراسة (جابر، والحديبي، 2015) إلى التوصل إلى قائمة معايير تعلم للصفوف الأولى أيضا(3-1) شاملة لكل مهارات اللغة العربية وعناصرها وتضمين مهارات

التفكير وتطبيقات التقنية، وتأثيرها في تعليم اللغة العربية ، مع مراعاة طبيعتها وخصائصها،بينما توصلت دراسة (عبدالله، منى، 2013) إلى تحقق المعايير القومية لتعليم القراءة في المجالات الثلاثة (محتوى، وتقويم، ونشاط) بدرجة متوسطة بلغت نسبتها 60 % وفقًا لما يلي المحتوى 71% والتقويم 60% والنشاط 48%.

والدراسة الحالية ترتبط بهذه الدراسات في أنها تلبي طلب وتوصيات دراسة (حافظ، وليد،2005)، و(العثامنة، سفيان 2008)، والمتمثل في إعادة النظر في أساليب تقويم اللغة العربية، واستنادها على مستويات معيارية لمهارات اللغة العربية، وذلك بعمل قائمة لمعايير التقويم اللغوي لمهارات ومفاهيم اللغة العربية و الاتجاه نحوها.

-دراسات تتعلق بالمحور الثاني تقويم تعلم اللغة العربية وتعلمها

يعرض هذا الجزء الدراسات السابقة المتعلقة بتقويم تعليم اللغة العربية وتعلمها، وينقسم هذا المحور إلى نوعين من الدراسات هما:

(أ) دراسات حول أساليب التقويم التقليدية المستخدمة في اللغة العربية.

(ب) دراسات حول أساليب التقويم الحديثة المستخدمة في اللغة العربية.

يتبع ذلك تعليق من الباحث على هذه الدراسات، ومقارنًا بين أهدافها ومناهجها وأدواتها وعيناتها ونتائجها.

(أ) دراسات تتعلق بأساليب التقويم اللغوي التقليدية

1- دراسة (الحباشنة، 1993).

وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى كفاية معلمي الصف الثالث الابتدائي، ومعلماته في مهارة صياغة الأسئلة الشفوية الصفية وأساليب توجيهها، وأثر كل من الجنس والخبرة في امتلاكهم لهذه الكفاية، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانة للمعلمين والمعلمات، كما استخدم الباحث الرزم الإحصائية (Spss).

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

1- بلغت نسبة متوسط أداء أفراد عينة الدراسة في مهارة صياغة أسئلة التقويم الشفوي الجيد (91%).

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين ، ودرجات المعلمات في مهارة صياغة السؤال الصفي الشفوي.

3–لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموع الكلي لعدد مرات استخدام أساليب السؤال إيجابية الأثر عند المعلمين ، ونظيرها عند المعلمات.

2– دراسة (نصر،1997).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية والثانوية لبعض أساليب وأدوات التقويم شائعة الاستخدام، وتقصي أثر متغيرات الجنس والمؤهل والخبرة والمرحلة على مدى الاستخدام الفعلي لهذه الأدوات.

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي مستخدمًا استبانة اشتملت على اساليب وأدوات متنوعة مقترحة لتقويم الطلبة طبقت على (176) معلمًا ومعلمةً منهم (100) معلمًا ومعلمةً بالمرحلة الثانوية و(76) معلمًا ومعلمةً بالمرحلة الأساسية ممن يدرسون في (81) مدرسة حكومية بمدينة إربد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت الدراسة أن أفراد العينة يستخدمون هذه الأنواع، ولكن بنسب متفاوتة، كما أظهرت وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات المعلمين على مدى الاستخدام تعزى إلى الجنس والمرحلة والخبرة، ولم تشر إلى وجود أثر دال لعامل المؤهل العلمي، كما أشارت الدراسة إلى انخفاض في متوسطات المستجيبين على أساليب التقويم التي تضم الاختبارات المقننة والتقويم التعاوني والتقويم الذاتي للطالب وملاحظة المعلم واختبار سرعة الأداء والاختبارات الموضوعية، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.08 1.14 –)، وهو أقل من المتوسط الحسابي لدرجات العينة على المقياس ككل والبالغ (2.34)، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات المعلمين على مدى الاستخدام تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، وإلى المرحلة ولصالح المرحلة الأساسية، وإلى الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة، وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات ومشاغل تربوية

حول أساليب وأدوات التقويم، واتاحة الفرصة للمعلمين للتدريب العملي على إعداد نماذج من أدوات التقويم المستهدفة وتطبيقها.

3- **دراسة (حنو،2003).**

هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية لبعض أساليب التقويم شائعة الاستخدام، وتقصي أثر متغيرات الدراسة على استخدام المعلمين لهذه الأساليب، و اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي مستخدمةً استبانةً أعدتها؛ لتحقيق أهداف الدراسة من خلال مراجعتها للأدب التربوي، حيث تألفت في شكلها النهائي من (81) فقرة موزعة على سبعة مجالات، كما استخدمت الباحثةُ العديدَ من الأساليب الإحصائية منها المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية.

وكانت نتائج الدراسة كالآتي:

-حاز أسلوب (الاختبارات الشفوية واختبارات الاستماع) على أعلى المتوسطات الحسابية، تلاه أسلوب (اختبارات التعبير الكتابي)، تلاه أسلوب (اختبارات الإملاء والخط والنحو)، تلاه أسلوب (البحوث والواجبات البيتية)، تلاه أسلوب (تقويم الأنداد)، تلاه أسلوب (المناقشة الصفية)، تلاه أسلوب (الاختبارات الكتابية).

-المتوسطات الحسابية على درجات الاستخدام لأساليب تقويم الطلبة كانت أعلى لدى المعلمات منها لدى المعلمين.

- المتوسطات الحسابية على درجات الاستخدام لأساليب تقويم الطلبة كانت أعلى لدى المعلمين من حملة البكالوريوس فأعلى منها لدى المعلمين من حملة الدبلوم.

–المتوسطات الحسابية على درجات الاستخدام لأساليب تقويم الطلبة كانت أعلى لدى المعلمين الذين يدرسون في الصفوف ذات الحجم من (20 – 40) طالبًا منها لدى معلمي الصفوف ذات الحجم (أكثر من 40) طالبًا.

4- دراسة (آل معيض، 2007).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى مراعاة التقويم المستمر لأهداف تعليم القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، والتعرف على الأساليب المستخدمة من قبل المعلمين في التقويم المستمر لمهارات القراءة، ورصد المشكلات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات، والكشف عن مدى مراعاة محتوى تدريبات كتاب القراءة والمحفوظات للمهارات المنصوص عليها في لائحة التقويم المستمر، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي، مستخدما استبانةً، وزعت على عينةٍ عشوائيةٍ من طلاب المرحلة الابتدائية، دلت النتائج إلى عدم مراعاة التقويم المستمر أهداف تعليم القراءة والمحفوظات، و أن أكثر الأساليب استخدامًا عند تقويم الطلاب هو الحوار والمناقشة والتمارين الصفية والملاحظة والواجبات المنزلية.

5- دراسة (زكريا ،2007).

هدفت الدراسة إلى تحديد المستوى الراهن لمدرسي اللغة العربية في فهمهم لمبادئ الاختبارات وآلية بنائها، والتعرف إلى الممارسات الواقعية والراهنة لذلك، ومعرفة مدى التباين في استخدام الأساليب العلمية لبناء الإختبارات، وفقاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي. وقداعتمدت الباحثةُ المنهج الوصفي التحليلي مستخدمة استبانة للمعلمين والمعلمات اشتملت على ستة اقسام، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ المدرساتِ أكثرُ استخدامًا للأساليب العلمية في بناء

الاختبارات، والاعتماد على الأسئلة المقالية، والتنويع في أساليب التقويم وأدواته. على حين كان اتجاه المدرسين واضحًا نحو أهمية القياس والتقويم في العملية التعليمية، كما أظهرت النتائج أيضًا أنَّ حملة دبلوم التأهيل التربوي أكثر استخدامًا للأساليب العلمية في بناء الاختبارات، والاعتماد على الأسئلة المقالية والموضوعية، على حين كان اتجاه حملة الإجازة واضحًا نحو أهمية القياس والتقويم في العملية التعليمية.

6-دراسة (جخراب، 2010).

هدفت الدراسة إلي تحليل واقع التقويم اللغوي وطرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية، وقد استخدمت الباحث المنهج التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من أساليب وطرق تقويم اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، حيث تم التعرض لجوانب عملية تقويم المحتوى التعليمي للمنهاج، وقد قامت الباحثة بدراستين ميدانيتين لتقويم الواقع ، وقد كان من أهم نتائج الدراستين الميدانيتين التي أجريتا في المدرسة الابتدائية الجزائرية؛ غياب التقويم اللغوي السليم في المنظومة التربوية ، والتي لم تمكن العملية التعليمة من تحقيق أهدافها المنشودة ، ولايمكن تطبيق التقويم اللغوي بنجاعة إلا بمدرس كفء يحظى بتكوين لساني وتربوي ونفسي .

- تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بأساليب تقويم اللغة العربية التقليدية

من خلال تفحص الدراسات الواردة في هذا المحور، نجد أنها ركزت على أساليب التقويم التقليدية التي يستخدمها المعلم في تقويم الطلبة في مادة اللغة العربية، ويتعرض الباحث لهذه الدراسات من حيث الأهداف والأدوات والعينات والمنهج وأهم النتائج، وسيتم توضيح علاقة هذه الدراسات السابقة بالدراسة الحالية .

1- من **حيث الأهداف:**

حيث هدفت دراسة كل من(الحباشنة ،1993)،(نصر ، 1997)، و(حنو ،2003)، و(زكريا،2007)، ودراسة (آل معيض،2007)، و(جخراب ،2010)، إلى التعرف على الوضع الراهن لأساليب التقويم المختلفة المستخدمة في تقويم الطلبة في مادة اللغة العربية، والتعرف على مدى اختلاف تلك الممارسات باختلاف بعض المتغيرات ، وعن مدى استيعاب المعلمين لهذه الأساليب، وعن مدى كفاية المعلمين في صياغة الأسئلة، ولقد اتفقت الدراسات الحالية مع الدراسات السابقة في الكشف عن واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب وأدوات التقويم اللغوي.

بينما اتفقت مع دراسة (جخراب) في معايير التقويم اللغوي وطرقه ، واختلفت الدراسة الحالية عن معظم الدراسات السابقة في تحديدها لمعايير جديدة التقويم اللغوي، ومدى تطبيق هذه المعايير في مدارس مجلس أبو ظبي للتعليم .

2- من **حيث المنهج:**

لقد تعددت المناهج في الدراسات السابقة، ما بين الوصفي، الوصفي التحليلي، والدراسة الحالية اتفقت مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي .

3- من **حيث الأدوات:**

تنوعت أدوات الدراسات السابقة، ما بين الاستبانة، والاختبار، وبطاقة ملاحظات وبطاقة التحليل وقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة، واختلفت معها في بناء قائمة معايير.

4-من **حيث العينات:**

تناولت الدراسات السابقة عينات مختلفة من المعلمين والمعلمات ، والمنهج الدراسي وكتب اللغة العربية المقررة ، بالاضافة إلى المشرفين التربويين ، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها لعينة المعلمين، واختلفت معها في استخدامها لرؤساء الأقسام (المنسقين) ومسؤولي جودة التعليم (الموجهين).

5- من **حيث النتائج:**

عدم استخدام المعلمين لأساليب التقويم الحديثة مثل دراسة نصر (1997)، ودراسة جخراب (2010)، ودراسة حنو (2003)،، وقد تشابهت الدراسة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها سترصد واقع التقويم اللغوي، مثل دراسة حنو (2003) والحباشنة (1993) ونصر (1997) وآل معيض (2007) وذكريا (2007) وجخراب (2010).

(ب) :- دراسات تتعلق بالأساليب الحديثة في التقويم اللغوي

يعرض هذا الجزء الدراسات السابقة المتعلقة بأساليب التقويم الحديث، يتبعه تعليق من الباحث على هذه الدراسات، ومقارنًا بين أهدافها ومناهجها وأدواتها وعيناتها ونتائجها.

1- دراسة (الحوري،1999).

هدفت الدراسة إلى معرفة الاتجاهات الحديثة في تقويم طلاب المرحلة الثانوية، ومعرفة الواقع الحالي لأساليب التقويم المتبعة مع طلاب المرحلة الثانوية في مادة اللغة العربية، ومعرفة مدى التزام التقويم بالأهداف التربوية في ضوء تصنيف بلوم، واعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدماً استبانة لعينة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية ممن لهم خبرة طويلة في

حقل التدريس تشتمل على معيار موجه إلى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، واستخدمت الباحثة الرزم الإحصائية (Spss).

ولقد أسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها:

– أن بعض معايير أسس التقويم تحققت بدرجات متوسطة في المجالات الخاصة باستمرار عملية التقويم ، ومراعاتها للفروق الفردية بين الطلاب وارتباطها بأهداف المنهج، أما ما عداها من المعايير وهي ذات أهمية للتقويم كانت درجات تحققها قليلة أو ضعيفة.

– اتضح أن أهداف الجانب المعرفي نالت حظاً اكبر من التحقق لم تصل إليه في الجانبين المهاري والوجداني، وهذه النتيجة تؤكد أن عملية التقويم تركز على قياس المهارات المعرفية، وتغفل بصورة كبيرة الأهداف المهارية والوجدانية ، وقد كانت الاختبارات المقالية والتحريرية درجة تحققها كبيرة، و اتضح أن نتائج عملية التقويم لا يستفاد منها في تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطلاب.

2– دراسة (البشير، وبرهم، 2009).

هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لإستراتجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن، وتم بناء استبانة لقياس درجة الاستخدام، وزعت على عينة الدراسة المكونة من 86 معلمًا ومعلمة، كما تم عمل مقابلات شخصية مع 20 معلمًا ومعلمة من كلا التخصصين، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لإستراتجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لإستراتجيات التقويم المعتمد على الأداء ، وإستراتيجية الملاحظة وإستراتيجية التواصل بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لإستراتجية مراجعة الذات، ولاستخدام أدوات التقويم البديل،

كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص، بينما أظهرت فروقًا تعزى لعدد سنوات الخبرة ، ولأثر الدورات التدريبية، وأوصت الدراسة بدعوة القائمين على تعليم اللغة العربية والرياضيات عقد دورات تدريبية خاصة بإستراتجيات التقويم البديل وأدواته، حيث أشارت النتائج إلى فروق دالة إحصائية تعزى لأثر الدورات التدريبية، وتدريب المعلمين على استخدام الإستراتجيات التي تدنت نسب درجة استخدامها من قبل المعلمين كإستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات، واستخدام أدوات التقويم البديل المختلفة.

3-دراسة (عفانة، 2011).

هدفت الدراسة إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم، وأيضا تحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة لأساليب التقويم البديل، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد اشتملت عينة الدراسة على (60) معلمًا ومعلمة من شرق غزة وغرب غزة ، وعينة المدراء والمشرفين تتكون من (24) مديرًا ومشرفًا، وقد أسفرت النتائج على استخدام المعلمون لتقويم الأداء بالأختبارات الكتابية في المرتبة الأولى، ثم يليه تقويم الأداء القائم على الملاحظة، ثم التقويم الذاتي ثم التقويم القائم على الأداء، ثم تقويم الأقران يليه، تقويم الاداء بخرائط المفاهيم، ثم تقويم الأداء بالمقابلات، وأخيرًا ملفات الأعمال (البورتفوليو)، قد استخدمت المعلمات أدوات أخرى تختلف قليلًا عن المعلمين فقد جاء في الاستخدام في المرتبة الأولى التقويم القائم على الاداء، ثم التقويم الذاتي يليه، تقويم الأداء القائم على الملاحظة، ثم تقويم الأقران، ثم تقويم الاداء بخرائط المفاهيم، يليه تقويم الأداء بالمقابلات، ثم ملفات الأعمال (البورتفوليو)، وكان من أهم توصيات الدراسة مايلي إعادة النظر في اساليب التقويم الحديثة التي تعتمد على الاختبارات التقليدية، وإنشاء وحدة

للتقويم بكليات التربية، ثم تطوير المقررات الدراسية لطلاب التربية بحيث تشمل مادة القياس والتقويم البديل واقترحت الدراسة ما يلي : أثر استخدام أساليب التقويم البديل لتحسين مهارات ما وراء المعرفة لطلاب مرحلة التعليم الإعدادي.

4-دراسة (قاسم ، والحديبي، علي عبد المحسن، والظنحاني ، محمد عبيد، 2016).

هدفت الدراسة إلى تحديد واقع استخدام أساليب التقويم اللغوي الحديثة في دول مجلس التعاون الخليجي، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي حيث سعت إلى تحديد مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم الحديثة في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، واستخدمت الدراسة أيضًا أسلوب تحليل المحتوى لتحليل محتوى اختبارات اللغة العربية في الدول الأعضاء، واستبانة أساليب التقويم الحديثة في اللغة العربية، وتكونت عينة الدراسة التي طبقت عليها الاستبانة من (1390) معلمًا ومشرفًا، بينما تم استخدام استمارة تحليل المحتوى في تحليل اختبارات اللغة لعربية في الدول الأعضاء، وقد بلغت تلك الاختبارات (125) لصفوف السادس والتاسع والثاني عشر وكان من أهم النتائج ما يلي:

1-تحديد أساليب التقويم الحديثة في تقويم اللغة العربية من خلال الاستبانة التي تم إعدادها.

2- هناك خمسة أساليب تستخدم بدرجة كبيرة في دول مجلس التعاون، وهي مرتبة كالتالي دراسة الحالة، والمهمات اللغوية، والأسئلة المقالية، والأسئلة الموضوعية، وتمثيل الأدوار.

3-هناك خمسة أساليب تستخدم بدرجة متوسطة، وهي مرتبة كالتالي تقويم الأقران، والتقويم الذاتي، ومقياس تقدير الأداء، وخرائط المفاهيم، والملاحظة.

4- هناك أسلوبان يستخدمان بدرجة ضعيفة، وهما ملف الإنجاز، والاستبانات.

5- توافر المعايير الأربعة لجودة تصميم الاختبار بنسبة 80.65%، وهي مرتبة كالتالي

- الاهتمام بورقة الاختبار إخراجًا وتنظيمًا بنسبة (96.55%).
- صياغة أسئلة الاختبار صياغة علمية صحيحة بنسبة (79.89%).
- كتابة البيانات الأساسية للجهة وللمقرر بنسبة (77.22%).
- قياس الاختبار لمهارات اللغة وعناصرها بنسبة (61.65%).

- تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بأساليب التقويم الحديثة.

ترتبط الدراسات السابقة بالدراسة الحالية من حيث الأهداف، والمنهج، والأدوات، والعينات والنتائج ويتضح ذلك فيما يلي:

من **حيث الأهداف:**

هدفت دراسة كل والحوري (1999) والبشير و برهم (2009) وعفانة (2011) و (قاسم، وآخرون، 2016) إلى تحديد واقع استخدام الأساليب، و الاتجاهات الحديثة في التقويم، وبعضها هدف إلى استقصاء درجة استخدام المعلمين لإستراتجيات التقويم الحقيقي (الأصيل) وإستراتجياته، وقد هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد معايير للتقويم اللغوي وفق أساليب التقويم الحديثة، و مدى تطبيق هذه المعايير.

من **حيث المنهج:**

اقتصرت الدراسات السابقة في هذا المحور على استخدام المنهج الوصفي والمنهج الوصفي التحليلي، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي.

من حيث الأدوات:

تعددت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة في هذا المحور منهم من استخدم الاستبانة، ومنهم من استخدم الاستبانة، وقائمة المعايير وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي استخدمت الاستبانة وقائمة المعايير.

من حيث العينات:

تعددت العينات في الدراسات السابقة فمنهم من استخدم العينة من المعلمين، والمشرفين التربويين (دراسة عفانة ،2011) ، ودراسة (قاسم، وآخرون، 2016) ولكن دراسة عفانة استخدمت المديرين أيضًا، واستخدمت باقي الدراسات المعلمين، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة (عفانة 2011) و (قاسم ،وآخرون، 2016) في استخدامهما للمعلمين والمشرفين.

من حيث النتائج:

أسفرت عن عدم تحقق معايير التقويم المهمة، كما في دراسة الحوري (1999)، أو عدم استخدام المعلمين والمعلمات لاستراتجيات التقويم البديل بالشكل الطلوب، كما في دراسة البشير وبرهم (2009)، وعفانة (2009)، وتحقق بعض أساليب التقويم الحديثة بدرجات متفاوتة بين التوافر بدرجة كبيرة ومتوسطة وضعيفة في دراسة (قاسم ، وآخرون، 2016)، أما الدراسة الحالية فقد أسفرت عن تحقق معايير التقويم اللغوي بدرجة متوسطة.

تعقيبٌ عامٌ على الدراسات السابقة

لقد تم تناول الدراسات السابقة في ثلاثة محاور: الأول تناول دراسات تناولت المعايير التربوية، تبعه تعليق من الباحث على هذه الدراسات، ومقارنةٌ بين أهدافها ومناهجها وأدواتها وعيناتها ونتائجها، وبين الدراسة الحالية ، وقد كان المحور الثاني دراسات تناولت أساليب التقويم التقليدية، تبعه تعليق من الباحث على هذه الدراسات ومقارنةٌ بين أهدافها ومناهجها وأدواتها وعيناتها ونتائجها أيضًا وبين الدراسة الحالية، ثم المحور الثالث وهو دراسات تناولت واقع أساليب التقويم اللغوي الحديثة ، تبعه أيضًا تعقيبُ من الباحثِ ومقارنةُ بين أهدافها ومناهجها وأدواتها وعيناتها ونتائجها وبين الدراسة الحالية، ثم يُعرض الآن تعقيبٌ عام على الدراسات السابقة، واتفاق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، ثم اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة يليه، ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، وأخيرًا كيف استفاد الباحث من الدراسات السابقة.

ويتضح من خلال عرض الدراسات السابقة ما يلي:

وجد الباحث ما يلي:

- عدم وجود معايير موحدة للتقويم اللغوي، يتم تقويم تعلم الطلبة في اللغة العربية من خلالها.
- أنَّ هناك علاقة واضحة بين تلك الدراسات السابقة، ودراسته الحالية فبعض الدراسات تناولت معايير اللغة العربية وطالبت بوجود معايير للتقويم وبعضها استخدم الأساليب التقليدية في التقويم، والبعض الآخر تناول الأساليب الحديثة في اللغة العربية.
- أظهرت معظم الدراسات السابقة المتعلقة باستخدام الأساليب التقليدية للتقويم قصور هذه

الأساليب في قياس تحصيل الطلاب .

- أظهرت الدراسات السابقة أهمية استخدام أساليب التقويم الحقيقي (الأصيل) في تحسين مستوى تحصيل الطلاب.
- استخدمت معظم الدراسات الوصفية السابقة استبانات تم توجيهها إلى المعلمين أو المشرفين.

- اتفاق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة.

- تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، وهو نفس المنهج الذي اعتمدت عليه العديد من الدراسات السابقة.

- من الأدوات التي تعتمد عليها الدراسة الحالية هى الاستبانة ، والقائمة وهي في ذلك تتفق مع الكثير من تلك الدراسات.

- تتفق الدراسة الحالية مع تلك الدراسات في أنها اختارت عينة الدراسة في جزء منها من مجتمع المعلمين والمشرفين (الموجهين).

- تتفق الدراسة الحالية مع كثير من تلك الدراسات في أنها تهدف إلى معرفة ما يستخدمه المعلم من أساليب تقويم وارتباط ذلك بمعايير التقويم اللغوي.

- تتفق الدراسة الحالية، ومعظم الدراسات السابقة –التي تم عرضها –على أهمية استخدام المعلم لأساليب التقويم الحديثة في التقويم اللغوي التي تعتبر معيارًا من معايير التقويم اللغوي المقترحة مثل ملفات الأعمال، وتقويم الأداء، والاستبانات، ومقايس تقدير الأداء المختلفة، وغيرها.

- اختلاف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة

تهدف الدراسة الحالية، وتركز على واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في الحلقة الثانية من مدارس مجلس أبوظبي للتعليم في اللغة العربية، بينما ركزت بعض الدراسات على بناء معايير اللغة العربية، وطالبت ببناء معايير للتقويم اللغوي، وركزت معظم الدراسات السابقة على واقع استخدام المعلمين لأساليب التقويم التقليدية، و استخدام المعلمين لأساليب التقويم الحديثة.

كما استخدم الباحث قائمة لتحديد معايير التقويم اللغوي، و استبانة معايير التقويم اللغوي من وجهة نظر المعلمين ورؤساء الأقسام ومسؤولي الجودة (الموجهين)، بينما استخدمت معظم الدراسات أداة الاستبانة واتفقت الدراسة مع دراسة (قاسم، وآخرون، 2016) في استخدام القائمة والاستبانة.

كذلك اختلفت العينة في الدراسة الحالية عنها في بعض الدراسات الأخرى ، حيث اختيرت العينة في الدراسة الحالية من مجتمع معلمي اللغة العربية للحلقة الثانية ورؤساء أقسام اللغة العربية، ومجتمع مسؤول جودة تعليم اللغة العربية (الموجهين)، بينما في معظم الدراسات السابقة اختيرت العينة من مجتمع المعلمين، ودراستان فقط اختيرت العينة من المشرفين والمعلمين ودراسة واحدة كانت العينة من التلاميذ .

و تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها حددت معايير للتقويم اللغوي، وهذا الذي لم تتناوله دراسات سابقة في حدود علم الباحث .

- ما تميزت به الدراسة الحالية:

- تحديد معايير للتقويم اللغوي وفقًا لأساليب التقويم الحديثة يتم تقويم الطلاب من خلالها.

- تتناول الدراسة الحالية واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في تقويم تعلم الطلبة في الحلقة الثانية في مدارس مجلس أبوظبي للتعليم، والذي لم تتطرق إليها بمجملها دراسات سابقة في حدود علم الباحث.

- الإفادة من الدراسات السابقة:

أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في النقاط التالية:

- تحديد مشكلة الدراسة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة، تأكد لدى الباحث الإحساس بمشكلة البحث وبندرة الإبحاث ،والدراسات المهتمة بتحديد واقع استخدام المعلمين لمعايير التقويم اللغوي سواءً على المستوى القومي أو المحلي، بما يتناسب مع أهمية هذا النوع من التقويم اللغوي ، وهذا ما يؤكده الواقع التربوي ، مما يجعل الحاجة ملحة لتوجيه الجهود إلى مزيد من البحث والدراسة في هذا المجال ، مما شجع الباحث على القيام بدراسته الحالية التي تتناول المعايير التقويم اللغوي ومدى توافره في مدارس أبوظبي.

وعلى الرغم من ندرة البحوث والدراسات السابقة في مجال معايير التقويم اللغوي وواقع توافرها على حد علم الباحث– إلا أن الباحث قد استفاد من الدراسات السابقة في تأكيد الإحساس بالمشكلة.

- تحديد وبناء إطار نظري يتعلق بمتغيرات الدراسة.

استطاع تحديد جوانب المشكلة بدقة، ثم بعد ذلك استفاد الباحث من الدراسات السابقة أيضًا في بناء إطار نظري قوي يتعلق بالمعايير وأنواعها وأسس بنائها وتقيمها ونقدها وأهميتها في النظام التعليمي، كما تناول من التقويم اللغوي مفهومه وأسسه وخطواته وأنواعه وموضوعاته

وتطبيقاته، وأخيرًا أخلاقياته، كذلك في تحديد عينة الدراسة من المعلمين والمشرفين التربوي المشتغلين بالتقويم اللغوي.

- بناء أداتي الدراسة:

كذلك أفاد الباحث من الدراسات السابقة في عمل قائمة معايير التقويم اللغوي وتحكيمها، ثم بعد ذلك اشتقاق استبانة معايير التقويم منها وتطبيقها على العينة.

- تفسير النتائج وتحليلها:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تفسير النتائج، والإجابة عن أسئلة الدراسة وفي عرض الجانب الإحصائي لنتائج الدراسة، وفي عرض التصور المقترح.

الفصل الثالث: المنهجية والإجراءات

يتضمن هذا الفصل توضيحًا للإجراءات التي قام بها الباحث، والتي اتبعتها الدراسة للوصول إلى أهداف دراسته المحددة سلفًا، حيث شملت الإجراءات تحديد منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد العينة، واختيار أدوات الدراسة، وكيفية إعدادها، والتأكد من صدقها وثباتها، وفيما يلي عرض لهذه الإجراءات.

أولًا: منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي التحليلي في دراسة الظاهرة، كما توجد في الواقع ووصفها والتعبير عنها. واستخدم الباحث هذا المنهج لتحقيق أهداف دراسته ؛ لأن هذا المنهج يلائم إجراءات الدراسة، ويساعد على تحقيق أهدافها بشكل دقيق، وقد اعتمدت الدراسة على هذا المنهج الوصفي التحليلي؛ للتعرف على واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي التي يستخدمها معلمو ومعلمات اللغة العربية في تقويم الطلاب في الحلقة الثانية في مجلس أبوظبي للتعليم.

ثانيًا: إعداد أداتي الدراسة وتطبيقها

(1) إعداد قائمة معايير التقويم اللغوي

- الهدف من قائمة معايير التقويم اللغوي

تحديد معايير التقويم اللغوي التي يجب أن يُقوَّم الطلاب من خلالها في مادة اللغة العربية في الحلقة الثانية في مدارس مجلس أبوظبي للتعليم.

- مصادر إعداد قائمة معايير التقويم اللغوي:

لإعداد قائمة معايير التقويم اللغوي في لمادة اللغة العربية تم الرجوع إلى المصادر الآتية:

- الأدبيات والدراسات التربوية في مجال التقويم عامة، ومجال التقويم اللغوي خاصة.

- أساليب التقويم اللغوي المستخدمة في اللغات الأم.

- وثائق مناهج اللغة العربية، ومعايير تدريسها في الدول الآتية: الإمارات، مصر، اليمن، الكويت، سلطنة عمان، السعودية، سوريا.

- خبرة الباحث في مجال تعليم اللغة العربية وتقويمها.

- إعداد قائمة معايير التقويم اللغوي في صورتها الأولية

تم مراجعة ومسح الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، والدراسات الخاصة بأساليب تقويم مادة اللغة العربية، ثم تم صياغة مفردات وبنود قائمة المعايير الخاصة بتقويم كل فرع من فروع اللغة العربية مع مراعاة خصائص الطلاب في هذه المرحلة، والرجوع إلى معايير ومخرجات تعلم اللغة العربية، وقد حرص الباحث على أن يكون بناء القائمة متوافقًا مع طبيعة اللغة العربية الأدائية و من حيث الشمول والتكامل بين مكوناتها ومن حيث تقويم مهاراتها : الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وعناصرها: الأصوات، والمفردات، والتراكيب، والدلالة، والاتجاهات نحوها والقيم، إضافة إلى توافق هذه المعايير مع التوجهات الحديثة في تقويم نواتج التعلم لدى المتعلمين، وقد تكونت القائمة في صورتها الأولية من ثلاثة أقسام :

- معايير عامة التقويم اللغوي.
- أساليب التقويم اللغوي وأدواته.

- معايير التقويم الخاصة بالمهارات والمفاهيم اللغوية.

وتكونت القائمة من (199) مؤشرًا انظر ملحق (1)

القسم الأول.المعايير العامة للتقويم اللغوي:

تتكون من المعايير العامة للتقويم اللغوي من (9) محاور رئيسة وهي: الشمول والدقة والعلمية والاقتصاد والتنوع والتمايز والاستمرارية والتوازن، و(التعاون والتكامل والإنسانية) ويندرج تحت كل محور من هذه المحاور معيار واحد للتقويم اللغوي، ويندرج تحت كل معيار عدد من مؤشرات الأداء، ويندرج تحت هذه المعايير العامة (60) موشر أداء، كما في جدول (4).

جدول 4: يبين القسم الأول من قائمة معايير التقويم اللغوي في صورتها الأولية.

م	المحور	المعيار	عدد المؤشرات
1	الشمـــول	شمولية التقويم لجميع مهارات ومعارف ومفاهيم ومكونات اللغة العربية المناسبة للحلقة الثانية.	10 مؤشرات
2	الـــــدقة	اتصاف عملية التقويم اللغوي بالدقة في جميع مراحلها	7 مؤشرات
3	العــلمية	اتصاف عملية التقويم بالعلمية من صدق وثبات وموضوعية وتميّز	8 مؤشرات
4	الاقتصــاد	اقتصادعملية التقويم في الجهد والوقت والنفقات.	5 مؤشرات
5	الــتنــوع	تنوع أساليب وأدوات التقويم اللغوي المستخدمة والمشاركين فيه.	4 مؤشرات
6	التمــايز	مراعاة عملية التقويم اللغوي الفروق الفردية بين المتعلمين وكل متعلم على حده	6 مؤشرات
7	الاستمـرارية	اتصاف عملية التقويم اللغوي بالاستمرارية من قبل عملية التعلم وانتهاء بتحقيق مخرجات التعلم.	8 مؤشرات
8	التــوازن	اتصاف عملية التقويم بالتوازن في جميع جوانبها	5 مؤشرات
9	التعاون والتكامل والإنسانية والمرونة	اتصاف عملية التقويم بالتعاون والتكامل والإنسانية والمرونة	7 مؤشرات
المجموع	9 محاور	9 معايير	60 مؤشرًا

القسم الثاني: معايير أساليب التقويم اللغوي وأدواته:

تتكون هذه المعايير من ثلاثة محاور هي (الأساليب والأدوات) (وتصميم ورقة الاختبار اللغوي) و(توثيق نتائج التقويم اللغوي والإفادة منها) وثمانية معايير يندرج تحتها 73 مؤشرًا للأداء.كما يبين ذلك الجدول(5).

جدول 5: يبين القسم الثاني من قائمة معايير التقويم اللغوي في صورتها الأولية.

م	المحور	المعيار	عدد مؤشرات الأداء
1	الأساليب والأدوات	استخدم أساليب وأدوات حديثة في تقويم الأداء اللغوي للطلاب	12 مؤشرًا
		صياغة الأسئلة في الاختبارات التحريرية صياغة علمية صحيحة.	19 مؤشرًا
		يصوغ الأسئلة الصفية ويوجهها بشكل صحيح.	11 مؤشرًا
		التنوع في أساليب التقويم اللغوي وأدواته.	9 مؤشرات
2	تصميم ورقة الاختبارللغوي تصميمًا علميًا صحيحًا.	يصمم ورقة الاختبار اللغوي بحيث تتضمن البيانات الأساسية للجهة وللمقرر	3 مؤشرات
		يعتني بورقة الاختباراللغوي إخراجًا وتنظيمًا.	4 مؤشرات
		صياغة أسئلة الاختبار اللغوي صياغة علمية صحيحة	9 مؤشرات
3	توثيق نتائج التقويم اللغوي والإفادة منها	الإفادة من نتائج التقويم اللغوي وتوثيقها	6 مؤشرات
المجموع	ثلاثة محاور	ثمانية معايير	73 مؤشرًا

القسم الثالث : معايير التقويم الخاصة بالمهارات والمفاهيم اللغوية.

وقد تكون هذا القسم من خمسة محاور يتبعها خمسة معايير كما في الجدول (6).

جدول 6: يبين القسم الثالث من قائمة معايير التقويم اللغوي في صورتها الأولية.

م	المحور	المعيار	عدد مؤشرات الأداء
1	تقويم الاستماع	يقوَّم مهارات الاستماع المقررة تقويمًا صحيحًا دقيقًا وشاملًا	13مؤشرًا
2	تقويم التحدث	يقوَّم مهارات التحدث المقررة تقويمًا صحيحًادقيقًا وشاملًا ومفيدًا	14مؤشرًا
3	تقويم القراءة	يقوَّم مهارات القراءة المقررة تقويمًا صحيحًا دقيقًا وشاملًا	20 مؤشرًا
4	تقويم الكتابة	يقوَّم مهارات الكتابة المقررة تقويمًا صحيحًا دقيقًا وشاملًا	9 مؤشرات
5	تقويم المفاهيم اللغوية (نحو ،بلاغة،إملاء ،خط)	يقوَّم المفاهيم اللغوية (النحو والبلاغة والإملاء والخط) المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا	10 مؤشرات
المجموع	خمسة محاور	خمسة معايير	66 مؤشرًا

التأكد من صلاحية قائمة معايير التقويم اللغوي:

للتأكد من صلاحية قائمة معايير التقويم اللغوي، تم استخدام صدق المحكمين من خلال عرضها على الخبراء، والمختصين في مجال تعليم اللغة العربية من أساتذة الجامعات في دولة الإمارات العربية المتحدة، والسعودية، ومصر، والعاملين في مجلس أبوظبي للتعليم من مسؤولي تطوير تعليم اللغة العربية (الموجهين)، ورؤساء الأقسام، والمعلمين لمادة اللغة العربية ، وبلغ عددالمحكمين (14) محكمًا ملحق (4) وطُلب منهم إبداء آرائهم فيما يلي:

– مناسبة المؤشرات، والمعايير للحلقة الثانية.

– انتماء مؤشرات الأداء للمعيار المذكور.

– مدى مناسبة الصياغة اللغوية.

– إضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا من معايير و مؤشرات الأداء.

وتلخصت آراء المحكمين في إضافة بعض المعايير ومؤشرات الأداء ، وحذف و تعديل صياغة بعض المعايير ومؤشرات الأداء ، وفي مقترحات عامة أخذ الباحث ببعضها، وفيما يلي توضيح لما أخذ به الباحث من مقترحات:

– **فيما يخص التعديل والحذف:**

عدَّل الباحث بعض الصياغات في ضوء مقترحات المحكمين، من هذه التعديلات فيمايلي: أولًا المعايير العامة: تم حذف المحاور التسعة، وجعلها محور واحد، وهو المعايير العامة للتقويم اللغوي؛ والإبقاء على المعايير كما هي ؛ لأنها تعتبر شرح للمحاور التسعة.

ثانيًا. معايير وأساليب التقويم اللغوي: فقد تم دمج معيار استخدام أدوات متنوعة في التقويم مع استخدام أدوات حديثة في التقويم اللغوي؛ ليصبحا معيارًا واحدًا هو استخدام أدوات حديثة ومتنوعة في التقويم اللغوي.كذلك جعل محور واحد فقط في ثانيًا الخاص بأساليب التقويم اللغوي وأدواته، وهو محور الأساليب والأدوات وحذف بقية المحاور.

– وفي المعايير فقد تم دمج معيار(يصمم ورقة الاختبار اللغوي بحيث تتضمن البيانات الأساسية للجهة والمقرر)، ومعيار (يعتني بورقة الاختبار إخراجًا وتنظيمًا) ليصبحا معيارًا واحدًا هو تصميم ورقة الاختبار اللغوي تصميمًا علميًا صحيحًا.

- أما فيما يخص الإضافة:

فقد تمثلت في إضافة مؤشرات أداء في المعيار الأول من المعايير العامة (الشمول) مثل إضافة المعارف الخطية، و الأدبية والاتجاه نحو اللغة العربية. كذا إضافة مؤشر أداء في المعيار الأول من ثانيًا الأساليب والأدوات وهو استخدام أساليب حديثة ومتنوعة. لقياس الاتجاه نحو اللغة العربية باستخدام بطاقة الملاحظة أو مقياس الاتجاه.

إعداد قائمة معايير التقويم اللغوي في صورتها النهائية

بعد إجراء التعديلات على قائمة معايير التقويم اللغوي ، تكونت القائمة في صورتها النهائية من ثلاثة أقسام :

القسم الأول. المعايير العامة للتقويم اللغوي:

تكونت من محور واحد للمعايير العامة للتقويم اللغوي، يندرج تحتها تسعة معايير، ويندرج تحت المعايير **(46)** مؤشرًا. جدول (7).

القسم الثاني. أساليب التقويم اللغوي وأدواته:

تكونت من محورٍ واحدٍ للأساليب والأدوات ،ويندرج تحته خمسة معايير يندرج تحتها (59) مؤشرًا. جدول (7).

القسم الثالث.المهارات والمفاهيم اللغوية.

تتكون من خمس محاور لتقويم المفاهيم والمهارات يندرج تحتها خمسة معايير، ويندرج تحت هذه المعايير (64) مؤشرًا كما هو موضح في جدول (7).

وفيما يلي عرض للقائمة بصورتها النهائية بأقسامها الثلاثة.

جدول 7: يوضح قائمة معايير التقويم اللغوي في صورتها النهائية.

م	المحور	عدد المعايير	عدد مؤشرات الأداء
1	المعايير العامة	تسعة معايير	46 مؤشرًا
2	معايير الأساليب والأدوات	خمسة معايير	59 مؤشرًا
3	المفاهيم والمهارات معايير تقويم	خمسة معايير	64 مؤشرًا
المجموع	ثلاثة أقسام	19 معيارًا	169 مؤشرًا

2-إعداد استبانة معايير التقويم اللغوي وتطبيقها

خطوات إعداد استبانة التقويم اللغوي:

بعد التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة معايير التقويم اللغوي ، تم تحويلها إلى استبانة معايير التقويم اللغوي، وقد اعتمد بناؤها على قائمة معايير التقويم اللغوي التي تم تحكيمها من الخبراء ، والمختصين كما سبق الذكر ، وتم عرضها مرة أخرى على خمسة من المحكمين السابقين فأقروها ، واتُّبع في إعداد الاستبانة ما يلي:

تحديد الهدف من الاستبانة:

مسح واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في الحلقة الثانية في مدارس مجلس أبوظبي للتعليم في ضوء أراء المعلمين ورؤساء الأقسام (المنسقين)، والموجهين (مسؤولي تطوير جودة تعليم اللغة العربية).

ضبط الاستبانة:

للتأكد من صلاحية الاستبانة استخدم الباحث إجراءات الصدق والثبات كما يلي :

صدق الاستبانة:

للتأكد من صلاحية الاستبانة للتطبيق، تم استخدام صدق المحكمين، وذلك بعرضها على الخبراء والمختصين في مجال تقويم اللغة العربية، وقد بلغ عددهم (5) محكمين وطلب منهم قراءة مفردات الاستبانة وإبداء آرائهم فيما يلي :

- مناسبة التعليمات الموجهه إلى المعلمين، ورؤساء الأقسام والموجهين (مسؤولي الجودة للغة العربية) (مناسبة، غير مناسبة)
- دقة مؤشرات الأداء المدونة في الاستبانة (دقيقة ، غير دقيقة).
- مناسبة الاستبانة لقياس واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في الغة العربية (مناسبة، غير مناسبة).
- إمكانية تطبيق الاستبانة على المعلمين، ورؤساء الأقسام ،والموجهين (مسؤولي الجودة للغة العربية)،(ممكنة، غير ممكنة) هذا، وقد أعرب المحكمون عن صلاحية الاستبانة للتطبيق، ووضوح التعليمات المقدمة للمعلمين ورؤساء الأقسام والموجهين (مسؤولي

الجودة للغة العربية)، ومناسبة الاستبانة لقياس واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في اللغة العربية، وإمكانية تطبيقها، لكنهم علقوا على طولها واقترحوا تقليل عدد المعايير والمؤشرات ، وهو ما لايستطيع الباحث فعله لمراعاة عملية التكامل والشمول في تقويم اللغة العربية.

ثبات الاستبانة:

تم استخدام طريقة إعادة التطبيق ، حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة من معلمي اللغة العربية من منطقة العين التعليمية(20) معلم ومعلمة ، وإعادة التطبيق بعد خمسة عشر يومًا ، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين باستخدام معامل بيرسون ، وجاء معامل الارتباط يساوي (95.)، وهو معامل ارتباط مناسب يدل على ثبات الاستبانة. وبهذه الصورة تم التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة، وأصبحت صالحة للتطبيق على عينة الدراسة.

- وصف الاستبانة في صورتها النهائية:

تتكون الاستبانة في صورتها النهائية من (169) فقرة أو(مؤشر أداء) ملحق رقم (3) تتوزع على ثلاثة أقسام:

(أ) معايير عامة للتقويم اللغوي، ويندرج تحتها 46 موشرًا

(ب) معايير أساليب التقويم اللغوي وأدواته، ويندرج تحتها 59 موشرًا.

(جـ) معايير تقويم المفاهيم والمهارات اللغوية، ويندرج تحتها 64 موشرًا.

وقد وضع لكل فقرة خمسة تقديرات لدرجة التطبيق خانة (كبيرة جدًا) أكثر من 75% ، وخانة (كبيرة) من 50- إلى أقل من 75% ، بينما خانة متوسطة تكون درجة التطبيق 25- 50% ، وخانة(ضعيفة) من 1- 25% ، بينما خانة (منعدمة) تكون درجة التطبيق 0%.

- تطبيق الاستبانة:

لتحقيق الهدف من الاستبانة؛ تم تطبيقها على عينة من المعلمين ورؤساء الأقسام والموجهين (مسؤولي جودة تعليم اللغة العربية) في مدارس مجلس أبوظبي للتعليم باتباع الآتي:

(أ)- تحديد مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية ورؤساء أقسام اللغة العربية والموجهين (مسؤولي تطوير جودة تعليم اللغة العربية) العاملين في الحلقة الثانية في مدارس مجلس أبوظبي للتعليم، والبالغ عددهم (494).

والجدول(8) الآتي يوضح المجتمع الأصلى للفئات الثلاث.

جدول 8: إحصائية بعدد المعلمين ورؤساء الأقسام والموجهين في (مجتمع الدراسة) الحلقة الثانية في مدارس مجلس أبوظبي للتعليم.

المكتب التعليمي	الوظيفة	الحلقة الثانية	المجموع
أبوظبي	معلم	198	240
	رئيس قسم	38	
	موجه أو مسؤول تطوير جودة تعليم اللغة العربية	4	
العين	معلم	171	216
	رئيس قسم	41	
	مسؤول تطوير	4	
الغربية	معلم	22	38
	رئيس قسم	14	
	مسؤول تطوير جودة تعليم اللغة العربية	2	
المجموع		494	494

(ب)- اختيار عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، وذلك بإرسال رابط تعبئة الاستبانة إلى جميع مدارس الحلقة الثانية في مدارس مجلس أبوظبي للتعليم، والجدول رقم (9) يبين توزيع عينة الدراسة حسب الوظيفة، والحلقة، والمكتب التعليمي،وجدول (10) يبين عينة الدراسة وفقًا للخبرة .

جدول 9 : يبين توزيع عينة الدراسة حسب الوظيفة والحلقة والمكتب التعليمي.

الوظيفة	الحلقة الثانية	المجموع
معلم	108	131
رئيس قسم	20	
موجه أو مسؤول تطوير جودة تعليم اللغة العربية	3	
المكتب التعليمي	الحلقة الثانية	المجموع
أبوظبي	32	131
العين	79	
الغربية	20	

جدول 10: يبين توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة .

الخبرة	العدد	المجموع
أقل من 5 سنوات	4	131
من 5 إلى 10 سنوات	46	
أكثر من 10 سنوات	81	

والجدير بالذكر أن عينة الدراسة التي طبقت عليها الاستبانة بلغت (131) معلم ورئيس قسم ومسؤول تطوير تعلم اللغة العربية بنسبة26.51 % وهي نسبة جيدة .

- توزيع الاستبانة:

وزعت الاستبانة في صورتها النهائية على مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية، وذلك بإرسال رابط تعبئة الاستبانة إلى جميع مدارس الحلقة الثانية في مدارس مجلس أبوظبي للتعليم، وطلب منهم التكرم بتحديد مدى تطبيق أو استخدام كل معيار (أو مؤشر أداء) من معايير التقويم الآتية

في الواقع، وذلك بوضع علامة (√) أسفل كل خانة من الخانات التالية حسب درجة تطبيقها حسب آرائهم، كما يلي.

- خانة (بدرجة كبيرة جدًا) (التطبيق أكثر من 75%)
- خانة (كبيرة) (التطبيق من 50 إلى أقل من 75%)
- خانة (متوسطة) (التطبيق من 25 إلى أقل من 50%)
- خانة (ضعيفة) (التطبيق من 1 إلى أقل من 25 %)
- خانة (منعدمة) (لا يطبق)

كما طُلب منهم تحديد البيانات الأساسية الآتية:

- المكتب التعليمي. – الوظيفة.
- الحلقة التي يعمل بها.
- عدد سنوات الخبرة. أقل من 5 سنوات ، من 5 إلى 10 سنوات ، أكثر من 10 سنوات.

هذا، وقد وكانت الاستجابة ضعيفة جدًا؛ مما دفع الباحث إلى إرسال رابط الاستبانة أكثر من أربع مرات، لكن لم تصل أيضًا إلى المستوى المطلوب؛ مما دفع الباحث للذهاب إلى بعض المدارس، وتسليمهم استبانة مطبوعة للإجابة على مفرداتها واستلامها لاحقًا، ثم قام الباحث بتعبئة البيانات إلكترونيًا.

(ج)- رصد البيانات والمعالجة الإحصائية:

تم رصد البيانات وتصنيفها حسب أرآء عينة الدراسة (معلم، رئيس قسم ، مسؤول تطوير)، والحلقة التعليمية (الحلقة الثانية) وسنوات الخبرة. وذلك لتحديد درجة تطبيق كل معيار أو مؤشر من معايير التقويم اللغوي طبقًا للتدرج الخماسي : (بدرجة كبيرة جدًا (5)، بدرجة كبيرة (4) ، بدرجة متوسطة (3)، بدرجة ضعيفة(2).منعدمة (1)، وتمت معالجة البيانات إحصائيًا بتحديد ما يلي:

- التكرارات والنسب المئوية لكل مستوى من مستويات تطبيق معايير التقويم اللغوي في الواقع.

- المتوسط الموزون أو المرجح لتحديد دلالة تطبيق كل مؤشر في الواقع ، حيث يدل من (4,21 إلى 5): على أن مؤشر الأداء يطبق (بدرجة كبيرة جدًا). و(من 3,41 إلى 4,20): يدل على أن مؤشر الأداء يطبق (بدرجة كبيرة). و (من 2,61 إلى 3,40): يدل على أن مؤشر الأداء يطبق (بدرجة متوسطة)، (ومن 1,81 إلى 2,60): يدل على أن مؤشر الأداء يطبق (بدرجة ضعيفة)، و(من 1 إلى 1,80): يدل على أن مؤشر الأداء (لا يطبق).

- تحديد رتبة كل مؤشر أداء حسب تطبيقه من الأكثر تطبيقًا إلى الأقل تطبيقًا.

- تحليل التباين للمقارنة بين واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي، والمقارنة بين سنوات الخبرة وآراء العينة طبقًا لسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات ، أكثرمن 10 سنوات)، والمقارنة بين آراء المعلمين مقابل رؤساء الأقسام ومسؤولي جودة تعليم اللغة العربية (الموجهين).

– تفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات:

طبقًا لوجهة نظر المعلمين والمعلمات، ورؤساء الأقسام ومسؤولي جودة تعليم اللغة العربية، يتم تفسير النتائج، وتحديد واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في تعليم اللغة العربية في الحلقة الثانية في مدارس مجلس أبوظبي للتعليم ، وتقديم تصور مقترح لتطوير أساليب ومعايير التقويم اللغوي في اللغة العربية في ضوء النتائج.

ثالثًا.القضايا الأخلاقية:

– تم أخذ الموافقات الإدارية، والقانونية من مجلس أبوظبي للتعليم.

– تم شرح موضوع الدراسة لعينة الدراسة، وأنَّ هذه المعلومات سرية، ولن تستخدم إلا في الأغراض البحثية فقط، ولن يكون لها أثر في تقييمهم، أو في مستقبل وظيفتهم

.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضًا لنتائج الدراسة، والإجابة عن أسئلتها، ومناقشتها بعد تطبيق أداة الدراسة على العينة، وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائيًا باستخدام الحاسوب عن طريق برنامج (Spss). وفيما يأتي توضيح ذلك:

- الإجابة عن السؤال الأول من الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الذي نصه:"ما معايير التقويم اللغوي التي يجب مراعاتها في تقويم الطلاب في اللغة العربية في الحلقة الثانية ؟"

فيما يأتي عرض لقائمة معايير التقويم اللغوي التي يجب مراعاتها عند تقويم الطلبة في الحلقة الثانية التي تم التوصل إليها ، والتي تم إعدادها لتحقيق هذا الهدف:

(أ) المعايير العامة للتقويم اللغوي:

تتكون المعايير العامة للتقويم اللغوي من تسعة معايير يندرج تحتها46 مؤشرًا، كما هو موضح في الجدول رقم (11).

جدول 11: يبين المعايير العامة للتقويم اللغوي في صورتها النهائية

(أ) المعايير العامة للتقويم اللغوي			
م	المعايير العامة للتقويم اللغوي	المعيار	عدد مؤشرات الأداء
1		شمولية التقويم لجميع مهارات ومعارف ومفاهيم ومكونات اللغة العربية المناسبة للحلقة الثانية.	12 موشرًا
		اتصاف عملية التقويم اللغوي بالدقة في جميع مراحلها.	7 موشرات
		اتصاف عملية التقويم بالعلمية من صدق وثبات وموضوعية وتميَّز.	6 موشرات
		اقتصادعملية التقويم في الجهد والوقت والنفقات.	3 مؤشرات
		تنوع أساليب وأدوات التقويم اللغوي المستخدمة والمشاركين فيه.	مؤشران
		مراعاة عملية التقويم اللغوي الفروق الفردية بين المتعلمين وكل متعلم على حده	4 مؤشرات
		اتصاف عملية التقويم اللغوي بالاستمرارية من قبل عملية التعلم وانتهاء بتحقيق مخرجات التعلم.	5 مؤشرات
		اتصاف عملية التقويم بالتوازن في جميع جوانبها	4 مؤشرات
		اتصاف عملية التقويم بالتعاون	3 مؤشرات
المجموع		تسعة معايير	46 مؤشرًا

(ب): أساليب التقويم اللغوي وأدواته:

تتكون أساليب التقويم اللغوي، وأدواته من محور واحد يندرج تحته (9) معايير التي بدورها يندرج تحتها أيضًا (59) مؤشرًا ، كما في جدول (12).

جدول 12: يبين معايير أساليب التقويم اللغوي وأدواته

(ب) معايير أساليب التقويم اللغوي وأدواته			
م	المحور	المعيار	عدد مؤشرات الأداء
1	الأساليب والأدوات	استخدم أساليب وأدوات حديثة ومتنوعة في تقويم الأداء اللغوي للطلاب	13 مؤشرًا
		تصميم ورقة الاختبار اللغوي تصميمًا علميًا صحيحًا.	11 مؤشرًا
		صياغة الأسئلة في الاختبارات التحريرية صياغة علمية صحيحة.	21 مؤشرًا
		صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها بشكل صحيح.	11 مؤشرًا
		الإفادة من نتائج التقويم اللغوي وتوثيقها	3 مؤشرات
	المجموع	خمسة معايير	59 مؤشرًا

(جـ): معايير تقويم المفاهيم والمهارات اللغوية

أما معايير تقويم المفاهيم والمهارات اللغوية، فقد تكونت من خمسة محاور يتبعها خمسة معايير يندرج تحت هذه المعايير 64 موشرًا. كما يبين جدول (13).

جدول 13: يبين معايير تقويم المفاهيم والمهارات اللغوية

(ج): معايير تقويم المفاهيم والمهارات اللغوية.			
م	المحور	المعيار	عدد مؤشرات الأداء
1	تقويم الاستماع	يقوم مهارات الاستماع المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا	13 مؤشرًا
2	تقويم التحدث	يقوم مهارات التحدث المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا	14 مؤشرًا
3	تقويم القراءة	يقوم مهارات القراءة المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا	20 مؤشرًا
4	تقويم الكتابة	يقوم مهارات الكتابة المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا	9 مؤشرات
5	تقويم المفاهيم اللغوية	يقوم المفاهيم اللغوية المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا	8 مؤشرات
المجموع		خمسة معايير	64 مؤشرًا

- الإجابة عن السؤال الثاني من الدراسة:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة ، والذي نصه: " ما واقع تطبيق معايير اللغوي في تقويم تعلم طلبة الحلقة الثانية في اللغة العربية من وجهة نظر معلمي ومعلمات ورؤساء الأقسام ومسؤولى جودة تطوير تعليم اللغة العربية ؟

- تم توزيع الاستبانة التي تم إعدادها (استبانة واقع معايير التقويم المستخدمة في تعليم اللغة العربية)، وتطبيقها على عينة الدراسة، وبعد تطبيق هذه الاستبانة على عينة الدراسة من المعلمين ورؤساء الأقسام والموجهين كل فيما يخصه، تم تفريغ الاستجابات التي تم الحصول عليها ، ومعالجتها إحصائيًا ؛ لتحديد درجة تطبيق واقع كل معيار من معايير التقويم اللغوي، سواء كل معيار بصورة عامة أو كل مؤشر على حدة.

-ولقياس واقع معايير التقويم اللغوي المتبعة، ولتسهيل تفسير النتائج تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي تمهيدًا لمعالجتها .

ونظرًا إلى طلب كل مستجيب أن يبدي رأيه وفقًا لتدرج خماسي (بدرجة كبيرة جدًا – بدرجة كبيرة _ بدرجة متوسطة – بدرجة ضعيفة – منعدمة) أمام كل مؤشر درجة استخدام كل مؤشر من معايير التقويم اللغوي في الواقع، فقد تم تحديد طول الخلايا للتدرج ذي الأبعاد الخمسة المستخدم في محاور أداة البحث ، ثم حساب المدى (5−1=4) ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4÷5=0.8)، بعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا وتفسير المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) على النحو الآتي (بدران العمر ,322,2002)

-من (4.21 إلى 5) : يدل على أنَّ معيار التقويم، أو مؤشر الأداء يطبق (بدرجة كبيرة جدًا).

-من(3.41 إلى 4.20): يدل على أنَّ معيار التقويم، أو مؤشر الأداء يطبق (بدرجة كبيرة).

- من(2.61 إلى 3.40): يدل أنَّ معيار التقويم، أو مؤشر الأداء يطبق (بدرجة متوسطة).

- من(1.81 إلى 2.60): يدل على أنَّ معيار التقويم، أو مؤشر الأداء يطبق (بدرجة ضعيفة)

- من(1 إلى 1.81): يدل على أنَّ معيار التقويم، أو مؤشر الأداء لا يستخدم (درجة منعدمة).

وفيما يلي عرض لواقع تطبيق معايير التقويم في دولة الإمارات العربية المتحدة.

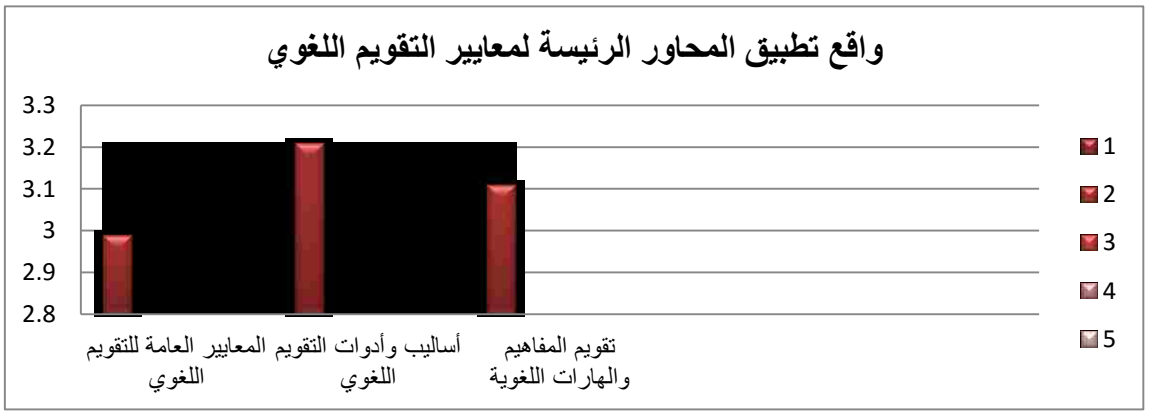
أولًا: واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في دولة الإمارات العربية المتحدة.

(أ) واقع تطبيق المحاور الرئيسة لمعايير التقويم اللغوي.

تم حساب الحد الأدنى، والحد الأقصى، والانحراف المعياري، والمتوسطات ، ومستوى الدلالة للمحاور الرئيسة للمعايير التقويم اللغوي، وفقًا لأراء المستجيبين حول بنود الاستبانة، وهذا مايوضحه جدول(14).

جدول 14: يبين واقع تطبيق المحاور الرئيسة لمعايير التقويم اللغوي.

م	المحور	عدد العينة	الأدنى	الأقصى	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	مستوى الدلالة	الترتيب
1	المعايير العامة للتقويم اللغوي	131	46	224	137.51	36.54	2.99	متوسطة	3
2	أساليب وأدوات التقويم اللغوي	131	65	324	208.08	61.30	3.21	متوسطة	1
3	تقويم المفاهيم والمهارات اللغوية	131	58	287	180.51	53.02	3.11	متوسطة	2
المجموع		131	169	816	527.19	146.60	3.12	متوسطة	



شكل 1: واقع تطبيق المحاور الرئيسة لمعايير التقويم اللغوي.

يتضح من الجدول والشكل السابقين ما يأتي:

- أنَّ المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة في مدارس مجلس أبوظبي للتعليم حول واقع تطبيق المحاور الرئيسة للتقويم اللغوي تراوحت بين (2.99) و(3.21).

- أن المحاور الثلاث الرئيسة لمعايير التقويم اللغوي يشير متوسطها الموزن إلى أنَّها تطبق (بدرجة متوسطة) وهي :

1- المعايير العامة للتقويم اللغوي.

2- معايير أساليب وأدوات التقويم اللغوي.

3-معايير تقويم المفاهيم والمهارات اللغوية.

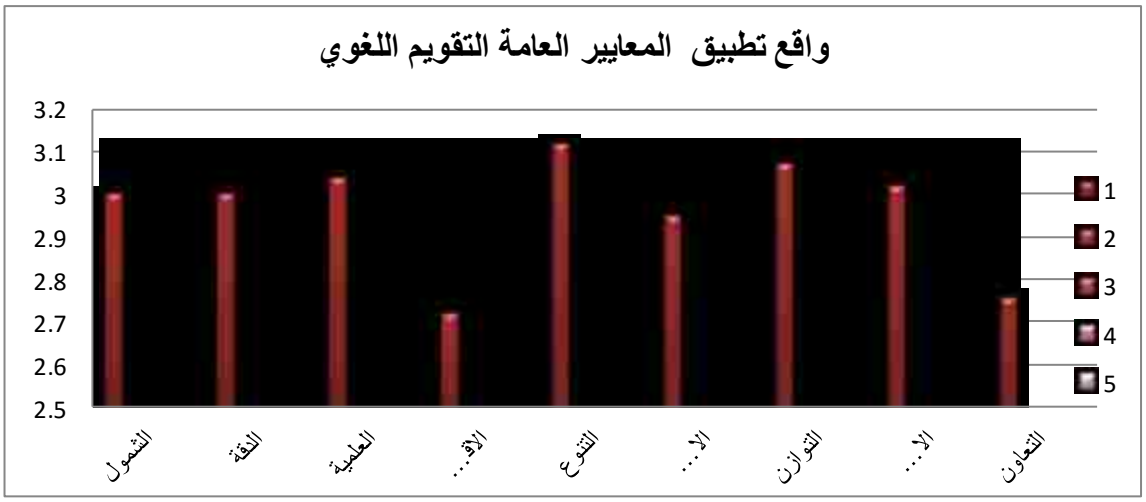
(ب) واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في كل محور رئيس:

1- واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في المحور الرئيس (المعايير العامة)

تم حساب الحد الأدنى، والحد الأقصى، والانحراف المعياري، والمتوسطات، ومستوى الدلالة لمعايير التقويم اللغوي في محور المعايير العامة، وفقًا لأراء المستجيبين حول بنود الاستبانة، وهذا ما يوضحه جدول (15).

جدول 15: يوضح واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في المحور الرئيس (المعايير العامة).

م	المعيار	عدد العينة	الأدنى	الأقصى	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	مستوى الدلالة	الترتيب
1	الشمول	131	12	60	35.96	9.83	3.00	متوسطة	5
2	الدقة	131	7	35	20.98	5.95	3.00	متوسطة	5
3	العلمية	131	6	30	18.23	5.38	3.04	متوسطة	3
4	الاقتصاد	131	3	15	8.15	2.69	2.72	متوسطة	8
5	التنوع	131	2	10	6.25	1.79	3.12	متوسطة	1
6	التمايز	131	4	20	11.80	3.54	2.95	متوسطة	6
7	الاستمرارية	131	5	25	15.34	4.70	3.07	متوسطة	2
8	التوازن	131	4	20	12.08	3.54	3.02	متوسطة	4
9	التعاون	131	3	14	8.29	2.49	2.76	متوسطة	7
المجموع		131	46	224	137.51	36.54	2.99	متوسطة	



شكل 2: واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في المحور الرئيس (المعايير العامة).

يتضح من الجدول والشكل السابقين ما يأتي:

- أنَّ المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة في مدارس مجلس أبوظبي للتعليم حول واقع تطبيق المعايير العامة للتقويم اللغوي تراوحت بين (2.76) و(3.12).
- أن هناك تسعة معايير عامة للتقويم اللغوي يشير متوسطها الموزن (2.99) إلى أنها تطبق (بدرجة متوسطة) وهي مرتبة من الأكثر تطبيقًا إلى الأقل تطبيقًا كالتالي:

1- التنوع.

2-الاستمرارية.

3-العلمية.

4-التوازن.

5-الدقة و الشمول.

6- التمايز.

7-التعاون.

8-الاقتصاد.

هذا، وقد اختلفت هذه الدراسة مع دراسة (جخراب، سعاد، 2010)، حيث أنه في دراسة (جخراب، سعاد، 2010)، يظهر غياب تطبيق المعايير العامة للتقويم اللغوي السليم، و قد كانت درجة التطبيق لمعايير التقويم اللغوي العامة في دراسة (جخراب، سعاد، 2010) ضعيفة جدًا، أما في هذه الدراسة، فقد كانت درجة تطبيق معايير التقويم اللغوي متوسطة.

- وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (الحوري، 1999)، في تطبيقها لبعض أسس ومعايير التقويم اللغوي الجيد، إلا أنه في دراسة الحوري 1999 لوحظ عدم الاستفادة من نتائج التقويم

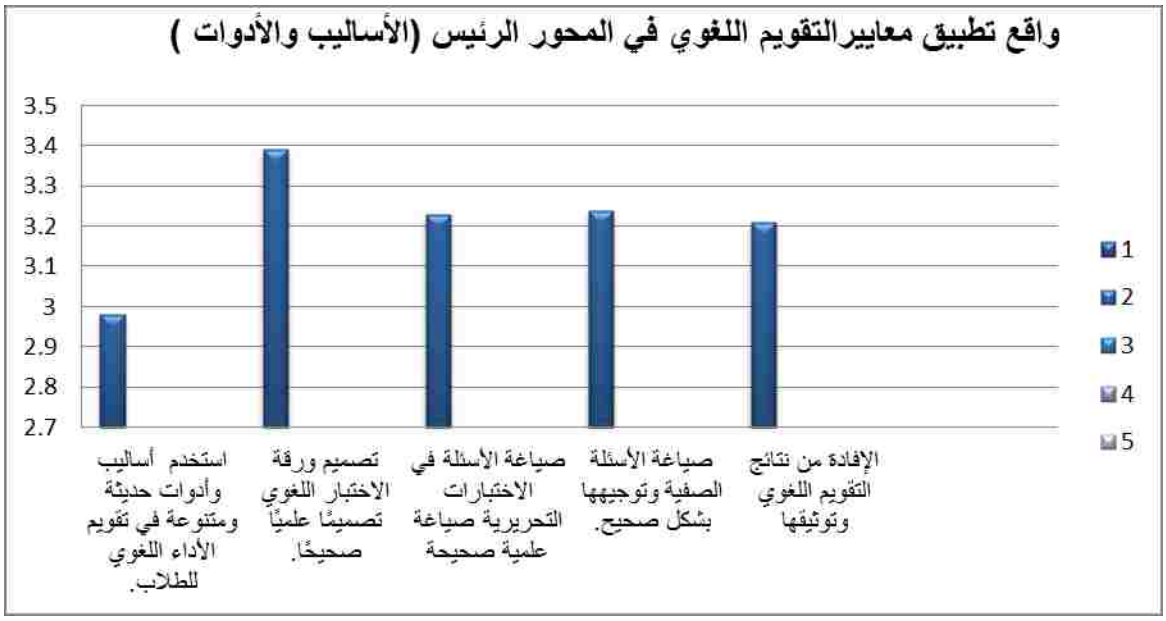
اللغوي للطلاب في تشخيص نقاط الضعف، ونقاط القوة، وعمل خطط علاجية، وإثرائية للطلاب.

2- واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في المحور الرئيس (أساليب وأدوات التقويم اللغوي)

تم حساب الحد الأدنى، والحد الأقصى، والانحراف المعياري ، والمتوسطات ومستوى الدلالة لمعايير التقويم اللغوي في محور (أساليب وأدوات التقويم اللغوي). وفقًا لأراء المستجيبين حول بنود الاستبانة، وهذا ما يوضحه جدول (16).

جدول 16 : يبين واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في المحور الرئيس (أساليب وأدوات التقويم اللغوي).

م	المعيار	عدد العينة	الأدنى	الأقصى	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	مستوى الدلالة	الترتيب
1	استخدم أساليب وأدوات حديثة ومتنوعة في تقويم الأداء اللغوي للطلاب.	131	15	74	44. 87	13.04	2.99	متوسطة	5
2	تصميم ورقة الاختبار اللغوي تصميمًا علميًا صحيحًا.	131	11	55	37.26	12.03	3.39	متوسطة	1
3	صياغة الأسئلة في الاختبارات التحريرية صياغة علمية صحيحة.	131	21	105	67.93	20.98	3.23	متوسطة	3
4	صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها بشكل صحيح.	131	11	55	35.68	11.12	3.24	متوسطة	2
5	الإفادة من نتائج التقويم اللغوي وتوثيقها	131	7	35	22.49	7.01	3.21	متوسطة	4
المجموع		131	64	319	205.14	60.51	3.21	متوسطة	



شكل 3: واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في المحور الرئيس (الأساليب والأدوات).

يتضح من الجدول والشكل السابقين ما يأتي:

- أنَّ المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة في مدارس مجلس أبوظبي للتعليم حول واقع تطبيق المحور الرئيس معايير أساليب وأدوات التقويم اللغوي تراوحت بين(2.99) و(3.39).

- أن هناك خمسة معايير للتقويم اللغوي في المحور الرئيس(معايير الأساليب والأدوات) يشير متوسطها الموزن إلى أنها تطبق (بدرجة متوسطة)، وهي مرتبة كالتالي :

1- تصميم ورقة الاختبار اللغوي تصميمًا علميًا صحيحًا. (3.39)

2- صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها بشكل صحيح. (3.24)

3-صياغة الأسئلة في الاختبارات التحريرية صياغة علمية صحيحة. (3.23)

4 - الإفادة من نتائج التقويم اللغوي وتوثيقها. (3.21)

5- استخدم أساليب وأدوات حديثة ومتنوعة في تقويم الأداء اللغوي للطلاب. (2.99).

هذا، وقد اختلفت الدراسة الحالية في هذا المحور مع بعض الدراسات السابقة، واتفقت مع بعضها الآخر، وفقًا للتفصيل للآتي:

(أ) اختلاف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في النتائج:

- اختلفت هذه الدراسة مع دراسة (الحباشنة، 1993)، حيث أشارت هذه الدراسة إلى تطبيق المعلمين لمعيار الأسئلة الصفية، وتوجيهها بشكل سليم بدرجة متوسطة، بينما في دراسة الحباشنة أشارت إلى أنَّ تطبيق الأسئلة الصفية كان بدرجة كبيرة بنسبة (91%).
- كما اختلف هذه الدراسة مع دراسات (نصر، 1997)، و(حنو،2003)، و(ذكريا ، 2007)، التي أشارت إلى تطبيق المعلمين والمعلمات لأساليب التقويم الحديثة، وبناء الاختبارات بدرجة ضعيفة، بينما هذه الدراسة تظهر تطبيق المعلمين والمعلمات لأساليب التقويم الحديثة وبناء الاختبارات بدرجة متوسطة.
- كذلك اختلفت هذه الدراسة مع دراسة (البشير، وبرهم، 2009)، التي أظهرت إلى تدني استخدام المعلمين والمعلمات لأساليب التقويم البديل (الأصيل) بينما هذه الدراسة تشير إلى تطبيق أساليب التقويم الأصيل (الحقيقي) بدرجة متوسطة.

(ب)- اتفاق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في النتائج:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (عفانة، 2011)، في التطبيق لبعض أدوات وأساليب التقويم الحديثة بدرجة متوسطة مثل التقويم القائم على الأداء ، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران ، واختلفت معها في تطبيق الاختبارات والملاحظة حيث طُبَّقتا عند عفانة بدرجة كبيرة ، وفي هذه الدراسة طُبَّقتا بدرجة متوسطة، أما تطبيق المقابلة وخرائط المفاهيم عند عفانة فقد طُبَّقتا بدرجة

قليلة، وفي هذه الدراسة بدرجة كبيرة، بينما تطبيق ملف الإنجاز في دراسة عفانة طبق بدرجة قليلة جدًا ، وفي هذه الدراسة طُبِّقَ بدرجة متوسطة.

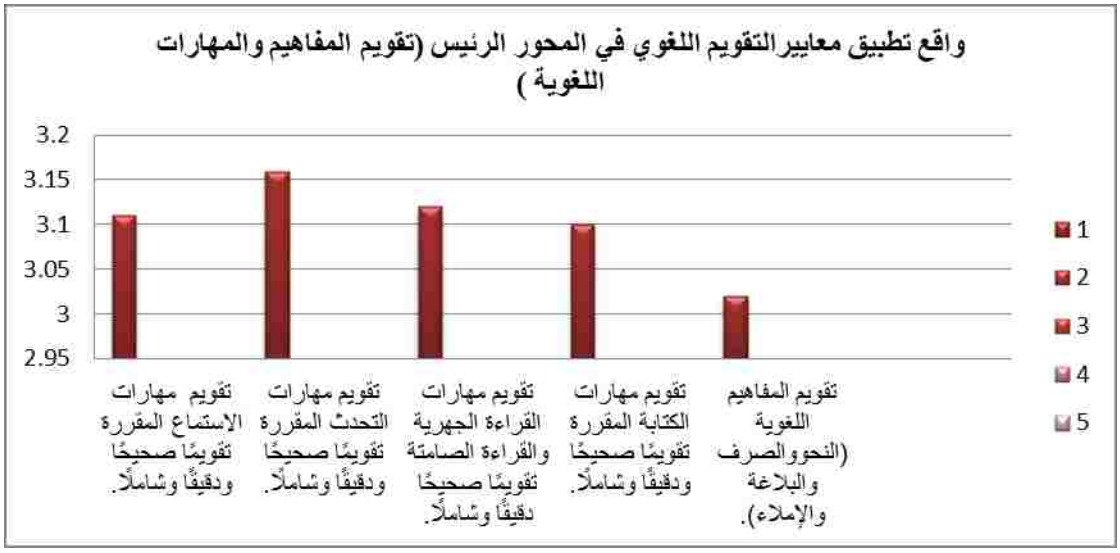
- أما دراسة (قاسم، وآخرون، 2016)، فقد اتفقتا في تطبيق الأسئلة الموضوعية، والأسئلة المقالية، والمهمات اللغوية، وملفات الإنجاز، ومقياس تقدير الأداء، و الملاحظة، و التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وخرائط المفاهيم بدرجة متوسطة، بينما اختلفت معها في تطبيق دراسة الحالة ، حيث طبقت دراسة الحالة عند (قاسم، وآخرون، 2016) بدرجة كبيرة، أما في هذه الدراسة، فقد كانت درجة التطبيق متوسطة.

3- واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في المحور الرئيس (معايير المفاهيم والمهارات اللغوية).

تم حساب الحد الأدنى، والحد الأقصى، والانحراف المعياري، والمتوسطات ومستوى الدلالة لمعايير التقويم اللغوي في محور (تقويم المفاهيم والمهارات اللغوية)، وفقًا لأراء المستجيبين حول بنود الاستبانة، وهذا ما يوضحه جدول (17).

جدول 17: يوضح واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في المحور الرئيس (معايير تقويم المفاهيم والمهارات اللغوية).

م	المعيار	عدد العينة	الأدنى	الأقصى	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	مستوى الدلالة	الترتيب
1	تقويم مهارات الاستماع المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا	131	11	55	34.19	10.13	3.11	متوسطة	3
2	تقويم مهارات التحدث المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا.	131	13	65	41.02	12.25	3.16	متوسطة	1
3	تقويم مهارات القراءة الجهرية والقراءة الصامتة تقويمًا صحيحًا دقيقًا وشاملًا	131	17	85	53.05	16.02	3.12	متوسطة	2
4	تقويم مهارات الكتابة المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا	131	10	50	31.02	9.29	3.10	متوسطة	4
5	تقويم المفاهيم اللغوية (النحو والصرف والبلاغة والإملاء) المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا	131	7	35	21.15	6.36	3.02	متوسطة	5
المجموع		131	58	287	180.51	53.02	3.11	متوسطة	



شكل 4: واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في المحور الرئيس (المفاهيم والمهارات اللغوية).

يتضح من الجدول والشكل السابقين ما يأتي:

– أنَّ المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة في مدارس مجلس أبوظبي للتعليم حول واقع تطبيق المحور الرئيس معايير أساليب وأدوات التقويم اللغوي تراوحت بين(3.02) و(3.16).

– أن هناك خمسة معايير للتقويم اللغوي في المحور الرئيس(معايير تقويم المفاهيم والمهارات اللغوية) يشير متوسطها الموزن إلى أنها تطبق (بدرجة متوسطة) وهي مرتبة كالتالي:

1– تقويم مهارات التحدث المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا.

2– تقويم مهارات القراءة الجهرية والقراءة الصامتة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا.

3– تقويم مهارات الاستماع المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا.

4– تقويم مهارات الكتابة المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا.

5– تقويم المفاهيم اللغوية (النحو والصرف والبلاغة والإملاء) المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا.

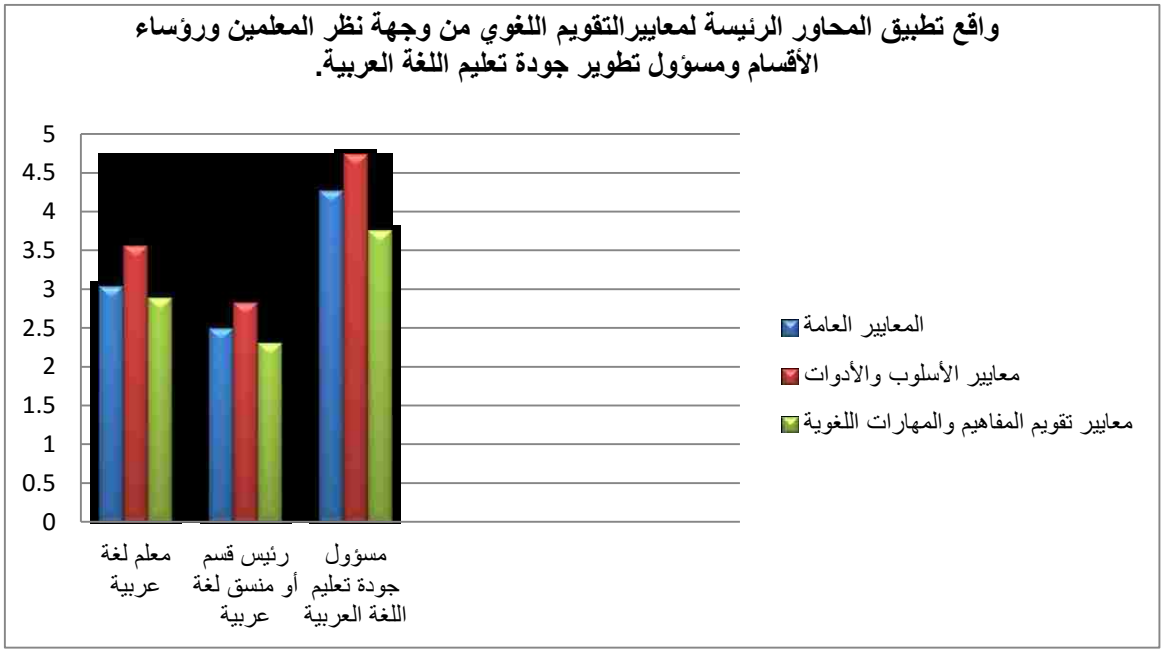
وقد اختلفت هذه الدراسة مع دراسة (آل معيض، 2007)، التي أسفرت عن عدم مراعاة التقويم المستمر أهداف تعليم القراءة والمحفوظات، بينما كان من نتيجة هذه الدراسة أن التقويم الصحيح و الدقيق والشامل للقراءة كان بدرجة متوسطة.

(4) واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي من وجهة نظر فئات العينة الثلاث المعلمين ورؤساء الأقسام (المنسقين) ومسؤولي تطوير جودة تعليم اللغة العربية (الموجهين).

1- تم حساب العدد والانحراف المعياري، والمتوسطات لمعايير التقويم اللغوي في المحاور الرئيسة، وفقًا لأراء المستجيبين (العينة) (المعلمين ، رؤساء الأقسام (المنسقين) ، مسؤولي تطوير جودة التعليم (الموجهين) حول بنود الاستبانة، وهذا ما يوضحه الجدول (18):

جدول 18: يبين واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي من وجهة نظر المعلمين ورؤساء الأقسام(المنسقين) ومسؤولي تطوير جودة تعليم اللغة العربية (الموجهين).

م	الوظيفة		مجموع تقويم المعايير العامة	المتوسط الموزون	مجموع معايير تقويم الأساليب والأدوات	المتوسط الموزون	مجموع معايير تقويم المهارات والمفاهيم	المتوسط الموزون
1	معلم لغة عربية	المتوسط	140	3.04	210.43	3.56	185.	2.89
		العدد	108		108		108	
		الانحراف المعياري	34		56.71		50.42	
2	رئيس قسم لغة عربية (منسق)	المتوسط	115	2.50	167	2.83	148.33	2.31
		العدد	20		21		21	
		الانحراف المعياري	37.90		64.65		54.47	
3	مسؤول تطوير جودة تعليم اللغة العربية	المتوسط	196.66	4.27	280	4.74	241	3.76
		العدد	3		3		3	
		الانحراف المعياري	24.41		30		30.51	



شكل 5: واقع تطبيق المحاور الرئيسة لمعايير التقويم اللغوي من وجهة نظر الفئات الثلاث للعينة.

يتضح من الجدول والشكل السابقين ما يأتي:

- أنَّ المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة في مدارس مجلس أبوظبي للتعليم حول واقع تطبيق المحاور الرئيسة للتقويم اللغوي من وجهة نظر المعلمين ورؤساء الأقسام ومسؤول تطوير جودة التعليم جاءت على التفصيل التالي:

1- المعايير العامة للتقويم اللغوي.

-المعلمين بلغ المتوسط الموزن لهم (3.04) درجة متوسطة.

-رؤساء الأقسام بلغ المتوسط الموزون لهم (2.50) درجة ضعيفة.

-مسؤول تطوير جودة التعليم: بلغ المتوسط الموزون لهم (4.27) درجة كبيرة جدًا.

2- معايير أساليب وأدوات التقويم اللغوي.

- المعلمين: بلغ المتوسط الموزن لهم (2.56) درجة ضعيفة.
- رؤساء الأقسام: بلغ المتوسط الموزون لهم (2.83) درجة متوسطة.
- مسؤول تطوير جودة التعليم: بلغ المتوسط الموزون لهم (4.74) درجة كبيرة جدًا.

3-معايير تقويم المفاهيم والمهارات اللغوية.

- المعلمين: بلغ المتوسط الموزن لهم (2.89) درجة متوسطة.
- رؤساء الأقسام: بلغ المتوسط الموزون لهم (2.31) درجة ضعيفة.
- مسؤول تطوير جودة التعليم: بلغ المتوسط الموزون لهم (3.76) درجة كبيرة.

-من خلال ما سبق يتضح أن المعلمين يرون أن تطبيق المعايير العامة ومعايير تقويم المفاهيم والمهارات بدرجة متوسطة، بينما يرون تطبيق أساليب وأدوات التقويم بدرجة ضعيفة .

-أما عن استجابتهم عن تطبيق المعايير العامة بأنها تطبق بدرجة متوسطة، بينما رؤساء الأقسام يرون أن تطبيق المعايير العامة، ومعاير تقويم المفاهيم والمهارات اللغوية بدرجة ضعيفة بينما يرون تطبيق الأساليب والأدوات بدرجة متوسطة.

-بالنسبة لرؤساء الأقسام يرون ذلك الرأي لأنهم الأقرب إلى رؤية وتطبيق معايير التقويم ، حيث أن دورهم إشرافي على المعلمين وتقييم لعملهم ولأساليب تقويمهم للطلبة.

- أما مسؤولو جودة تعليم اللغة العربية فيرون أن درجة تطبيق المعايير العامة ومعايير الأساليب والأدوات كبيرة جدًا بينما يرون درجة تطبيق معايير تقويم المفاهيم والمهارات اللغوية كبيرة فقط.

- الإجابة عن السؤال الثالث من الدراسة:

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، الذي نصه :" ما الفروق في واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي وفقًا لمتغيري الوظيفة والخبرة في دولة الإمارات العربية المتحدة ؟

- **الوظيفة** (معلم ، مشرف تربوي (رئيس قسم) ، مسؤول جودة (موجه).

- **سنوات الخبرة:** (أقل من 5 سنوات)-(من 5: 10 سنوات)-(أكثر من 10 سنوات).

بناءً عليه، تم استخدام المعادلات الإحصائية المناسبة من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار 21 (V21 ، Spss).

وفيما يأتي توضيح ذلك:

1- الفروق بين واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في دولة الإمارات بدولة الإمارات العربية المتحدة وفقًا متغير الوظيفة:

لتحديد دلالة الفرق بين واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في دولة الإمارات، وفقًا لمتغير الوظيفة (معلم/مشرف أو موجه)، تم حساب قيمة (ت)، وهذا ما يوضحه جدول (19).

جدول 19: يبين المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري ودرجة الحرية وقيمة (ت) ومستوى دلالتها لواقع تطبيق معايير اللغوي في دولة الإمارات العربية المتحدة وفقًا لمتغير الوظيفة.

وجه المقارنة		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الوظيفة	معلم	3.1867	.81138	129	1.941	0.054
	مشرف/موجه	2.8040	1.05759			

يتضح من الجدول السابق أنه ليس هناك فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات استجابات عينة الدراسة في دولة الإمارات العربية المتحدة وفقًا لمتغير الوظيفة، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة (1.941)، وهى غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.054) ، ما يدل على أنه ليس هناك اختلاف ذو دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين ، واستجابات (المشرفين والموجهين) حول واقع استخدام أساليب تقويم الطلبة في اللغة العربية في دولة الإمارات العربية المتحدة.

وإن كان هناك فرق وصفي بين كل من المعلم ورئيس القسم، والمعلم، و مسؤول تطوير جودة التعليم ، ورئيس القسم ومسؤول تطوير جودة التعليم سيبين في تفسير النتائج.

2- الفرق بين واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في دولة الإمارات العربية المتحدة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة:

لتحديد دلالة الفرق بين تطبيق معايير التطبيق معايير التقويم اللغوي في دولة الإمارات العربية المتحدة، وفقًا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)- (من 5: 10 سنوات)-(أكثر من 10 سنوات)، تم حساب قيمة تحليل التباين أحادي الاتجاه، وهذا ما يوضحه جدول (20).

جدول 20: يبين تحليل التباين أحادي الاتجاه؛ لتحديد الفروق بين واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي في دولة الإمارات العربية المتحدة، وفقًا لمتغير سنوات الخبرة.

وجه المقارنة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	بين المجموعات	2.573	3	.858	1.144	.334
	داخل المجموعات	95.253	127	.750	-----	-----
	الإجمالي	97.826	130	----	----	----

يتضح من الجدول السابق أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين واقع تطبيق معايير اللغوي وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت النسبة الفائية المحسوبة (1.114) ، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، ومن ثم يمكن القول إنه ليس هناك فروق جوهرية بين استجابات عينة الدراسة في دولة الإمارات العربية المتحدة، وفقًا لسنوات الخبرة، ومن ثم فإنه ليس من الضروري إعداد دورات تدريبية لتطوير أساليب ومعايير التقويم في اللغة العربية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وفقًا لعدد سنوات خبرة المعلمين والمشرفين (المنسقين) والموجهين (مسؤولي تطوير جودة التعليم).

الفصل الخامس المناقشة والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة وتفسير هذه النتائج من وجهة نظر الباحث ثم تقديم التوصيات والمقترحات ومن ضمن هذه المقترحات الإجابة عن السؤال الرابع وهو عبارة عن تقديم مقترح وتصور لتطوير نظام التقويم اللغوي في دولة الإمارات العربية المتحدة.

أولًا: مناقشة و تفسير نتائج الدراسة

يفسر الباحث النتائج السابقة كما يلي:

تفسير نتائج السؤال الأول الذي نصه " ما واقع تطبيق معايير اللغوي في تقويم طلبة الحلقة الثانية في اللغة العربية من وجهة نظر معلمي ومعلمات، ورؤساء الأقسام، ومسؤولى جودة تطوير تعليم اللغة العربية ؟

(أ) تفسير واقع تطبيق المعايير العامة للتقويم اللغوي (المحور الأول):

جاء تطبيقها بدرجة متوسطة بمتوسط موزون (2.99) تراوح بين ((2.76) و(3.12) وهناك تسعة معايير عامة للتقويم اللغوي مرتبة كالتالي:

1- التنوع.

2-الاستمرارية.

3-العلمية.

4-التوازن.

5-الدقة و الشمول.

6- التمايز.

7-التعاون.

8-الاقتصاد.

1- معيار الاقتصاد:

يعزى ذلك ضعف مراعاة الناحية الاقتصادية في التقويم التي من شروطها توفير الوقت والجهد والنفقات، فالتقويم لايراعي الوقت إذ يستغرق المعلم وقتًا كبير في تقويم كل طالب على حدة وفق (مخرجات تعلم) التي تتراوح من (37 : 43) مخرجًا. بالإضافة إلى الجهد الكبير المبذول في تقويم الطلاب، ففي حالة عدم تحقيق الطالب المعيار (أو مخرج التعلم) يضطر المعلم إلى إعادة شرح، وتطبيق المخرج على هذا الطالب إلى أن يتم تحقيق الحد الأدنى من المعيار، فمعني ذلك أن : عملية التقويم مرهقة ويذل فيها الكثير من الجهد والوقت ومكلفة في النفقات.

2- معيار التعاون:

جاءت درجة التعاون في التقويم اللغوي متوسطة؛ لانهماك المعلم في الأعمال المكلف بها من تحضير وتأليف للمنهاج وتنفيذ التدريس وتقويم للطلبة.

2- معيار التمايز:

جاءت درجته متوسطة بسبب أن عددًا كبيرًا من المعلمين، لا يجيدون تطبيق إستراتجيات الفروق الفردية، أو تنفيذ الخطط الفردية العلاجية أو الإثرائية سواء ضعف المعرفة بها أوقلة الجدية في تنفيذها.

3- معيار الدقة والشمول:

ضعف تحقق معيار الدقة بسبب أن معظم المعلمين يقومون بإدخال مخرجات التعلم(37- 43) لكل طالب جملة واحدة دون النظر إلى المخرج نفسه.

أما عن الشمول في التقويم، فإن التقويم المتبع حسب مخرجات التعلم لا يراعي المعارف الخطية أو الأدبية، ولا يقيس الجوانب المختلفة للتعلم، كما أن هناك بعض المخرجات اللأصيلة في اللغة العربية لا تنضوي تحت التقويم، أو لا تُراعى عملية التقويم بسبب النظرة التقليدية للتقويم مثل الاتجاهات نحو اللغة العربية والقيم.

5- معيار التوازن:

بسبب قلة مراعاة عملية التقويم للتوازن بين المحتوي المقومَّ، حيث يطغي جانب على جانب أخر، كما في مهارات القراءة على حساب مهارات التحدث والاستماع وطغيان القراءة أيضًا على محتوى النحو والصرف والإملاء والخط.

6 - معيار العلمية:

بسبب ضعف الإعداد الجيد للاختبارات، واتصاف بعضها بالتقليدية، و هي ايضًا غير مبنية على جدول المواصفات. ويتم تطبيق الاختبارات بالاعتماد على الخبرة الذاتية دون العودة للأسس العلمية الصحيحة في بناء الاختبارات وتطبيقها. وهناك أيضًا ضعف في اختيار و استخدام أداة التقويم المناسبة لقياس مخرجات بعينها.

7-معيار الاستمرارية:

رغم وجود التقويم المستمر في مدارس مجلس أبوظبي، إلا أن أسس وقواعد التقويم المستمر لاتراعى بالشكل المطلوب، فلا يوجد عملية مراجعة للأداء السابق، أو النظر في ملف الطالب وتحسينه.

8- معيار التنوع:

درجة تطبيقه متوسطة بسبب قلة وجود أدوات وأساليب متنوعة لتقويم الطالب مثل ملفات الإنجاز، واستبانة الميول، و مقياس الاتجاه، ومقايس االتقدير، و...إلخ.

(ب) تفسير واقع تطبيق المحور الثاني (معايير أساليب وأدوات التقويم اللغوي):

هناك خمسة معايير للتقويم اللغوي في المحور الرئيس (الأساليب والأدوات) يشير متوسطها الموزن إلى أنها تطبق (بدرجة متوسطة) وهي مرتبة كالتالي :

1- تصميم ورقة الاختبار اللغوي تصميمًا علميًا صحيحًا. (3.39)

2- صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها بشكل صحيح. (3.24)

3-صياغة الأسئلة في الاختبارات التحريرية صياغة علمية صحيحة. (3.23)

4 - الإفادة من نتائج التقويم اللغوي وتوثيقها. (3.21)

5- استخدم أساليب وأدوات حديثة ومتنوعة في تقويم الأداء اللغوي للطلاب. (2.99)

ويعزى ذلك إلى أن المعلم في مجلس أبوظبي للتعليم أصبح اليوم مؤلفًا للمنهاج، ومنفذًا له، وأخيرًا مقومًا له بعد أن كان مجرد منفذ له فقط قبل ذلك.

فانشغال المعلم بعملية تأليف الدروس والمحتوى– وإن كان المجلس يمده ببعض المصادر والمراجع– جعل جهده يتوزع بين العمليات الثلاث للمناهج ، كذلك تطبيق المجلس للنموذج المدرسي الجديد والتعليم المبني على المعايير، كل هذا جعل المعلم في حيرة من أمره ، فكم يُتوقع أن تكون نسبة الإتقان، فالدرجة المتوسطة في ظل تطبيق كل ذلك تعتبر جيدة، فليس كل المعلمين يستطيعون تأليف المناهج، ويستخدمون أساليب التقويم بالصورة السليمة، رغم وجود نماذج مشرفة للمعلمين في مدارس مجلس أبوظبي للتعليم، ولكن الحديث هنا على المعلمين بصورة عامة.

– إن حداثة تطبيق النموذج المدرسي الجديد بمبادئه، وتطبيق التعليم المبني على المعايير وضعف خلفية المعلمين عن التقويم، وعن استخدام الأساليب الحديثة في التقويم؛ جعلهم في حيرة من أمرهم ، فأصبحوا يستخدمون التقويم بناء على خبراتهم الذاتية السابقة، ونحن نعلم أن النفس البشرية، قد ترفض الجديد في البداية لعدم اعتيادها عليه، كل ذلك جعل تطبيق معايير أساليب التقويم اللغوي الحديثة وأدواته تكون بصورة متوسطة.

– كذلك عدم خضوع المعلمين لورش عمل ودورات تدريبية خاصة ببناء الاختبارات واستخدام أدوات التقويم الحديثة، والتدرب على صياغة الأسئلة الصفية بطريقة علمية أدى إلى هذه النتيجة ، علاوة على أنه في حالة عقد دورة تدريبية يحضرها معلم واحد من كل مدرسة، وللأسف في كثير من الأحيان لاينقل المعلم ما تدرب عليه لزملائه.

(ج) تفسير واقع تطبيق المحور الثالث (معايير تقويم المفاهيم والمهارات اللغوية):

هناك خمسة معايير للتقويم اللغوي في المحور الرئيس(تقويم المفاهيم والمهارات اللغوية) يشير متوسطها الموزن إلى أنها تطبق (بدرجة متوسطة)؛ وهي مرتبة كالتالي:

1- تقويم مهارات التحدث المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا.

2- تقويم مهارات القراءة الجهرية والقراءة الصامتة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا.

3- تقويم مهارات الاستماع المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا.

4- تقويم مهارات الكتابة المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا.

5-تقويم المفاهيم اللغوية (النحو والصرف والبلاغة والإملاء) المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا.

يعزى ذلك إلى ضعف المعلمين في عملية التقويم وإستراتيجياته الحديثة، وميلهم إلى استخدام الأسلوب التقليدي في التقويم (الاختبار) ، كذلك حداثة بعض الأدوات والأساليب الجديدة جعلهم في حاجة إلى حضور دورات وورش عمل لبناء خلفية نظرية عن التقويم اللغوي، و للتدرب على استخدام الأساليب والأدوات الحديثة في التقويم بشكل صحيح ودقيق.

تابع تفسير نتائج السؤال الثاني : **واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي من وجهة نظر فئات العينة الثلاث المعلمين ورؤساء الأقسام (المنسقين) ومسؤولي تطوير جودة تعليم اللغة العربية (الموجهين).**

لقد كانت استجابة عينة الفئات الثلاث على هذا النحو.

1- المعايير العامة للتقويم اللغوي.

المعلمين: بلغ المتوسط الموزن لهم (3.04) درجة متوسطة.

رؤساءالأقسام: بلغ المتوسط الموزون لهم (2.50) درجة ضعيفة.

مسؤول تطوير جودة التعليم: المتوسط الموزون لهم (4.27) درجة كبيرة جدًا.

2- معايير أساليب وأدوات التقويم اللغوي.

-المعلمين: بلغ المتوسط الموزن لهم (2.56) درجة ضعيفة.

-رؤساء الأقسام: بلغ المتوسط الموزون لهم (2.83) درجة متوسطة.

-مسؤول تطوير جودة التعليم: بلغ المتوسط الموزون لهم (4.74) درجة كبيرة جدًا.

3-معايير تقويم المفاهيم والمهارات اللغوية.

- المعلمين: بلغ المتوسط الموزن لهم (2.89) درجة متوسطة.

- رؤساء الأقسام: بلغ المتوسط الموزون لهم (2.31) درجة ضعيفة.

- مسؤول تطوير جودة التعليم: بلغ المتوسط الموزون لهم (3.76) درجة كبيرة.

- من خلال ما سبق يتضح أنَّ المعلمين يرون تطبيق المعايير العامة، ومعايير تقويم المفاهيم والمهارات بدرجة متوسطة، بينما يرون تطبيق أساليب وأدوات التقويم بدرجة ضعيفة .

وتفسير ذلك أن تخبط المعلمين في استخدام أساليب التقويم التقليدية والحديثة، وعدم معرفتهم بأحدث أساليب وأدوات التقويم، وخاصة بعد تطبيق النموذج المدرسي الجديد ، والتعليم المبني على المعايير؛ جعلهم يرون أنَّ استخدام أساليب وأدوات التقويم المتنوعة والحديثة، وبناء الاختبارات، و وإعداد الورقة الامتحانية و توثيق النتائج، والإفادة منها، والأسئلة الصفية، كل هذا درجة تطبيقه ضعيفة.

- أما عن استجابتهم عن تطبيق المعايير العامة بأنَّها تطبق بدرجة متوسطة؛ لظنهم بأنها المعايير العامة من شمول، وتنوع، وعلمية، وتعاون، وتوازن، متضمنة فيما يقومون به في التقويم دون النظر إلى تفاصيل تلك المعايير.

– بينما رؤساء الأقسام يرون أنَّ تطبيق المعايير العامة، ومعاير تقويم المفاهيم والمهارات اللغوية بدرجة ضعيفة، بينما يرون تطبيق الأساليب والأدوات بدرجة متوسطة؛ وتفسير ذلك أنَّ دور رؤساء الأقسام إشرافي وتقييمي ومراقبة لعمل المعلم فهم يرون بشكل عام أنَّ المعايير العامة من حيث العلمية والتوزان والتعاون وغيرها درجة تطبيقها ضعيفة، كذلك من خلال نتائج الطلبة الضعيفة في المفاهيم والمهارات اللغوية يرون أنَّ درجة تطبيق معايير المفاهيم والمهارات اللغوية ضعيفة.

– بينما يرون أنَّ درجة تطبيق معايير الأساليب والأدوات متوسطة؛ ربما لما يرون من أساليب وأدوات التقويم التي تكون في حصص الزيارات التقويمية، وهي حصص يتم التحضير لها وتجهيز وسائل وأدوات وأساليب تقويم وتدريس.

– وبالنسبة لرؤساء الأقسام يرون ذلك الرأي، لأنَّهم الأقرب إلى رؤية وتطبيق معايير التقويم ، حيث أن دورهم إشرافي على المعلمين وتقييم لعملهم، ولأساليب تقويمهم للطلبة.

–أما مسؤولو جودة تعليم اللغة العربية، فيرون أنَّ درجة تطبيق المعايير العامة، ومعايير الأساليب والأدوات كبيرة جدًا، بينما يرون درجة تطبيق معايير تقويم المفاهيم والمهارات اللغوية كبيرة فقط.

– تفسير نتائج السؤال الثالث والذي نصه:" ما الفروق في واقع تطبيق معايير التقويم اللغوي وفقًا لمتغيري الوظيفة والخبرة في دولة الإمارات العربية المتحدة ؟

النتيجة هي عدم وجود فروق دالة بين العينة، وذلك لحداثة تطبيق أدوات وأساليب التقويم المستخدمة، فكانت الإجابة أنها تطبق بدرجة متوسطة، ولا يظهر هنا عامل الخبرة، ولا عامل الوظيفة في الاستجابة إلى تطبيق معايير وأساليب التقويم.

فعند جمع رؤساء الأقسام مع الموجهين اختفى الفرق وأصبح رأيهم في الدرجة المتوسطة، ويمكن تفسير ذلك أيضًا إلى أن معايير التقويم اللغوي، والأساليب الحديثة، ربما تكون جديدة على الميدان التربوي، فتساوت استجابتهم سويا ؛لأن الخلفية المعرفية واحدة، وتم الانتقال من التعليم والتقويم التقليدي إلى التعليم والتقويم الحديث جملة واحدة، فالكل يتساوى فيما يعرف عن التقويم منذ زمن بعيد.

ثانيًا: الإجابة عن السؤال الرابع، وتقديم تصور مقترح لتطوير نظام التقويم اللغوي في دولة الإمارات العربية المتحدة.

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وفي ضوء أدبيات الدراسات السابقة، وبعد اطِّلاع الباحث على بعض التجارب العربية و الإفادة من النماذج التطبيقية، في مجال تقويم الطلاب في تعليم اللغة العربية (قطر، سوريا، مصر، وزارة التربية والتعليم بالإمارات، اليمن، سوريا؛ يمكن تقديم ملامح التصور المقترح لتطوير التقويم اللغوي في دولة الإمارات العربية المتحدة؛ للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة الذي نصه: – كيف يمكن تطوير نظام تقويم الطلاب في اللغة العربية في ضوء معايير التقويم اللغوي؟

عندما نجيب عن هذا السؤال، تجدر الإشارة إلى التصور المقترح الذي يأتي لتعزيز، وتدعيم النقاط الجيدة التي كشفت الدراسة الحالية عن توافرها في معايير التقويم اللغوي في اللغة العربية في مدارس مجلس أبوظبي للتعليم ، وتحسين جوانب الضعف وعلاجها، وتفسير المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) على النحو الآتي (بدران العمر ,322,2002).

– من (4.21 إلى 5) : يدل على أن أسلوب التقويم يستخدم (بدرجة كبيرة جدًا).

– من(3.41 إلى 4.20): يدل على أن أسلوب التقويم (يستخدم بدرجة كبيرة).

- من(2.61 إلى 3.40): يدل على أن أسلوب التقويم يستخدم (بدرجة متوسطة).

- من(1.81 إلى 2.60): يدل على أن أسلوب التقويم يستخدم (بدرجة ضعيفة)

- من(1 إلى 1.81): يدل على أن أسلوب التقويم (لا يستخدم) أو (درجة منعدمة).

تمثلت النقاط الجيدة إلى حد ما في معيار التنوع بمتوسط موزون (3.12) ، ثم معيار الاستمرارية بمتوسط موزون (3.07) من (المعايير العامة)، بالإضافة إلى معيار تصميم ورقة الاختبار اللغوي تصميمًا علميًا صحيحًا بمتوسط موزون (3.39)، يليه معيار صياغة الأسئلة الصفية، وتوجيهها بشكل صحيح بمتوسط موزون (3.23) من الأساليب والأدوات، ثم معيار تقويم مهارات التحدث المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا بمتوسط موزون (3.16) من تقويم المفاهيم والمهارات، يليه معيار تقويم مهارات القراءة الجهرية والقراءة الصامتة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا بمتوسط موزون (3.12) . وإن كان درجة تطبيق جميع هذه المعايير متوسطة.

أما النقاط التي تحتاج إلى تحسين فهي:

أولًا المعايير العامة:

المعايير العامة تحتاج إلى تحسين بصفة عامة مما يستلزم رفع الثقافة والمعرفة بالتقويم لدى المعلمين؛ وكما قلنا تطبق بدرجة متوسطة أما المعايير التي تحتاج إلى تحسين أكثر فهي التوازن والدقة والشمول والتمايز والتعاون والاقتصاد.

ثانيًا. معايير أساليب وأدوات التقويم:

أما معايير و أساليب التقويم فقد دل المتوسط الموزون (2.61 إلى 3.40) على أنها تطبق (بدرجة متوسطة). وتحتاج إلى تحسين بصفة عامة، ولكن المعايير التالية تحتاج إلى علاج و تحسين أكثر هي:

1- استخدم أساليب وأدوات حديثة ومتنوعة في تقويم الأداء اللغوي للطلاب. (2.99).

2 – الإفادة من نتائج التقويم اللغوي، وتوثيقها. (3.21).

3- صياغة الأسئلة في الاختبارات التحريرية صياغة علمية صحيحة. (3.23).

ثالثًا: معايير تقويم المفاهيم والمهارات اللغوية:

أما معايير تقويم المفاهيم والمهارات اللغوية، فقد دل المتوسط الموزون (3.02 إلى 3.16) على أنها تطبق(بدرجة متوسطة). وتحتاج إلى تحسين بصفة عامة أيضًا، ولكن المعايير التي تحتاج إلى علاج و تحسين أكثر هي:

1- تقويم المفاهيم اللغوية (النحو والصرف والبلاغة والإملاء) المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا. (3.02)

2- تقويم مهارات الكتابة المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا. (3.10).

3- تقويم مهارات الاستماع المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا. (3.11).

ضبط التصور المقترح: تم الاسترشاد بتصور دراسة (قاسم، وآخرون،2016) في تحسين أساليب التقويم وتطبيق معايير التقويم اللغوي.

للتأكد من صلاحية التصور للاستخدام والتطبيق، تمَّ عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص الذين بلغ عددهم (5) محكمين، فأكدوا جميعهم وبنسبة اتفاق 100% صلاحية التصور للتطبيق و لتطوير معايير و أساليب وأدوات التقويم في اللغة العربية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وأنه يحقق أهدافه، ويتفق مع الأسس العلمية والتربوية الصحيحة.

وفيما يأتي عرض التصور المقترح في صورته النهائية:

رؤية التصور:

التميز والتفرد في التقويم اللغوي في اللغة العربية في دولة الإمارات العربية المتحدة خاصة بعد تطبيق التدريس القائم على المعايير.

رسالة التصور:

تقديم معرفة علمية حديثة و موثوقة وخطوات إجرائية لتقويم الطلاب في اللغة العربية في دولة الإمارات العربية المتحدة؛ ليصبح تقويم التعلم اللغوي حقيقيًا وموضوعيًا ومميزًا.

أهداف التصور:

يهدف هذا التصور إلى مايأتي:

1- تطوير استخدام أدوات وأساليب تقويم تعلم الطلاب في اللغة العربية في دولة الإمارات العربية المتحدة وتطبيق معايير التقويم اللغوي وتحديد أدوات تقويم لكل المخرجات المتعلمة.

(أ) تطوير استخدام أدوات التقويم اللغوي، التي من أهمها:

الاختبارات بأنواعها و الملاحظة وملفات الإنجاز ومقاييس التقدير و الاستبانات والمهمات اللغوية والتقويم الذاتي وتقويم الأقران ودراسة الحالة والعصف الذهني وخرائط المفاهيم والخرائط الذهنية والبرامج الإلكترونية المستخدمة في تقويم الطلاب والتغذية الراجعة والسجلات القرائية والمشاريع والمناقشة ومقاييس الاتجاه.

(ب) تعميق المعرفة النظرية للمعايير العامة للتقويم اللغوي.

وذلك من خلال مادة علمية تتناول جميع أسس ومبادئ ومعايير التقويم اللغوي مع الأمثلة اللازمة.

(ج) تطوير بناء أوراق الاختبارات اللغوية بناءً علميًا صحيحًا.

من خلال موضوعين هما:

(أ) تطوير عملية تصميم ورقة الاختبار اللغوي تصميمًا علميًا صحيحًا في ضوء معايير التقويم اللغوي الجيد.

(ب) تطوير عملية صياغة الأسئلة في الاختبارات التحريرية صياغة علمية صحيحة في ضوء معايير التقويم اللغوي الجيد.

(جـ) تطوير استخدام الاختبارات الإلكترونية في التقويمات اللغوية المرحلية والنهائية في ضوء معايير التقويم اللغوي الجيد.

(د) تطوير أسلوب صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها بشكل صحيح.

من خلال مادة علمية وممارسات وتجارب عملية.

(هـ) جعل عملية التقويم اللغوي تقيس جوانب التعلم المختلفة كما حددها (قاسم ، وآخرون ، 2016).التي تتمثل في:

- تقويم المفاهيم اللغوية (نحو – صرف- بلاغة- إملاء ...إلخ).
- تقويم المهارات اللغوية (الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة).
- تقويم الاتجاه نحو اللغة العربية (طبيعتها- أهميتها- تعلمها- معلمها- ناطقوها).
- تقويم مهارات التواصل اللغوي (الاستقبال اللغوي- الإنتاج أو الإرسال اللغوي).
- تقويم مهارات النمو اللغوي.
- تقويم الوعي الثقافي (الثقافة المحلية- الثقافة العربية- الثقافة الإسلامية- الثقافة العالمي- الثقافة العامة). (قاسم ، وآخرون، 2016). كذلك اقترح أيضًا ما يلي:

- جعل عملية التقويم اللغوي تراعي جميع معايير التقويم المذكورة في الدراسة مع الاهتمام بالمتعلمين وحل مشاكل تقويمهم وتعلمهم.
- رفع كفاءة معلمي اللغة العربية في دولة الإمارات العربية المتحدة في جانب تقويم الطلاب تقويمًا صحيحًا وحقيقيًا من خلال تدريب تدريبًا فعالًا من خلال إجراءات حقيقية وممارسات عملية.
- مواكبة أساليب التقويم الحديثة والتحسين المستمر لتعليم وتقويم اللغة العربية.

مبررات التصور المقترح:

هناك عدة مبررات لتطبيق معايير التقويم اللغوي في دولة الإمارات العربية المتحدة وتطوير أدوات وأساليب التقويم في ظل تطبيق المعايير التربوية في عملية التعليم من أهمها:-

– الطالب و التنافس المعياري العالمي: حيث أن متطلبات سوق العمل حاليًا مستقبلًا يما فيها من تقدم علمي وتقني يتطلب تبني شعار التعليم والتعلم المتميزين تحقيقًا لجودة المخرجات من متعلمين مؤهلين أكفاء يمتلكون مهارات نوعية قادرين على المنافسة في الاختبارات والمسابقات العالمية وكيف يكون ذلك إلا باستخدام معايير للتقويم شاملة وأدوات تقيس بدقة مخرجات التعلم وتعالج جوانب الضعف.

– مبدأ المحاسبة: إن وجود معايير جيدة لأداء الطلاب يقيمون عليها، ومعايير أخرى خاصة بالمؤسسات التعليمية يساعد على تطبيق مبدأ المحاسبة ؛ يجعل معيار جودة العملية التعليمية ممكنًا، وعليه ستستخدم المؤسسات التربوية التربية المرتكزة على الأداء والتقويم القائم على الأداء من إجراءات اختبارات عملية ضمن تلك المعايير للتقويم اللغوي.

لتطوير أساليب تقويم تعلم الطلبة في اللغة العربية في دولة الإمارات العربية المتحدة من أهمها:

– تطبيق معايير التقويم اللغوي يقود إلى التميز عالميًا: من الاستمرارية والشمول والتنوع والموضوعية والدقة العلمية واستخدام أساليب وأدوات حديثة للتقويم مثل ملفات الإنجاز ومهام تطبيقية وأداءات عملية يجعل علمية التعلم مميزة.

– تسهم المعايير في رسم توقعات لطموحاتنا في التعليم وتوجه العمل التربوي وتوفر محكات موضوعية لقياس نجاحاتنا في العملية التعليمية.

– وضوح معايير التعليم والتقويم تؤدي إلى الشفافية والعدالة والمحاسبة، وثقة وتأييد الرأي العام.

– تعتبر معايير التقويم اللغوي ومستوياتها ومؤشراتها وسيلة فاعلة وركيزة أساسية لعمليات تطويروتحسين التعليم.

– تسهل معايير التقويم اللغوي عملية التخطيط والتعلم وعملية التقويم تفسير النتائج والإفادة منها.

– تساعد المستويات المعيارية للتعليم والتقويم المعلمين على متابعة تعلم الطلاب، وتمكنهم من الإبداع في أساليب تقويم النتائج والمخرجات.

– تساعد المعايير الطلبة على تقييم مدى تعلمهم ومستواهم الأكاديمي وحل مشاكلهم، أي تؤدي إلى التقويم الذاتي.

– استخدام محكات معايير التقويم المعتمدة على مقاييس عالمية، تساعد الطلاب في تطوير مهاراتهم الحياتية، كما تضمن لهم فرصًا متساوية للالتحاق بالجامعات العالمية لمتابعة دراساتهم. (طعمة، طوني،2014: 30–31، 40). ويذكر (قاسم، وآخرون،2016) مبررات تطوير أدوات وأساليب التقويم في مادة اللغة العربية فيما يلي:

– مراعاة الشمول والتكامل والتوازن في تقويم جوانب التعلم اللغوي من معارف ومهارات وقيم ووجدانيات وما يرتبط بتلك المهارات من عناصر اللغة من أصوات ومفردات وتراكيب ودلالة.

– اتباع الخطوات والإجراءات الصحيحة في بناء أدوات تقويم التعلم اللغوي وفي تناسبها مع المخرجات، خاصة الاختبارات اللغوية وكذلك فيعملية التصحيح (التقدير).

– مراعاة أدوات التقويم الحديثة بصورة عامة، وبخاصة أدوات التقويم اللغوي.

– تسهيل قياس مخرجات التعلم اللغوي لدى المتعلمين وجعل عملية التقويم ميسرة ومراعاة الدقة العلمية فيها.

– مراعاة معايير الجودة في التقويم اللغوي لتعلم مادة اللغة العربية.

– التوافق مع طبيعة دولة الإمارات العربية المتحدة ، وخصوصياتها الثقافية والتحديات التي تواجهها. (قاسم، وآخرون، 2016).

متطلبات نجاح التصور المقترح:

يستلزم نجاح تطبيق هذا التصور عدد من المتطلبات وغياب أي متطلب من هذه المتطلبات قد يحكم على العملية كلها بالفشل لأن لكل متطلب أهمية في نجاح التصور وهذه المتطلبات هي:

متطلبات بشرية:

تتمثل في ثلاثة أنواع:

– مدربين مميزين لديهم خلفية تربوية موثوق منها.

– معلمين مخلصين لديهم الرغبة في تطوير قدراتهم وكفاءاتهم.

– متخذي قرار لديهم الرغبة في تطوير وتحسين أساليب تقويم الطلاب في اللغة العربية.

متطلبات مادية وتقنية:

توفير الإمكانات المادية والتقنية الحديثة اللازمة لتطبيق معايير التقويم اللغوي وتطوير مختلف أساليب تقويم الطلاب للمدارس في اللغة العربية، خاصة ما يتعلق بتقويم مهارات التحدث والاستماع، سجلات لتسجيل بيانات التقويم؛ حيث يحتاج التصور المقترح إلى أساس تقني لمعرفة نجاح مدة فاعلية معايير التقويم اللغوي و أساليب تقويم الطلاب المتطورة في قياس مستواهم اللغوي الحقيقي، كما يحتاج إلى أجهزة لتصوير منتجات الطلاب اللغوية، والاحتفاظ بسجلات تقدم الطلاب، واستخراج تقارير دورية عن مستواهم اللغوي.

متطلبات ثقافية:

حيث يحتاج التصور المقترح إلى تغيير ثقافي حيث يتطلب الشفافية في الكشف عن الأخطاء وإعلانها والممارسات التعليمية والتقويمية وتقبل الجديد وعدم إطلاق الأحكام قبل التدريب والتجريب ، وعدم الخوف من الإعلان عن المشكلات التعليمية والتقويمية والاعتراف بجوانب القوة ونقاط الضعف ، وعرض نتائج تقويم الطلاب كما هي دون مجاملات أو محسوبية وعدم الخوف من إنهاء الخدمة.

منطلقات التصور المقترح:

ينطلق التصور المقترح من عدة منطلقات تحكم بناءه وتضمن نجاحه وهي:

- إن نجاح عملية التقويم اللغوي، وتطبيق معاييره الجيدة تتوقف على وجود معلم مؤهل واعٍ مرن يتقبل الجديد، ولا يتشبس بالقديم قادر على تطبيق معايير التقويم اللغوي، و على استخدام أساليب التقويم الحديثة، وتطوير أساليب التقويم التقليدية.
- تنوع أساليب التقويم الحديثة؛ يساعد في قياس جوانب التعلم اللغوي المختلفة.
- إن تطبيق معايير التقويم اللغوي الجيدة؛ تضمن نجاح عملية التقويم، وتساعد على تطوير عملية التعلم برمتها.
- إن التقويم اللغوي الصحيح يترتب عليه قرارات صحيحة، من شأنها أن تجعل عملية التعلم اللغوي ناجحة في دولة الإمارات العربية المتحدة.
- يشترك مع المعلم في تطبيق معايير التقويم اللغوي من معه في المنظومة التعليمية، من مدير ومشرف تربوي واختصاصي اجتماعي ونفسي.

- يساعد تطبيق معايير التقويم اللغوي الجيد في تطور عملية التعليم، والتحول إلى التعليم المبني على المعايير، والمخرجات بتركيزه على الطالب؛ لاعتباره محور العملية التعليمية.
- معايير التقويم اللغوي الجيدة تساعد على تشخيص مشاكل التقويم وتعمل عللى علاجها وتطوير عملية التعلم وتحسينها.

مكونات التصور المقترح:

يتضمن هذا التصور عرضًا لتصميم حقائب تدريبية للتدرب على معايير التقويم اللغوي وتطوير تقويم الطلاب في اللغة العربية في دولة الإمارات العربية المتحدة من خلال إطار نظري جيد عن معايير التقويم وتطوير الأساليب والأدوات المستخدمة في التقويم اللغوي عن طريق ممارسات وإجراءات عملية، ومن ثم يتضمن المحاور الرئيسة التالية:

- مقترح إعداد الحقيبة التدريبية.
- أولويات التدريب على معايير و أساليب التقويم اللغوي في اللغة العربية.
- أولويات التدريب على تصميم ورقة الاختبار في ضوء معايير الاختبار اللغوي الجيد.
- أولويات التدريب على تحليل نتائج التقويم اللغوي وتوثيقها والاستفادة منها في التطوير والتحسين.

وفيما يأتي عرض لهذه المحاور الأربعة:

المحور الأول: مقترح إعداد الحقيبة التدريبية: (قاسم، وآخرون، 2016).

يجب أن تتضمن الحقيبة التدريبية عند إعدادها خمسة أقسام رئيسة هي:

القسم الأول: مفتاح الحقيبة:

يعد مفتاح الحقيبة بمثابة صورة مختصرة عنها ويحتوي على التعريف بالحقيبة وأهدافها وأهميتها وبالتوثيق والمحتويات، ويعطي هذا الجزء صورة عامة وشاملة عن البرنامج التدريبي ويتكون من:

- غلاف الحقيبة: ويشتمل على اسم المادة التدريبية والبرنامج والقطاع واسم معد الحقيبة وجهة التمويل – إن وجدت – وجهة التقديم والمراجع والتاريخ التوثيقي.
- مقدمة تتضمن تعريفا بالحقيبة وأهدافها وأهميتها.
- فهرس المحتويات الرئيسة.
- دليل الحقيبة، ويتضمن الإرشادات وأهم مصادر التعلم المساعدة.
- المستهدفون بالحقيبة.
- الخبرات السابقة المطلوب توافرها كمتطلبات سابقة للتدريب.
- توزيع الزمن المخصص لاستخدام الحقيبة.

القسم الثاني: المحتوى التدريبي النظري، أو المادة العلمية:

يحتوي هذا القسم على المعلومات والخبرات التي تساعد المتدرب على فهم موضوع الحقيبة والقدرة على القيام بتطبيقاته الأساسية، ويقسم هذا القسم إلى وحدات تدريبية تتضمن كل وحدة منها العناصر الآتية:

- أهداف الوحدة.
- الموضوعات الرئيسة التي تتناولها الوحدة.
- التعريفات والمفاهيم الأساسية لموضوع الوحدة.
- الخبرات التعليمية والتدريبية المستهدفة.
- الخرائط المفاهيمية لتوضيح عناصر المحتوى المعرفي.
- الوسائل التعليمية والموارد التعليمية المساعدة.

القسم الثالث: المحتوى التدريبي العملي " التطبيقات العملية للحقيبة التدريبية":

يتمثل هذا القسم في المحتوى التدريبي، ويتبع تقسيمات الوحدات التدريبية، ويتضمن في كل وحدة تدريبية العناصر الآتية:

أ. رقم الجلسة ونوع نشاطها المستهدف؛ خطة نقاش، عصف ذهني، تدريب، تقويم، تطبيق مقاييس، تمارين، ... ونحوه.

ب. موضوعات الجلسة التدريبية.

ج. الوقت الذي تستغرقه الجلسة التدريبية.

د. أهداف الجلسة التدريبية.

هـ. النشاطات التدريبية الأساسية للجلسة.

و. أدوات التدريب اللازمة لتطبيق الجلسة.

ز. إجراءات تنفيذ الجلسة التدريبية.

القسم الرابع: تقويم للحقيبة التدريبية:

يشتمل هذا الجزء على أدوات تقويم المحتوى التدريبي وقياس مؤشرات تحقيق أهداف الحقيبة التدريبية، ويتضمن الاختبارات القبلية والبعدية، وادوات قياس تحصيل المتدربين للمعارف والمهارات والاتجاهات المستهدفة في الحقيبة التدريبية، وقياس مدى ملائمة مكونات الحقيبة وإستراتيجيات التدريب وأدوات التدريب والمواد التعليمية المساعدة لأهداف الحقيبة التدريبية.

كما يراعى توزيع درجات التقييم حسب وزن الوحدة التدريبية، بحيث يكون مجموع التقييمات لجميع الوحدات معادلاً للدرجة الكلية للمادة التدريبية، ويشتمل هذا القسم في الحقائب التدريبية الفاعلة على الآتي:

أ. الاختبار القبلي للحقيبة التدريبية لقياس استعداد المتدربين.

ب. الاختبار البعدي للحقيبة التدريبية لقياس تحصيل المتدربين ومدى تحقيق أهداف الحقيبة.

ج. مقياس اتجاهات المتدربين تجاه مكونات الحقيبة التدريبية.

د. استمارة تقويم المدربين للحقيبة التدريبية.

هـ. استمارة تقويم المتدربين للمدرب، وإستراتيجيات التدريب.

القسم الخامس: مصادر التعلم والمواد التعليمية المصاحبة:

ويشتمل هذا القسم على الوسائل التعليمية والمواد التعليمية المصاحبة للحقيبة التي تضمن تعزيز المادة العلمية والمحتوى التدريبي، وتساعد المدرب والمتدرب على تحقيق أهداف الحقيبة التدريبية، وتشمل الحقائب التدريبية الفاعلة على الآتي:

أ. الصور والأشكال والنماذج اللازمة للتوضيح والتطبيق.

ب. شرائح عرض إلكترونية.

ج. أجهزة عرض إلكترونية.

د. المواد التعليمية التفاعلية.

هـ. المراجع العلمية للحقيبة التدريبية.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة الحقيبة التدريبية بحيث تتضمن في صورتها النهائية:

1. غلاف.
2. مقدمة للمدرب.
3. مقدمة للمتدرب.
4. أهمية الحقيبة التدريبية.
5. الأسس العلمية والتربوية التي تستند إليها الحقيبة التدريبية.
6. مقترحات للإفادة من الحقيبة التدريبية.
7. مداخل وإستراتيجيات وطرائق التدريب.
8. الأهداف العامة للحقيبة التدريبية.
9. الخطة الزمنية للحقيبة التدريبية.
10. موضوعات الحقيبة التدريبية.

وتسير خطوات التدريب على محتوى الحقيبة التدريبية (الموضوعات التي تتضمنها الحقيبة)، على العناصر الآتية:

- عنوان الموضوع.

- خلفية عن الموضوع، وتشتمل على: ترتيبه بين الموضوعات، أهم النقاط التي يتناولها.
- مربع حوار يتضمن:
  - زمن تنفيذ الموضوع.
  - المكان.
  - المواد التعليمية المطلوبة.
  - الأنشطة والتدريبات.
- الأهداف الاجرائية للموضوع.
- خطوات السير في الموضوع.
- التقويم.

المحور الثاني: أولويات التدريب على معايير التقويم اللغوي في دولة الإمارات العربية المتحدة.

أولًا. تعميق المعرفة النظرية للمعايير العامة للتقويم اللغوي.

وذلك من خلال عمل محاضرات وورش عمل عن خصائص وشروط التقويم الجيد ومعاييره وكيفية تطبيقها.

ثانيًا. أولويات التدريب على معايير وأساليب وأدوات التقويم اللغوي.

(أ) معيار استخدام أساليب وأدوات حديثة ومتنوعة في تقويم الأداء اللغوي للطلاب.

وذلك بالتدرب على أحدث أساليب التقويم اللغوي ومنها:

- الملاحظة
- ملفات الإنجاز

- مقاييس تقدير الأداء
- الاستبانات
- المهمات اللغوية
- التقويم الذاتي
- تقويم الأقران
- العصف الذهني
- دراسة الحالة
- خرائط المفاهيم والخرائط الذهنية
- البرامج الإلكترونية المستخدمة في تقويم الطلاب.
- التغذية الراجعة.
- السجلات القرائية.
- المشاريع.
- المناقشة.
- مقياس الاتجاه.
- الاختبارات الشفوية.
- تقويم الأقران.
- عينات العمل.
- الأسئلة الصفية.

(ب) الإفادة من نتائج التقويم اللغوي وتوثيقها.

وذلك بالتدرب على كيفية تحليل النتائج وتوثيقها وبيان نقاط القوة ونقاط الضعف من خلال البرامج التكنولوجية الحديثة. وعمل الخطط العلاجية للضعاف والخطط الإثرائية للمتفوقين لغويًا. ويمكن ذلك من خلال:

-تصميم سجلات تسجيل بيانات التقويم.

- عمل الخطط العلاجية.

- عمل الخطط الفردية.

- عمل الخطط الإثرائية.

- تصمم برامج تحليل بيانات التقويم واستخراج النتائج حسب المهارات والمعايير.

(يمكن الاستعانة بمؤشرات أداء قائمة معايير التقويم اللغوي)

(جـ) تطوير بناء أوراق الاختبارات اللغوية بناءً علميًا صحيحًا.

من خلال ثلاثة موضوعات هم:

(1) التدرب على عملية تصميم ورقة الاختبار اللغوي تصميمًا علميًا صحيحًا في ضوء معايير التقويم اللغوي الجيد. (يمكن الاستعانة بمؤشرات أداء قائمة معايير التقويم اللغوي)

(2) التدرب على عملية صياغة الأسئلة في الاختبارات التحريرية صياغة علمية صحيحة ضوء معايير التقويم اللغوي الجيد. (يمكن الاستعانة بمؤشرات أداء قائمة معايير التقويم اللغوي)

(3) التدرب على استخدام الاختبارات الإلكترونية في التقويمات اللغوية المرحلية والنهائية في ضوء معايير التقويم اللغوي الجيد. (يمكن الاستعانة بمؤشرات أداء قائمة معايير التقويم اللغوي).

رابعًا. التدرب على أسلوب صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها بشكل صحيح.

من خلال التدرب على فنيات الأسئلة اللغوية وأنواعها وشروطها وكيفية توجيهها. (يمكن الاستعانة بمؤشرات أداء قائمة معايير التقويم اللغوي)

خامسًا: التدرب على تقويم الجوانب المختلفة للتعلم.

من استماع وتحدث وقراءة وكتابة ومفاهيم لغوية (نحو – صرف– بلاغة) واتجاهات وميول وجوانب ووعي ثقافي ومهارات تواصل وتفكير لغوي، وذلك من خلال اختيار أدوات التقويم المناسبة لكل مهارة أو مخرج أو معرفة أو مفهوم.

النتائج المتوقعة بعد تطبيق التصور المقترح.

من المتوقع بعد تطبيق التصور المقترح الخروج بنتائج تعود بالنفع على معايير التقويم اللغوي في اللغة العربية في دولة الإمارات العربية المتحدة، منها.

- نجاح وتميز عملية التقويم اللغوي في دولة الإمارات العربية المتحدة.
- استخدام أدوات حديثة ومتنوعة في التقويم اللغوي في اللغة العربية.
- تصميم وبناء الاختبارات في ضوء معايير الاختبار اللغوي الجيد.
- تقويم جوانب تعلم اللغة العربية المختلفة.

– وجود معلمين أكفاء لديهم القدرة على تطبيق معايير التقويم اللغوي واستخدام أساليب حديثة ومتنوعة في التقويم اللغوي في اللغة العربية.

– وجود حقائب وبرمج تدريبية متنوعة تراعي معايير التقويم اللغوي في اللغة العربية في دولة الإمارات العربية المتحدة.

التوصيات والمقترحات

أولًا التوصيات:

- توصي الدراسة على ضوء نتائجها بما يلي:-

1-إعادة النظر في الممارسات التقويمية الحالية التي تعتمد على الاختبارات التقليدية، وإفساح المجال لتطبيق الأساليب التقويمية الحديثة مثل الحقيقي و التقويم القائم على الأداء.

3-عقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب رؤساء الأقسام ومسؤولي تطوير جودة تعليم اللغة العربية وكذا مشرفي التدريب الميداني على كيفية تطبيق معايير التقويم اللغوي و استخدام أساليب التقويم الحديثة ومنها التقويم (الأصيل) الحقيقي.

2- تطوير مقررات الدراسية،وخاصة مقررات القياس والتقويم التربوي التي يدرسها معلمي المستقبل.

4- إعداد دليل تقويم للمعلم لاستخدام معايير التقويم اللغوي وأساليب وأدوات التقويم الحديثة الخاصة باللغة العربية بالحلقة الثانية.

5- تنظيم برامج تقويمية تدريبية متتابعة ودورية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية على اختلاف سنوات خبرتهم ومؤهلاتهم في التعليم لأساليب التقويم الحديثة ومنها التقويم القائم على الأداء للارتقاء بمستوى أدائهم عند قيامهم بتقويم الطلبة في مختلف فروع اللغة العربية.

6- العمل على تخفيف الأعباء والمهام الموكلة للمعلمين ليتمكنوا من متابعة طلبتهم وتقويمهم.

7- عمل بنوك أسئلة إلكترونية وتدريب المعلمين والموجهين على استخدامها و إدارتها.

8- استخدام برامج تكنولوجيا تستخدم في التقويم اللغوي وفي توثيق النتائج والإفادة منها.

9-عقد لقاءات دورية تعريفية بين الطلاب والمعلمين؛ ليتعرف الطلاب على دورهم في التقويم الأصيل، مثل تدريبهم على استخدام ملف الإنجاز و ومقاييس تقدير الأداء والاستبانات.

10- التقليل غير المخل لمحتوى المنهاج لتحقيق الإتقان في التعلم اللغوي وحتي يتمكن المعلم من تحقيق الإتقان أيضًا في التقويم اللغوي لأن فلسفة المعايير تقويم على الإتقان لا الكم.

ثانيًا. المقترحات:

1- وضع معايير للتقويم اللغوي تناسب الحلقة الأولى، والكشف عن مدى تطبيق هذه المعايير في الواقع في مدارس مجلس أبوظبي للتعليم، أو وزارة التربية والتعليم بالإمارات.

2- وضع معايير للتقويم اللغوي تناسب الحلقة الثالثة، والكشف عن مدى تطبيق هذه المعايير في الواقع في مدارس مجلس أبوظبي للتعليم، أو وزارة التربية والتعليم بالإمارات.

3- تصميم حقيبة تدريبية تحتوي على جميع معايير، وأساليب التقويم اللغوي الحديث تكون المرجع في التدريب على التقويم اللغوي

المصادر/ المراجع العربية

القرآن الكريم

آل معيض، سعيد بن سعد بن هادي (2007). واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. حولية كلية المعلمين في أبها بالسعودية، 9، 257 – 288.

أبوجلالة، وآخرون (2005) تقويم منهاج العلوم للصفين الأول والثاني من المرحلة الأولى في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير العالمية لمنهج العلوم، مجلة القراءة والمعرفة، ع 38.

أبوعلام، رجاء محمود (2005) *تقويم التعلم، الأردن،عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط1*

بدران، العمر، (2002) بحث منفرد بعنوان: "مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مستشفيات مدينة الرياض: من وجهة نظر ممارسي مهنة التمريض". معهد الإدارة العامة 1423هـ (يونيه 2002م)، المجلد 42 : العدد 2 : 307 – 352.

البستان، أحمد (1999) التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية بين النظرية والتطبيق، مجلة البحوث التربوية، 16،99 ، 132.

البشير، أكرم، وبرهم،أريج (2009). أريج استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية.

بوندي، وويلز(2015).تطوير المنهج، دليل للممارسة، ترجمة مجدي سليمان المشاعلة، دار الفكر، عمان ط1

جامل، عبد الرحمن (2000)، ط1، أساسيات المناهج العربية وأساليب تطويرها، ط1، عمان. دار المناهج للنشر والتوزيع.

جخراب، سعاد(2010). التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي عينة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب واللغات ،جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

حافظ، وحيد، 2005 المستويات المعيارية لمهارة التحدث وتقويم أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوئها، *مجلة كلية التربية بكفر الشيخ جامعة طنطا*، العدد السادس السنة الخامسة 2005 م، ص ص (1 –60).

الحباشنة، يوسف عبدالله (1993). تحليل واقع الأسئلة 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.

خضر، فخري رشيد (2003). *الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس*. دبي : دار القلم للنشر والتوزيع.

الحديبي، على عبد المحسن (2015) معايير تقويم الدرس اللغوي، في: الزهراني، مرضي غرم الله : معايير الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية، الرياض، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

حنو، رقية عبدالرزاق (2003). مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم طلبة المرحلة الأساسية في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية – نابلس.

الحوري، أمة الرزاق علي حمد (1999). أساليب تقويم طلاب المرحلة الثانوية في اللغة العربية في ضوء الأهداف التربوية في الجمهورية اليمنية "دراسة تقويمية". مجلة البحوث والدراسات التربوية، العدد (14)، 13 – 63.

حيدر، عبد اللطيف(2016). *تطبيق المعايير التربوية في في إعداد المناهج الدراسية*، ورشة عمل مؤلفي المناهج 24 مايو 2016 صنعاء.

الدسوقي، عيد أبو المعاطي (2009). *تقويم المقررات الدراسية في المدرسة الإعدادية*، القاهرة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

دعمس، مصطى نمر(2008). *إستراتجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته*، عمَّان، دار غيداء للنشر والتوزيع.

الدليل التوجيهي لدمج مفاهيم التربية من أجل التنمية المستدامة في برامج كلية التربية / جامعة دمشق،(2011م) ضمن مشروع توجيه برامج إعداد المعلمين للاستدامة – اليونسكو– عقد الأمم المتحدة للتربية من أجل الاستدامة (2005– 2014).

دواني، كمال (2003). *الإشراف التربوي*. الطبعة الأولى، عمان: مطبوعات الجامعة الأردنية.

الدوغان، عبدالله أحمد (1995). اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات، مجلة جامعة الملك سعود، 7، 249 – 274.

دودين، حمزة (2011). *قضايا حديثة في التربية والبحث والتقويم التربوي*، دار الكتاب الجامعي.

ربابعة ، إبراهيم علي (2015) *التقويم اللغوي* متاح في http://www.alukah.net/library/0/89878/ بتاريخ2016/11/2.

زقوت، محمد شحادة (2005). *دراسات في المناهج*. غزة : مكتبة الطالب الجامعي.

زكريا، ريما (2007). مدى استخدام مدرسي اللغة العربية الأساليب العلمية في بناء الاختبارات. مجلة جامعة دمشق، 23 (2)، 270 – 294.

الزند، وليد وعبيدات، هاني (2010). *المناهج التعليمية تصميمها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها*، عالم الكتاب الحيث ، إربد.

زيتون، كمال عبد الحميد(2000). *تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق*، الإسكندرية، نور للكومبيوتر والطباعة.

زيتون، كمال عبد الحميد (2004). *تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصال*.عالم الكتب: القاهرة.

سعادة، جودت و إبراهيم، عبدالله (2014) *المنهج المدرسي المعاصر*، دار الفكر، عمان ، ط7

سعودي، علاء الدين (2004). " تقويم أهداف تعلم اللغة العربية في لصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات العالمية لتعليم اللغات"، رسالة ماجستير: جامعة عين شمس، القاهرة.

سعود، على وإلياس أسما(2014). مسوِّغات التوظيف التربوي لمدخل المعايير، الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير، دمشق من 14 إلى 16 أكتوبر 2014 مبنى كلية التربية جامعة دمشق.

السعيد، رضا وعبد الحميد، ناصر السيد (2010) *توكيد الجودة في مناهج التعليم (المعايير و العمليات و المخرجات المتوقعة*، دار الكتاب الجامعي ، الإسكندرية.

سليمان،أمين(2010) *القياس والتقويم في العلوم الإنسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته*. دار الكتاب الحديث ، ط1 القاهرة.

شحاته، حسن (2003). *آفاق تربوية متجددة نحو تطوير التعليم الوطن العربي بين الواقع والمستقبل*، القاهرة :الدار المصرية اللبنانية.

شحاته، صفاء، و آخرون(2014) *التقويم القائم على المعايير، الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير*، دمشق من 14 إلى 16 أكتوبر 2014 مبنى كلية التربية جامعة دمشق.

الصيداوي، أحمد (2004) *التقويم التربوي المستقبلي*، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية بيروت.

طعمة، طوني (2014). *تطور التربية: من الأهداف إلى الكفايات والمعايير، الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير*، دمشق من 14 إلى 16 أكتوبر 2014 مبنى كلية التربية جامعة دمشق.

عاشور، راتب قاسم و الحوامدة، محمد فؤاد(2009) *فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق*، إربد. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

عبد الرازق، عبد الرحمن (2010) أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الأساسية للمدلرس الأردنية الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين وأولياء الأمور. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية،جامعة الشرق الأوسط. ص 11

عبدالله، منى (2013) مدى توافر المعايير القومية للتعليم في منهج القراءة بالمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، العدد السادس عشر يونيه 2014 ، مجلة كلية التربية جامعة بور سعيد

العثامنة، سفيان(2008) بناء وتطبيق قائمة مستويات معيارية لتقويم تعلم التلاميذ في مبحث اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الأساسية، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة الأزهر بغزة.

عزيز، مجدي (2005) *تصنيفات المقاييس التربوية وأدواتها*، عالم الكتاب.

عفانة، محمد عطية أحمد (2011). رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ،غزة ، فلسطين.

علام، صلاح الدين محمود(2004). *التقويم البديل*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود(2007). *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

علي،عبد الحميد محمد و عامر عبد الرؤوف (2009) *الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم التربوي*

مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع ط1

عيد، غادة (2012) *القياس والتقويم التربوي مع تطبيقات برنامج SPSS* مكتبة *الفلاح للنشروالتوزيع*. ط2.

الفرح ، وجيه (2007) *أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي*،الوراق للنشر والتوزيع ، عمان.

فضل الله، محمد رجب (يوليو2005):*متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية، المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية*، دار الضيافة – جامعة عين شمس.

قاسم، محمد جابر و الحديبي، علي عبد المحسن والظنحاني، محمد عبيد (2016) أساليب تقويم الطلبة في اللغة العربية (الواقع والمأمول).المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، دبي.

قاسم، محمد جابر والحديبي، علي عبد المحسن (2015) معايير تعليم اللغة العربية في الصفوف الأولى نموذج تطبيقي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

الكناني، ممدوح و جابر،عيسى (2011) *القياس والتقويم النفسي والتربوي*، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ط2 ، 2011م 1432هـ

مازن، حسام الدين محمد (2010) *تخطيط وتطوير المناهج التربوية* ، كفر الشيخ ، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

المجلس الأعلى للتعليم،(2016)، معايير المناهج التعليمية لدولة قطر: اللغة العربية (من صف الروضة حتى الثاني عشر)، الدوحة.

مجلس أبوظبي للتعليم(2015)، إدارة المناهج ، دليل المعلم اللغة العربية للصف السادس.

مجلس أبوظبي للتعليم(2013) دليل معلم اللغة العربية الحلقة الأولى.

مجلس أبوظبي للتعليم(2016–2015)، دليل تقييم الطالب ، لمدارس الحلقة الثانية (C2) قطاع التعليم المدرسي– إدارة التقييم.

مجلس أبوظبي للتعليم (2016) إدارة المناهج ، معايير اللغة العربية.

محمد، مصطفى و السيد، جيهان (2006). قضايا تربوية معاصرة رؤية تحليلية مقارنة، القاهرة: دار السحاب.

مرتضى، سلوى و حماد عبد الحكيم وخضور المثنى (2014). *التدريس وفق مدخل المعايير، تصميم الدروس وفق مدخل المعايير– الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير*، دمشق من 14 إلى 16 أكتوبر 2014 مبنى كلية التربية جامعة دمشق.

مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية(2002). الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة العربية في التعليم العام. وزارة التربية والتعليم، دبي، دولة الإمارات العربية المتحدة.

مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية(2011)، الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة العربية، للمراحل من رياض الأطفال حتى الثاني عشر الثانوي،. وزارة التربية والتعليم، دبي، دولة الإمارات العربية المتحدة.

المسعودي، محمد حميد مهدي(2015). *بروتوكولات تنويع التدريس في استراتجيات وطرائق التدريس ميثاق قيمي*، الدار المنهجية للنشر والتوزيع عمان.

معجم اللغة العربية المعاصر، المجلد الرابع 2008.

المعجم الوجيز، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم بمصر 1994 م / 1415 هـ.

معروف، نايف محمود (1411هـ) . *خصائص العربية وطرق تدريسها* . بيروت :دار النفائس.

ملحم، سامي (2005*).القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*، ط3 .عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الموسى، نهاد (1993): *اللغة العربية وطرائق تدريسها*.الأردن: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

موقع وزارة التربية والتعليم، (2016) جمهورية مصر العربية ، المعايير القومية للتعليم في مصر.

نصر، حمدان علي (1997).مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام.مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ع 141،13–178.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، مصر،(2009م)، وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي، القاهرة.

وزارة التربية والتعليم، (2003) المعايير القومية للتعليم في مصر، القاهرة، المجلد الثاني.

الوكيل، حلمي، و المفتي، محمد أمين (2012) *أسس بناء المناهج وتنظيمها*، عمان، دار المسيرة ط5

المصادر/ المراجع الإجنبية

Airasian, P. (2000). *Assessment in the Classroom: A Concise Approach. Second Edition* (2nd ed.). MC Graw Hill.

Blanch, J. (2009). Teaching, learning and Assessment (pp. 12,13,14,107). McGraw Hill.

Identify Your Standards (Authentic Assessment Toolbox) Jfmueller.faculty.noctrl.edu. N.p., 2016. Web. 20 Oct. 2016.

Concepts, L. (2016). *The Glossary of Education Reform –. The Glossary of Education Reform*. Retrieved 6 November 2016, from http://edglossary.org/

D.TRice, A. (2000). Ahand book of class room Assessment,longman.

Gareis, C. & Grant, L.(2008) *Teacher-Made Assessments*. How to connect,curriculum ,instruction ,and student learning,Eye on Education.

Kendall, J. S., & R. J. Marzano (1996). Content knowledge: A compendium of standards and benchmarks. for K-12 education. Aurora, CO: Mid-Continent Regional Educational Laboratory.

Oosterhof, A. (2003). *Developing and using class room Assessment* (3rd ed., pp. 158,159). Merrill prentice hall.

Oxford Dictionaries | Our story, products, technology, and news. (2016). *Oxford Dictionaries*. Retrieved 5 November 2016, from https://www.oxforddictionaries.com

الملاحق

ملحق (1): قائمة أولية

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

قائمة

معايير التقويم اللغوي في الحلقة الثانية (في صورتها الأولية)

إعداد / محمد حسين محمد محمد

إشراف

الأستاذ الدكتور / محمد جابر قاسم

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية

جامعة الأمارات العربية المتحدة

نوفمبر 2016

السيد/ الأستاذ/ الدكتور/..... المحترم

الوظيفة : ..... سنوات الخبرة : .....مكان العمل :- .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ‘‘‘

يقوم الباحث بإعداد رسالة ماجستير بعنوان "معايير التقويم اللغوي ومدى تطبيقها في الحلقة الثانية في دولة الإمارات العربية المتحدة"

(هذا وقد جمع الباحث قائمة لهذه المعايير بعد الاطلاع على جميع وثائق اللغة العربية لدول الخليج بالإضافة إلى مصر واليمن ودراسات عربية وأجنبية في مجال التقويم بصفة عامة والتقويم اللغوي بصفة خاصة وقد يلاحظ أن بعض المعايير والمؤشرات قد تتوافق مع وزارة التربية والتعليم بالإمارات أو مجلس ابوظبي للتعليم ومعظم المعايير والموشرات هي من اجتهاد الباحث .)

ولأهمية رأيكم فإن الباحث يتشرف بالاستعانة بخبرتكم وإبداء الرأي في الأمور التالية:-

1- مناسبة المؤشرات والمعايير للحلقة الثانية.
2- انتماءمؤشرات الأداء للمعيارالمذكور.
3- مدى مناسبة الصياغة اللغوية.
4- إضافة ما ترونه مناسبًا من معايير ومؤشرات الأداء.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث

محمد حسين محمد

قائمة معايير التقويم اللغوي في (صورتها الأولية)

أولًا:- المعايير العامة:

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	مناسبة المؤشر للحلقة الثانية		انتماء المؤشر للمعيار		مناسبة الصياغة		ملاحظات
			مناسب	غير مناسب	ينتمي	لاينتمي	مناسبة	غير مناسبة	
المعايير العـــامة	1- شمولية التقويم جميع معايير و مهارات ومكونات اللغة العربية المناسبة للحلقة الثانية (الشمـــول)	- يتضمن التقويم مهارات الاستماع المناسبة للحلقة الثانية.							
		- يقيس التقويم مدى التمكن من جميع مهارات التحدث المناسبة للحلقة الثانية.							
		- يراعي التقويم مهارات الكتابة المناسبة للحلقة الثانية.							
		- يشمل التقويم مهارات القراءة المناسبة للحلقة الثانية.							
		- يهتم التقويم بالمفاهيم والقواعد النحوية المناسبة للحلقة الثانية.							
		- يشتمل التقويم على المفاهيم والمهارات االبلاغية المناسبة للحلقة الثانية.							
		- يشمل التقويم القيم المناسبة للحلقة الثانية							
		- تحقق عملية التقويم مستوىً مناسبًا من النمو اللغوي الشامل.							
		-يتضمن التقويم قياس الاتجاهات المناسبة للحلقة الثانية							
		- يشمل التقويم المعارف الأدبية المناسبة للحلقة الثانية							

مؤشرات تودون إضافتها:-

.....

.....

.

1- شمولية التقويم تعني :- أنه يشمل مهارات اللغة من تحدث واستماع وقراءة وكتابة التي دلت الوثائق والدراسات والأبحاث أنها تناسب الحلقة الثانية.

2-المقصود بالنمو الشامل :- أن يحقق التقويم نموًا شاملا ومتوازن في مهارات اللغة العربية من استماع وتحدث وقراءة وكتابة.

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	مناسبة المؤشر للحلقة الثانية		انتماء المؤشر للمعيار		مناسبة الصياغة		ملاحظات
			مناسب	غير مناسب	ينتمي	لا ينتمي	مناسبة	غير مناسبة	
المعايير العامة	2-اتصاف عملية التقويم اللغوي بالدقة في جميع مراحلها (الدقة)	-تتسم عملية التقويم اللغوي بالدقة في مراحلهاالمختلفة في التقويم التشخيصي والتكويني والختامي							
		- تتصف عملية التقويم بالدقة عند وضع الاختبارات اللغوية الفصلية والنهائية.							
		- تتميز عملية التقويم اللغوي بالدقة عند إدخال الدرجات في نظام E- SIS *							
		- يمكن الحكم على عملية تقديم البيانات في عملية التقويم اللغوي بأنها تتصف بالدقة والكفاية والصدق والانسجام .							
		يتصف التقويم اللغوي بالدقة عند تقويم اللغة الكتابية . -							
		-. يتميز التقويم اللغوي بالدقة عند تقويم اللغة الكتابية.							
		- تُتَّبع الدقة بشكل كبيرفي عملية التقويم اللغوي عند استخدام أدوات التقويم اللغوي مثل بطاقة الملاحظة ومقاييس التقدير.)							

مؤشرات تودون إضافتها:-

.....

.....

.....

.....

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	مناسبة المؤشر للحلقة الثانية		انتماء المؤشر للمعيار		مناسبة الصياغة		ملاحظات
			مناسب	غير مناسب	ينتمي	لا ينتمي	مناسبة	غير مناسبة	
المعايير العامة	3- تتسم عملية التقويم بالعلمية من صدق وثبات وموضوعية وتميّز. (العلمية)	– تتصف عملية التقويم اللغوي بالصدق (أي أن أدوات التقويم تقيس ما وضعت لقياسه).							
		– تتسم عملية التقويم اللغوي بالثبات (أي استقرار نتائج التقويم في حالة إعادته).							
		–تظهر الموضوعية في عملية التقويم اللغوي.							
		– تتسم عملية التقويم اللغوي بالتنوع في الأدوات.							
		– يتم التخطيط والتنظيم لعملية التقويم اللغوي .							
		– تتميز عملية التقويم اللغوي بوضوح التعليمات.							
		– تستخدم معايير واضحة ومحددة في تحليل وتفسير نتائج التقويم اللغوي.							
		– تتميزالمهام والفقرات الاختبارية والأسئلة اللغوية بالبساطة والوضوح.							
	4-اقتصاد عملية التقويم في الجهد والوقت والنفقات.	– تقتصد عملية التقويم في الوقت							
		– تتصف عملية التقويم بالاقتصاد في الجهد.							
		– تقتصد عملية التقويم في النفقات.							
		تتناسب عملية التقويم مع إمكانات المدرسة المادية والبشرية							
		– تتسم عملية التقويم بسهولة التطبيق والتصحيح.							

مؤشرات أو معايير تودون إضافتها:-

.....

.....

.....

.....

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	مناسبة المؤشر للحلقة الثانية		انتماء المؤشر للمعيار		مناسبة الصياغة		ملاحظات
			مناسب	غير مناسب	ينتمي	لا ينتمي	مناسبة	غير مناسبة	
المعايير العامة	5- تنوع أساليب وأدوات التقويم اللغوي المستخدمة والمشاركين فيه. (التنوع)	- تتنوع الأساليب المستخدمة في التقويم اللغوي.							
		- تتعدد الأدوات المستخدمة في التقويم اللغوي.							
		- تشتمل عملية التقويم اللغوي على مشاركين عدة من المعلمين والمشرفين والطلاب.							
		- تتنوع الأسئلة والفقرات الاختبارية والمهام المستخدمة في التقويم اللغوي.							
	6 -تراعي عملية التقويم اللغوي الفروق الفردية بين المتعلمين وكل متعلم على حده. (التمايز)	- تعالج استراتجيات التقويم اللغوي الفروق الفردية بين المتعلمين.							
		- تراعي عملية التقويم اللغوي كل فرد وخصائصه.							
		- تحدد عملية التقويم اللغوي صعوبات التعلم لدى المتعلمين وتعمل على علاجها.							
		- تراعي عملية التقويم اللغوي خصائص نمو المتعلمين وقدراتهم وميولهم واحتياجاتهم.							
		- تساعد عملية التقويم اللغوي في تحقيق جودة التدريس.							
		- تراعي عملية التقويم اللغوي الأنشطة التي تساعد على التفكير الجماعي مقابل التفكير الفردي.							

مؤشرات أو معايير تودون إضافتها:-

.....

.....

.....

.....

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	مناسبة المؤشر للحلقة الثانية		انتماء المؤشر للمعيار		مناسبة الصياغة		ملاحظات
			مناسب	غير مناسب	ينتمي	لا ينتمي	مناسبة	غير مناسبة	
المعايير العامة	7- اتصاف عملية التقويم اللغوي بالاستمرارية من قبل عملية التعلم وانتهاء بتحقيق مخرجات التعلم.	- تبدأ عملية التقويم اللغويقبل عملية التعلم وبعد تحديد الأهداف.							
		- يصاحب التقويم اللغوي كل درس ونشاط وتدريب.							
		- تسير عملية التقويم اللغوي جنبًا إلى جنب مع عملية التدريس.							
		- تساعد استمرارية عملية التقويم اللغوي في تحسين عملية التعلم.							
		- يحدد التقويم اللغوي المستمر مدى التقدم أو النمو للمتعلمين.							
		- تتكررعملية التقويم اللغوي الرئيسة كل فصل دراسي بجانب التقويم المستمر الذي يسير مع عملية التدريس.							
		- تتم مراجعة عملية التقويم اللغوي .							
		- تعالج عملية التقويم اللغوي جوانب الضعف حتى يتم التخلص منها.							
	8- اتصاف عملية التقويم بالتوازن في جميع جوانبها	تتوازن عملية التقويم اللغوي في قياس الجوانب المختلفة المعرفية والمهارية والوجدانية.							
		تتسم عملية التقويم اللغوي بالتوازن في قياس المهارات اللغوية.							
		تتوازن عملية التقويم اللغوي في استخدام الأدوات والوسائل.							
		تتصف عملية التقويم اللغوي بالتوازن في اختيار الوقت المخصص للمهام والأنشطة والاختبارات.							
		تتوازن عملية التقويم اللغوي في استخدام الجهد والنفقات.							

مؤشرات أو معايير تودون إضافتها:-

.....

.....

.....

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	مناسبة المؤشر للحلقة الثانية		انتماء المؤشر للمعيار		مناسبة الصياغة		ملاحظات
			مناسب	غير مناسب	ينتمي	لا ينتمي	مناسبة	غير مناسبة	
المعايير العامة	9 -اتصاف عملية التقويم بالتعاونية والتكاملية والإنسانية والمرونة. (الإنسانية والتعاون والتكامل)	يشارك بعض التربويين المعلمَ في عملية التقويم اللغوي ولا يتفرد به وحده.							
		يشارك المشرفُ التربوي المعلمَ في عملية التقويم اللغوي.							
		تهتم عملية التقويم بمشاركة المتعلم في عملية تقييمه اللغوي.							
		يسهم مدير المدرسةبدور في عملية التقويم اللغوي.							
		تراعي عملية التقويم اللغوي مشاركة أولياء الأمور فيها.							
		يتم احترام المقيَّمين في عملية التقويم اللغوي.							
		يتصف التقويم اللغوي بأنه إنسانيٌ وعادلٌ يراعي الظروف والاعتبارات التي يمكن أن تؤثر في نتائجه (بيئية- نفسية- اجتماعية)							

مؤشرات تودون إضافتها:-

.....

.....

.....

.....

ثانيًا: معايير أساليب وأدوات التقويم اللغوي

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	مناسبة المؤشر للحلقة الثانية		انتماء المؤشر للمعيار		ملاحظات
			مناسب	غير مناسب	ينتمي	لا ينتمي	
الأساليب والأدوات	1- استخدم أساليب وأدوات حديثة في تقويم الأداء اللغوي للطلاب	- يستخدم مقاييس التقدير (Rubrics) في تقويم المهام الأدائية والمنتجات اللغوية.					
		- يوظف العصف الذهني في تقويم الأداء الشفوي.					
		- يستخدم ملف الإنجاز في الحكم على مدى تقدم الأداء اللغوي لدى الطلاب.					
		- يقوم مدى اكتساب الطلاب للمفاهيم والمعارف اللغوية باستخدام خرائط المفاهيم .					
		- يستخدم تقويم الأداء بالاختبارات في تقويم مهارات التفكير العليا (التفكيرالإبداعي- التفكير الناقد- والنقاط المهمة)					
		- يستخدم تقويم الأداء بالمقابلات في تقويم أفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين.					
		- يوظف التقويم القائم على الملاحظة في مراقبة المتعلمين أثناء الأنشطة وفي تقويم المهارات.					
		- يطبق الاختبارات الإلكترونية في التقويمات اللغوية المرحلية والنهائية.					
		- يستخدم تقويم الأقران في تقويم المتعلمين لبعضهم في مختلف المهام وأنشطة فروع اللغة العربية.					
		- يوظف التقويم الذاتي في تقويم المتعلمين لأنفسهم عقب الأنشطة والمهام.					
		- يطبق دراسة الحالة في الكشف عن جوانب الضعف اللغوي والصعوبات اللغوية والموهبة لدى المتعلمين.					
		- يستخدم الاستبانة في الكشف عن الميول القرائية والميل نحو اللغة العربية والقيم والتذوق الجمالي.					

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	مناسبة المؤشر للحلقة الثانية		انتماء المؤشر للمعيار		مناسبة الصياغة		ملاحظات
			مناسب	غير مناسب	ينتمي	لا ينتمي	مناسبة	غير مناسبة	
الأساليب والأدوات	2- صياغة الأسئلة في الاختبارات التحريرية صياغةعلمية صحيحة.	- يصوغ الأسئلة المقالية بأسلوب مبسط يناسب المستوى اللغوي للمتعلمين وموضحًا المطلوب من السؤال بصورة دقيقة.							
		- يضع الأسئلة المقالية بحيث تغطي معظم المنهج ويربط بين الأسئلة ونواتج التعلم اللغوي المطلوبة.							
		- يكتب الأسئلة المقالية بحيث تقيس المستويات العليا من التفكير وتحدد كل درجة بناء على عناصرالإجابة المتوقعة.							
		- يصوغ أسئلة الاختيار من متعدد بطرح مشكلة محددة في رأس السؤال متجنبًا استخدام صيغة النفي.							
		يرتب البدائل في أسئلة الاختيار من متعدد ترتيبًا منطقيًا ويصوغها على نمط لغوي واحد بحيث يكون بديلًا واحدًا صحيحًا.							
		ينوع في ترتيب البدائل الصحيحة في أسئلة الاختيار من متعدد ويتجنب ترتيبها وفق متوالية بعينها.							
		- يكتب البدائل في أسئلة الاختيار من متعدد بنمط واحد (مثلًا بجوار بعضها ، تحت بعضها، كل بديلين بجوار بعضهما)							
		- يكتب البدائل بحيث تخلو من							

		استخدام عبارات من نوع (جميع ما سبق– أ،ج صواب – كل ما سبق خطأ)							
		يصوغ البدائل بحيث تكون قصيرة ما أمكن ومتقاربة نسبيًا حتى لا يستغل الطول كمفتاح للإجابة.							
مؤشرات تودون إضافتها:–									

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	مناسبة المؤشر للحلقة الثانية		انتماء المؤشر للمعيار		مناسبة الصياغة		ملاحظات
			مناسب	غير مناسب	ينتمي	لاينتمي	مناسبة	غير مناسبة	
الأساليب والأدوات	**تابع صياغة الأسئلة في الاختبارات التحريرية صياغة علمية صحيحة.**	– يصوغ أسئلة (الصواب والخطأ) بحيث يتضمن فكرةواحدة فقط ولا يحتمل معناه الصواب والخطأ في آن واحد.							
		– يصوغ أسئلة (الصوابوالخطأ) بحيث لايستخدم كلمات التعميم (كل– جميع– دائما– قطعًا– حتمًا) ولاكلمات التخصيص (في بعض الأحيان–في ظروف خاصة– فقط) .							
		– يتجنب في أسئلة (الصواب والخطأ) عبارات النفي، وخاصة النفي المزدوج (نفي النفي).							
		– يصوغ أسئلة (الصوابوالخطأ) مراعيًاالتوازن بين العبارات الصحيحة والعبارات الخطأ.							
		– يصوغ أسئلة " التكملة" بحيث يتضمن المكان الخالي إجابات قصيرة ومحددة.							

		– يضع في أسئلة " التكملة" المكان الخالي (أوالأماكن الخالية) في نهاية السؤال ويراعي قدر الإمكان تساوي الأماكن الخالية في طولها.							
		– يوزع في أسئلة " التكملة" الدرجة بالتساوي علي المطلوب في كل مكان خالٍ بحيث يناسب المكان الخالي طول الإجابة المطلوبة.							
		– يصوغ السؤال بحيث يتطلب المكان الخالي احتمالًا صحيحًا واحدًا.							
		– يصوغ بنود القائمة الأولى (قائمة المقدمات)بحيث تكون متجانسة.							
		– يكتب عددًا مناسبًا من البنود (يفضل أن يكون من 4–7 بنود) في كل قائمة منعًا لإرباك المفحوص.							

مؤشرات تودون إضافتها:–

.....

.....

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	مناسبة المؤشر للحلقة الثانية		انتماء المؤشر للمعيار		مناسبة الصياغة		ملاحظات
			مناسب	غير مناسب	ينتمي	لا ينتمي	مناسبة	غير مناسبة	
الأساليب والأدوات	الإفادة من نتائج التقويم اللغوي وتوثيقها	يدعم أوجه التفوق اللغوي لدى المتعلمين بإعداد خطط وإستراتجيات إثرائية.							
		يعالج أوجه القصور في التعلم اللغوي لدى المتعلمين بإعداد خطط واستراتجيات علاجية.							
		يستخدم نتائج التقويم لتطوير تخطيطه لتدريس اللغة العربية.							
		يوثق نتائج التقويم اللغوي بطريقة تدل على موضوعية التصحيح ويعد تقاريردورية عن نتائج تعلم المتعلمين وفقًا للأنظمة المعمول بها.							
		–يصمم نماذج متنوعة ترصد إنجازات المتعلمين و يحتفظ بسجلات موثوق بها يسهل الوصول إليها لمراقبةتعلم الطلاب.							
		–يستخدم التقنية وبرامج توثيق التقويم التي تساعده على توثيق نتائج التقويم اللغوي.							

مؤشرات أو معايير تودون إضافتها:–

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ثالثًا.معايير تقويم المفاهيم والمهارات اللغوية

1- تقويم مهارات الاستماع

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	مناسبة المؤشر للحلقة الثانية		انتماء المؤشر للمعيار		مناسبة الصياغة		ملاحظات
			مناسب	غير مناسب	ينتمي	لا ينتمي	مناسبة	غير مناسبة	
تقويم الاستماع	يقوم مهارات الاستماع المقررة تقويمًاصحيحًا دقيقًا وشاملاً	– يستخدم بطاقة الملاحظة في قياس مدى التزام المستمع بآداب الاستماع وأخلاقياته استخدامًا فعالًا.							
		– يستخدم التقويم الذاتي ليقوم المتعلم نفسه.							
		– يطبق اختبار (فهم المسموع وتحليليه) تطبيقًا صحيحًا.							
		– يصيغ أسئلة فهم المسموع صياغة علمية صحيحة .							
		– يوجه أسئلة فهم المسموع بطريقة صحيحة.							
		– يستخدم ملف إنجاز فهم المسموع بشكل صحيح.							
		– يستخدم خرائط المفاهيم في تقويم الأفكار أو النقاط المهمة للمسموع بطريقة متسلسلة ودقيقة.							
		– يستخدم أساليب وأدوات متنوعة لقياس فهم المسموع.							
		– يطبق دراسة الحالة في تشخيص الضعف في مهارة الاستماع عند المتعلمين وعلاجها تطبيقًا جيدًا.							
		– يستخدم مهام العمليات في تقويم الاستماع استخدامًا علميًا صحيحًا.							
		– يوظف سلالم التقدير وقوائم الشطب في تقويم أداء المتعلم في فهم المسموع توظيفًا دقيقًا.							
		–يستخدم التقويم من أجل التعلم في تحسين أداءالمتعلم في الاستماع استخدامًا مفيدًا .							
		– يوظف وسائل التكنولوجيا الحديثة							

		في تقويم مهارات الاستماع توظيفًا فعالًا.						

مؤشرات أو معايير تودون إضافتها:-

.....

.....

.....

2- تقويم التحدث

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	مناسبة المؤشر للحلقة الثانية		انتماء المؤشر للمعيار		مناسبة الصياغة		ملاحظات
			مناسب	غير مناسب	ينتمي	لا ينتمي	مناسبة	غير مناسبة	
تقويم التحدث	يقوم مهارات التحدث المقررة تقويمًا صحيحًا دقيقًا وشاملًا ومفيدًا	– يستخدم بطاقة الملاحظة في تقويم مدى التزام المتحدث بآداب الحديث استخدامًا دقيقًا وصحيحًا.							
		– يطبق مقاييس التقديرفي تقويم فنون التحدث كالكلمة والخطبة والمناظرة وغيرهم ليدلل على دقة التقويم.							
		– يوظف قوائم الشطب (الرصد) في تقويم أداء المتحدث توظيفًا فعالًا.							
		– يقوم أداء المتحدث من خلال مهمات أدائية واضحة ومحددة.							
		– يستخدم دراسة الحالة عند تشخيص الضعف في مهار ة التحدث عند المتعلمين وعلاجه استخدامًا صحيحًا.							
		– يقدم التغذية الراجعة للمتحدث فورًا بعد انتهائه من مهمته.							
		– يستخدم التقويم من أجل التعلم في تحسين أداء المتعلم في التحدث.							
		– يستخدم تقويم الأقران في تقويم مهارات التحدث استخدامًا فعالًا.							
		– يوظف ملف إنجاز التحدث في تطوير مستوى المتعلم في مهارات التحدث توظيفًا							

		سليمًا.							
		– يستخدم مهام العمليات في تقويم مهارات التحدث استخدامًا علميًا صحيحًا.							
		– يستخدم التقويم الذاتي في تقويم المتعلمين لأنفسهم في مهارات التحدث استخدامًا فعالًا.							
		– يطبق دراسة الحالة في الكشف عن الموهوبين في مهارة التحدث تطبيقًا صحيحًا.							
		– يوظف المشاريع في تقويم محور التحدث مثل (البلاغي الصغير) توظيفًا منتجًا للمواهب .							
		– يستخدم وسائل التكنولوجيا الحديثة في تقويم مهارات التحدث استخدامًا فعالًا.							
مؤشرات أو معايير تودون إضافتها:-									

3 - تقويم القراءة

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	مناسبة المؤشر للحلقة الثانية		انتماء المؤشر للمعيار		مناسبة الصياغة		ملاحظات
			مناسب	غير مناسب	ينتمي	لا ينتمي	مناسبة	غير مناسبة	
تقويم القراءة	يقوم مهارات القراءة المقررة تقويمًا صحيحًا دقيقًا وشاملاً	– يستخدم بطاقة الملاحظة أو قوائم الشطب في تقويم مهارات القراءة الصامتة استخدامًا دقيقًا وفعالًا.							
		– يوظف بطاقة الملاحظة أو قوائم الشطب في تقويم القراءة الجهرية توظيفًا دقيقًا.							
		– يستخدم اختبار الفهم القرائي في تقويم مهارات الفهم القرائي استخدامًا علميًا صحيحًا.							
		– يطبق تقويم الأقران في تقويم مهارات القراءة تطبيقًا صحيحًا.							
		– يوظف التقويم الذاتي في تقويم المتعلمين لأنفسهم توظيفًا مفيدًا.							
		– يستخدم مقاييس التقدير بأنواعها في تقويم القراءة استخدامًا صحيحًا.							
		– يوظف السجلات القرائية في تطوير المستوى القرائي للطلاب توظيفًا فعالاً.							
		– يطبق استبانات التذوق الجمالي في تقويم النصوص الأدبية في القراءة تطبيقًا مفيدًا.							
		– يستخدم أسئلة التفكير العليا مثل التفكير الناقد والإبداع والابتكار في تقويم النصوص المقروءة							

مؤشرات أو معايير تودون إضافتها:-

.....

.....

.....

تابع تقويم القراءة

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	مناسبة المؤشر للحلقة الثانية		انتماء المؤشر للمعيار		مناسبة الصياغة		ملاحظات
			مناسب	غير مناسب	ينتمي	لا ينتمي	مناسبة	غير مناسبة	
تابع تقويم القراءة	يقوم مهارات القراءة المقررة تقويمًا صحيحًا دقيقًا وشاملًا	- يستخدم دراسة الحالة في تشخيص الضعف القرائي عند المتعلمين استخدامًا صحيحًا.							
		- يوظف ملف إنجاز القراءة في تقويم مهارات القراءة توظيفًا سليمًا.							
		- يوظف دراسة الحالة في الكشف عن الموهوبين في القراءة توظيفًامنتجًا للمواهب.							
		- يستخدم الأسئلة الموضوعية في تقويم القراءة استخدامًا علميًا صحيحًا ودقيقًا.							
		- يوظف خرائط المفاهيم في تقويم الأفكارالرئيسة والفرعية والجزئية وغيرهم في النص المقروء توظيفًا دقيقًا.							
		- يستخدم الأسئلة المقالية في تقويم مهارات القراءة استخدامًا علميًا صحيحًا.							
		- يطبق استبانات الميول القرائية في معرفة ميل المتعلمين نحوموضوعات قرائية معينة تطبيقًا مفيدًا.							
		- يستخدم الملاحظة القائمة على الأداء باستخدام السجلات القصصية استخدامًا استخدامًا دقيقًا.							
		- يوظف المشاريع في تقويم محور القراءة توظيفًا مفيدًا.							
		- يستخدم إستراتجية المناقشة في تقويم بعض مهارات القراءة استخدامًا فعالًا.							
		- يقوم الأداء الشعري للمتعلم و مدى إتقانه لحفظ الشعر وللقراءة المعبرة تقويمًا دقيقًا							
مؤشرات أو معايير تودون إضافتها:-									

4 - تقويم الكتابة

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	مناسبة المؤشر للحلقة الثانية		انتماء المؤشر للمعيار		مناسبة الصياغة		ملاحظات
			مناسب	غير مناسب	ينتمي	لا ينتمي	مناسبة	غير مناسبة	
تقويم الكتابة	يقوم مهارات الكتابة المقررة تقويمًا صحيحًا دقيقًا وشاملاً	- يوظف دراسة الحالة في تشخيص الضعاف في الكتابة وعلاجهم توظيفًا فعالًا.							
		- يستخدم إستراتجية التقويم الذاتي في تقويم المتعلمين لأنفسهم أو لمنتجاتهم الكتابية استخدامًا صحيحًا.							
		- يطبق مهام المنتجات مثل كتابة القصة أوالرسالة أوالمقال تطبيقًا صحيحًا وفعالًا.							
		- يوظف دراسة الحالة في الكشف عن الموهوبين في الكتابة توظيفًا صحيحًا.							
		- يستخدم مقاييس التقدير في تقويم المهمات الكتابية استخدامًا دقيقًا.							
		- يطبق تقويم الأقران في تقويم منتجات زملائهم الكتابية تطبيقًا صحيحًا وفعالًا.							
		- يوظف العمليات الخمس في تقويم مراحل الكتابة توظيفًا علميًا صحيحًا وفعالًا.							
		- يستتخدم المعلم خرائط المفاهيم في تقويم مرحلة ماقبل الكتابة استخدامًا فعالًا.							
		- يوظف المشاريع في تقويم محور الكتابة مثل الكاتب الصغيرأو الروائي الصغير أو القاص الصغير توظيفًا منتجًا للمواهب.							

مؤشرات أو معايير تودون إضافتها:-

.....

.....

.....

5- تقويم المفاهيم اللغوية

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	مناسبة المؤشر للحلقة الثانية		انتماء المؤشر للمعيار		مناسبة الصياغة		ملاحظات
			مناسب	غير مناسب	ينتمي	لا ينتمي	مناسبة	غير مناسبة	
تقويم المفاهيم اللغوية	تقويم المفاهيم اللغوية تقويمًا علميًا دقيقًا وشاملاً	- يطبق الاختبارات الكتابية في تقويم النحو والبلاغة و الإملاء تطبيقًا صحيحًا.							
		- يستخدم الأسئلة الموضوعية في تقويم النحو والبلاغة والإملاء استخدامًا علميًا صحيحًا ودقيقًا.							
		- يوظف ملف إنجاز القواعد في تقويم المتعلم في قواعد اللغة العربية توظيفًا فعالًا.							
		- يوظف ملف إنجاز الإملاء في تقويم المتعلم في مهارات الإملاء توظيفًا سليمًا.							
		- يستخدم إستراتجية المشاريع في تقويم المتعلمين في البلاغة مثل (البلاغي أو الأديب الصغير) استخدامًا منتجًا للموهوبين.							
		- يوظف استبانة التذوق الجمالي في معرفة مدى تذوق المتعلمين للجمال في النصوص توظيفًا سليمًا.							
		- يستخدم الاختبارات الشفوية في تقويم الطلاب في مهارات الإملاء والبلاغة استخدامًا علميًا صحيحًا.							
		- يوظف دراسة الحالة في تشخيص ضعف المتعلمين في النحو الإملاء والبلاغة توظيفًا فعالًا.							
		- يستخدم التقويم الذاتي في تقويم المتعلمين لأنفسهم في النحو والبلاغة والإملاء والنحو استخدامًا فعالًا.							
		- يستخدم تقويم الأقران في تقويم المتعلمين لزملائهم في القواعد النحوية والبلاغة والإملاء استخدامًا فعالًا.							

مؤشرات أو معايير تودون إضافتها:-

.....

.....

.....

ملحق(2): قائمة نهائية

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

قائمة

معايير التقويم اللغوي في الحلقة الثانية في (صورتها النهائية)

إعداد / محمد حسين محمد محمد

إشراف

الأستاذ الدكتور / محمد جابر قاسم

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية

جامعة الأمارات العربية المتحدة

نوفمبر 2016

قائمة معايير التقويم اللغوي في الحلقة الثانية في صورتها النهائية

أولًا: المعايير العامة للتقويم اللغوي.

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء
المعايير العامة	1 – شمولية التقويم جميع معايير و مهارات و مكونات اللغة العربية المناسبة للحلقة الثانية	– يتضمن التقويم مهارات الاستماع المناسبة للحلقة الثانية.
		– يقيس التقويم مدى التمكن من جميع مهارات التحدث المناسبة للحلقة الثانية.
		– يراعي التقويم مهارات الكتابة المناسبة للحلقة الثانية.
		– يشمل التقويم مهارات القراءة المناسبة للحلقة الثانية.
		– يهتم التقويم بالمفاهيم والقواعد النحوية المناسبة للحلقة الثانية.
		– يشتمل التقويم على المفاهيم والمهارات االبلاغية المناسبة للحلقة الثانية.
		– يراعي التقويم المفاهيم والمهارات الإملائية المناسبة للحلقة الثانية.
		– يشمل التقويم القيم المناسبة للحلقة الثانية
		– تحقق عملية التقويم مستوىً مناسبًا من النمو اللغوي الشامل.
		–يتضمن التقويم قياس الاتجاه نحو اللغة العربية وتقديرأهميتها.
		– يشمل التقويم المعارف الأدبية المناسبة للحلقة الثانية
		– يراعي التقويم المعارف والمهارات الخطية المناسبة للحلقة الثانية.
	2–اتصاف عملية التقويم اللغوي بالدقة في جميع مراحلها	–تتسم عملية التقويم اللغوي بالدقة في مراحلهاالمختلفة في التقويم التشخيصي والتكويني والختامي
		– تتصف عملية التقويم بالدقة عند وضع الاختبارات اللغوية الفصلية والنهائية.
		– تتميز عملية التقويم اللغوي بالدقة عند إدخال الدرجات في نظام * E– SIS
		– يمكن الحكم على عملية تقديم البيانات في عملية التقويم اللغوي بأنها تتصف بالدقة والكفاية والصدق والانسجام .
		– يتصف التقويم اللغوي بالدقة عند تقويم اللغة الكتابية .
		– يتميز التقويم اللغوي بالدقة عند تقويم اللغة الكتابية.
		– تُتَّبع الدقة بشكل كبيرفي عملية التقويم اللغوي عند استخدام أدوات التقويم اللغوي مثل بطاقة الملاحظة ومقاييس التقدير.)

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء
المعايير العامة	3- تتسم عملية التقويم بالعلمية من صدق وثبات وموضوعية وتميّز.	– تتميز عملية التقويم اللغوي بالصدق (أي أن أدوات التقويم تقيس ما وضعت لقياسه).
		– تتصف عملية التقويم اللغوي بالثبات (أي استقرار نتائج التقويم في حالة إعادته).
		– تظهر الموضوعية في عملية التقويم اللغوي.
		– يتم التخطيط والتنظيم لعملية التقويم اللغوي وفق أطر محددة .
		– تتسم عملية التقويم اللغوي بوضوح التعليمات. وهناك معاييرواضحة ومحددة في تحليل وتفسير نتائج التقويم اللغوي .
		–تتميزالمهام والفقرات الاختبارية والأسئلة اللغوية بالوضوح.
	4- اقتصاد عملية التقويم في الوقت والجهد والنفقات	– تتميز عملية التقويم بأنها تقتصد في الوقت و الجهد.
		– تقتصد عملية التقويم في النفقات و تتناسب مع إمكانات المدرسة المادية والبشرية.
		– تتسم عملية التقويم بسهولة التطبيق والتصحيح (التقدير).
	5-تنوع أساليب وأدوات التقويم	-تتنوع الأساليب الأدوات المستخدمة في التقويم اللغوي.
		ـ تتعدد الأسئلة والفقرات الاختبارية والمهام المستخدمة في التقويم اللغوي.
	6- مراعاة عملية التقويم اللغوي الفروق الفردية بين المتعلمين وكل متعلم على حده	تعالج استراتجيات التقويم اللغوي الفروق الفردية بين المتعلمين.
		تحدد عملية التقويم اللغوي صعوبات التعلم لدى المتعلمين وتعمل على علاجها.
		– تراعي عملية التقويم اللغوي خصائص نمو المتعلمين وقدراتهم وميولهم واحتياجاتهم.
		– تهتم عملية التقويم اللغوي بالأنشطة التي تساعد على التفكير الجماعي مقابل التفكير الفردي.
		تعالج استراتجيات التقويم اللغوي الفروق الفردية بين المتعلمين.
		تحدد عملية التقويم اللغوي صعوبات التعلم لدى المتعلمين وتعمل على علاجها.

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء
المعايير العامة	7- اتصاف عملية التقويم اللغوي بالاستمرارية من قبل عملية التعلم وانتهاء بتحقيق	– تبدأ عملية التقويم اللغوي قبل عملية التعلم وبعد تحديد الأهداف.
		– يصاحب التقويم اللغوي كل درس ونشاط وتدريب.
		تتم المراجعة على عملية التقويم اللغوي بصفة دورية بغرض التحسين والتطوير.
		– تساعد استمرارية عملية التقويم اللغوي في تحسين عملية التعلم والتي تحدد مدى التقدم أوالنمو للمتعلمين.
		– تتكررعملية التقويم اللغوي الرئيسة كل فصل دراسي بجانب التقويم المستمر الذي يسير مع عملية التدريس.
	8- اتصاف عملية التقويم بالتوازن في جميع جوانبها	– تتوازن عملية التقويم اللغوي في قياس الجوانب المختلفة المعرفية والمهارية والوجدانية.
		– تتسم عملية التقويم اللغوي بالتوازن في قياس المفاهيم و المهارات اللغوية.
		– تتصف عملية التقويم اللغوي بالتوازن في اختيار الوقت المخصص للمهام والأنشطة.
		– تتميزعملية التقويم اللغوي بالتوازن في استخدام الأدوات والوسائل.
	9- اتصاف عملية التقويم بالتعاون	– يشترك بعض التربويين(المشرف وغيره) مع المعلم في عملية التقويم اللغوي ولا يتفرد به وحده.
		– تهتم عملية التقويم بمشاركة المتعلم في عملية تقييمه اللغوي.
		تراعي عملية التقويم اللغوي مشاركة أولياء الأمور فيها.

ثانيًا: معايير أساليب وأدوات التقويم اللغوي.

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء
الأســـــاليب و الأد وا ت	1-استخدم أساليب وأدوات حديثة ومتنوعة في تقويم الأداء اللغوي للطلاب	يستخدم مقاييس التقدير (Rubrics) في تقويم المهام الأدائية والمنتجات اللغوية.
		يوظف العصف الذهني في تقويم الأداء الشفوي.
		يستخدم ملف الإنجاز في الحكم على مدى تقدم الأداء اللغوي لدى الطلاب.
		يقوم مدى اكتساب الطلاب للمفاهيم والمعارف اللغوية باستخدام خرائط المفاهيم.
		يطبق الاختبارات في تقويم مهارات التفكير العليا (التفكيرالإبداعي– التفكير الناقد– وحل المشكلات))
		يستخدم تقويم الأداء بالمقابلات في تقويم أفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين.
		–يستفيد من السجلات القرائية في تقويم مهارات القراءة وتطويرها.
		يوظف التقويم القائم على الملاحظة في مراقبة المتعلمين أثناء الأنشطة وفي تقويم المهارات.
		يطبق الاختبارات الألكترونية في التقويمات اللغوية المرحلية والنهائية.
		يستخدم تقويم الأقران في تقويم المتعلمين لبعضهم في مختلف المهام وأنشطة فروع اللغة العربية.
		يوظف التقويم الذاتي في تقويم المتعلمين لأنفسهم عقب الأنشطة والمهام.
		يطبق دراسة الحالة في الكشف عن جوانب الضعف اللغوي والصعوبات اللغوية والموهبة لدى المتعلمين.
		يستخدم الاستبانة في الكشف عن الميول القرائية والميل نحواللغة العربية والقيم والتذوق الجمالي.
		يوظف بطاقات الملاحظة في تقويم مهارات القراءة الجهرية والتحدث.
		يستخدم مقياس الاتجاه في تقويم الاتجاه نحو اللغة العربية وتقدير أهميتها.
	2-تصميم ورقة الاختبارللغوي تصميمًا علميًا صحيحًا.	– يضع اسم مجلس أبوظبي للتعليم والمكتب التعليمي والشعار على ورقة الاختبار.
		– يكتب اسم الاختبار والعام والفصل الدراسي والتاريخ المقدم فيه الاختبار وزمن الاختبار في مكان واضح.
		– يكتب أسئلة الاختبار على الحاسوب مستخدمًا نوع وحجم خط مناسب للطلاب وتعليمات واضحة للإجابة عن الاختبار .
		– تصاغ الأسئلة بصورة صحيحة لغويًا وخالية من الأخطاء المطبعية .

		– يتم التمييز بين السؤال الرئيس والأسئلة المتفرعة منه
		– يدون أمام كل سؤال أو سؤال فرعي الدرجة أو التقديرالتي يصحح على ضوئها
		–يصوغ أسئلة مناسبة لزمن الاختباربعيدًا عن تكرار المطلوب من سؤال آخر.
		– يكتب الأسئلة بحيث عن الغموض والتعقيد وبحيث تخلو من العبارات الموحية بالإجابة
		– ينوع في الأسئلة بين المقالية والموضوعية وبحيث لايختلف تصحيحها باختلاف المصحح
		– يصوغ الأسئلة بحيث تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين.
		– يوزع الأسئلة بشكل مناسب بحيث تغطي مقرر ومعاييروأهداف اللغة العربية وحسب جدول المواصفات.

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء
الأســـــاليب و الأد وا ت	3- صياغة الأسئلة في الاختبارات التحريرية صياغة علمية صحيحة.	– يصوغ الأسئلة المقالية بأسلوب مبسط يناسب المستوى اللغوي للمتعلمين وموضحًا المطلوب من السؤال بصورة دقيقة
		– يضع الأسئلة المقالية بحيث تغطي معظم المنهج ويربط بين الأسئلة ونواتج التعلم اللغوي المطلوبة.
		– يكتب الأسئلة المقالية بحيث تقيس المستويات العليا من التفكير وتحدد كل درجة بناء على عناصرالإجابة المتوقعة.
		– يصوغ أسئلة الاختيار من متعدد بطرح مشكلة محددة في رأس السؤال متجنبًا استخدام صيغة النفي.
		– يرتب البدائل في أسئلة الاختيار من متعدد ترتيبًا منطقيًا ويصوغها على نمط لغوي واحد بحيث يكون بديلًا واحدًا صحيحًا.
		– ينوع في ترتيب البدائل الصحيحة في أسئلة الاختيار من متعدد ويتجنب ترتيبها وفق متوالية بعينها.
		– يكتب البدائل في أسئلة الاختيار من متعدد بنمط واحد (مثلًا بجوار بعضها ، تحت بعضها، كل بديلين بجوار بعضهما)
		– يكتب البدائل بحيث تخلو من استخدام عبارات من نوع (جميع ما سبق– أ،ج صواب – كل ما

		سبق خطأ)
		– يصوغ البدائل بحيث تكون قصيرة ما أمكن ومتقاربة نسبيًا حتى لا يستغل الطول كمفتاح للإجابة.
		يصوغ أسئلة (الصوابوالخطأ) بحيث يتضمن فكرة واحدة فقط ولا يحتمل معناه الصواب والخطأ في آن واحد.
		– يصوغ أسئلة (الصواب والخطأ) بحيث لا يستخدم كلمات التعميم (كل– جميع– دائما– قطعًا– حتمًا) ولاكلمات التخصيص (في بعض الأحيان– في ظروف خاصة– فقط) .
		– يتجنب في أسئلة (الصواب والخطأ) عبارات النفي، وخاصة النفي المزدوج (نفي النفي).
		– يصوغ أسئلة (الصواب والخطأ) مراعيًا التوازن بين العبارات الصحيحة والعبارات الخطأ.
		– يصوغ أسئلة " التكملة" بحيث يتضمن المكان الخالي إجابات قصيرة ومحددة.
		– يضع في أسئلة " التكملة" المكان الخالي (أوالأماكن الخالية) في نهاية السؤال ويراعي قدر الإمكان تساوي الأماكن الخالية في طولها.
		– يوزع في أسئلة " التكملة" الدرجة بالتساوي علي المطلوب في كل مكان خالٍ بحيث يناسب المكان الخالي طول الإجابة المطلوبة وبحيث يتطلب احتمالًا صحيحًا واحدًا..
		– يصوغ في أسئلة (التوصيل أو التوفيق بنود القائمة الأولى (قائمة المقدمات) بحيث تكون متجانسة.
		– يصوغ بنود القائمة الثانية (قائمة الإجابات) بحيث تكون متجانسة.
		– يكتب العبارات في كل قائمة بطريقة مختصرة ويكتب تعليمات واضحة لشرح أسس عملية الربط بين قائمة المقدمات وقائمة الإجابات.
		– يستخدم عددًا مناسبًا من البنود في إحدى القائمتين أكثر أو أقل من البنود في القائمة الأخرى.

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء
الأســـــاليب و الأد وا ت	4 – صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها بشكل صحيح.	– يصوغ الأسئلة الصفية بحيث تكون مرتبطة بموضوع الدرس بلغة واضحة وسليمة ومفهومة خالية من الأخطاء العلمية.
		– يعيد توجيه السؤال الصفي أكثر من مرة لهدف تربوي مقصود ويوجه السؤال لأكثرمن متعلم ليبدي رأيه في إجابة زميله
		– . يوجه أسئلة صفية مناسبة إلى المتعلمين الضعاف والمنصرفين عن الدرس لدفعهم على المشاركة
		– يتوقف قليلًا بعد عرض السؤال ليتمكن المتعلم من فهم المطلوب والتفكير في الإجابة
		– يعزز المتعلم المجيب بالتعزيز المناسب بما لا يخل بمجريات الدرس ويجمع إجابات المتعلمين ويلخصها بأسلوب سليم
		– يرحب بطرح بعض المتعلمين أسئلة تثري الموضوع
		– يقضي وقتًا مناسبًا في تصحيح الأخطاء اللغوية الواردة في إجابة المتعلم ويقدم التغذية الراجعة في وقتها المناسب .
		– يطلب من المتعلم المجيب أن يعطي إجابة كاملة عن السؤال.
		– يرفض الإجابة عن الأسئلة بصورة جماعية
		– يصوغ الأسئلة الصفية بصوت مسموع وبعبارات غيرموحية بالإجابة
		– يصوغ الأسئلة بحيث تتضمن مطلبًا واحدًا،وغيرمركبة
	5 -الإفادة من نتائج التقويم اللغوي وتوثيقها	– يدعم أوجه التفوق اللغوي لدى المتعلمين بإعداد خطط وإستراتجيات إثرائية.
		– يعالج أوجه القصور في التعلم اللغوي لدى المتعلمين بإعداد خطط واستراتجيات علاجية.
		– يستخدم نتائج التقويم لتطوير تخطيطه لتدريس اللغة العربية.
		– يوثق نتائج التقويم اللغوي بطريقة تدل على موضوعية التصحيح ويعد تقارير دورية عن نتائج تعلم المتعلمين وفقًا للأنظمة المعمول بها.
		– . يستخدم التقنية وبرامج توثيق التقويم التي تساعده على توثيق نتائج التقويم اللغوي.
		– يصمم نماذج متنوعة ترصد إنجازات المتعلمين
		– يحتفظ بسجلات موثوق بها يسهل الوصول إليها لمراقبة تعلم الطلاب.

ثالثًا:- معايير التقويم الخاصة بالمهارات والمفاهيم اللغوية

1- معايير تقويم مهارات الاستماع

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء
تقويم الاستماع	تقويم مهارات الاستماع المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا	- يستخدم بطاقة الملاحظة في قياس مدى التزام المستمع بآداب الاستماع وأخلاقياته استخدامًا فعالًا.
		- يستخدم التقويم الذاتي ليقوم المتعلم نفسه فيما استمع إليه.
		- يطبق اختبار (فهم المسموع وتحليليه) تطبيقًا صحيحًا.
		- يستخدم خرائط المفاهيم في تقويم الأفكار أو النقاط المهمة للمسموع بطريقة متسلسلة ودقيقة.
		- يوظف ملف إنجاز الاستماع بشكل صحيح.
		- يستخدم أساليب وأدوات متنوعة لقياس فهم المسموع.
		- يطبق دراسة الحالة في تشخيص الضعف في مهارة الاستماع عند المتعلمين وعلاجها تطبيقًا جيدًا.
		- يوظف مهام العمليات في تقويم الاستماع استخدامًا علميًا صحيحًا
		- يستخدم التقويم من أجل التعلم في تحسين أداء المتعلم في الاستماع استخدامًا مفيدًا.
		- يوظف وسائل التكنولوجيا الحديثة في تقويم مهارات الاستماع توظيفًا فعالًا.
		- يصوغ ويوجه أسئلة فهم المسموع بطريقة صحيحة .

2- معايير تقويم مهارات التحدث

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء
تقويم التحدث	تقويم مهارات التحدث المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا	- يستخدم بطاقات الملاحظة في تقويم مدى التزام المتحدث بآداب الحديث استخدامًا دقيقًا وصحيحًا.
		- يطبق مقاييس التقديرفي تقويم فنون التحدث كالكلمة والخطبة والمناظرة وغيرهم ليدلل على دقة التقويم.
		- يستخدم دراسة الحالة عند تشخيص الضعف في مهار ة التحدث عند المتعلمين وعلاجه استخدامًا صحيحًا.
		- يقدم التغذية الراجعة للمتحدث فورًا بعد انتهائه من مهمته.
		- يستخدم التقويم من أجل التعلم في تحسين أداء المتعلم في التحدث.

		– يستخدم تقويم الأقران في تقويم مهارات التحدث استخدامًا فعالًا.
		– يوظف ملف إنجاز التحدث في تطوير مستوى المتعلم في مهارات التحدث توظيفًا سليمًا.
		– يستخدم مهام العمليات في تقويم مهارات التحدث استخدامًا علميًا صحيحًا.
		– يستخدم التقويم الذاتي في تقويم المتعلمين لأنفسهم في مهارات التحدث استخدامًا فعالًا.
		– يطبق دراسة الحالة في الكشف عن الموهوب ينفي مهارة التحدث تطبيقًا صحيحًا.
		– يوظف المشاريع في تقويم محور التحدث مثل (البلاغي الصغير) توظيفًا منتجًا للمواهب .
		– يستخدم وسائل التكنولوجيا الحديثة في تقويم مهارات التحدث استخدامًا فعالًا.
		– يقوم أداء المتحدث من خلال مهمات أدائية واضحة ومحددة.

3- معايير تقويم مهارات القراءة

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء
تقويم القراءة	تقويم مهارات القراءة الجهرية والقراءة الصامتة تقويمًا صحيحًا دقيقًا وشاملًا	– يستخدم بطاقات الملاحظة في تقويم مهارات القراءة الصامتة استخدامًا دقيقًا وفعالًا.
		– يوظف بطاقة الملاحظة في تقويم مهارات القراءة الجهرية تقويمًا دقيقًا وفعالًا.
		– يقوم أداء القارئ من خلال مهمات أدائية واضحة ومحددة مثل الإلقاء الشعري أو غيره تقويمًا دقيقًا.
		– يستخدم اختبار الفهم القرائي في تقويم مهارات الفهم القرائي استخدامًا علميًا صحيحًا.
		– يطبق تقويم الأقران في تقويم مهارات القراءة تطبيقًا صحيحًا.
		– يوظف التقويم الذاتي في تقويم المتعلمين لأنفسهم توظيفًا مفيدًا
		– يستخدم مقاييس تقديرالأداء بأنواعها في تقويم القراءة استخدامًا صحيحًا.
		– يوظف السجلات القرائية (مع المقابلة) في تطوير المستوى القرائي للطلاب توظيفًا فعالاً.
		– يطبق استبانات التذوق الجمالي في تقويم النصوص الأدبية في القراءة تطبيقًا مفيدًا.
		– يستخدم أسئلة التفكير العليا مثل التفكير الناقد والإبداع والابتكار في تقويم النصوص المقروءة
		– يستخدم دراسة الحالة في تشخيص الضعف القرائي عند المتعلمين استخدامًا صحيحًا
		– يطبق استبانات الميول القرائية في معرفة ميل المتعلمين نحو موضوعات قرائية معينة تطبيقًا سليمًا.
		– يستخدم الاختبارات التحريرية في تقويم القراءة تقويمًا علميًا صحيحًا ودقيقًا
		– يوظف خرائط المفاهيم في تقويم الأفكارالرئيسة والفرعية والجزئية وغيرهم في النص المقروء توظيفًا دقيقًا.
		– يوظف دراسة الحالة في الكشف عن الموهوبين في القراءة توظيفًا منتجًا للمواهب.

		– يوظف المشاريع في تقويم محور القراءة توظيفًا مفيدًا
		– يستخدم إستراتجية المناقشة في تقويم بعض مهارات القراءة استخدامًا فعالًا.

4– معايير تقويم الكتابة

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء
تقويم الكتابة	تقويم مهارات الكتابة المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا	– يوظف دراسة الحالة في تشخيص الضعاف في الكتابة وعلاجهم توظيفًا فعالًا.
		– يستخدم إستراتجية التقويم الذاتي في تقويم المتعلمين لأنفسهم أو لمنتجاتهم الكتابية استخدامًا صحيحًا.
		– يطبق مهام المنتجات مثل كتابة القصة أوالرسالة أوالمقال تطبيقًا صحيحًا وفعالًا.
		– يوظف دراسة الحالة في الكشف عن الموهوبين في الكتابة توظيفًا صحيحًا.
		– يستخدم مقاييس تقدير المنتجات الكتابية استخدامًا دقيقًا.
		– يطبق تقويم الأقران في تقويم منتجات زملائهم الكتابية تطبيقًا صحيحًا وفعالًا.
		– يوظف العمليات الكتابة الخمس في تقويم مراحل الكتابة توظيفًا علميًا صحيحًا وفعالًا.
		– يستتخدم المعلم خرائط المفاهيم في تقويم مرحلة ماقبل الكتابة استخدامًا فعالًا.
		– يوظف المشاريع في تقويم الكتابة مثل الكاتب الصغيرأو الروائي الصغير أو القاص الصغير توظيفًا منتجًا للمواهب.
		– يوظف ملف إنجاز الخط في تحسين خط المتعلم وتجميله.

5 – معايير تقويم المفاهيم اللغوية

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء
تقويم (المفاهيم اللغوية)	تقويم المفاهيم اللغوية (النحووالصرف والبلاغة والإملاء)	– يطبق الاختبارات اللغوية الكتابية في تقويم النحو والبلاغة و الإملاء تطبيقًا صحيحًا.
		– يوظف ملف إنجاز القواعد في تقويم المتعلم في قواعد اللغة العربية توظيفًا فعالًا.
		– يوظف ملف إنجاز الإملاء والخط في تقويم المتعلم في مهارات الإملاء و توظيفًا سليمًا.
		– يستخدم إستراتجية المشاريع في تقويم المتعلمين في البلاغة مثل (البلاغي أو الأديب الصغير) استخدامًا منتجًا للموهوبين.
		– يوظف استبانة التذوق الجمالي في معرفة مدى تذوق المتعلمين للجمال في النصوص توظيفًا سليمًا.
		– يستخدم الاختبارات الشفوية في تقويم الطلاب في مهارات الإملاء والبلاغة استخدامًا علميًا صحيحًا.
		– يوظف دراسة الحالة في تشخيص ضعف المتعلمين في النحو الإملاء والبلاغة توظيفًا فعالًا.
		– يستخدم تقويم الأقران في تقويم المتعلمين لزملائهم في القواعد النحوية والبلاغة والإملاء استخدامًا فعالًا.

ملحق (3): استبانة

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

استبانة

معايير التقويم اللغوي في الحلقة الثانية

إعداد / محمد حسين محمد محمد

إشراف

الأستاذ الدكتور / محمد جابر قاسم

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية

جامعة الأمارات العربية المتحدة

نوفمبر 2016 م

(تعليمات مهمة)

الفاضل معلم اللغة العربية

الفاضل رئيس قسم اللغة العربية أو (منسق المادة)

الفاضل مسؤول تطوير جودة التعليم لمادة اللغة العربية.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد،،،

يقوم الباحث بإعداد رسالة ماجستير بعنوان " معايير التقويم اللغوي ومدى تطبيقها في الحلقة الثانية في دولة الإمارات العربية المتحدة" وتتطلب هذه الرسالة تحديد مدى تطبيق معايير التقويم اللغوي التي تستخدم في تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانية.

ونظرًا لدوركم المهم في العملية التعليمية وتطويرها، فإنه يسعدنا أن تدلي برأيكم في مدى تطبيق معايير التقويم اللغوي المستخدمة في تعليم اللغة العربية في مدارس مجلس أبوظبي للتعليم.

فتكرمًا يرجى تحديد مدى تطبيق أو استخدام كل معيار (أو مؤشر أداء) من معايير التقويم الآتية في الواقع، وذلك بوضع علامة (√) أسفل كل خانة من الخانات التالية حسب درجة تطبيقها.

-خانة (بدرجة كبيرة جدًا) (التطبيق أكثر من 75 %)

-خانة (كبيرة) (التطبيق من 50 إلى أقل من 75%)

-خانة (متوسطة) (التطبيق من 25 إلى أقل من 50%)

-خانة (ضعيفة) (التطبيق من 1 إلى أقل من % 25)

-خانة (منعدمة) (لايطبق)

ملحوظات :

- رأيكم مهم جدا لإثراء الدراسة ؛ لذلك المرجو منكم إبداء رأيكم بموضوعية
- المعلومات التي تقدمونها ستكون سرية، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

- سيتم تطبيق هذه الاستبانة على ثلاث فئات هم : (المعلمون – رؤساء الأقسام – مسؤولو تطوير جودة التعليم).
- سيتم تطبيق هذه الاستبانة على المهتمين بالحلقة الثانية (الصفوف من 6 : 9)

مثال لتطبيق الاستبانة :-

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	درجة التطبيق				
			بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منعدمة	ملاحظات
الشمول	شمولية التقويم جميع معايير و مهارات ومكونات اللغة العربية المناسبة للحلقة الثانية.	– يتضمن التقويم مهارات الاستماع المناسبة للحلقة الثانية.		√			

معلومات أساسية				
الاسم (اختياري)		الحلقة		
المكتب التعليمي	أبوظبي : ( )	العين : (√)	الغربية : ( )	

يرجى تعبئة البيانات الآتية :

-الوظيفة : معلم (√) رئيس قسم (منسق) ( ) مسؤول تطوير (موجه) ( )

- سنوات الخبرة : أقل من 5 سنوات ( ) من 5: 10 سنوات ( ) أكثر من10 (√)

شكر الله حسن تعاونكم ، وجزاكم خيرًا

الباحث : محمد حسين محمد محمد

استبانة معايير التقويم اللغوي في الحلقة الثانية في صورتها النهائية

أولا: المعايير العامة للتقويم اللغوي

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	درجة التطبيق					ملاحظات
			درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة منعدمة	
المعايير العامة	1- شمولية التقويم جميع معايير و مهارات ومكونات اللغة العربية المناسبة للحلقة الثانية	- يتضمن التقويم مهارات الاستماع المناسبة للحلقة الثانية.						
		- يقيس التقويم مدى التمكن من جميع مهارات التحدث المناسبة للحلقة الثانية.						
		- يراعي التقويم مهارات الكتابة المناسبة للحلقة الثانية.						
		- يشمل التقويم مهارات القراءة المناسبة للحلقة الثانية.						
		- يهتم التقويم بالمفاهيم والقواعد النحوية المناسبة للحلقة الثانية.						
		- يشتمل التقويم على المفاهيم والمهارات البلاغية المناسبة للحلقة الثانية.						
		- يراعي التقويم المفاهيم والمهارات الإملائية المناسبة للحلقة الثانية.						
		- يشمل التقويم القيم المناسبة للحلقة الثانية.						
		- تحقق عملية التقويم مستوىً مناسبًا من النمو اللغوي الشامل.						
		-يتضمن التقويم قياس الاتجاه نحو اللغة العربية وتقدير أهميتها.						
		- يشمل التقويم المعارف الأدبية المناسبة للحلقة الثانية .						
		- يراعي التقويم المعارف والمهارات الخطية المناسبة للحلقة الثانية.						

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	درجة التطبيق					ملاحظات
			درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة منعدمة	
المعايير العامة	2 –اتصاف عملية التقويم اللغوي بالدقة في جميع مراحلها	–تتسم عملية التقويم اللغوي بالدقة في مراحلهاالمختلفة في التقويم التشخيصي والتكويني والختامي						
		– تتصف عملية التقويم بالدقة عند وضع الاختبارات اللغوية الفصلية والنهائية.						
		– تتميز عملية التقويم اللغوي بالدقة عند إدخال الدرجات في نظام E– SIS *						
		– يمكن الحكم على عملية تقديم البيانات في عملية التقويم اللغوي بأنها تتصف بالدقة والكفاية والصدق والانسجام .						
		يتصف التقويم اللغوي بالدقة عند تقويم اللغة الكتابية .						
		– يتميز التقويم اللغوي بالدقة عند تقويم اللغة الكتابية.						
		– تُتَّبع الدقة بشكل كبيرفي عملية التقويم اللغوي عند استخدام أدوات التقويم اللغوي مثل بطاقة الملاحظة ومقاييس التقدير.)						

تابع المعايير العامة

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	درجة التطبيق					ملاحظات
			درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة منعدمة	
المعايير العامة	3- تتسم عملية التقويم بالعلمية من صدق وثبات وموضوعية وتميّز.	- تتميز عملية التقويم اللغوي بالصدق(أي أن أدوات التقويم تقيس ما وضعت لقياسه).						
		- تتصف عملية التقويم اللغوي بالثبات (أي استقرار نتائج التقويم في حالة إعادته).						
		- تظهر الموضوعية في عملية التقويم اللغوي.						
		- يتم التخطيط والتنظيم لعملية التقويم اللغوي وفق أطر محددة .						
		- تتسم عملية التقويم اللغوي بوضوح التعليمات، وهناك معاييرواضحة ومحددة في تحليل وتفسير نتائج التقويم اللغوي .						
		-تتميز المهام والفقرات الاختبارية والأسئلة اللغوية بالوضوح.						
	4-اقتصادعملية التقويم في الجهد والوقت والنفقات.	- تتميز عملية التقويم بأنها تقتصد في الوقت و الجهد.						
		- تقتصد عملية التقويم في النفقات، و تتناسب مع إمكانات المدرسة المادية والبشرية.						
		- تتسم عملية التقويم بسهولة التطبيق والتصحيح (التقدير).						
	5- تنوع أساليب وأدوات التقويم المستخدمة.	- تتنوع الأساليب الأدوات المستخدمة في التقويم اللغوي.						
		- تتعدد الأسئلة والفقرات الاختبارية والمهام المستخدمة في التقويم اللغوي.						

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	درجة التطبيق					ملاحظات
			درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة منعدمة	
المعايير العامة	6- مراعاة عملية التقويم اللغوي الفروق الفردية بين المتعلمين وكل متعلم على حده	تعالج استراتجيات التقويم اللغوي الفروق الفردية بين المتعلمين.						
		تحدد عملية التقويم اللغوي صعوبات التعلم لدى المتعلمين وتعمل على علاجها.						
		– تراعي عملية التقويم اللغوي خصائص نمو المتعلمين وقدراتهم وميولهم واحتياجاتهم.						
		– تهتم عملية التقويم اللغوي بالأنشطة التي تساعد على التفكير الجماعي مقابل التفكير الفردي.						
	7- اتصاف عملية التقويم اللغوي بالاستمرارية من قبل عملية التعلم وانتهاء بتحقيق مخرجات التعلم.	– تبدأ عملية التقويم اللغوي قبل عملية التعلم وبعد تحديد الأهداف.						
		– يصاحب التقويم اللغوي كل درس ونشاط وتدريب.						
		تتم المراجعة على عملية التقويم اللغوي بصفة دورية بغرض التحسين والتطوير .						
		– تساعد استمرارية عملية التقويم اللغوي في تحسين عملية التعلم والتي تحدد مدى التقدم أو النمو للمتعلمين.						
		– تتكرر عملية التقويم اللغوي الرئيسة كل فصل دراسي بجانب التقويم المستمر الذي يسير مع عملية التدريس.						

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	درجة التطبيق					ملاحظات
			درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة منعدمة	
المعايير العامة	8- اتصاف عملية التقويم بالتوازن في جميع جوانبها	– تتوازن عملية التقويم اللغوي في قياس الجوانب المختلفة المعرفية والمهارية والوجدانية.						
		– تتسم عملية التقويم اللغوي بالتوازن في قياس المهارات اللغوية.						
		– تتصف عملية التقويم اللغوي بالتوازن في اختيار الوقت المخصص للمهام والأنشطة.						
		– تتميزعملية التقويم اللغوي بالتوازن في استخدام الأدوات والوسائل.						
	9- اتصاف عمليةة التقويم بالتعاون	– يشترك بعض التربويين(المشرف وغيره) مع المعلم في عملية التقويم اللغوي ولا يتفرد به وحده.						
		– تهتم عملية التقويم بمشاركة المتعلم في عملية تقييمه اللغوي.						
		تراعي عملية التقويم اللغوي مشاركة أولياء الأمور فيها.						

ثانيًا: معايير أساليب التقويم اللغوي وأدواته

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	درجة التطبيق					ملاحظات
			درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة منعدمة	
الأساليب والأدوات	1- استخدم أساليب وأدوات حديثة ومتنوعة في تقويم الأداء اللغوي للطلاب	يستخدم مقاييس التقدير (Rubrics) في تقويم المهام الأدائية والمنتجات اللغوية.						
		يوظف العصف الذهني في تقويم الأداء الشفوي.						
		يستخدم ملف الإنجاز في الحكم على مدى تقدم الأداء اللغوي لدى الطلاب.						
		يقوم مدى اكتساب الطلاب للمفاهيم والمعارف اللغوية باستخدام خرائط المفاهيم.						
		يطبق الاختبارات في تقويم مهارات التفكير العليا (التفكيرالإبداعي- التفكير الناقد- وحل المشكلات))						
		يستخدم تقويم الأداء بالمقابلات في تقويم أفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين.						
		-يستفيد من السجلات القرائية في تقويم مهارات القراءة وتطويرها.						
		يوظف التقويم القائم على الملاحظة في مراقبة المتعلمين أثناء الأنشطة وفي تقويم المهارات.						
		يطبق الاختبارات الألكترونية في التقويمات اللغوية المرحلية والنهائية.						
		يستخدم تقويم الأقران في تقويم المتعلمين لبعضهم في مختلف المهام وأنشطة فروع اللغة العربية.						
		يوظف التقويم الذاتي في تقويم المتعلمين لأنفسهم عقب الأنشطة والمهام.						
		يطبق دراسة الحالة في الكشف عن جوانب الضعف اللغوي والصعوبات اللغوية والموهبة لدى المتعلمين.						
		يستخدم الاستبانة في الكشف عن الميول القرائية والميل نحواللغة العربية والقيم والتذوق الجمالي.						
		يوظف بطاقات الملاحظة في تقويم مهارات القراءة الجهرية والتحدث.						

تابع : معايير الأساليب والأدوات

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	درجة التطبيق					ملاحظات
			درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة منعدمة	
الأساليب والأدوات	2- تصميم ورقة الاختبار اللغوي تصميمًا علميًا صحيحًا.	- يضع اسم مجلس أبوظبي للتعليم والمكتب التعليمي والشعار على ورقة الاختبار.						
		- يكتب اسم الاختبار والعام والفصل الدراسي والتاريخ المقدم فيه الاختبار وزمن الاختبار في مكان واضح.						
		- يكتب أسئلة الاختبار على الحاسوب مستخدمًا نوع وحجم خط مناسب للطلاب وتعليمات واضحة للإجابة عن الاختبار .						
		- تصاغ الأسئلة بصورة صحيحة لغويًا وخالية من الأخطاء المطبعية .						
		- يتم التمييز بين السؤال الرئيس والأسئلة المتفرعة منه						
		- يدون أمام كل سؤال أو سؤال فرعي الدرجة أو التقديرالتي يصحح على ضوئها						
		-يصوغ أسئلة مناسبة لزمن الاختباربعيدًا عن تكرار المطلوب من سؤال آخر.						
		- يكتب الأسئلة بحيث عن الغموض والتعقيد وبحيث تخلو من العبارات الموحية بالإجابة						
		- ينوع في الأسئلة بين المقالية والموضوعية وبحيث لايختلف تصحيحها باختلاف المصحح						
		- يصوغ الأسئلة بحيث تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين.						
		- يوزع الأسئلة بشكل مناسب بحيث تغطي مقرر ومعاييروأهداف اللغة العربية وحسب جدول المواصفات						

تابع معايير الأساليب والأدوات

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	درجة التطبيق					ملاحظات
			درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة منعدمة	
الأساليب والأدوات	3- صياغة الأسئلة في الاختبارات التحريرية صياغة علمية صحيحة.	– يصوغ الأسئلة المقالية بأسلوب مبسط يناسب المستوى اللغوي للمتعلمين وموضحًا المطلوب من السؤال بصورة دقيقة						
		– يضع الأسئلة المقالية بحيث تغطي معظم المنهج ويربط بين الأسئلة ونواتج التعلم اللغوي المطلوبة.						
		– يكتب الأسئلة المقالية بحيث تقيس المستويات العليا من التفكير وتحدد كل درجة بناء على عناصرالإجابة المتوقعة.						
		– يصوغ أسئلة الاختيار من متعدد بطرح مشكلة محددة في رأس السؤال متجنبًا استخدام صيغة النفي.						
		– يرتب البدائل في أسئلة الاختيار من متعدد ترتيبًا منطقيًا ويصوغها على نمط لغوي واحد بحيث يكون بديلًا واحدًا صحيحًا.						
		– ينوع في ترتيب البدائل الصحيحة في أسئلة الاختيار من متعدد ويتجنب ترتيبها وفق متوالية بعينها.						
		– يكتب البدائل في أسئلة الاختيار من متعدد بنمط واحد (مثلًا بجوار بعضها ، تحت بعضها، كل بديلين بجوار بعضهما)						
		– يكتب البدائل بحيث تخلو من استخدام عبارات من نوع (جميع ما سبق- أ،ج صواب – كل ما سبق خطأ)						
		– يصوغ البدائل بحيث تكون قصيرة ما أمكن ومتقاربة نسبيًا حتى لا يستغل الطول كمفتاح للإجابة.						
		يصوغ أسئلة (الصواب والخطأ) بحيث يتضمن فكرة واحدة فقط ولا يحتمل معناه الصواب والخطأ في آن واحد.						

تابع معايير الأساليب و الأدوات

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	درجة التطبيق					ملاحظات
			درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة منعدمة	
الأساليب والأدوات	تابع صياغة الأسئلة في الاختبارات التحريرية صياغة علمية صحيحة.	– يصوغ أسئلة (الصواب والخطأ) بحيث لا يستخدم كلمات التعميم (كل– جميع– دائما– قطعًا– حتمًا) ولاكلمات التخصيص (في بعض الأحيان– في ظروف خاصة– فقط) .						
		– يتجنب في أسئلة (الصواب والخطأ) عبارات النفي، وخاصة النفي المزدوج (نفي النفي).						
		– يصوغ أسئلة (الصواب والخطأ) مراعيًا التوازن بين العبارات الصحيحة والعبارات الخطأ.						
		– يصوغ أسئلة " التكملة" بحيث يتضمن المكان الخالي إجابات قصيرة ومحددة.						
		– يضع في أسئلة " التكملة" المكان الخالي (أوالأماكن الخالية) في نهاية السؤال ويراعي قدر الإمكان تساوي الأماكن الخالية في طولها.						
		– يوزع في أسئلة " التكملة" الدرجة بالتساوي علي المطلوب في كل مكان خالٍ بحيث يناسب المكان الخالي طول الإجابة المطلوبة وبحيث يتطلب احتمالًا صحيحًا واحدًا..						
		– يصوغ في أسئلة (التوصيل أو التوفيق بنود القائمة الأولى (قائمة المقدمات) بحيث تكون متجانسة.						
		– يصوغ بنود القائمة الثانية (قائمة الإجابات) بحيث تكون متجانسة.						
		– يكتب العبارات في كل قائمة بطريقة مختصرة ويكتب تعليمات واضحة لشرح أسس عملية الربط بين قائمة المقدمات وقائمة الإجابات.						
		– يستخدم عددًا مناسبًا من البنود في إحدى القائمتين أكثر أو أقل من البنود في القائمة الأخرى.						
		– يكتب عددًا مناسبًا من البنود (يفضل أن يكون من 4–7 بنود) في كل قائمة منعًا لإرباك المفحوص.						

تابع معايير الأساليب والأدوات

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	درجة التطبيق					ملاحظات
			درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة منعدمة	
الأساليب والأدوات	4 – صياغة الأسئلة الصفية وتوجهها بشكل صحيح.	– يصوغ الأسئلة الصفية بحيث تكون مرتبطة بموضوع الدرس بلغة واضحة وسليمة ومفهومة خالية من الأخطاء العلمية.						
		– . يعيد توجيه السؤال الصفي أكثر من مرة لهدف تربوي مقصود ويوجه السؤال لأكثرمن متعلم ليبدي رأيه في إجابة زميله						
		– . يوجه أسئلة صفية مناسبة إلى المتعلمين الضعاف والمنصرفين عن الدرس لدفعهم على المشاركة						
		– يتوقف قليلًا بعد عرض السؤال ليتمكن المتعلم من فهم المطلوب والتفكير في الإجابة						
		– يعزز المتعلم المجيب بالتعزيز المناسب بما لا يخل بمجريات الدرس ويجمع إجابات المتعلمين ويلخصها بأسلوب سليم						
		– يرحب بطرح بعض المتعلمين أسئلة تثري الموضوع						
		– يقضي وقتًا مناسبًا في تصحيح الأخطاء اللغوية الواردة في إجابة المتعلم ويقدم التغذية الراجعة فيوقتها المناسب.						
		– يطلب من المتعلم المجيب أن يعطي إجابة كاملة عن السؤال.						
		– يرفض الإجابة عن الأسئلة بصورة جماعية						
		– يصوغ الأسئلة الصفية بصوت مسموع وبعبارات غيرموحية بالإجابة						
		– يصوغ الأسئلة بحيث تتضمن مطلبًا واحدًا، وغيرمركبة						

تابع معايير الأساليب والأدوات

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	درجة التطبيق					ملاحظات
			درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة منعدمة	
الأساليب والأدوات	5 –الإفادة من نتائج التقويم اللغوي وتوثيقها	– يدعم أوجه التفوق اللغوي لدى المتعلمين بإعداد خطط وإستراتجيات إثرائية.						
		– يعالج أوجه القصور في التعلم اللغوي لدى المتعلمين بإعداد خطط واستراتجيات علاجية.						
		– يستخدم نتائج التقويم لتطوير تخطيطه لتدريس اللغة العربية.						
		– يوثق نتائج التقويم اللغوي بطريقة تدل على موضوعية التصحيح ويعد تقارير دورية عن نتائج تعلم المتعلمين وفقًا للأنظمة المعمول بها.						
		– . يستخدم التقنية وبرامج توثيق التقويم التي تساعده على توثيق نتائج التقويم اللغوي.						
		– يصمم نماذج متنوعة ترصد إنجازات المتعلمين						
		– يحتفظ بسجلات موثوق بها يسهل الوصول إليها لمراقبة تعلم الطلاب.						

\

ثالثًا:- معايير التقويم الخاصة بالمهارات والمفاهيم اللغوية

1- معايير تقويم مهارات الاستماع

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	درجة التطبيق					ملاحظات
			درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة منعدمة	
تقويم الاستماع	تقويم مهارات الاستماع المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملًا	- يستخدم بطاقة الملاحظة في قياس مدى التزام المستمع بآداب الاستماع وأخلاقياته استخدامًا فعالًا.						
		- يستخدم التقويم الذاتي ليقوم المتعلم نفسه فيما استمع إليه.						
		- يطبق اختبار (فهم المسموع وتحليليه) تطبيقًا صحيحًا.						
		- يستخدم خرائط المفاهيم في تقويم الأفكار أو النقاط المهمة للمسموع بطريقة متسلسلة ودقيقة.						
		- يوظف ملف إنجاز الاستماع بشكل صحيح.						
		- يستخدم أساليب وأدوات متنوعة لقياس فهم المسموع.						
		- يطبق دراسة الحالة في تشخيص الضعف في مهارة الاستماع عند المتعلمين وعلاجها تطبيقًا جيدًا.						
		- يوظف مهام العمليات في تقويم الاستماع استخدامًا علميًا صحيحًا						
		- يستخدم التقويم من أجل التعلم في تحسين أداء المتعلم في الاستماع استخدامًا مفيدًا.						
		- يوظف وسائل التكنولوجيا الحديثة في تقويم مهارات الاستماع توظيفًا فعالًا.						
		- يصوغ ويوجه أسئلة فهم المسموع بطريقة صحيحة .						

2- معايير تقويم مهارات التحدث

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	درجة التطبيق					ملاحظات
			درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة منعدمة	
تقويم التحدث	تقويم مهارات التحدث المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا	- يستخدم بطاقات الملاحظة في تقويم مدى التزام المتحدث بآداب الحديث استخدامًا دقيقًا وصحيحًا.						
		- يطبق مقاييس التقديرفي تقويم فنون التحدث كالكلمة والخطبة والمناظرة وغيرهم ليدلل على دقة التقويم.						
		- يستخدم دراسة الحالة عند تشخيص الضعف في مهار ة التحدث عند المتعلمين وعلاجه استخدامًا صحيحًا.						
		- يقدم التغذية الراجعة للمتحدث فورًا بعد انتهائه من مهمته.						
		- يستخدم التقويم من أجل التعلم في تحسين أداء المتعلم في التحدث.						
		- يستخدم تقويم الأقران في تقويم مهارات التحدث استخدامًا فعالًا.						
		- يوظف ملف إنجاز التحدث في تطوير مستوى المتعلم في مهارات التحدث توظيفًا سليمًا.						
		- يستخدم مهام العمليات في تقويم مهارات التحدث استخدامًا علميًا صحيحًا.						
		- يستخدم التقويم الذاتي في تقويم المتعلمين لأنفسهم في مهارات التحدث استخدامًا فعالًا.						
		- يطبق دراسة الحالة في الكشف عن الموهوب ينفي مهارة التحدث تطبيقًا صحيحًا.						
		- يوظف المشاريع في تقويم محور التحدث مثل (البلاغي الصغير) توظيفًا منتجًا للمواهب .						
		- يستخدم وسائل التكنولوجيا الحديثة في تقويم مهارات التحدث استخدامًا فعالًا						
		- يقوم أداء المتحدث من خلال مهمات أدائية واضحة ومحددة.						

3- معايير تقويم مهارات القراءة

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	درجة التطبيق					ملاحظات
			درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة منعدمة	
تقويم القراءة	تقويم مهارات القراءة الجهرية والقراءة الصامتة تقويمًا صحيحًا دقيقًا وشاملاً	- يستخدم بطاقات الملاحظة في تقويم مهارات القراءة الصامتة استخدامًا دقيقًا وفعالًا.						
		- يستخدم بطاقات الملاحظة في تقويم مهارات القراءة الجهرية استخدامًا دقيقًا وفعالًا.						
		- يقوم أداء القارئ من خلال مهمات أدائية واضحة ومحددة مثل الإلقاء الشعري أو غيره تقويمًا دقيقًا.						
		- يستخدم اختبار الفهم القرائي في تقويم مهارات الفهم القرائي استخدامًا علميًا صحيحًا						
		- يطبق تقويم الأقران في تقويم مهارات القراءة تطبيقًا صحيحًا						
		- يوظف التقويم الذاتي في تقويم المتعلمين لأنفسهم توظيفًا مفيدًا						
		- يستخدم مقاييس تقديرالأداء بأنواعها في تقويم القراءة استخدامًا صحيحًا.						
		- يوظف السجلات القرائية (مع المقابلة) في تطوير المستوى القرائي للطلاب توظيفًا فعالاً.						
		- يطبق استبانات التذوق الجمالي في تقويم النصوص الأدبية في القراءة تطبيقًا مفيدًا.						
		- يستخدم أسئلة التفكير العليا مثل التفكير الناقد والإبداع والابتكار في تقويم النصوص المقروءة						
		- يستخدم دراسة الحالة في تشخيص الضعف القرائي عند المتعلمين استخدامًا صحيحًا						
		- يطبق استبانات الميول القرائية في معرفة ميل المتعلمين نحو موضوعات قرائية معينة تطبيقًا سليمًا.						
		- يستخدم الاختبارات التحريرية في تقويم القراءة تقويمًا علميًا صحيحًا ودقيقًا						

تابع معايير تقويم القراءة

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	درجة التطبيق					ملاحظات
			درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة منعدمة	
تقويم القراءة	تقويم مهارات القراءة الجهرية والقراءة الصامتة تقويمًا صحيحًا دقيقًا وشاملاً	– يوظف خرائط المفاهيم في تقويم الأفكارالرئيسة والفرعية والجزئية وغيرهم في النص المقروء توظيفًا دقيقًا.						
		– يوظف دراسة الحالة في الكشف عن الموهوبين في القراءة توظيفًا منتجًا للمواهب.						
		– يوظف المشاريع في تقويم محور القراءة توظيفًا مفيدًا						
		– يستخدم إستراتجية المناقشة في تقويم بعض مهارات القراءة استخدامًا فعالًا.						

4- معايير تقويم الكتابة.

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	درجة التطبيق					ملاحظات
			درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة منعدمة	
تقـــــويم الـــــكتابة	تقويم مهارات الكتابة المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملاً	- يوظف دراسة الحالة في تشخيص الضعاف في الكتابة وعلاجهم توظيفًا فعالًا.						
		- يستخدم إستراتجية التقويم الذاتي في تقويم المتعلمين لأنفسهم أو لمنتجاتهم الكتابية استخدامًا صحيحًا.						
		- يطبق مهام المنتجات مثل كتابة القصة أوالرسالة أوالمقال تطبيقًا صحيحًا وفعالًا.						
		- يوظف دراسة الحالة في الكشف عن الموهوبين في الكتابة توظيفًا صحيحًا.						
		- يستخدم مقاييس تقدير المنتجات الكتابية استخدامًا دقيقًا.						
		- يطبق تقويم الأقران في تقويم منتجات زملائهم الكتابية تطبيقًا صحيحًا وفعالًا.						
		- يوظف العمليات الكتابة الخمس في تقويم مراحل الكتابة توظيفًا علميًا صحيحًا وفعالًا.						
		- يستتخدم المعلم خرائط المفاهيم في تقويم مرحلة ماقبل الكتابة استخدامًا فعالًا.						
		- يوظف المشاريع في تقويم الكتابة مثل الكاتب الصغيرأو الروائي الصغير أو القاص الصغير توظيفًا منتجًا للمواهب.						
		- يوظف ملف إنجاز الخط في تحسين خط المتعلم وتجميله.						

5– معايير تقويم المفاهيم اللغوية

المحور	المعيار	مؤشرات الأداء	درجة التطبيق					ملاحظات
			درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة	درجة منعدمة	
تقويم المفاهيم اللغوية	تقويم المفاهيم اللغوية (النحووالصرف والبلاغة والإملاء) المقررة تقويمًا صحيحًا ودقيقًا وشاملاً	– يطبق الاختبارات اللغوية الكتابية في تقويم النحو والبلاغة و الإملاء تطبيقًا صحيحًا.						
		– يوظف ملف إنجاز القواعد في تقويم المتعلم في قواعد اللغة العربية توظيفًا فعالًا.						
		– يوظف ملف إنجاز الإملاء والخط في تقويم المتعلم في مهارات الإملاء و توظيفًا سليمًا.						
		– يستخدم إستراتجية المشاريع في تقويم المتعلمين في البلاغة مثل (البلاغي أو الأديب الصغير) استخدامًا منتجًا للموهوبين.						
		– يوظف استبانة التذوق الجمالي في معرفة مدى تذوق المتعلمين للجمال في النصوص توظيفًا سليمًا.						
		– يستخدم الاختبارات الشفوية في تقويم الطلاب في مهارات الإملاء والبلاغة استخدامًا علميًا صحيحًا.						
		– يوظف دراسة الحالة في تشخيص ضعف المتعلمين في النحو الإملاء والبلاغة توظيفًا فعالًا.						
		– يستخدم تقويم الأقران في تقويم المتعلمين لزملائهم في القواعد النحوية والبلاغة والإملاء استخدامًا فعالًا.						

ملحق (4): مستخلص المقابلات

مستخلص المقابلات التي أجريت مع السادة المعلمين والمعلمات في مدارس مكتب العين التعليمي

أجرى الباحث مقابلات مع عدد (40) من معلمي ومعلمات اللغة العربية يمثلون (8) مدارس من مدارس مجلس أبوظبي للتعليم للحلقة الثانية التابعة لمكتب العين التعليمي وتضم هذه المدارس مدرسة التفوق والمريجب ومكة وخالد بن الوليد وخولة بنت ثعلبة والفوعة وعلي بن أبي طالب وحصة بنت محمد.

أسئلة المقابلة

1- ما نظام التقويم المتبع في تقويم الطلاب في اللغة العربية في مجلس أبوظبي للتعليم؟

2-ما مدى رضاك عن نظام التقويم في مادة اللغة العربية في مجلس أبوظبي للتعليم؟

3- ما مشكلات التقويم في مادة اللغة العربية في مجلس أبوظبي للتعليم؟

4- هل توجد معايير موحدة للتقويم اللغوي في مادة اللغة العربية في مجلس أبوظبي للتعليم ؟

5- إلى أي مدى تستطيع أن تصف مستويات تقويم الطلاب في مادة اللغة العربية عادلة؟

6- هل عملية التقويم تتسم بالسهولة والسلاسة أم تتسم بالصعوبة و تتطلب جهدًا كبيرًا ؟

7- ما مدى خبرة المعلمين والمعلمات في بناء واستخدام أدوات التقويم في مادة اللغة العربية؟

8- إلى أي مدى يتم تطبيق نظام التقويم من حيث الدقة ومراعاة الشروط العلمية من الموضوعية والصدق والثبات؟

9- ماذا تقترح لتطوير نظام التقويم في مدارس مجلس أبوظبي للتعليم؟

مستخلص المقابلات

–عدم وجود معايير موحدة للتقويم اللغوي لمادة اللغة العربية.

–– عدم التوازن في قياس المهارات اللغوية والمعرفية؛ حيث أن التقويم في مدارس مجلس أبوظبي للتعليم في الامتحانات النهائية والفصلية؛ لايغطي المناهج وخصوصًا النحو والصرف والبلاغة والخط والإملاء ومهارات التحدث والاستماع.

– غياب الدقة بشكل كبير في التقويم؛ حيث يتم إدخال التقييمات جملة واحدة في آخر الفصل الدراسي، دون وجود أدوات واضحة لقياس بعض مخرجات التعلم.

–عدم وجود الخبرة الكافية لدى المعلمين لبناء الاختبارات من خلال جدول المواصفات، ومعايير التقويم الجيد، بالإضافة إلى عدم وجود عدالة في التقويمات من خلال مقاييس الأداء

M–D–E–N ، ووجود فجوات كبيرة بين هذه المقاييس.

– لا يوجد محتوى تدريسي يراعي المعايير جاهز ، فانشغال المعلم بتأليف المحتوى يضعف من قدرته على تطبيق التقويم وأدواته بالطرق السليمة والمستوى الجيد ، أما يميز تطبيق المعايير في المجلس أن هناك بعض المعلمين الواعيين المطبقين للمعايير بطريقة سليمة حيث يضعون مخرجات التعلم والمعيار نصب أعينيهم حتى يتم تحقيقه مدعمين ذلك بالمحتوى التعليمي المناسب والأنشطة الجيدة.

– كثرة الجهد والوقت المبذولين من قبل المعلمين في عملية التقويم، فعملية التقويم مرهقة بالنسبة لهم، فقد يستغرق تقويمُ طالبٍ واحد من 42:37 مخرجًا تعليمًا، ويستغرق ذلك عدد كبير من الساعات ، والصف به ما بين 26 :30 طالب، وبالفعل قد عايش الباحث نتائج هذه

المقابلة في الواقع وشعر بها من خلال عمله كمعلم؛ فوجد أنَّه لايوجد هناك معايير موحدة للتقويم اللغوي، ولكن وجدت بعض أساليب التقويم التي تفتقد إلى العلمية والدقة، وغياب الإعداد الجيد للاختبارات حسب جدول المواصفات، بالإضافة إلى عدم التنظيم الجيد لعملية التقويم ، وعدم استخدام أدوات مناسبة لتقويم مخرجات بعينها.

ملحق (5): أسماء المحكمين

أسماء المحكمين لدراسة

(معايير التقويم اللغوي في دولة الإمارات العربية المتحدة)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات دراسة معايير التقويم اللغوي

م	الاسم	الوظيفة	االخبرة	جهة العمل	ملاحظات
1	أ.د محمود حسن المرسي	أستاذ متفرغ مناهج اللغة العربية	40	كلية التربية جامعة دمياط	
2	أ.د محمد رجب فضل الله	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية	35	جامعة طيبة بالمدينة المنورة	
3	أ.د عبد الرازق مختار	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية	20	كلية التربية جامعة أسيوط	
4	د .علي عبد المحسن الحديبي	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد	16	الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة	
5	د. كريمة مطر المزروعي	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك	17	كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة	
6	علياء سيف الفارسي	مسؤول جودة تعليم اللغة العربية	18	مجلس أبوظبي للتعليم	
7	محمود عبد الباقي عصر	مسؤول جودة تعليم اللغة العربية	20	مجلس أبوظبي للتعليم	
8	هالة محمد أحمد	مسؤول جودة تعليم اللغة العربية	20	مجلس أبوظبي للتعليم	
9	مها حمدي إسماعيل	معلمة لغة عربية	13	مجلس أبوظبي للتعليم	
10	كفى العلامة	معلمة لغة عربية	19	مجلس أبوظبي للتعليم	
11	مصطفى درويش إبراهيم	معلم لغة عربية	20	مجلس أبوظبي للتعليم	
12	ظلال عبد العزيز	معلم لغة عربية	23	مجلس أبوظبي للتعليم	
13	محمد حسن الإسماعيل	معلم لغة عربية	16	مجلس أبوظبي للتعليم	
14	مصطفى محمد مهدي	معلم لغة عربية	23	مجلس أبوظبي للتعليم	

Digitized By جامعة الإمارات العربية المتحدة United Arab Emirates University UAEU Libraries Deanship Shrieen 2017.02.09 09:09:53 +04'00'