الجامعة الإسلامية – غزة

عمادة الدراســـــات العليـــا

كليـــــــــــة التربيـــــــة

قسم المناهج وطرق التدريس

واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة

إعداد الطالب

محمد عطية أحمد عفانة

إشراف

الدكتور / محمد شحادة زقوت

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج

وطرق التدريس من كلية التربية بالجامعة الإسلامية – غزة – فلسطين

1432 هـ - 2011 م

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا هاتف داخلي: 1150

الرقم Ref ج س.غ/35/.....
التاريخ Date 2011/04/25

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحث/ **محمد عطية أحمد عفانة** لنيل درجة الماجستير في **كلية *التربية*/ قسم المناهج وطرق التدريس** وموضوعها:

واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الأربعاء 23 جمادى الأولى 1432هـ، الموافق 2011/04/27م الساعة العاشرة صباحاً، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

د. محمد شحادة زقوت	مشرفاً ورئيساً	.....
د. داود درويش حلس	مناقشاً داخلياً	.....
د. خليل عبد الفتاح حمّاد	مناقشاً خارجياً	.....

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحث درجة الماجستير في **كلية *التربية*/**قسم **المناهج وطرق التدريس**.

واللجنة إذ تمنحه هذه الدرجة فإنها توصيه بتقوى الله ولزوم طاعته وأن يسخر علمه في خدمة دينه ووطنه.

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

د. زياد إبراهيم مقداد

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

﴿ٱلرَّحۡمَٰنُ ۝١ عَلَّمَ ٱلۡقُرۡءَانَ ۝٢ خَلَقَ

ٱلۡإِنسَٰنَ ۝٣ عَلَّمَهُ ٱلۡبَيَانَ ۝٤﴾

(الرحمن، 1-4)

الإهداء

إلى أمي الغالية ، اعترافاً بفضلها ووفاءً بحقها

إلى زوجي العزيزة تقديرًا لدورها، وتحملها معي عناء

الدراسة ومشاق البحث

إلى أبنائي الأعزاء: هلاوخالد وآلاء ورغد وأمير

أهدي هذا العمل المتواضع.

الباحث

محمد عطية أحمد عفانة

شكر و تقدير

الحمد لله على نعمائه ، والشكر له ظاهرًا وباطنًا على توفيقه وامتنانه ، والصلاة والسلام على صفوة خلقه وخاتم أنبيائه ، محمد بن عبد الله عليه وعلى آله وأصحابه أفضل الصلاة وأزكى التسليم ٠ وبعد :

فيطيب لي وقد منَّ الله علي بإكمال هذه الدراسة أن أرد الجميل لأهله ، وأنسب الفضل لأصحابه ، فالشكر لله أولا وآخرًا على نعمه العظيمة وآلائه الجسيمة ، وعلى ما يسر من إنجاز هذه الدراسة ، فله الحمد والثناء بما هو أهله ٠

انطلاقا من قول المصطفى صلى الله عليه وسلم " لا يشكر الله من لا يشكر الناس" (رواه أحمد والترمذي) أتقدم بجزيل الشكر، والتقدير للصرح العلمي الشامخ بالجامعة الإسلامية، كما أقدم شكري لكلية التربية والشكر موصول لقسم المناهج وطرق التدريس ٠

وبأصدق العبارات وأوفاها أقدم شكري، وتقديري للأستاذ الدكتور الفاضل / محمد شحادة زقوت المشرف على هذه الرسالة على ما أولاني به من رعاية واهتمام ، والذي بذل وقته ، وجهده، و فكره، ونصحه وإرشاده للخروج بهذا العمل بالشكل المطلوب ، فكان يسير معي خطوة خطوة ، في بيته ، وفي مكتبه فوجدت منه رحابة الصدر ، وكرم الضيافة ، وحسن الخلق ، وطيب التعامل فجزاه الله خير ما جزى به أستاذًا عن تلميذه ٠

والشكر موصول لعضوي لجنة المناقشة الدكتور العظيم / داود حلس، والدكتور العظيم/ خليل حماد، على تفضلهما بمناقشة الرسالة. كما لا يفوت الباحث أن يتقدم بالشكر ، والتقدير للذين أسهموا في تحكيم أداتي

الدراسة فلهم جميعًا وافر الشكر والتقدير على ما قدموه من توجيهات ، وما أبدوه من ملحوظات ، ومؤازرة كانت عونًا للباحث في دراسته٠

والشكر ممتد للأستاذ الدكتور / عزو عفانة الذي قدم يد العون والمساعدة للباحث في كل مراحل إعداد الدراسة٠

كما أشكر الزملاء: الأستاذ / زياد بدوي، والأستاذ / وائل توفيق عفانة، والأستاذ/محمد كحيل، على مساعدتهم لي أثناء الدراسة.

وكذلك يمتد الشكر لكل من أسهم في إنجاز هذه الدراسة ، أو قدم نصحاً أو مشورة.

وأخيراً أقدم خالص شكري ، وتقديري لمن شاركني في معاناة البحث ، وهموم الدراسة والدتي التي لم ينقطع دعاؤها لي يوماً، و زوجي التي وقفت إلى جانبي لإعداد هذه الرسالة، و أختي أم عماد التي زودتني بالأمل، و أبنائي الأعزاء هلا، وخالد، وآلاء، ورغد، وأمير الذين لم أعطهم الوقت الكافي من المتابعة خلال فترة الدراسة.

هؤلاء من ذكرتهم من أصحاب الفضل أما من غفلتهم من غير قصد فلهم مني كل الشكر والتقدير.

وأسأل الله العلي العظيم أن أكون قد وفقت في هذه الدراسة، فما كان من توفيق فمن الله ، وما كان من خطأ أو زلل أو نسيان فمن نفسي ومن الشيطان.

﴿وَمَا تَوۡفِيقِيٓ إِلَّا بِٱللَّهِۚ عَلَيۡهِ تَوَكَّلۡتُ وَإِلَيۡهِ أُنِيبُ ﴿٨٨﴾﴾ (هود، آية88)

الباحث

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
آية قرآنية	أ
إهداء	ب
شكر وتقدير	ت
قائمة المحتويات	ج
قائمة الجداول	ر
قائمة الأشكال	ص
قائمة الملاحق	ص
الملخص باللغة العربية	ض
Abstract	ع
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخطة بحثها	**1-9**
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	6
أسئلة الدراسة	6
فرض الدراسة	7
أهداف الدراسة	7
أهمية الدراسة	7

حدود الدراسة	8
مصطلحات الدراسة	8
الفصل الثاني: الإطار النظري	**87-10**
المحور الأول / التقويم بشكل عام	11
تعريف التقويم	12
تطور مفهوم التقويم	15
التقويم وعلاقته بالاختبار والقياس والتقويم	16
المبادئ التي يقوم عليها التقويم السليم	17
أهمية التقويم التربوي	18
وظائف وأغراض التقويم التربوي	20
أسس التقويم	22
خصائص التقويم التربوي الجيد	24
أنواع التقويم التربوي	26
الخطوات الرئيسة للتقويم التربوي	29
أساليب وأدوات التقويم التربوي	30
المحور الثاني / التقويم في مجال تعليم اللغة العربية	36
أهمية التقويم	36
تقويم أهداف تعلم اللغة العربية	36

تقويم المنهج والكتاب المدرسي	37
تقويم التدريس	38
تقويم الوسيلة التعليمية	38
تقويم نتاج التعلم	39
تقويم مهارات اللغة العربية	45
المحور الثالث / الاتجاهات الحديثة في التقويم	46
نظام التقويم الحالي في منظومة التعليم	46
أهمية الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم المدرسي	48
الاتجاهات الحديثة في تقويم المتعلم	51
التقويم البديل	51
تطور التقويم التربوي وصولا إلى التقويم البديل	52
خصائص التقويم البديل	53
التحولات التي أحدثها التقويم البديل	55
الفروق بين التقويم البديل والتقويم التقليدي	56
أساليب التقويم البديل	57
تقويم الأداء	58
ملفات الإنجاز	62
التقويم الذاتي	71

تقويم الأقران أو الأنداد	74
الملاحظة	76
تقويم الأداء بالمقابلات	79
تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	82
تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	83
الفصل الثالث: الدراسات السابقة .	**88-126**
المحور الأول: دراسات تتعلق بأساليب التقويم المستخدمة بوجه عام	89
تعقيب على الدراسات السابقة	102
المحور الثاني: دراسات تتعلق بأساليب التقويم المستخدمة في اللغة	104
تعقيب على الدراسات السابقة	110
المحور الثالث: دراسات تتعلق بأساليب التقويم البديل	112
تعقيب على الدراسات السابقة	122
تعقيب عام على الدراسات السابقة	123
اتفاق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة	124
اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة	125
الاستفادة من الدراسات السابقة	126
الفصل الرابع: الطريقة والإجراءات	**127-162**
منهج الدراسة	128

مجتمع الدراسة	129
عينة الدراسة	130
أداتا الدراسة	131
بطاقة الملاحظة	132
صدق بطاقة الملاحظة	134
ثبات بطاقة الملاحظة	142
الاستبانة	146
صدق الاستبانة	147
ثبات الاستبانة	158
الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	162
الفصلُ الخامس: نتائج الدراسة وتفسيرها والتوصيات والمقترحات	**163-191**
نتائج الدراسة وتفسيراتها	164
نتيجة السؤال الأول	165
نتيجة السؤال الثاني	166
نتيجة السؤال الثالث	172
نتيجة السؤال الرابع	178
نتيجة السؤال الخامس	183
توصيات الدراسة	190

مقترحات الدراسة	191
مراجع الدراسة	**234-192**
القرآن الكريم	193
أو لا : المصادر والكتب العربية	193
ثانيًا : المراجع الأجنبية	207
الملاحق	209

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1.1	يبين خصائص كل من أدوار التقويم القبلي والبنائي والختامي	27
1.2	يبين الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم البديل	56
1.3	يبين قائمة ملاحظة السلوك الصفي للطالب خلال فترة زمنية محددة داخل وخارج الصف	79
1.4	يبين قائمة معيارية لتقدير درجات خرائط المفاهيم اعتمادا على النظام المئوي من خلال الإجابة عن الأسئلة التي تتضمنها	85
4.1	يبين تصنيف المعلمين حسب الجنس في محافظة غزة	129
4.2	يبين تصنيف المديرين والمشرفين حسب الجنس في محافظة غزة	130

4.3	يبين عدد أفراد المعلمين	131
4.4	يبين عدد أفراد المدراء والمشرفين	131
4.5	يبين عدد فقرات الأساليب في بطاقة الملاحظة	132
4.6	يبين معامل الارتباط بين الأبعاد في بطاقة الملاحظة	135
4.7	معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول (التقويم القائم على الأداء) والدرجة الكلية للبعد	136
4.8	معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثاني(ملفات الأعمال (البورتفوليو) والدرجة الكلية للبعد	137
4.9	معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثالث (التقويم الذاتي) والدرجة الكلية للبعد	137
4.10	معاملات الارتباط بين فقرات البعد الرابع(تقويم الأقران) والدرجة الكلية للبعد	138
4.11	معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول(تقويم الأداء على الملاحظة) والدرجة الكلية للبعد	139
4.12	معاملات الارتباط بين فقرات البعد السادس(تقويم الأداء بالمقابلات) والدرجة الكلية للبعد	140
4.13	معاملات الارتباط بين فقرات البعد السابع (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) والدرجة الكلية للبعد	141
4.14	معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثامن (تقويم الأداء بخرائط المفاهيم) والدرجة الكلية للبعد	142

4.15	معامل الثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة	143
4.16	معاملات الارتباط لكل بعد من أبعاد الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية	144
4.17	يبين عدد فقرات الأساليب في المقياس	146
4.18	يبين معامل الارتباط بين الأبعاد في المقياس	148
4.19	معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول (التقويم القائم على الأداء) والدرجة الكلية للبعد	149
4.20	معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثاني(ملفات الأعمال (البورتفوليو) والدرجة الكلية للبعد	150
4.21	معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثالث (التقويم الذاتي) والدرجة الكلية للبعد	151
4.22	معاملات الارتباط بين فقرات البعد الرابع(تقويم الأقران) والدرجة الكلية للبعد	152
4.23	معاملات الارتباط بين فقرات البعد الخامس (تقويم الأداء على الملاحظة) والدرجة الكلية للبعد	153
4.24	معاملات الارتباط بين فقرات البعد السادس(تقويم الأداء بالمقابلات) والدرجة الكلية للبعد	155
4.25	معاملات الارتباط بين فقرات البعد السابع (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) والدرجة الكلية للبعد	156
4.26	معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثامن (تقويم الأداء بخرائط المفاهيم) والدرجة الكلية للبعد	157

4.27	معامل الثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس	158
4.28	معاملات الارتباط لكل بعد من أبعاد الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية	160
5.1	حساب التكرار والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات بطاقة ملاحظة المعلمين (الذكور)	166
5.2	التكرار والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة للمعلمين (الذكور)	168
5.3	حساب التكرار والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة للمعلمات	172
5.4	التكرار والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة للمعلمات	174
5.5	المتوسط والانحراف المعياري وقيمة T-test ومستوى دلالتها للتعرف إلى واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في ضوء الاتجاهات الحديثة التي تعزى لمتغير الجنس (معلم – معلمة) حيث ن = 60	178
5.6	حساب التكرار والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المقياس	183
5.7	التكرار والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد مقياس المدراء والمشرفين	186

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
1	مثالا لخريطة مفاهيم تقويمية حول أسماء الإشارة	86

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	بطاقة الملاحظة قبل التحكيم في صورتها الأولى، والمرسلة للسادة المحكمين للتحكيم.	210
2	بطاقة الملاحظة بعد التحكيم في صورتها النهائية.	215
3	الاستبانة قبل التحكيم في صورتها الأولى، والمرسلة للسادة المحكمين للتحكيم.	218
4	الاستبانة بعد التحكيم في صورتها النهائية.	225
5	قائمة بأسماء محكمي الاستبانة وبطاقة الملاحظة.	230
6	خطاب الجامعة الإسلامية الموجه إلى دائرة التعليم في وكالة الغوث لتسهيل مهمة الباحث.	231
7	صورة عن الموافقة الرسمية من دائرة التعليم في وكالة الغوث بتطبيق الدراسة على مدارسها.	232
8	قائمة بأسماء المدارس التي شملتها الدراسة و التابعة لوكالة الغوث.	233

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم ، كما هدفت إلى تحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة لأساليب التقويم البديل، وتحديد إذا ما كان يختلف استخدام المعلمين لأساليب التقويم باختلاف متغير الجنس، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما الاتجاهات الحديثة في أساليب تقويم طلبة المرحلة الإعدادية في مادة اللغة العربية ؟

2- ما الواقع الحالي لأساليب التقويم التي يستخدمها معلمو اللغة العربية (الذكور) في المرحلة الإعدادية في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم؟

3- ما الواقع الحالي لأساليب التقويم التي تستخدمها معلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم؟

4- هل يوجد اختلاف بين استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية لأساليب التقويم ؟

5- ما واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لأساليب التقويم في مادة اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم من وجهة نظر المديرين والمشرفين؟

ولتحقيق هذه الأهداف اتبع الباحث المنهج الوصفي مستخدماً أداتين وهما استبانة، وبطاقة ملاحظة، وقد اشتملت عينة الدراسة على (60) معلماً ومعلمةً من شرق غزة وغرب غزة، وعينة المدراء والمشرفين تتكون من (24) مديراً ومشرفاً.

حيث قام الباحث بملاحظة واقع استخدام معلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث في مدينة غزة لأساليب التقويم البديل، كما وزع استبانة على المديرين والمشرفين لنفس الغرض.

ولمعالجة البيانات إحصائيًا ، تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss)

حيث استخدم التكرار والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، واختبار T.test، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الثبات.

وقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها :

- الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين (الذكور) لأساليب التقويم الحديثة بلغت (45.1%) واحتل البعد السابع لبطاقة الملاحظة (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) المرتبة الأولى بوزن نسبي (70.5%) وهو أعلى الأوزان النسبية ، ثم يليه البعد الخامس (تقويم الأداء القائم على الملاحظة) ووزنه النسبي (56.7%)، ثم يليه البعد الثالث (التقويم الذاتي) ووزنه النسبي (58.5%) ، ويليه البعد الأول (التقويم القائم على الأداء) ووزنه النسبي (55.8%) ، ثم يليه البعد الرابع (تقويم الأقران) ووزنه النسبي (46.7%) ، ويليه البعد الثامن (تقويم الأداء بخرائط المفاهيم) ووزنه النسبي (23.2%)، ثم يليه البعد السادس (تقويم الأداء بالمقابلات) ووزنه النسبي(21.1%) ، ويليه البعد الثاني (ملفات الإنجاز) ووزنه النسبي (20%).

- الدرجة الكلية لاستخدام المعلمات لأساليب التقويم الحديثة بلغت (58.3%) واحتل البعد السابع لبطاقة الملاحظة (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) المرتبة الأولى بوزن نسبي(89.6%) وهو أعلى الأوزان النسبية ، ثم يليه البعد الأول (التقويم القائم على الأداء) ووزنه النسبي (82.9%)، ويليه البعد الثالث (التقويم الذاتي) ووزنه النسبي (77.6%) ، ثم يليه البعد الخامس (تقويم الأداء القائم على الملاحظة) ووزنه النسبي (71.5%)، ويليه البعد الرابع (تقويم الأقران) ووزنه النسبي (65.3%)، ثم يليه البعد الثامن (تقويم الأداء بخرائط المفاهيم) ووزنه النسبي (36%)، ويليه البعد السادس (تقويم الأداء بالمقابلات) ووزنه النسبي (23.2%)، ثم يليه البعد الثاني (ملفات الإنجاز) ووزنه النسبي (20%).

- المتوسطات الحسابية على واقع الاستخدام لأساليب التقويم (البديل) كانت أعلى لدى المعلمات منها لدى المعلمين في مجال متغير الجنس.

- الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين والمعلمات لأساليب التقويم الحديثة من وجهة نظر المديرين والمشرفين بلغت (70.1%) واحتل البعد السابع (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) وزن نسبي (79.5%) وهو أعلى الأوزان النسبية واحتل المرتبة الأولى، ثم يليه البعد الخامس (تقويم الأداء القائم على الملاحظة) ووزنه النسبي (77.3%) ، ويليه البعد الرابع (تقويم الأقران) ووزنه النسبي (72.1%) ، ثم يليه البعد الأول (التقويم القائم على الأداء) ووزنه النسبي (70.3%) ، ويليه البعد الثامن (تقويم الأداء بخرائط المفاهيم) ووزنه النسبي (69.8%)، ثم يليه البعد السادس (تقويم الأداء بالمقابلات) ووزنه النسبي (67.4%) ، ويليه البعد الثالث (التقويم الذاتي) ووزنه النسبي (66%) ، ثم يليه البعد االثاني (ملفات الإنجاز) ووزنه النسبي (66%)

أوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها:

1- إعادة النظر في الممارسات التقويمية الحالية التي تعتمد على الاختبارات التقليدية؛ إذ لم يعد مقبولاً أن يستمر فهم المعلمين للتقويم على انه مرادف للامتحانات؛ وان يستمر دور المدرسة محصوراً في نطاق إعداد المتعلمين للاختبار بدلاً من الفهم.

2- تطوير المقررات الدراسية، وبصفة خاصة مقررات القياس والتقويم التربوي التي يدرسها الطلاب – معلمي المستقبل – بكليات التربية بحيث تشمل أساليب التقويم البديل.

3- تنظيم برامج تقويمية تدريبية متتابعة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية على اختلاف سنوات خبرتهم في التعليم لأساليب التقويم البديل للارتقاء بمستوى أدائهم عند قيامهم بتقويم الطلبة في مختلف فروع اللغة العربية.

4- عقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب المشرفين، والمديرين، وكذلك مشرفي التدريب الميداني على كيفية استخدام أساليب التقويم البديل

5- إعداد دليل للمعلم لاستخدام أساليب التقويم البديل بالمرحلة الإعدادية.

6- العمل على تخفيف الأعباء والمهام المناطة بالمعلمين ليتمكنوا من متابعة طلابهم وتقويمهم.

In The Name Of Allah the Most Compassionate the most Merciful
Abstract

Summary of study in English :

The objective of this study is to determine recent trends in the evaluation. It also aims to identify the reality the Arabic language teachers use, in the preparatory stage in UNRWA schools in the Gaza Strip, of alternative evaluation, and determine whether different teachers use the methods of evaluation depending on the gender variable, through answering the following questions:
1 – What are the recent trends used in the methods of evaluation in the preparatory school students in Arabic language?
2 - What is the current reality of the evaluation methods used by teachers of the Arabic language in the preparatory stage in the light of recent trends of evaluation?
3 - What is the current reality of the evaluation methods used by the female Arabic language teachers in the preparatory stage in the light of recent trends for the evaluation?
4 - Is there a difference between the use of female and male Arabic language teachers for the methods of evaluation?
5 - What is the reality of the use of the Arabic language teachers of the evaluation methods in the preparatory stage in the light of the recent trends for the evaluation from the viewpoint of managers and supervisors?

To achieve these goals the researcher followed the descriptive approach, using two tools, namely: the questionnaire and note card. The study sample included (60) teachers from the east and the West of the Gaza Strip. It included also sample of (24) managers and supervisors .
The researcher noted the reality of the use of Arabic language teachers, in UNRWA schools in Gaza City, of the alternative methods of evaluation. A questionnaire was distributed among managers and supervisors for the same purpose.

To address the data statistically, the researcher used the Statistical Packages for Social Sciences (Spss) program.
The researcher used the frequency of occurring, percentages, the arithmetic means, standard deviation, the relative weight, and the T.test, and Pearson correlation coefficient, and coefficient of stability.

The researcher reached set of results, including:
• The total marks for the use of teachers (male) for the modern evaluation methods amounted to (45.1%), while the seventh dimension of the observation card (performance evaluation tests written) ranked first relative by a weight of (70.5%), which is the highest among the relative weights, followed by a fifth dimension (evaluation of performance based on the observation) and its relative weight was the (56.7%), followed by the third dimension (self-evaluation) and it weighs (58.5%), followed by the first dimension (evaluation based on performance) and weighs (55.8%), followed by the fourth dimension (peers; evaluation) and its relative weight was (46.7%), followed by the eighth dimension (reformation of performance by maps concepts) and it weighs (23.2%), followed by the sixth dimension (evaluation of performance by interviews) and weighs (21.1%), followed by the second dimension (business files), its relative weight was (20%).

• The total marks for the use of modern evaluation methods by the female teachers amounted to (58.3%), and seventh dimension for the observation card (evaluation of performance by written tests) ranked first by a relative weight of (89.6%), which is the highest among the relative weights, followed by the first dimension (evaluation based on performance) and its relative weight was (82.9%), followed by the third dimension (self-evaluation) and its relative weight was (77.6%), followed by the fifth dimension (evaluation of performance based on observation) and its relative weight wase (71.5%), followed by the fourth dimension (peers' reformation) and its relative weight was (65.3%), then followed by the eighth dimension (performance evaluation by the use of concepts maps) and its relative weight was (36%), followed by the fifth dimension (evaluation of performance by the interviews) and its weight was (23.2%), followed by the second dimension (works files) and its relative weigh was (20%).
• Arithmetic average of the reality of use of the methods of the evaluation (ALT) was higher among female teachers than among the male teachers in the field of sex variable.
• The total marks for the use of teachers for the modern evaluation methods from the point of view of managers and supervisors was (70.1%), while the seventh dimension of the (performance evaluation by the written tests) its relative was weight (79.5%), which is the highest relative weight ranked first, followed by the fifth dimension (evaluation based on observation) and its relative weight was (77.3%), followed by the fourth dimension (peers' evaluation and its relative weight was (72.1%), followed by the first dimension (evaluation based on performance) and its relative weight was (70.3%), followed by the eighth dimension (performance evaluation by the use of concepts maps) and its relative weight was (69.8%), followed by the VI dimension (evaluation of performance by interviews) and its relative weight was (67.4%), followed by the third dimension (self-evaluation) and its relative weight was (66%), followed by the second dimension (works files) and its relative weight was (66%).

The study recommended a number of recommendations including:
1 - review of the current evaluation practices that rely on traditional tests; it is no longer acceptable for the teachers to continue to understand that the evaluation is a synonym for the exams; and the role of the school continues to be limited in the scope of preparing the students for the tests rather than the understanding.
2 - Develop of curricula, in particular the subjects of the Educational Measurement and evaluation studied by the students - future teachers – in Education Faculties to include methods of alternative evaluation.
3 - Organize consecutive training evaluation seminars for female and male of Arabic language teachers at alternative methods of evaluation to improve the quality of their performance when they assess students in various branches of the Arabic language.
4 - Holding training courses and workshops to train supervisors, managers and field training on how to use alternative methods of evaluation.
5 - Preparation of a teacher's guide for the use of alternative methods of evaluation in the preparatory level.
6 - Working on alleviate the burdens and tasks assigned to teachers to be able to follow up their students and reform them.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخطة بحثها

أولاً / المقدمة

ثانياً / مشكلة الدراسة

ثالثاً / فرض الدراسة

رابعاً / أهداف الدراسة

خامساً / أهمية الدراسة

سادساً / حدود الدراسة

سابعاً / مصطلحات الدراسة

المقدمة

يحتل التقويم مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها نظراً لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة والتي يتوقع منها أن تنعكس إيجابياً على الطالب والعملية التربوية سواء بسواء .

ولقد تعددت تعريفات التقويم، فقد يعني إصدار حكم على الأشياء في ضوء استخدام محكات أو معايير معينة، أو عملية يتم من خلالها إعطاء قيمة محددة لشيء ما. كمـــا يعرف إجرائياً بأنه " عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات (كمية وكيفية) عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار" (علي، 2003: 140).

وتتفق دروزة (1997)، وحمدان(1985) في أن التقويم عملية تصحيحية يتم فيها تصحيح أو تحسين التحصيل بعد التحقق من كفايته.

وتعد عملية التقويم منطلقاً لعملية التحسين، والتطوير ، لما لها من دور في تحديد الجوانب التي بحاجة إلى إجراء عملي يتعلق بإعادة النظر ثم التحسين، وقد يكون هذا الإجراء في أحد مكونات العملية التربوية، أو في بعضها، أو فيها جميعاً ، كأن يتطلب إعادة النظر في الأهداف التربوية،أو تطوير عملية التعلم، بالإضافة إلي ما تسهم به بيانات التقويم التربوي في تنمية المداخلات السلوكية للتلاميذ إن كانت عملية التعلم حققت أهدافها (عبد الكريم، 2003: 189).

فالتقويم عملية تشخيصية، وعلاجية تهدف إلى معرفة مدى التقدم الذي أحرزه الفرد، أو الجماعة نحو تحقيق هدف من الأهداف المحددة، و في ضوء نتائج التقويم يمكن تحديد الخطوات العلاجية الضرورية لتحسين وتطوير العملية التربوية (أبو دف وآخرون، 2004: 99).

وللتقويم التربوي أغراض متعددة، ويتمثل بعض هذه الأغراض في نوعين من التقويم هما :التقويم التكويني والتقويم الختامي، أما التقويم التكويني فهو الذي يقوم به المعلم في أثناء عملية التدريس، أو خلال تدريس الوحدات المختلفة للمقرر الدراسي المعين، بينما التقويم الختامي يأتي في أعقاب تدريس الوحدات الكبيرة أو المقرر الكلي (جامعة القدس المفتوحة5320، 2007: 11).

والتقويم عملية مستمرة، ويتم كثير من التقويم من خلال مادة الكتاب وأسئلته، ويكون التقويم على الطريقة المقالية أو الموضوعية وفقا لطبيعة الموضوع أو المهارات المراد تقويمها، ويستحسن أن

يلحق بكل طائفة من الدروس نموذج شامل للتقويم الذي يجريه المعلم أو يستأنس به، وبالتالي يمكن النظر إلى التقويم في حلقات ثلاث: تقويم من خلال التعليم، وتقويم مرحلي، وتقويم نهائي، والتقويم هنا يجب أن يكون منسجما مع التوجه العام للمنهاج في تنظيم عملية التعليم، كما يجب أن يكون متساوقا مع تطوير الأهداف وتناميها.

ويتخذ التقويم في اللغة العربية شكلين: تحريريا وشفويا وفقا لطبيعة الهدف المنشود قياسه، وطبيعة الموضوع أو المهارة اللغوية (جامعة القدس المفتوحة5205، 2009: 306،307).

ولعل الحديث عن أساليب وأدوات تقويم الطلبة الذين يدرسون مناهج اللغة العربية ، يذكرنا بأهمية اللغة العربية وبالدور الذي تلعبه المهارات والقدرات اللغوية المتوفرة في تذليل صعوبات التعلم والارتقاء في نوعية التعلم والتحصيل الأكاديمي (شحاتة، 1993: 54).

كما أنه يمكن استخدام الأساليب التالية في التقويم: الاختبارات النظامية وغير النظامية Formal and informal، والتقويم الذاتي، والمقابلات، وملاحظة المتعلمين، والتغذية الراجعة.

(Mike,M &.Amanda,A.,Andrea,M ، 2006:135)

وما يحدث الآن في كثير من المدارس لدى تقويم الطلبة في تحصيل اللغة العربية ليس سوى طرح أسئلة محدودة الأنماط والمستوى ، لا تقيس المستويات العقلية العليا .

(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1994: 60-62)

ويرى نصر (1998: 173) أن الأساليب والأدوات التقويمية التي يستخدمها المعلمون في المرحلتين المتوسطة والثانوية في تقويم طلابهم هي في معظمها أساليب تقليدية، تركز على قياس المفاهيم والقواعد والقضايا اللغوية في إطار المعرفة اللغوية النظرية وقلما ترقى لتناول التحقق من مدى اكتساب التلاميذ المهارات الرئيسة والفرعية للغة، أو قياس مدى بلوغهم لمستويات الأداء المرغوبة والتثبت من مدى استخدامهم لهذه المهارات في مواقف ومحتويات موازية للتي تم تدريبهم عليها في مرحلة الإعداد والتكوين.

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

وفي دراسات أجراها كلٌّ من جبريل (2005)، والمشيقح (1991) ، والدوغان (1995) ، وبدارين (1995) تبين من خلالها أن تقييمنا التربوي في مدارسنا يعتمد على الأسئلة المقالية والموضوعية بأسلوبها التقليدي والتي لا تغطي جميع أجزاء المقرر الدراسي بالإضافة إلى عجزها عن الكشف على مدى تحقيق المادة المقررة للأهداف.

ولذلك بدأ التوجه إلى الاعتماد على مبادئ النظرية المعرفية في تفسير عمليات التعلم، وتبعا لذلك شهدت السنوات الأخيرة تغيرات وتوجهات في المجالات التربوية ومنها مجال التقويم، إذ بدأت عملية قياس التحصيل الأكاديمي للطلبة وتقويم مدى تحسن تعلمهم وتقدمهم تتجه نحو الواقع والبيئة التي تحتضن العملية التعليمية، الأمر الذي يعني ضرورة إشراكهم في عملية التقويم، من خلال تنمية ممارساتهم للتقويم الذاتي، ولذلك نادى أصحاب النظرية المعرفية بالاستغناء عن أساليب التقويم التقليدية وذلك لقصورها في قياس مستويات التفكير العلمي.

(مهيدات، والمحاسنة، 2009: 13، 14)

وكرد فعل للانتقادات التي وجهت إلى التقويم التقليدي وفى ضوء العديد من المبررات التي تستوجب إعادة النظر في هذا النظام التقليدي للتقويم، 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 ، حيث تختلف تلك المعرفة من سياق لآخر.

وفي دراسة أجراها العرابي (2004) تبين من خلالها أن التقويم البديل أدى إلى تحسن تحصيل الطلاب بدرجة ملحوظة. وتقوم فكرة هذا النوع من التقويم على إمكانية تكوين صورة متكاملة عن المتعلم في ضوء مجموعة من البدائل بعضها أو جميعها .
والتقويم البديل: هو التقويم الفعلي للأداء لأننا بذلك نعلم إذا ما كان الطلاب قادرين على استخدام ما تعلموه في مواقف الحياة المدرسية التي تقترب كثيراً من مواقف الحياة الفعلية ، وإذا ما كانوا قادرين على التجديد والابتكار في المواقف الجديدة ولهذا النوع من التقويم خاصيتان هما:
أ- يوفر للطلاب والمعلمين التغذية الراجعة والفرص التي باستطاعتهم استخدامها لمراجعة أدائهم

لهذه الأعمال أو أعمال مشابهة لها .
ب- يقوم على مهام أصيلة أي المهام التي تعلم الطلاب الأعمال التي تواجه الكبار في مجال عملهم. (Wiggins , 1998 : 24)

ويحدد أبو علام (2001 : 95 – 120) أهم خصائص المهام الحقيقية التي تستخدم في التقويم البديل:

1- الواقعية : فالموقف أو المواقف المستخدمة تطابق الطرق التي تختبر بها معرفة الفرد وقدراته في مواقف الحياة الفعلية.

2- تتطلب الحكم والتجديد : إذ يجب على الطالب أن يطبق المعرفة والمهارة بحكمه وفاعلية لحل المشكلات غير المنظمة .

3- تحاكى المضمون الذي تختبر فيه أعمال الكبار سواء أكان ذلك في مكان العمل أم الحياة الشخصية.

4- تقوِّم قدرة الطالب على استخدام المعلومات والمهارات بفاعلية ومهارة للتعامل مع مهمة معقدة.

5- تسمح بفرص التدريب والممارسة والحصول على التغذية الراجعة لما يمارسه من أعمال .

6- تتطلب من الطالب العمل في الموضوع بدلاً من تسميع أو استرجاع ما تعلمه ، بل يجب عليه أن يكتشف ويعمل ضمن المقرر الذي يدرسه سواء أكان في العلوم أم الاجتماعيات أم غيرها من المواد.

وتقوم فكرة التقويم البديل على الاعتقاد بأن تعلم الطالب وتقدمه الدراسي يمكن تقييمها بواسطة أعمال ومهام تتطلب انشغالاً نشطاً مثل البحث والتحري في المشكلات المعقدة ، والقيام بالتجـــارب الميدانية ، والأداء المرتفع (الصراف، 2002: 285).

وتتعدد أساليب وأدوات التقويم البديل وتختلف تبعاً لاختلاف المهام التي يراد تقويمها ويمكن تحديد أبرز هذه الأدوات والأساليب كما ذكرها زيتون (2007: 610-661) في التالي:

التقويم القائم على الأداء، وملفات الأعمال(البورتفوليو)، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وتقويم الأداء القائم على الملاحظة، وتقويم الأداء بالمقابلات، وتقويم الأداء بالاختبارات الكتابية، وتقويم الأداء بخرائط المفاهيم.

ولو نظرنا إلى واقع التقويم في فلسطين سنجده لا يختلف عن كثير من البلاد العربية من حيث تركيزه على اختبارات الورقة والقلم.

مبررات الدراسة:

انبثقت فكرة هذه الدراسة من كون مفهوم التقويم في مدارسنا أصبح مرادفاً لمفهوم الامتحانات، وهمه الأول قياس الجانب المعرفي دون الاهتمام بالجوانب الأخرى لنمو المتعلم، حيث أصبحت الامتحانات هي الغاية التي يسعى إليها المعلم والمتعلم دون مراعاة للمستويات المعرفية العليا؛ وهذا ما دفع الباحث لقياس مدى استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل الذي يعتمد على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم.

مشكلة الدراسة :

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة؟

وتنبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

6- ما الاتجاهات الحديثة في أساليب تقويم طلبة المرحلة الإعدادية في مادة اللغة العربية ؟

7- ما الواقع الحالي لأساليب التقويم التي يستخدمها معلمو اللغة العربية (الذكور) في المرحلة الإعدادية في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم؟

8- ما الواقع الحالي لأساليب التقويم التي تستخدمها معلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم؟

9- هل يوجد اختلاف بين استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية لأساليب التقويم ؟

10- ما واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لأساليب التقويم في مادة اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم من وجهة نظر المديرين والمشرفين؟

فرض الدراسة :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية لأساليب التقويم في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم تبعاً لمتغير الجنس (معلم – معلمة).

أهداف الدراسة:

1- تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم البديل.

2- تحديد واقع استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة لأساليب التقويم البديل طبقاً لبطاقة الملاحظة.

3- تحديد واقع استخدام معلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة لأساليب التقويم البديل طبقاً لبطاقة الملاحظة.

4- تحديد إذا ما كان يختلف استخدام المعلمين والمعلمات لأساليب التقويم باختلاف متغير الجنس.

5- تحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لأساليب التقويم البديل من وجهة نظر المديرين والمشرفين.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة للأسباب التالية :

1- قد تلقي الدراسة الضوء على الجهود العملية التي يبذلها المعلمون في تقويم تحصيل الطلاب.

2- توفر هذه الدراسة بعض المعلومات في مجال استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل والتي قد تفيد القائمين على المناهج في عملية التطوير .

3- يمكن الاسترشاد بنتائج البحث في برامج تدريب المشرفين والمعلمين والمديرين في تطوير أساليب التقويم المستخدمة في ضوء الاتجاهات الحديثة.

4- قد تفيد هذه الدراسة الباحثين ، حيث تقدم الاتجاهات الحديثة في التقويم ، كما تقدم أساليب التقويم المستخدمة في المرحلة الإعدادية التي يمكن الاستفادة منها في بحوث مشابهة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

1- الحد المكاني : اقتصرت الدراسة على مدارس وكالة الغوث الدولية في المرحلة الإعدادية في مدينة غزة(شرق وغرب غزة).

2- الحد البشري :

أ- تقتصر الدراسة على جميع مجتمع المديرين والمديرات في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزة والبالغ عددهم (22) مديراً ومديرةً.

ب-تقتصر الدراسة على جميع مجتمع مشرفي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزة والبالغ عددهم مشرفين.

ت-تقتصر الدراسة على جميع مجتمع معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في محافظة غزة والبالغ عددهم (149) معلماً ومعلمةً.

3- الحد الزماني : تم تطبيق أداتي الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2011م.

مصطلحات الدراسة:

أساليب التقويم: وهي أساليب جمع معلومات، بغرض تكوين أحكام تستخدم في اتخاذ قرارات ملائمة و إعداد تقارير (رجب،2001 :1- 5)، ويتبنى الباحث التعريف السابق.

المرحلة الإعدادية: وهي مرحلة التعليم التي تبدأ من الصف السابع الأساسي وتمتد حتى نهاية الصف التاسع الأساسي، ويدرس فيها الطلبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين 13-15 عاماً.

مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة: هي المدارس التي تشرف عليها دائرة التعليم التابعة لوكالة الغوث الدولية في قطاع غزة، ويبلغ عددها (95)عاماً.

الاتجاهات الحديثة: ويقصد بها الباحث التقويم البديل ، ذلك التقويم الذي يعتمد على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم ، 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.

أساليب الاتجاهات الحديثة في التقويم البديل هي:

1- **التقويم القائم على الأداء: أي** قيام المتعلم بتوضيح تعلمه ، من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية ، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية ، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات ، في ضوء النتائج التعليمية المراد إنجازها.
2- **ملف الإنجاز (البورتفوليو):** البورتفوليو تجميع هادف ومنظم لأعمال الطالب وإنجازاته عبر فترة زمنية محددة، يتم مراجعتها في ضوء محكمات محددة للحكم على مدى تحقيق أدائه لمعايير الجودة المنشودة.
3- **التقويم الذاتي:** أي تقييم الطالب لنفسه.
4- **تقويم الأقران:** أي قيام كل طالب بتقييم أعمال أقرانه.
5- **تقويم الأداء القائم على الملاحظة:** عملية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو المتعلم ؛ بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره.
6- **تقويم الأداء بالمقابلات:** وهو لقاء بين المعلم والمتعلم محدد مسبقاً يمنح المعلم فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين، وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقاً .
7- **تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية:** أي الوسيلة التي تستخدم في قياس مدى ما يحققه الفرد ويكتسبه من معلومات وقدرات واتجاهات ومهارات في نهاية الخبرة التعليمية.

(رجب،2001: 4)

8- **تقويم الأداء بخرائط المفاهيم:** أي توجيه المعلم الطالب لتحدد المفاهيم المتضمنة في المحتوى عن طريق بناء خريطة مفاهيم، والربط بين هذه المفاهيم.

بسم الله الرحمن الرحيم

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولاً / التقويم بشكل عام

ثانيًا / التقويم في مجال تعليم اللغة العربية

ثالثًا / الاتجاهات الحديثة في التقويم

بسم الله الرحمن الرحيم

لما كان الهدف من هذه الدراسة هو بيان واقع استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لأساليب التقويم في ضوء الاتجاهات الحديثة فإن هذا الفصل يمثل الأرض الصلبة التي تعتمد عليها الدراسة في إرساء قواعدها ووضع أسسها وتحديد إجراءاتها حيث يشمل التقويم بشكل عام، والتقويم في مجال اللغة العربية، والاتجاهات الحديثة في التقويم.

المحور الأول:

التقويم بشكل عام:

يعد التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية، وهو حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، فالتقويم التربوي يسهم في معرفة درجة تحقق الأهداف الخاصة بعملية التعليم والتعلم، ويسهم في الحكم على الإجراءات والممارسات المتبعة في عملية التعليم والتعلم، ويساعد التقويم التربوي على التخطيط للأنشطة التدريسية وأساليبها، وهو الذي يطلع الأفراد على اختلاف علاقتهم بالمؤسسة التربوية بجهود هذه المؤسسة ودورها في تحقيق الأهداف التربوية العامة للدولة.

كما ويلعب التقويم التربوي دورا دافعا وحافزا للطلبة والمعلمين والتربويين لبذل الجهد المطلوب للوصول إلى الأهداف المرجوة من عملية التربية والتعليم من خلال حمل المعلمين على بذل مزيد من الجهد والعمل لتحسين أساليبهم الصفية التدريسية، وحمل الطلبة على بذل مزيد من الجهد والتركيز والتعاون مع المعلمين والقائمين على البرامج التربوية .
والتقويم التربوي يسهم في الوقوف على فاعلية الإجراءات التي تتم ضمن المؤسسة التربوية، والتأكد من مدى فاعليتها من حيث تبيان مدى الإنجازات التي تم تحقيقها والأوضاع الراهنة لها وما تتصف به من نواحي ضعف وقوة، وما تتطلبه من إجراءات تطويرية للأوضاع القائمة، أو تبني سياسات تربوية جديدة.

التقويم لغة:

جاءت كلمة "قوم" في الاستخدام اللغوي بمعنى "عدل"، والتقويم على زنة التفعيل مشتق من الفعل الثلاثي "قام" الذي أصله "قَوَمَ" ومنه قوله تعالى﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَـٰنَ فِىٓ أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ۝٤ ﴾ (سورة التين، آية: 4) أي في أحسن صورة وشكل.

وجاءت فيه أيضا بمعنى: "قوم المتاع أي جعل له قيمة معلومة"(ظافر، 1984: 359).

وقد عرفه العبادي (2006: 9) على أنه بيان قيمة الشيء وهو يعني الإصلاح بعد التشخيص.

التقويم اصطلاحاً:

- يعرفه حبيب (2002: 9) أنه: "عملية مستمرة وشاملة ولا تقف عند مجرد إعطاء درجة أو تقدير وإنما ترتبط بإصدار أحكام على ضوء أهداف أو معايير محددة".

- ويعرفه الوكيل (2005: 162) بأنه: "العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صور ممكنة".

- ويعرفه الأغا وعبد المنعم (1997: 195) بأنه: "العملية التي يتم بها معرفة ما تحقق من الأهداف وما لم يتحقق واقتراح ما يلزم تحقيقه".

- ويرى زقوت (2005: 149) 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".

-ويرى عفانة (1996: 360) بأنه: "عملية دراسة وتشخيص مستمر تستهدف التعرف على نواحي القوة والضعف بقصد تحسين المنهاج وتطويره في ضوء أهداف تربوية مقبولة ومتعارف عليها مسبقاً".

- ويرى ملحم (2000: 40) بأنه: "إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقة فعاليته".

- ويرى الحمادي (2001: 18) بـــأنه: "الحكم على مدى تحقق الأهداف التربوية".

- ويعرفه كاظم (2001: 33) بأنه: "إصدار الأحكام القيمة، واتخاذ القرارات العملية".

- ويعرفه سلامة (1995: 254) بأنه: "إصدار الأحكام بناء على مقياس معين".

- ويعرفه عبد الموجود محمد عزة بأنه: "عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير البيانات والمعلومات كمية كانت أو كيفية عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار الحكم والقرار"

(فالوقي، 1997: 184)

- ويعرفه ستافلبيم بأنه: "عملية الحصول على معلومات مفيدة وتهيئتها؛ لتساعد على المفاضلة بين عدد من المسارات البديلة" (أبوهلالة، 2003: 18).

- ويعرفه كيمبول بأنه: "عملية تقوم على إصدار الأحكام كأساس للتخطيط، ولتنفيذ هذه الأحكام يجب أن تشمل على تحديد الأهداف وتوضيح الخطط وإصدار الأحكام على الأدلة".

(الطراونة، 2004: 214)

من خلال ما تم عرضه سابقاً من تعريفات يمكن القول بأن التقويم عملية منظمة، تسعى إلى إصلاح الخطأ وتقويم الاعوجاج، وتقدير قيمة الشيء.

التعريفات التي تناولت التقويم التربوي:

- يعرفه الزيود وعليان (2002: 13) بأنه: "العملية التي ترمي إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف التي تتضمنها المناهج العامة، وكذلك نقاط القوة والضعف بها، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة".

- ويعرفه شحاتة (1998: 204) بأنه: "مجموعة الأحكام التي نزن بها جميع جوانب التعلم والتعليم ونشخص بها نقاط القوة والضعف بقصد اقتراح الحلول التي تصحح مسارها".

- ويعرفه خضر (2007: 31) بأنه: "عملية إصدار أحكام على مدى تحقيق الأهداف التربوية".

- ويعرفه أبو حويج وآخرون (2002: 16) بأنه: "العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة".

- ويعرفه عبد الهادي (2001: 70) بأنه: "التعرف على مدى تحقيق الطالب من الأهداف المخطط لها واتخاذ القرارات بشأنها".

- ويعرف الصمادي، والدرابيع (2004: 30) بأنه: "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها".

- ويعرف الظاهر وآخرون (1999: 12) بأنه: "عملية إصدار حكم على مدى تقدم المتعلمين نحو بلوغ الأهداف التي تم تحديدها والتخطيط لها".

- ويعرف أبوجلالة (1999: 13) بأنه: "معرفة التغيير الحادث في سلوك المتعلم وتحديد درجة ومقدار هذا التغيير".

- ويعرفه ملحم (2000: 37) بأنه: "عملية إعداد أو تخطيط على معلومات تفيد في تموين أو تشكيل أحكام تستخدم في اتخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من القرارات".

- ويعرفه العاني (1996: 203) بأنه: "إصدار حكم على الطالب أو المتعلم مع الأخذ في الاعتبار قابلية هذا المتعلم للمادة الدراسية، والعمليات العقلية التي مارسها أثناء تعلمه، وميوله، واتجاهاته العلمية، ومهاراته العلمية، ورغبته في العمل والتعلم، وغير ذلك من العوامل التي تؤثر على مستواه وناتج تعلمه".

- ويعرفه عبد السميع (2000: 22) بأنه: "اصطلاح يعبر به عن الوسيلة التي تستخدم للحصول على مختلف الحقائق والمعلومات التي تتعلق بالمدرسة وبالطالب من مصادر متعددة، ثم وضع هذه الحقائق في صوره واضحة تمكن من تفسيرها تفسيراً علمياً يكشف عن مدى ما تحقق من أهداف تربوية، ويكشف عن درجة صلاحية العملية التعليمية".

- ويعرفه زيتون (1996: 341) بأنه: "عملية منهجية منظمة مخططة تتضمن إصدار الأحكام على السلوك أو الفكر أو الوجدان أو الواقع (المقيس) أي الحكم على نتائج القياس التربوي، وذلك بعد مقارنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك أو الواقع الذي تم التوصل إليه عن طريق القياس القائم على معيار أو أساس تم تحديده بدقة ووضوح".

- وكذلك يعرفه ملحم (2002: 39) بأنه: "عملية إعداد أو تخطيط عن طريق الاعتماد على معلومات تفيد في تشكيل أحكام تستخدم في اتخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من القرارات".

- يرى الدمرداش أنه: "العملية التي نحدد بها ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث تكون عوناً لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها، ومساعدتها على تحقيق أهدافها".

(فالوقي، 1997: 184)

- ويرى هارفي وماكمانيس أنه: "عملية تقييم للأداء الفعلي للأفراد أو المؤسسات مقارنة بالأهداف والنواتج المرجوة التي يمكن قياسها" (علام، 2003: 11).

من خلال ما سبق يرى الباحث أن التعريفات السابقة مهما اختلفت فإنها تتفق على أن التقويم هو إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التعليمية وإحداث التغييرات المناسبة في سلوك التلاميذ.

تطور مفهوم التقويم:

كان الاعتقاد السائد قديما أن التقويم هو الامتحانات التقليدية في صورتها القديمة المتمثلة في الدرجات التي يتحصل عليها التلاميذ في الاختبار التحصيلي الشهري أو الفصلي أو السنوي تمهيدا لإصدار الأحكام على مستواهم بالفشل أو النجاح .

وفي ضوء الثورة العلمية التي أدت إلى إصلاح التعليم تبين أن هذا المفهوم لا يعطي تصورا لواقع الطبيعة البشرية، ولا يمكن أن يكون قادرا على إصدار أحكام على استعدادات التلاميذ وميولهم واتجاهاتهم، وبالتالي أصبح المفهوم الحديث للتقويم يشتمل على ترجمة النتائج التي تم الحصول عليها بالطرق والوسائل إلى خطة تهدف إلى توجيه التلاميذ وتنميتهم معرفةً و مهارةً ووجداناً على اعتبار أن التلميذ يمثل محوراً أساساً في العملية التربوية(أبوجلالة وعليمات، 2001: 356-358).

ويرى الباحث أن التقويم التربوي بمفهومه الحديث لا يعد إعطاء الطالب درجات وإنما يشتمل على تحديد الأهداف والأساليب والطرق وتحليل نتائج الطلاب للوقوف على نواحي الضعف لمعالجتها والوقوف على نواحي القوة لتعزيزها.

التقويم وعلاقته بالاختبار والقياس والتقييم:

إن الهدف الرئيس من العملية التربوية هو مساعدة الطلاب على النمو الشامل في جميع جوانب شخصياتهم، واكتساب الأهداف التي حددها المجتمع، ويعتبر التقويم والاختبارات والقياس والتقييم جانبا من الأنشطة المستمرة التي تحدث داخل الفصل.

الاختبار: يعتبر أضيق المصطلحات الأربعة، وهو وسيلة للتقييم بمعنى أنه أداة قياس تستخدم لتوثيق تعلم التلميذ (جابر، 2002: 13). ويعرف كرونباخ الاختبار بأنه: أي إجراء منظم لملاحظة سلوك شخص ما ووصفه بوسائل ذات مقياس عددي أو نظام طبقي(خضر، 2005: 17).

القياس: هو أوسع من الاختبار ويعني مجال الإحصاء وإعطاء قيمة رقمية تشير إلى كمية ما يوجد في الشيء من الخاصة المقاسة وفق مقاييس مدرجة .

التقييم: يقتصر على إصدار الحكم على قيمة الأشياء، أي تقدير مدى العلاقة بين مستوى التحصيل والأهداف، بمعنى تقدير قيمة الشيء استناداً إلى معيار معين.

التقويم: هو أوسع المصطلحات الأربعة وأشملها، ويعرف بأنه: العملية التشخيصية الوقائية العلاجية التي تستهدف الكشف عن مواطن القوة والضعف في التدريس بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم وتطويرها بما يحقق أهداف تدريس المادة الدراسية (كوافحة، 2003: 34، 35).

وهذا ما أكده منسي (2003: 19) بقوله: " التقويم أشمل وأعم من التقييم ويقصد به التعديل أو التحسين إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكم والكيف".

ومن المهم جداً أن نشير إلى أننا لا نقيس أو نقوِّم الأشخاص، بل نقيس ونقوم بعض خصائص الأشخاص أو صفاتهم، مثل الكوامن والطاقات العلمية، والقدرة على التدريس، كما يجب عدم خلط هذه العناصر كلها بتقويم قيمة الشخص.

إلا أن المعلمين والآباء والطلبة كثيرا ما يبدون غير ملمين بهذا التمييز بشكل واضح.

(ميهرنز ولهمن، 2003: 19)

يتضح مما سبق أن التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، والهدف منه التحسين والتجديد المستمران للعملية التعليمية.
كما يتضح أن هناك خلطاً بين الاختبار والقياس والتقييم والتقويم في العملية التربوية عند الكثير من الناس، وهذا يستدعي الرجوع إلى آراء العلماء الذين وضحوا بأن الاختبار أضيق المصطلحات الأربعة وأن التقويم التربوي أوسعها شمولية.

المبادئ التي يقوم عليها التقويم السليم:

إن عملية التقويم لكي تكون ناجحة وتحقق الأهداف المرجوة، لا بد لها من العديد من الأمور أو الاعتبارات الواجب مراعاتها قبل البدء بعملية التقويم منها:

- ضرورة تحديد الغرض من عملية التقويم قبل البدء بها.

- اختبار أداة التقويم المناسبة.

- التأكد من صدق أداة التقويم وصلاحيتها للاستخدام مع الفئة المستهدفة (السويدي ، 1997: 297).

- التأكد من اتصاف أدوات التقويم بالعدالة لتبين الفروق الفردية بين الطلبة.

- معرفة جوانب القوة والقصور في أدوات التقويم، وإدراك أنه لا توجد أداة تقويم تخلو من الخطأ في تفسير النتائج، أو أخطاء الصدفة.

- توافر الشمول ووجود التكامل وضرورة التعاون بين جميع المعنيين بالعملية التربوية في عملية التقويم (ملحم ، 2001: 43).

- أن يكون التقويم اقتصادياً في النفقات والتكلفة ووقت الجهد من الطلاب.

- استخدام وسائل متنوعة في التقويم لكي يؤدي عملية التقويم بنجاح.

- أن يراعى الجوانب الإنسانية ومبدأ الديمقراطية (الطبيب ، 1999: 37).

إذن فالتقويم ليس نوعاً من العقاب أو وسيلة للتهديد به ، وإنما يجب أن يراعى حرية الطالب في عملية التقويم (الزيود ، 1998: 28).

ويرى الباحث أن عملية التقويم لا غنى عنها في الموقف التعليمي لذا وجب على المقوم التأكد من العناصر سالفة الذكر قبل البدء بعملية التقويم لتحسين عملية التعليم والتعلم.

أهمية التقويم في العملية التعليمية:

التقويم التربوي : هو الوسيلة والطريقة التي يلجأ إليها المربون، وكل من له علاقة بالعملية التعليمية ؛ للحكم على مدى فعاليتها وجذوتها، ويمكن استخلاص أهمية التقويم التربوي في النقاط التالية:

أ- **بالنسبة للمعلم** :

- يزود المعلم بالتغذية الراجعة التي تعمل كتعزيز لما يقوم به.

- يساعد على ضمان إتقان الطالب للحقائق والمهارات الأساسية.

- يزود المعلم بنواحي القوة والضعف عند الطالب، والتي يمكن أن يستفيد منها في تحسين أدائه.

(يونس، وآخرون، 2004: 165)

- يساعد في وضع الأهداف، وتقويم درجة ومستوى تحقيقها.

- يساعد في تحسين التقنيات والوسائل التعليمية (ميهرنز ولهمن، 2003: 23).

- يساعد في توزيع الطلاب ضمن مسارات أكاديمية أو مهنية خاصة بهم في المعاهد والجامعات.

(منسي، 2002: 35)

- يعمل على الكشف عن حاجات المتعلمين وميولهم التي يجب أن تراعى في أنشطتهم، والتي من شأنها المساعدة في توجيه التلاميذ تربوياً ومهنياً.

- يعمل على تشخيص وتحديد العقبات والمشاكل المختلفة التي تصادف التلاميذ المعلمين والعمل على تذليلها .

- يساعد التقويم على القيام بدور فعَّال في عملية الإرشاد النفسي (زقوت، 2005: 150، 151).

ب- **بالنسبة للطالب:**

الطالب أصبح محور العملية التعليمية، والعنصر الأساس فيها، بحيث يشارك فيها بفعالية (أبوعراد، 2008: 133)، والتقويم يشكل قوة محركة لنشاط الطلبة من خلال تعريفهم بمدى التقدم الذي حققوه مما يقدم لهم تغذية راجعة تفيدهم في المستقبل، كما أن للتقويم التربوي أهمية كبيرة في مجال توجيه وإرشاد الطلبة أثناء حياتهم الدراسية وفي اختيارهم المهني والعلمي طبقاً لقدراتهم وميولهم واتجاهاتهم.

ت- **بالنسبة للمنهاج:** يؤدي دوراً هاماً في مجال تحديد فعالية المنهاج والمواد والطرق والوسائل التعليمية وغيرها واختبار مدى صلاحيتها وملاءمتها للأهداف التربوية من جهة ولمستويات الطلبة وقدراتهم من جهة أخرى.

ث- **بالنسبة للإدارة التربوية:**

- اتخاذ قرارات إدارية هامة تتعلق بكل عناصر منظومة التربية(ميخائيل، 1995: 139-147).

- تقييم المدرسة ككل لمعرفة أين يجب أن يحدث التحسين والتطوير.

- الاطمئنان إلى أن المؤسسة تقدم الخبرات اللازمة للتلاميذ أم لا.

- التأكد كم صحة القرارات التي اتخذت إبان زحمة العمل.

- إرسال تقارير للأسرة عن تقدم الطلاب (ملحم، 2005: 40).

ج- **كما ويفيد التقويم التربوي أيضًا في الاستجابة لحاجات أولياء الأمور**، والرأي العام في معرفة نوع المردود التعليمي والتربوي للعلمية التعليمية ، بالمقارنة مع التكاليف التي تنفق، وبآمال الآباء وتوقعاتهم (اللقاني، 1995: 200).

إذاً التقويم التربوي يهدف إلى تحقيق الأهداف وينصب في خدمة الطالب والمعلم والإدارة وأولياء الأمور والمناهج، ومما لا شك فيه أهمية الدور الذي يلعبه التقويم في التطوير التربوي على

جميع المستويات التخطيطية والتنفيذية، نظرا لما يقدمه من معلومات متغيرة متجددة باستمرار، تفيد في إصدار الأحكام الموضوعية، واقتراح القرارات.

وظائف أخرى للتقويم التربوي:

يعد التقويم عملية ضرورية للفرد والجماعة، كما أنه ضروري لأي عمل إنتاجي أو خدماتي للوقوف على مدى ما تحقق من الأهداف المتوخاة والمتوقعة، ويمكن إجمال أغراض ووظائف تقويم العملية التربوية في النقاط التالية:

- تزويد الطلاب بمعلومات محددة عن مدى التقدم الذي أحرزوه تجاه بلوغ الأهداف المنشودة مما يساعد في التعرف إلى جوانب الصواب والخطأ في استجاباتهم فيعملون على تثبيت الاستجابات الصحيحة وحذف الأخطاء.

- التعرف إلى نواحي القوة والضعف في تحصيل الطلاب للمواد الدراسية، لتدعيم نواحي القوة، وعلاج الضعف وتلافيه (أبو حويج، وآخرون، 2002: 25).

- تحديد المستوى والقبول، وتحديد الاستعداد أو المتطلبات السابقة، وتشخيص الضعف أو صعوبات التعلم (الكبيسي، 2007: 57).

- تطوير المناهج، حيث قسم عملية التقويم في اختيار الأهداف التربوية وفي إعداد الخبرات، والمواقف التعليمية التي تناسب الفئات المختلفة للطلاب في القدرات والميول والاتجاهات.

- توجيه عملية التدريس : حيث تمكننا عملية التقويم من قياس طرائق التدريس التي تعلم بها المعلمون باعتبارها طرائق مناسبة لتدريس طلابهم على حسب اعتقادهم ، وذلك من خلال معرفة ما يمتلكه الطلبة من مهارات ومعلومات قبل عملية التدريس وبعدها . الأمر الذي يزود المعلمين بمعلومات؛ لإحداث نتائج التعلم المرغوب فيها، مما يجعلهم يعدلون في طرائق تدريسهم ، كي تكون أكثر فعالية في تحقيق الأهداف (حبيب، 1996: 22).

- تحديد نواتج التعلم، فإن قياس تحصيل الطلاب بعد عملية التدريس هو من الممارسات الأكثر شيوعاً عند المعلمين، وهو جزء لا يتجزأ من سياسة ونظام التعليم في جميع المؤسسات التربوية، وقياس تحصيل الطلبة يكون بغرض إعطاء علامات وتقديرات لهم.

- التقويم لأغراض الإرشاد والتوجيه، حيث نجاح البرنامج الإرشادي في النظام التربوي مرهون بتوفير اختبارات مقننة أو معدة إعداداً محكماً حتى يمكن من خلالها دراسة الطالب وتحديد قدراته وميوله (أبو زينة، 1998: 28).

- تحسين الأداء التعليمي للمعلمين والمتعلمين، باستخدام التقويم التربوي بشكل جيد وصحيح، يمكن أن يحسن أداء المعلمين (عبد الهادي، 2001: 92).

- تقويم التغذية الراجعة يعمل على تزود المعلم بمعلومات عن مقدار ما يمتلكه الطلاب من مهارات وقدرات ضرورية للبدء في علمية التعليم، ودرجة استعداد الطلاب للتعلم، ومقدار ما أحرزه الطلاب من أهداف المنهاج (جامعة القدس المفتوحة، 1994: 63–70).

- يساعد التقويم على ضمان إتقان الطالب للحقائق والمهارات الأساسية، فعندما يدرس الطلاب استعداداً للامتحانات فإنهم يتعلمون المادة بإتقان، وهذا يساعدهم على ضمان حفظ المادة وتذكرها، فضلاً عن ذلك فان التشويهات والتعليمات الخاطئة يمكن توضيحها بتصحيح الإجابات الخاطئة.

(يونس وآخرون، 2004: 165)

- التصنيف : حيث يعمل التقويم على تصنيف الطلبة وفق قدراتهم ، وميولهم ، ومن أجل توزيعهم على فروع التعليم المتوفرة :أكاديمي ، مهني ، زراعي ، تمريضي ، أو تشعيبهم في صفوف متجانسة تبعاً لمستوى القدرة العقلية ، أو للمستوى التحصيلي ، أو لاهتمامهم بمجالات مختلفة.

(عريفج، 2000: 221، وأبوزينة، 1998: 49، 50)

- الحكم على فعالية التجارب التربوية ، فتطبيقها يساعد في ضبط التكلفة والحيلولة دون إهدار الوقت والجهد.

- تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم ، والصعوبات التي يواجهونها.

(أبوحويج، 2000: 271)

- المساعدة في إجراء المفاضلات بين المدارس، أو بين المؤسسات التعليمية المختلفة، وذلك من خلال التقويم التربوي الذي يقوم به المتخصصون تحديداً لأفضل مؤسسة تعليمية يمكن أن يلتحق بها المتعلمون (خضر، 2007: 35).

- المساعدة في إيقاف أو استمرارية أو تحسين البرامج مثل تقويم برنامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب (ICDL)، أو برنامج التعليم الالكتروني.

- المساعدة في التنبؤ بالأداء المستقبلي للأفراد أو المؤسسات، وكذلك التنبؤ بتحصيل الطالب في الجامعة من خلال تحصيله في الثانوية العامة.

- التقويم لأغراض منح الشهادات، حيث يتم منح الشهادات للطلبة، مثل شهادة الثانوية العامة.

(المحاسنة والمهيدات، 2009: 33، 34)

- عن طريق التقويم التربوي يمكن التعرف على العناصر الصالحة للالتحاق بمهنة التعليم وضمان بقاؤهم فيها، ويمكن التخلص من العناصر غير الصالحة التي تسئ إلى المهنة، وكذلك يرتفع شأن مهنة التعليم وتقوى على المنافسة مع المهن الأخرى، وبالتالي يتم تحسين العملية التعليمية ورفع مستوى المهنة، وتتم إتاحة الفرصة لتجديد شباب المؤسسات التربوية ومراجعة مناهجها.

(ملحم، 2000: 44)

من كل ما تقدم يتضح لنا أهمية التقويم ودوره في الإسهام في توجيه الطلاب وتعريفهم بمستوياتهم بمقارنة نتائجهم القبلية والبعدية، وما يترتب على ذلك من إصدار الأحكام على فاعلية العملية التعليمية، وإدخال التعديلات اللازمة عليها، وتطويرها.

ومن هنا يمكن القول إن كل ما ذكر يشكل في مجموعه الوظائف المتكاملة للتقويم، وإن جميع الكتاب قد خرجوا بالوظائف ذاتها للتقويم التربوي الجيد، من حيث الفكرة والمضمون.

أسس التقويم:

هناك مجموعة من الأسس التي لابدَّ من مراعاتها عند تخطيط و تنفيذ عملية التقويم إذا ما أريد لهذه العملية النجاح في تحقيق أهدافها و من هذه الأسس:

أ- أن يكون التقويم شاملاً لكل أنواع و مستويات الأهداف التعليمية و لكل عناصر العملية التعليمية التعلمية و العوامل المؤثرة فيها.

ب- أن يكون التقويم عملية تقدير مستمرة لمدى ما يحققه البرنامج التربوي من الأهداف المرسومة لعمليتي التعليم والتعلم حتى يتسنى تصحيح مسار عملية التعلم.

ت-أن يكون التقويم متكاملاً بمعنى أن يكون هناك ترابط و تكامل و تنسيق بين الأدوات المتعددة المستخدمة في التقويم.

ث-أن يتم التقويم بطريقة تعاونية يشارك فيها كل من يؤثر في العملية التعليمية و يتأثر بها كالمعلمين و المديرين و المشرفين التربويين و ذوي الخبرة و أولياء الأمور وصولاً للتقويم الذاتي من جانب التلميذ والمعلم.

ج- أن يكون التقويم متسقاً مع أهداف المنهاج بمعنى أن يتصل بما ينبغي إنجازه فإن كان البرنامج التدريسي يرمي إلى نمو شخصية التلميذ فإن عملية التقويم يجب أن تقلل من الفروق الفردية في الأداء و تكثر من المقارنات الجماعية.

ح- أن يبنى التقويم على أساس علمي بمعنى أن تتوافر في الأدوات المستخدمة فيه مجموعة من الخصائص كالصدق و الثبات و الموضوعية و التنوع و التمييز.

خ- أن يميز التقويم بين مستويات الأداء المختلفة و يكشف عن الفروق و القدرات المتنوعة للتلاميذ.

د- أن يكون التقويم تشخيصياً وعلاجياً أي يصف نواحي القوة و نواحي الضعف في عمليات الأداء و في نتائج هذا الأداء بقصد الإفادة من نواحي القوة و علاج نواحي الضعف و تداركها.

ذ- أن يكون التقويم وظيفياً بمعنى أن يستفاد منه في تحسين العملية التعليمية التعلمية، وفي إحداث تغيرات ايجابية في جميع عناصرها.

ر- أن ينظر إلى التقويم كوسيلة لتحسين العملية التعليمية في ضوء الأهداف المنشودة و ليس كغاية في حد ذاته.

ز- أن يراعى في التقويم الناحية الإنسانية بمعنى أن يترك أثراً طيباً في نفس التلميذ فلا يشعر بأنه نوع من العقاب أو التهديد.

س- أن يراعى في التقويم الاقتصاد في الوقت و الجهد و المال (السيد علي، 2003: 236، 237).

ش- التخطيط لعملية التقويم وتجنب العشوائية في العمل كي لا تضيع الجهود والإمكانات والوقت سدى (مرعي، والحيلة، 2000: 101).

ويرى الباحث اتفاق العديد من خبراء التربية على أهمية توافر الأسس والمبادئ العامة التي تعد بمثابة الضوابط التي تحكم عملية التقويم كي توجهها التوجيه السليم نحو تحقيق النتائج المطلوبة، كما تؤكد الممارسات التعليمية أن غياب الأسس والمعايير يخلق كثيرا من المشكلات التي تواجه عملية التقويم، وتؤثر سلبا على فاعليته، وتتأثر تبعا لذلك عناصر المنهاج الأخرى.

خصائص التقويم التربوي الجيد:

أ- **الارتباط بأهداف المنهاج:** حيث ينصب التقويم على أهداف المنهاج للتعرف على مدى تحقق تلك الأهداف أم لا (عفانة، واللولو، 2004: 97).

ب- **وضوح أهداف عملية التقويم :** تحديد الهدف من عملية التقويم تجعل مهمة التقويم أسهل.

ت- **خضوع عملية التقويم لخطة شاملة:** يتم فيها تحديد الأولويات ، كما يتم فيها تحديد الوسائل والأدوات والخطوات التنفيذية، حيث أن التخطيط لعملية التقويم يبعد هذه العملية عن الارتجالية والعشوائية ويجعلها أقرب إلى المنهج العلمي (إمطانيوس، 1995: 137).

ث- **القدرة على إعطاء القيمة الحقيقية للشيء موضوع التقويم:** وهذا يتطلب حسن اختيار الأدوات المستخدمة في جمع البيانات التي يتم الحكم في ضوئها ، وكذلك سلامة بناء تلك الأدوات.
(الشبلي، 1984: 23)

ج- **الشمول:** لا بد أن يشمل التقويم التربوي كل عناصر الموقف التعليمي من متعلم ومعلم ومحتوى كتاب ووسيلة ونشاط ومبنى مدرسي وأن يشمل كافة الأهداف التربوية المرغوبة من معارف ومهارات وقيم واتجاهات وأن يشمل أيضاً التقويم الجانب المهاري والانفعالي والتحصيلي.

(فالوقي، 1997: 193)

ح- **الاستمرارية:** كما أن التقويم لا ينبغي أن ينحصر في جزء بعينه فلا ينبغي أيضا أن ينحصر في وقت بعينه بل يجب أن يكون مستمراً ليعطي صورة دقيقة عن الشيء المقوَّم وبهذا الصدد يمكن تحديد أربعة أنواع من التقويم سأتناولها فيما بعد.

خ- **التوازن:** ويقصد به إعطاء كل جانب من جوانب المنهاج حقه، فلا يكون التركيز على الأهداف دون التركيز على المحتوى والأنشطة ولا يكون التركيز على المحتوى دون التقويم.

د- **التنوع:** فيجب ألَّا يعتمد التقويم على أسلوب واحد فقط من الأساليب بل يجب أن ينوع المعلم في أدواته وأساليبه التي يستخدمها في تقويم الطالب، فيجب أن يقوم الطالب شفهياً وتحريرياً وعملياً.

(عقل، 2002: 59)

ذ- **التعاونية:** ويقصد بها تعاون أكثر من جهة أو هيئة في عملية التقويم كالمعلمين والمشرفين والطلبة والإدارة (الأغا، وعبد المنعم، 1997: 196).

ر- **الاعتماد على أسس علمية:** بحيث تمثل هذه الأسس ركائز قوية يستند عليها التقويم، وهذا يستلزم توافر شروط الصدق، والثبات، والموضوعية في هذا التقويم.

ز- **اقتصادي:** يجب أن يكون التقويم اقتصادياً في نفقاته، ويراعي الوقت، وتقدير الجهد.

(الطبيب،1999: 35)

س- **أن يكون التقويم تشخيصياً وعلاجياً:** أي يصف نواحي القوة ونواحي الضعف، ويتطلب هذا وجود ترتيبات لتنظيم هذه النتائج وتحليلها تحليلا علميا، والتوصل من هذا التحليل إلى أحكام تكون أساساً لاتخاذ قرارات (جامل، 2001: 295).

ش- **التقويم عملية مشتركة:** يقوم بها جميع المعنيين بالعملية التربوية، حيث يشترك المعلم والخبراء والمديرون وأولياء الأمور والطلبة في عمليات التقويم، وفي الحكم على مواطن القوة والضعف في المنهاج المدرسي (عفانة، واللولو، 2004: 97).

ص- **أن يتم التقويم بدرجة رئيسية ميدانياً** في الغرف والمدارس المحددة، متجنباً كلما أمكن الاعتماد على الشفوية والدعاية الزائفة والبعيد عن أي تقدير أو إدراك حقيقي لواقع المنهج.

ض- **أن يكون التقويم وظيفياً:** بمعنى أن يستفاد منه في تحسين العملية التربوية بجميع عناصرها.

(هندي وآخرون، 1989: 238)

إذاً لكي يحقق التقويم التربوي أغراضه ويؤدي الوظائف المنوطة به، ينبغي أن يتسم بخصائص

تجعله قادرا على أداء أدواره المختلفة بكفاءة ودقة وواقعية تعزز الثقة بنتائجه وتجعل التربويين مطمئنين للقرارات المصيرية التي ستتخذ في ضوء تلك النتائج.

أنواع التقويم التربوي:

هناك عدد من وجهات النظر في تصنيف أنواع التقويم:

أولا:- تصنيف حسب التوقيت الزمني:

أ- **التقويم القبلي (التمهيدي):** هذا النوع من التقويم يجرى قبل عملية التعلم و تبرز أهمية التقويم القبلي من خلال ما يكشفه من متطلبات سابقة لدى التلاميذ و خلفياتهم المعرفية لموضوع التعلم بحيث يمكن إعادة النظر في الأهداف التعليمية التي وضعت أساسا لتحقيقها من خلال عملية التعلم و يمكن تصنيف التقويم القبلي تبعا لأغراضه إلى قسمين رئيسين :

- تقويم الاستعداد ويهدف إلى تحديد مدى استعداد التلاميذ لبدء عملية التعلم.

- التقويم لأغراض تحديد مستوى التلاميذ المنقولين أو الخريجين ووضعهم في مجموعات أكثر نجاحاً(ملحم،2005: 46، 47).

وغرضه قياس مخرجات التعلم من المعارف والقدرات التي سبق تعلمها، وميول الطلبة واتجاهاتهم التي لديهم أو اكتسبوها وذلك لتقسيمهم إلى مجموعات متجانسة حسب طرقة التعلم.

(عودة، 2005: 111)

ب- **التقويم البنائي (التكويني):** وهو الذي يجرى مرات أثناء تطبيق المنهاج أو البرنامج من أجل اكتشاف الإيجابيات وتدعيمها وتحديد السلبيات ومعالجتها مما يجعل المنهج أو البرنامج التعليمي في حالة تطوير مستمرة.

ت- **التقويم النهائي (الختامي):** وهو الذي يتم في نهاية تنفيذ المنهاج أو البرنامج ككل أو في نهاية الفترة المحددة.

ث- **التقويم التتبعي:** وهو الذي يجري بعد الانتهاء من تنفيذ المنهاج أو البرنامج وبعد فترة من التقويم النهائي من أجل معرفة الآثار البعيدة له (الشبلي، 1984: 24).

ويلخص علام (2007: 37) خصائص كل من أدوار التقويم القبلي والبنائي والختامي فيما يلي:

جدول رقم (1.1) يبين خصائص كل من أدوار التقويم القبلي والبنائي والختامي

	التقويم القبلي	التقويم البنائي	التقويم الختامي
الغرض	يقدم معلومات عن المستوى المدخلي للطلاب	يقدم تغذية راجعة توجه العملية التدريسية، وتصحح أخطاء التعلم	يقدم معلومات تقويمية عن النواتج التعليمية
الإطار الزمني	قبل بدء العملية التدريسية	مستمر	في نهاية مدة دراسية معينة
أنواع التقارير	بروفيلات نتائج اختبارات استعدادات أو تهيؤ	غير رسمي لقاءات مذكرات مناقشات رسمي ملاحظات قوائم مراجعة نتائج اختبارات موجزة اجتماعات	اجتماعات بطاقات مدرسية نقل إلى فرقة أعلى شهادات تخرج قبول في برنامج تعليمي مساءلة تربوية

ثانيا:- تصنيف حسب الشمولية:

أ- **التقويم الذاتي (الداخلي):** وهو أن يقوم الفرد أو المؤسسة بتقييم ذاتي للأداء، ويبرز هذا النوع جهودا كبيرة، وقد يستغرق فترة زمنية طويلة، ويشترك في جميع المعنيين بالعملية التربوية بصورة فريق (عودة، 2002: 38).

ب- **التقويم الجزئي (المصغر):** ويهتم هذا النوع من التقويم بما يجري داخل الوحدة الدراسية دون ربطها بوحدات دراسية أخرى (أبوجلالة، 1999: 37).

ثالثا:- تصنيف حسب الطرف المقوم:

أ- **التقويم الذاتي (الداخلي):** وهو أن يقوم الفرد أو المؤسسة بتقييم ذاتي للأداء، وبرز هذا النوع نظرا لاستخدام نتائج التقويم لاتخاذ قرارات هامة وحاسمة في حياة الفرد أو المؤسسة.

ب- **التقويم المستقل (الخارجي):** وتأتي أهمية هذا النوع من التقويم من القصور الذي قد يتسم به إدراك الفرد الذي يقوم نفسه أو تجاهله لبعض نقاط الضعف أو مبالغته لبعض القوة بشكل مقصود أو غير مقصود (الصمادي، والدرابيع، 2004: 40).

ت- **التقويم متعدد الأطراف (داخلي وخارجي):** وهو دمج للنوعين السابقين، حيث قد يبالغ التقويم الذاتي في التقدير، وقد لا يتوفر في المقوم الخارجي الكفايات اللازمة لعملية التقويم، فهم محاولة لزيادة وضوح وموضوعية وصدق عملية التقويم (عودة، 2002: 40).

رابعا:- تصنيف حسب نوع المحك:

أ- **التقويم معياري المرجع:** وفيها يتم مقارن أداء الإفراد بمتوسط أداء المجموعة التي ينتمون إليها كمقارنة علامة الطالب بعلامات أقرانه في الصف.

ب- **التقويم محكي المرجع:** وفيها يتم مقارنة أداء الأفراد بمستوى أداء محدد مسبقا بغض النظر عن أداء أقرانه كان يجيب الطالب عن (90%) من مجموع فقرات الاختبار، أو مقارنته بعلامة نجاح محددة كعلامة النجاح في المساقات أو المعدل التراكمي في الجامعة.

(المحاسنة، والمهيدات، 2009: 39)

ويرى الباحث أنه توجد تسميات متعددة لأنواع التقويم، تعتمد على طبيعة عملية التقويم، والهدف منها، والسمات المميزة لها، والفلسفة التربوية، فهناك تقويم يصنف حسب التوقيت الزمني، وحسب الشمولية، وحسب الطرف المقوم، وحسب نوع المحك.

كما أن هناك تداخلاً ، وتقارباً كبيراً في مضمون أنواع التقويم السابقة والهدف منها.

الخطوات الرئيسة للتقويم التربوي:

للتقويم التربوي خطوات رئيسة تتمثل في التالي:

أ- تحديد الأهداف : و تمثل الخطوة الأولى في عملية التقويم و تتسم بالدقة و الشمول و التوازن و الوضوح بحيث تكون مناسبة للعمل التربوي الذي نريد تقويمه.

ب- تحديد المجالات التي يراد تقويمها و المشكلات التي يراد حلها.

ت- الاستعداد للتقويم و يتضمن مجموعة من العمليات تتناول الجوانب التالية:

1- إعداد الوسائل و الاختبارات و المقاييس و غير ذلك من الأدوات المستخدمة في عملية التقويم وفق المجال الذي يراد تقويمه و المشكلات و الإمكانات موضوع التقويم.

2- إعداد القوى البشرية المدربة اللازمة للقيام بعملية التقويم خاصة عندما يتطلب مهارات خاصة لها.

ث- التنفيذ : لابد عند البدء بعملية التقويم من الاتصال بالجهات المختصة التي سوف يتناولها من أجل تفهم هذه الجهات بأهداف التقويم العملية و متطلباتها و التعاون مع القائمين على عملية التقويم وصولاً إلى أفضل النتائج.

ج تحليل و تفسير البيانات و استخلاص النتائج بعد جمع البيانات المطلوبة فإنه يمكن رصد هذه البيانات و تصنيفها تصنيفاً علميا يساعد على تحليلها و استخلاص النتائج منها.

ح- التعديل وفق نتائج التقويم التي تم الحصول عليها من جمع البيانات و تحليلها و إصدار الأحكام الخاصة لها تمثل تمهيدا منطقيا لتقديم مقترحات مناسبة تهدف إلى تحقيق الأهداف.

ح- تجريب الحلول المقترحة و ينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة بهدف التأكد من سلامتها من جهة و من جهة أخرى من أجل دراسة مشكلات التطبيق و اتخاذ الإجراءات اللازمة لعلاجها.

(ملحم، 2005: 45)

أساليب وأدوات التقويم التربوي:

عبارة عن وسائل يتم من خلالها الحصول على المعلومات حيث إن اختيار وسيلة التقويم تحتاج إلى دقة و موضوعية في اختيارها، وتتعدد أدوات التقويم وتختلف بتعدد واختلاف مصادر التقويم، ومن هذه الوسائل أو الأدوات:

أ- مقاييس التقدير: وهي أدوات قياس تعتمد على المشاهدة والملاحظة لأداء ما، أو عمل يقوم به الفرد الذي يخضع للمشاهدة، ويتكون من مجموعة من العبارات أو التعبير تصف كل منها سلوكاً بسيطاً أو أداءً معيناً ذا صلة بالسمة أو الخاصية التي نشاهدها من اجل قياسه، وتظهر مقاييس التقدير بشكل واسع في مجال التقارير المدرسية عن الطلبة والمعلمين.

ب- سلالم التقدير: المقدر هنا يعطي درجات تمثل مدى توفر السمات أو الخصائص الفرعية عند الشخص باستخدام نظام تدرج عددي أو رتبي أو وصفي لفظي، وهي أنواع:

- سلم تقدير عددي - سلم تقدير رتبي - سلم تقدير لفظي متباين.

(أبوزينة، 1998: 198-200)

ت- المقابلة: تعد المقابلة من أكثر الأساليب المستخدمة في تقييم الشخصية، وتزودنا بمعلومات تختلف عما تزودنا به أساليب ملاحظة السلوك، حيث إنه في المقابلة يتحدث الفرد عن نفسه، بينما في الملاحظة يتم تقدير سلوكه، والمقابلة تتضمن تفاعلا لفظيا شفويا وجها لوجه بين فردين فأكثر.

ومن أنواع المقابلة:

- **المقابلة غير المقننة:** وهنا الأسئلة الموجهة للفرد لا تكون محددة سلفا، وإنما تحدد بناء على استجاباته.

– **المقابلة المقننة:** وتهدف لجمع معلومات مماثلة من كل فرد، إلا أن الأسئلة التي توجه تكون محددة قبل بدء المقابلة (علام، 2002: 655، 656).

ث– الملاحظة: تعتبر الملاحظة من أساليب التقويم التربوي الهادفة ، حيث تستخدم لتقويم سلوك الأفراد، وما يقومون به من أعمالٍ وأفعالٍ ، وهي تتضمن عمليتين أساسيتين:

– **التسجيل:** ويكون التسجيل بالكتابة مباشرة ، أو عن طريق أجهزة التصوير التلفازي؛ لتدوين الملحوظات خلالها.

– **التقويم :** ويتم خلالها إعطاء الملاحظات قيمة ومعنى ، وهى تختلف باختلاف الموقف، كما تختلف باختلاف شروط تطبيقها ، والتقويم بالملاحظة يفيد في مجالات تقويم الأهداف الوجدانية ، كإقبال الطلاب على المشاركة في الأنشطة الصفية مثلاً ، وتقويم الأهداف الحركية كالمهارات والكفايات التعليمية (الفرا،1997: 202).

تنقسم الملاحظة إلى نوعين:

– **الملاحظة المنظمة :** وتعد من أفضل أساليب الملاحظة ، حيث تتم وفق إجراءات دقيقة منضبطة ، وأدواتها تكون معدة مسبقاً ، ومضبوطة لاستخدامها.

وهذا النوع من الملاحظة هو الذي اتبعه الباحث في ملاحظة واقع استخدام المعلمين والمعلمات لأساليب التقويم البديل.

– **الملاحظة العشوائية:** تتم بدون تخطيط مسبق ، ودون التزام بخطوات أو أدوات محددة، والنتائج تأتي غير دقيقة لأنها لا تستند إلى معايير ثابتة وفق أدوات ملاحظة منضبطة.

(الحمادي، 2001: 95)

ج– السجلات اليومية: تعد السجلات واليوميات في بعض الأحيان مصادر جاهزة للمعلومات مثل الإحصائيات المتوافرة عن الأفراد في ملفات المؤسسة التي ينتسبون إليها، والسجل اليومي للطالب هو عبارة عن تسجيل يومي لجميع الحوادث أو النشاطات والانجازات والمشكلات التي تمر مع الطالب (الصمادي، والدرابيع، 2004: 36).

ح- البطاقة التراكمية: وهي بطاقة، أو كراسة تشتمل على بيانات شاملة عن المتعلم في كل ناحية من النواحي، وفي المراحل التعليمية السابقة للمرحلة التي هو فيها.

وفي هذه البطاقة بيانات من تطور المتعلم صحياً، ونفسياً ، وجسمانياً ، وتطوره معرفياً ، و تحصيلياً، وسلوكياً في مختلف المجالات والهدف من تلك البطاقات التعرف على المتعلم بصورة كاملة، إضافة إلي التوجيه الناجح للمتعلم في جميع الأوقات علمياً ومهنياً ، مع إعطاء معلومات حول المتعلم من حيث الضعف والقوة، مما يعين على التخطيط الدراسي المناسب له.

(قورة، 1982: 352)

خ- الاستبيانات: وهي وسيلة شائعة من وسائل القياس، فقد تكون الاستبانة على شكل يتطلب إجابة مفتوحة ، ويستخدم هذا النوع من الاستبيانات في الدراسات الاستطلاعية، ومن الاستبيانات الشائعة ما يسمى باستطلاعات الرأي العام، حيث يوجه عدد من الأسئلة الخاصة بقضية معينة لأفراد مختارين من الجمهور للإجابة عنها.

وهناك نوعان من الاستبيانات أكثر شيوعا من غيرها وهما:

- **الاستبيان المفتوح:** ويتضمن عددا معينا من الأسئلة ويترك للفرد الذي يطبق الاستبيان الحرية الكاملة في اختيار الإجابة التي تبدو له مناسبة.

- **الاستبيان المقفل:** وفيه يعطي لكل سؤال إجابة لها عدة احتمالات بحيث يتم الاختيار منها.

(جامعة القدس المفتوحة، 1994: 118)

د- الاختبارات: تعد الاختبارات من أهم أدوات التقويم التي تحدَّث عنها الأدب التربوي ، والسبب في ذلك يعود إلى العلاقة الوثيقة بينها وبين العملية التعليمية، فمن خلالها يمكن إصدار أحكام حول فاعلية العملية التعليمية ، أو ما فيها من نقاط قوة أو ضعف، بالإضافة إلى أن المعلمين يعتمدون عليها في تحديد مستويات طلبتهم ، وفي تعرف مدى التقدم الذي أحرزوه خلال العام الدراسي.

والاختبارات تحتل المركز الأول ، والأهم من بين أدوات التقويم التي تستخدم في المدرسة.

وتصنف الاختبارات في ثلاثة أنواع:

أولا:- الاختبارات التحصيلية: ويعرف الشيخ وآخرون (2004: 173) الاختبار التحصيلي بأنه: عينة مختارة من السلوك (النواتج التعليمية) المراد قياسه لمعرفة درجة امتلاك الطالب لهذا السلوك، وذلك من أجل الحكم على مستوى تحصيله من خلال مقارنة أداءه بتحصيل زملائه أو تحديد المعارف والمهارات التي يستطيع الطالب القيام بها، والتي لا يستطيع.

وتنقسم إلي اختبار مقال ، واختبار موضوعي:

- اختبار المقال فيه إجابة قصيرة أو طويلة وهي أسئلة يطلب فيها من المستجيب أن يصف أو يشرح أو يناقش أو يقارن ، ويكون الوقت في التفكير والكتابة.

- والاختبار الموضوعي ويستخدم للتخلص من عيوب أسئلة المقال ، فتطلب فيه إجابات قصيرة ومحددة ، ووضع الأسئلة الخاصة بمعلومة معينة والتصحيح يكون دقيقاً.

ومن أهم الاختبارات الموضوعية:

1- أسئلة الصواب والخطأ 2- أسئلة التكميل 3- أسئلة المزاوجة 4- أسئلة الاختيار من متعدد 5- أسئلة التجميع 6- أسئلة إعادة الترتيب (الفرا، 1997: 207).

ويرى الباحث أن الاختبارات الموضوعية تشتمل أشكالا مختلفة، ولكن الخاصية الجوهرية المميزة لها جميعا أنها تقلل من أثر العوامل الذاتية، والأخطاء الإنسانية في القياس.

ثانياً:- اختبارات الأداء: وهي ذات طابع عملي وتهدف إلى قياس قدرة الفرد على أداء عمل معين كالكتابة على الآلة الكاتبة أو تشغيل جهاز.

ثالثا:- الاختبارات النفسية: وتهدف إلى الكشف عن أداء التلميذ وقدراته واستعداداته وشخصيته ودرجة تكيفه الاجتماعي (الوكيل، والمفتي، 2005: 193).

الأسئلة الشفوية : ويستجيب الشخص لأسئلته شفوياً، وهو بهذا لا يترك سجلاً مكتوباً.

ذ- قوائم الرصد: تستخدم لتقويم جوانب محددة من عناصر المنهج أو جميع العناصر ونستطيع من خلالها أن نشخص مواطن القوة والضعف تمهيدا للتحسين أو التطوير.

ر- **المناقشة:** تستخدم المناقشة كوسيلة لتقويم المنهج وتكون المناقشة فردية مع جهة لها علاقة بعملية التقويم كالمناقشة مع المعلم أو تكون جماعية مع فئة من الفئات المعنية بالأمر ...الخ، وتختلف المناقشة باختلاف من يجريها (نشوان، 1992: 365- 368).

ز- **قياس العلاقات الاجتماعية:** تستخدم هذه المقاييس في تقييم العلاقات بين الأفراد، حيث يطلب من كل فرد في مجموعة معينة أن يختار عددا من الرفاق من تلك المجموعة، أو ملاحظة الأفراد الذين يتكرر التعامل والاشتراك معهم في نشاطات معينة (الصمادي، والدرابيع، 2004: 36).

ويصنف علام (2007: 46) أساليب وأدوات التقويم التي تستخدم في الصف المدرسي بالطريقة التالية:

أ- **أساليب تتطلب إجابة صحيحة:** وتشتمل على المفردات الاختيارية التي تتطلب ورقة وقلم.

ب- **أساليب تتطلب إجابة حرة:** وتشتمل على صيغ الأسئلة التي تتطلب استدعاء المعلومات وتوظيفها لغرض معين.

ت- **أساليب تتطلب أداءات:** وتعتمد هذه الأساليب على تطبيق وتوظيف المعلومات التي اكتسبها الطالب في مواقف أدائية متنوعة.

ث- **أساليب تتطلب نتاجات:** توجد مواقف صفية كثيرة تتطلب من المعلم جمع معلومات عن نتاجات الطلاب مثل القصص والرسوم والتقارير.

ويرى الباحث أن أساليب التقويم تتسع وتتنوع بحيث تستوعب عدداً من الأدوات التي لا تقيس المعارف، والمهارات، والاتجاهات فحسب؛ بل تتعدى ذلك إلى قياس النمو الانفعالي وملاحظة السلوك وغير ذلك...

ويعد التجديد في أساليب التقويم أحد التوجهات التربوية التي تسهم في الكشف عن جوانب شخصية المتعلم في النواحي المعرفية، والشخصية، والنفسية، والسلوكية، بحيث تتكامل مع بعضها لتقدم صورة شاملة عما أحدثته العملية التربوية من تغيير في سلوك المتعلم، وتعديله وتنميته.

تقييم جودة أساليب التقويم الصفي:

يذكر علام (2007: 83-85) المحكات التي يمكن أن يسترشد بها المعلم في تقييمه جودة أساليب التقويم التي يختارها في التالي:

أ- **الصدق:** عندما يختار المعلم أكثر أساليب التقويم ملاءمة لتحديد ما إذا كان الطالب قد حقق هدفاً تعليمياً معيناً، فإنه يكون بذلك مهتما بصدق التقويم الذي يجريه، فعملية التقويم الصفي تكون صادقة بقدر ما تقدمه من معلومات موثوق بها فيما يتعلق بمدى تحقيق الطالب للأهداف التعليمية أو التوقعات في مجال دراسي معين .

ب- **الثبات:** ينبغي على المعلم عند اختياره لأسلوب التقويم أن يكون مدركا أهمية أن يؤدي هذا الأسلوب إلى نتائج متسقة، وهذا هو ما يعنيه مفهوم الثبات.

ت- **الموضوعية:** يعد أسلوب التقويم الصفي موضوعياً إذا كانت نتائجه – أي الدرجات أو التقديرات المستمدة منه – مستقلة عن الأحكام الذاتية للمعلم.

فإذا اتفق معلمان أو أكثر على تقدير معين لطالب باستخدام أحد أساليب التقويم ، فإن هذا الأسلوب يمكن اعتباره موضوعي.

مقترحات لبداية ناجحة في تطبيق أساليب التقويم الصفي:

أ- إذا لم يناسب أسلوب التقويم الصفي حكمك المهني كمعلم فلا تستخدمه.

ب- لا تجعل من التقويم الصفي عقاباً ذاتياً لك.

ت- لا تسأل طلابك أن يستخدموا أي أسلوب لم تجربه بنفسك من قبل.

ث- أعط وقتا أكثر مما تتوقع لاستخدام الأسلوب وللاستجابة لعملية التقويم.

ج- تأكد من إغلاق (الدائرة)، ودع الطلاب يعرفون ما الذي تعلمونه من التغذية الراجعة وكيف ستستخدم أنت وهم هذه المعلومات لتحسين التعلم (أنجلو وكروز، 2004: 39، 40).

المحور الثاني:

التقويم في مجال تعليم اللغة العربية:

للُّغة العربية دور عظيم في حياة الأمة العربية الإسلامية، فهي وسيلة الإنسان في التفكير، بها يتم التواصل والتفاعل بينه وبين أفراد مجتمعه، وهي أداته للتعبير عما يجول في خاطره من أفكار وما في وجدانه من مشاعر وانفعالات، كما أنها وسيلته للتعلم والتعليم.

واللغة العربية هي الوسيلة لحفظ التراث العقدي والثقافي للأمة العربية الإسلامية، بواسطتها تنتقل الأفكار والمعارف من الآباء إلى الأبناء، ولولاها لانقطعت الأجيال بعضها عن بعض، فكلما ارتقت الأمة زاد اعتمادها على اللغة وكانت لغتها قوية.

أهمية التقويم:

أهمية التقويم في مجال اللغة العربية :

"التقويم في مجال تعليم اللغة العربية هو العملية التي يقوم بها المعنيون بالأمر في دائرة اللغة العربية لمعرفة مدى تحقيق الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في مرحلة من المراحل التعليمية ، أو في سنة من السنوات الدراسية ٠ كما يلجئون لتقويم المناهج والكتب لترشيدهم وتطويرهم٠ وهو ما يقوم به المشرف على تدريس اللغة العربية؛ لمعرفة مدى تحقيق الأهداف الخاصة لفرع من فروعها أو لموضوع من موضوعاتها٠ وهو ما يقوم به المعلم في غرفة الصف لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التي يرصدها لدروسه اليومية"(معروف، 1411هـ: 239).

والتقويم في مجال اللغة العربية يشمل تقويم الأهداف، والمنهج والكتاب المدرسي، وطريقة التدريس، والوسائل التعليمية، ونتائج التعلم أو التحصيل كالتالي:

أولاً:- تقويم أهداف تعلم اللغة العربية:

لا بد أن يسأل معلم اللغة العربية نفسه عن مدى علاقة الأهداف الموضوعة لتعليم اللغة العربية باحتياجات الطلبة وميولهم واتجاهاتهم ، وبالنمو اللغوي والمستوى العقلي، ثم لا بد أن يعرف كيف يمكن تحديد اللغة التي يحتاجها الطالب، وتحديد الأسلوب الذي تقدم به تلك اللغة،

ويعرف مدى وضوح الأهداف المنشودة، ومدى إمكانية صياغتها، ومدى تكاملها واشتمالها على جميع أنواع السلوك ومستوياته.

وحتى يتأكد معلم اللغة العربية من صلاحية الهدف التعليمي لا بد أن يتكلم عن مجموعة من المعايير أهمها:

أ- أن يكون محدداً لنوع السلوك ومستواه.

ب- أن يبني الأهداف على أساس سلوك المتعلم لا على أساس نشاط المعلم.

ت- أن يصف الهدف وصفا سلوكيا يمكن ملاحظته وقياسه.

ث- أن يشتمل هذا التحديد على المستوى الأدنى للأداء.

(خاطر، محمود وآخرون، 1981: 450-452)

ويرى الباحث أن التقويم يسهم في تطوير العملية التعليمية بجميع مكوناتها وجوانبها، لأن إصلاح النظام التعليمي وتحديثه وتطويره – لكي يساير التقدم العلمي والتقني- مرهون بنتائج عملية التقويم الفاعل، وأول جانب منها يخضع للتقويم هو الأهداف التربوية، وهذا يؤكد أهمية تزايد الوعي بأهمية التقويم والتزامه بالمعايير وتنوع أساليبه وأدواته.

ثانيا:- تقويم المنهج والكتاب المدرسي:

ويعرف اللقاني والجمل (1996: 84) تقويم المنهج بأنه: "عملية جمع للمعلومات والبيانات والأدلة والشواهد التي تشير بعد حصرها وتحليلها وتفسيرها إلى نواحي القوة ونواحي الضعف في المنهج القائم، وهذا الأمر يشترك فيه المعلم والمتعلم و الإداريون والموجهون والمديرون وأولياء الأمور وكل من له علاقة بالمنهج المدرسي".

وعملية تقويم المنهاج ، ومن ضمنها تقويم الكتاب المدرسي عادة ما تكون باتجاهين:

الأول: داخلي وتتولاه الجهة التي وضعت المنهاج قبل البدء بتطبيق، أو استعمال الكتاب المدرسي من قبل الطلاب، أما الثاني: فهو التقويم الخارجي للمنهاج ، وتتولاه جهة خارجية لم تشارك في وضع المنهاج، وعادة ما يشترك في عملية التقويم هذه المعلمون أو المشرفون التربويون ، أو الطلبة أنفسهم.

(جامعة القدس المفتوحة، 1997: 54، 55)

ويرى الباحث أن الكتاب المدرسي يعتبر وعاء لمحتوى يمثل مكوناً من مكونات المنهاج، ويعتبر في كثير من الأحيان مصدراً للمعلم، ومرجعاً أساسياً للطالب، لذلك يتوقف على جودته نجاح العملية التربوية، أو فشلها، ومن هنا كان اهتمام العلماء منصباً على تقويم الكتاب وجودته.

ثالثا:- تقويم التدريس:

مجال التقويم التدريسي:

أ- الحكم على كفاية المعلم من خلال دراسة سماته الشخصية وخصائصه العقلية والنفسية.

ب- الحكم على كفاية التدريس من خلال العملية ذاتها، أي رصد ما يجري داخل الفصل من أحداث وتحليلها والحكم عليها بمنظور استقرائي.

ت- تقويم كفاية التدريس من خلال نتائج التعلم.

رابعا:- تقويم الوسيلة التعليمية:

ولتقويم الوسيلة وأثرها في العملية التعليمية بحوث مستفيضة، غير أنه يمكن:

أ- دراسة الوسيلة في ذاتها، وقياس مدى الحاجة إليها.

ب- تجريب عملية التدريس بدونها، وتسجيل نتائج استجابة التلاميذ فيها.

ت- تجريب عملية التدريس معها، وإعادة تسجيل النتائج التي تم تسجيلها باستخدامها.

(خاطر، وآخرون، 1981: 456-460)

ويرى الباحث أن اللغة العربية كمادة دراسية تهدف أساساً إلى الوصول بالتلميذ إلى الأداء اللغوي السليم تعبيراً وفهماً بما يتضمنه من مهارات، سواء أكانت قراءةً أم كتابةً أم حديثاً أم استماعاً وتوظيف هذه المهارات في الحياة العملية توظيفاً موفقاً، وطريقة التدريس الناجحة واستخدام الوسائل المعينة المناسبة هي التي تساعد على توصيل المعلومات للطالب، وبذلك أصبح من الضروري تقويم طرائق التدريس والوسائل المعينة لضمان تحسين الناتج التعليمي.

خامسا:- تقويم نتائج التعلم:

الاختبارات التحصيلية وسيلة قياس من وسائل التقويم نتوصل عن طريقها إلى تحديد الكم الذي حصله التلميذ من المقرر الدراسي، أو إلى تحديد الكيف في هذا التحصيل .

وهناك أنواع كثيرة من الاختبارات تختلف باختلاف وظيفتها، وسأعرض فيما يلي نماذج من هذه الاختبارات:

أ- الاختبارات الشفوية:

والاختبارات الشفوية تمتاز بأمور ولعل من أهمها:

- أنها تناسب الأطفال في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية وذلك لعدم قدرتهم على القراءة والكتابة.
- أنها تساعد المعلم على سرعة تصحيح الأخطاء ومعالجة الخطأ فور وقوعه.
- أنها تكشف عن قدرة التلاميذ على المناقشة والحوار وسرعة الإجابة والتفكير السليم.
- أنها تتيح للمعلم توجيه أكبر قدر من الأسئلة إلى التلاميذ.
- أنها تساعد المعلم على التمييز بين التلاميذ المتقاربين في المستوى.

ويرى الباحث أن وزارة التربية والتعليم تلجأ إلى اختبار طلابنا في الصفوف الأولى (الصف الأول، والثاني، والثالث) شفوياً؛ لعدم مقدرتهم في كثير من الأحيان على القراءة والكتابة.

عيوب الاختبارات الشفوية:

- أنها تتأثر بذاتية المعلم .
- أن مستويات الأسئلة الشفوية الموجهة للطلاب قد تتفاوت وبالتالي ينعكس هذا التفاوت على تقييمهم (أبو الهيجاء، 2001: 129، 130).

ب- الاختبارات التحريرية:

قسمها التربويون إلى نوعين: المقالية والموضوعية، وكلاهما يقوم على أسئلة مكتوبة تتطلب إجابة مكتوبة:

أولا: أسئلة المقال:

وهي اختبار يتطلب كتابة الإجابات، حيث تتيح للمتعلمين الفرصة للتعبير عن أنفسهم بالصورة التي يرونها، كما أنها تنمي قدرتهم على التأمل والإبداع الفكري ونقد وتقييم المعلومات والمفاضلة بينها، وتنقسم الاختبارات المقالية إلى نوعين:

- الاختبارات ذات الإجابة المطولة.
- الاختبارات ذات الإجابة المحدودة.

مميزات الاختبارات المقالية.

- سهولة بناء وتصميم الاختبار.
- القدرة على قياس كثير من القدرات المعرفية.
- يتيح للمتعلم الفرصة لتنظيم إجابته.

عيوب الاختبارات المقالية:

- لا تغطي جميع موضوعات المادة لأن عدد أسئلتها قليل.
- تتدخل ذاتية المعلم في التصحيح.
- تستغرق وقتا طويلا وجهدا في تصحيحها (عاشور، والحوامدة، 2003: 278، 279).

وعلى الرغم من هذه العيوب فان هذا النوع من الأسئلة ضروري لمعلم اللغة العربية فاللغة العربية تقوم على التعبير وتستلزم أن يعبر الطالب عما في نفسه من مشافهة أو محادثة وكتابة، وهذا

يتطلب منه أن يكتب بلغته وأسلوبه، وكيف يمكن أن يكتب موضوع التعبير في المرحلتين المتوسطة والثانوية، دون استخدام أسلوب المقال.

وكذلك في الإملاء والنحو والبلاغة وغير ذلك (أبو الهيجاء، 2001: 132).

ومن هذه الاختبارات المقالية:

الاختبار الذاتي – اختبار السرعة – اختبار التحصيل – الاختبار العام – الاختبار المقنن – الاختبار الشفهي – الاختبار المعلن – الاختبار الفجائي – الاختبار الصفي – الاختبار البيتي – اختبار الكتاب المغلق – اختبار الكتاب المفتوح – اختبار التشخيص – الاختبار الفردي – الاختبار الجماعي (عاشور، والحوامدة، 2003: 279، 281)– اختبار المفردات – اختبارات تعرف أوجه الشبه، والاختلاف – اختبار التكيف الاجتماعي – اختبار النحو(عبد الله، 2000: 221، 222).

ثانيا: الاختبارات الموضوعية:

سميت بالموضوعية لابتعادها عن ذاتية المعلم وعن التقديرات الاحتمالية وتكثر فيها أنواع الاختبارات الآتية:

الصواب والخطأ – التكميل – المزاوجة – الاختيار من متعدد – الاختيار المصور (ظافر، 1984: 367) – أسئلة التحليل أو بيان الحكم – أسئلة التعداد (أبو الهيجاء، 2001: 137، 138) – إعادة الترتيب (عاشور، والحوامدة، 2003: 278).

مميزات الأسئلة الموضوعية:

أ- لا تتأثر بشخصية المصحح.

ت- تغطي معظم مفردات المقرر الدراسي.

ث- الإجابة عنها لا تتطلب وقتاً طويلاً.

ج- تتصف بالتنوع وتقيس كل جوانب المادة المراد قياسها.

ح- تناسب جميع المراحل.

خ- تتسم بالوضوح.

د- تقيس معلومات الطالب في المادة، كما تقيس مدى فهم الطالب لمادته والمهارات التي أجادها.

(أبو الهيجاء، 2001: 133، 134)

ذ- تستغرق وقتاً قصيراً في تصحيحها.

ر- يمكن لغير المتخصص تصحيحها.

ز- تزيل خوف ورهبة المتعلمين.

س- تتصف بثبات وصدق عاليين.

ش- تسهل عملية التحليل الإحصائي.

عيوب الأسئلة الموضوعية:

أ- تهمل القدرات الكتابية.

ب- تشجع على التخمين.

ت- تأخذ جهدا في صياغتها (عاشور، والحوامدة، 2003: 277).

ث- لا تقيس المستويات العالية من القدرات والمهارات، كما أنها تركز على المجال المعرفي بشكل خاص.

ج- تشجع الطلاب على الغش (أبو الهيجاء، 2001: 134).

شروط بناء الاختبارات التحصيلية :

1- توضيح الهدف من الاختبار : قبل أن يبدأ المعلم في كتابة اختباره عليه أن يسأل نفسه

عدة أسئلة يجب الإجابة عنها قبل الشروع في كتابة ذلك الاختبار ، ومن أمثلة هذه الأسئلة: ما نوعية المفردات المستخدمة ؟

2- أن ترتبط مفردات الاختبار بالأهداف الخاصة بالمقرر الدراسي والتي حددها قبل تدريس المقرر الدراسي ٠

3- يجب أن يشتمل الاختبار علي جزء كبير من مفردات المنهج الدراسي في ضوء الزمن المسموح به ٠

4- أن يراعي الاختبار الزمن المحدد لإنجازه ٠

5- مراعاة عدد مفردات الاختبار للزمن المحدد له ٠

6- مراعاة مستوى صعوبة أو سهولة أسئلة الاختبار بحيث يراعي قدرات التلاميذ واستعداداتهم.

ويرى الباحث أن الاختبارات التحصيلية (مقالية وموضوعية) برغم مميزاتها إلا أنها تعد أساليب تقليدية لا تقيس بدقة مستويات الطلاب، وهذا ما دفع العديد من علماء التربية إلى البحث عن أساليب أخرى غير أساليب الورقة والقلم.

قواعد كتابة الاختبارات التحصيلية :

1- تجنب استخدام لغة وكلمات الكتاب المدرسي بالنص في الاختبار فالأصل ألان نقيس قدرات الطلاب على تسميع ما هو موجود في الكتاب ٠

2- يجب أن تصاغ كل مفردة لقياس هدف أو غرض سلوكي واحد ٠

3- يجب ألا يكتب الاختبار في آخر لحظة قبل إعطائه.

4- لا تكتب مفردة معتمدة في إجابتها على إجابة مفردة أخرى ٠

5- تجنب الألغاز في كتابة المفردات ٠

6- كتابة التعليمات الواضحة لكل مجموعة من المفردات حتى تعبر عما سيفعله التلميذ وما هو مطلوب منه بالضبط بدون غموض أو أي لبس (الخماش، 1429هـ: 36، 37).

وبناءً على ما سبق يمكن القول بأن كثيراً من معلمي اللغة العربية في حاجة ماسة إلى التمكن المعرفي والمهاري في مجال التقويم عامة والاختبارات التحصيلية خاصة.

ومما لا جدال فيه أن تقويم المعارف والسلوكيات اللغوية لدى التلميذ يتطلب من المعلم التسلح بنظرية لسانية، وهذا يقتضي بدوره من معلم مواد اللغة العربية معرفة معمقة في مجالات وعلوم متعددة كعلوم اللغة العربية وعلم اللغة النفسي والاجتماعي دون إغفال لأسس ومبادئ علم اللغة التطبيقي هذا بالإضافة إلى تكوين تربوي متكامل من حيث مجالاته النظرية والتطبيقية، ذلك لأن تقويم الجانب اللغوي يهتم باللغة في حد ذاتها – كنظام متميز عن مختلف الأنظمة – من الناحية الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية التي تخضع لنظام منطقي متميز، من جهة ومن جهة ثانية مراقبة مدى التقدم الحاصل في تحقيق مجموعة من السلوكيات والمهارات التي تتضافر جميعها لتؤدي بالتلميذ إلى اكتساب ما نسميه بالملكة اللغوية أو السليقة أو البديهة كما يسميها البعض، وهكذا فالتقويم يجب أن ينصب على مدى تقدم التلميذ في تعلمه اللغة في إطار ظروف ومواقف خاصة.

(موسى، 1997: 53)

أسس الاختبارات في اللغة العربية:

يمكن لمعلم هذه المادة أن يعتمد في اختباره على النواحي التالية:

أ- رعاية مستوى النمو لطلاب الصف الذي يوضع له الاختبار نتيجة للنضج والتعلم.

ب-تحديد القيم والقدرات والمهارات والسلوكيات التي يراد قياسها.

ت-الموازنة بينها تبعا للدراسة ولأثرها في حياة الطالب.

ث-ترتيبها طبقا لهذه الموازنة، وتوزيع الدرجات عليها.

ج- اختيار نماذج الأسئلة التي تخضه لهذه الأسس، وترتبط بطبيعة المادة، وبالموضوعية ما أمكن.

(ظافر، 1984: 368)

تقويم مهارات اللغة العربية:

أ- **اختبار الاستماع والفهم:** وهناك أنواع كثيرة من الاختبارات تقيس جوانب الاستماع والفهم مثل: التعرف – إدراك المعاني عن طريق تحديد المرادف – إدراك المعاني عن طريق تحديد المضاد – الإجابة عن سؤال مباشر بعد الاستماع إلى تعبير لغوي – الاستجابة للتعليمات – فهم الجملة.

ب- **اختبار النحو والصرف:** تواجه الطفل مشكلات الإعراب والبناء وقواعد التثنية والجمع، أكثر مما يواجهه من مشكلات نطق الحروف من مخارجها الصحيحة، ولذلك يرسب الكثير من الطلاب في القواعد.

أهم النماذج المستعملة في اختبارات القواعد:

التكملة أو الاختيار من بدائل – التركيب أو إعادة الصياغة – الشرح والتمثيل – الاستنتاج – بيان العلة والسبب – قراءة نص وإعراب بعض كلماته

ت- **اختبار المفردات:** وهي المخصصة لقياس تعرف وإدراك المعاني، وهناك أنواع كثيرة لهذه الاختبارات أهمها: تعرف المعنى "القاموسي" للكلمة أو "تعريفها" إن صح ذلك – التكملة عن طريق اختيار من متعدد – إعادة صياغة عبارة قصيرة مع المحافظة على المعنى وتغيير الكلمة التي تحتها خط – اختبار التعرف من صور – تعرف الترادف – تعرف التضاد.

ث- **اختبار القراءة:** تتضمن القراءة مهارتين أساسيتين وهما تعرف الكلمات، وفهم المعاني، ويتكون اختبار القراءة عادة من عدة أقسام، يقيس كل قسم مهارات القراءة أو مجموعة منها، فهناك قسم لتعرف الحرف ثم الكلمة، وآخر لفهم الكلمة، وثالث لتعرف الجملة، ورابع لفهم الجملة، وأخيرا تأتي قراءة الفقرة.

ج- **اختبار الكتابة:** تشتمل الكتابة على عناصر أساسية أهمها المحتوى والشكل والقواعد النحوية والأسلوب، وهناك أكثر من اختبار لمهارة الكتابة كالإملاء والتعبير والخط، ويرى خبراء التقويم أن الاختبارات الموضوعية أفضل في قياس اختبارات الكتابة من اختبارات الإملاء والإنشاء.

(خاطر، وآخرون، 1981: 468-482).

مما سبق يمكن استنتاج أن تقويم اللغة العربية له أهمية خاصة بين مختلف المواد الدراسية، وذلك لأن اللغة تشارك المواد الأخرى في أمور وتنفرد في أمور خاصة بها؛ لذلك تتنوع أساليب تقويم مهارات اللغة العربية ما بين اختبار الاستماع والفهم، واختبار النحو والصرف، واختبار المفردات، واختبار القراءة، واختبار الكتابة

المحور الثالث:

الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي:

نظام التقويم الحالي في منظومة التعليم :

مما لا شك فيه أننا جميعاً نعيش نظام التقويم الحالي للمتعلم الذي يقتصر على الامتحانات النهائية، أو الاختبارات والحكم عليه بالنجاح أو الرسوب، فالمتعلمون الذين ينجحون قد ينتقلون إلى صف أعلى، أما الذين يرسبون فقد يعيدون العام الدراسي نفسه مرة أخرى، أو يتوقفون عن الدراسة.

لذا فنظام التقويم الحالي لا يصل إلى درجة التقويم؛ بل التقييم ونظم الامتحانات الحالية أصبحت بالية وقديمة حيث إنها تقيس قدرات الطالب في لحظة معينة أو تقيس قدرة واحدة من قدراته ، أو جانب واحد من جوانب التعلم (المعرفي) وتتجاهل أنواع وجوانب وقدرات أخرى لدى المتعلم .

فالامتحانات الحالية هي امتحانات الفرصة الواحدة والوحيدة التي نحكم بها على التلميذ فهي أشبه بكاميرا التصوير العادية التي لا تعطينا إلا صورة ثابتة عن الفرد ولا تدل على كل حركاته وأطوار نموه .

واقع الممارسات التقويمية السائدة في معظم الدول العربية:

تحدث الخياري (2008: 13) عن واقع الممارسات السائدة في معظم الدول العربية قائلاً:

أ-الامتحانات الحالية لا تستند على معايير مكتوبة و محددة، و بالتالي فإن نتائجها شكلية لا تعبر عن طبيعة الأداء المقوم، و بذلك فإنه لا يمكن الوثوق في تلك النتائج للحكم على مدى تطور أداء الطالب أو المعلم.

ب- لا تزال ثقافة التقويم، على محدوديتها، تقتصر على تفعيل الوظيفة الجزائية للتقويم، وذلك بفعل ضغط الامتحانات الإشهادية examine certificate، أما باقي الوظائف وخصوصاً الموجهة للفعل التصحيحي كالوظيفة التشخيصية والتكوينية، فإنها تبقى مشروعاً لم يكتمل بعد ولم تبلغ الأهداف المتوخاة منها.

ت- غياب المعايير الوطنية للتعليم ومعايير الجودة في بناء أدوات التقويم وتقنينها.

ث- غياب أو ضعف استثمار نتائج التقويم الدولي المقارن، خصوصا منه المتعلق بتشخيص المكتسبات في اللغة والعلوم، والتي بينت أن النتائج التي حصل عليها التلاميذ في بعض البلدان العربية كانت متواضعة. والحقيقة أن تلك الدراسات التقويمية كانت تطرح بعض المؤشرات والمداخل التي من شأنها أن تساعد على تحديد نقط الضعف في أداء الأنظمة التعليمية، وكذلك مؤشرات لتطوير أنظمة التقويم وتجويدها وصولا لتحسين ترتيب الدول العربية في التقويم الدولي.

ويقول طعيمة (2003: 24): "أثبتت الدراسات أن الثبات على الأساليب التقليدية في التقويم، والركون إلى الأنماط الشائعة من الاختبارات المقالية وحدها، والعجز عن وضع تصور متكامل لقياس مختلف أهداف منهج اللغة العربية عند الطلاب ... كل هذا كان كفيلاً بأن يحد من فعالية التقويم كبعد رئيس من أبعاد المنهج، وكأداة رئيسة من أدوات التطوير".

وقالت "هالدينا وداوننج" (1989: 37-50) بعد فحصهما الدقيق لـــ (46) كتاباً من المكتبة المدرسية التي تعد حجة في الاختبارات، بأن المعرفة بالاختبارات الموضوعية، وخاصة الاختيار من متعدد، لا تبشر بالخير، ومع ذلك فإن استخدامها في اضطراد، مما يحتاج معه إلى مزيد من العناية أكثر مما هو معمول به حالياً.

وإن ما كتب حالياً في هذه الكتب عن كيفية كتابة بنود الاختبارات الفعالة لا يعدو أن يكون: "افعل ولا تفعل، وقل ولا تقل". لذا تجد أن كثيراً من عمل المعلمين في إعداد الاختبارات الموضوعية وبنائها يسير خبط عشواء ودون تخطيط لهذه البنود، ودون أن ترتبط في معظمها بالأهداف الموضوعة للمادة الدراسية، وبالتالي لا ترتبط عملية التقييم بالعملية التعليمية.

ويتحدث النبهان (2004: 128) عن أساليب التقويم التقليدي، والقلق من اختبارات الورقة والقلم: بأن هناك عدداً من الطلبة الذين يجلسون أمام معلميهم في الصف للدراسة وإجابة الأسئلة والجلوس للتقييم يسبب لهم القلق والانفعال.

ويرى الباحث أن أساليب التقويم الحالية في المدارس لم تعد ذات مصداقية للحكم على تقدم الطالب وخاصة بعد ظهور العديد من أساليب التقويم البديل التي تبنتها العديد من الدول المتقدمة. ولعل ذلك الذي جعل وزارة التربية والتعليم في غزة تدعو المعلمين لاستخدام ملفات الإنجاز من ضمن أساليب تقويم الطلبة، وقامت من أجل ذلك بتنظيم العديد من الدورات وورش العمل لكل من المشرفين والمعلمين على حدٍّ سواء؛ بهدف استخدام ملف الانجاز استخداماً سليما.

وبناءً على الانتقادات الموجهة نحو التقويم التقليدي _ والتي من أهمها أنه يركز على مستويات معرفية دنيا (تذكر وحفظ)، ويهمل المستويات المعرفية العليا، بالإضافة إلى أنه لا يقيس قدرة المتعلم على تطبيق فهمه ومعارفه ومعلوماته في مواقف حياتية_ فقد ظهرت الاتجاهات الحديثة في تقويم المتعلم .

أهمية الاتجاهات الحديثة في القياس و التقويم المدرسي:

من خلال الجهود التي بذلت لإصلاح نظام الامتحانات، وفي ضوء التطور في نظريات وأساليب القياس والتقويم النفسي والتربوي واستجابة لمقتضيات العصر ظهرت اتجاهات حديثة في القياس و التقويم ويمكن أن نوجز أهم هذه الاتجاهات التي يمكن أن يستفاد منها في بناء اختبارات تحصيلية يطمئن إلى نتائجها لاستخدامها فيما يلي:

أ- الربط بين عملية التقويم و باقي عناصر العملية التعليمية.

ب- القياس و التقويم الشامل: وهو استراتيجيه حديثة للتقويم، يستمد أسسه من المرجعيات والتوجهات الحديثة في التربية والتعليم والتقويم (الخياري، 2008: 14– 16).

ت- الاهتمام بقياس المستويات العليا من التفكير: حيث تشير الاتجاهات الحديثة في التقويم المدرسي بضرورة أن يتسع ليشمل كافة جوانب شخصية الفرد من اتجاهات وميول و تفكير ناقد،

وتوافق شخصي و اجتماعي و ألا ينحصر الاهتمام بتقويم التلميذ على المعارف، و المفاهيم فقط. (أبوحطب، وعثمان،1987: 31)

ث- الاهتمام بقياس الفروق الفردية.

ج- اعتماد التقويم على المداخل الحديثة في التقويم التربوي التي تعتمد على تفسير درجة الفرد في ضوء مدى ما تحقق من أهداف تعليمية محددة تحديداً إجرائياً، كما أن المداخل الحديثة أصبحت تهتم ببناء وتصميم الاختبارات المدرسية في ضوء النظرية المعرفية بحيث يتحول الاهتمام من استخدام الاختبارات في تقويم التحصيل العام للمتعلمين فقط إلى الإفادة من البيانات المستمدة منها في تحسين و إثراء عملية التعليم و تقويم المتعلمين والأساليب التعليمية(علام، 2002: 716، 717).

ح- الاتجاه نحو اللامركزية في عملية التقويم: والميل إلى التوسع في استخدام الاختبارات التي يقوم بإعدادها المدرس، وأن تنتقل المهام والمسؤوليات إلى الإدارات المدرسية، و إلى المعلمين أنفسهم حتى يتسنى لهم ابتكار و تكييف أساليب التقويم و نتائجها بما يتلاءم مع ظروف الطلاب و حاجاتهم و الأهداف التي يسعى لتحقيقها (خير الله، 1998: 50).

خ- استخدام أساليب تقويم تتسم بالمرونة و تعتمد على حسن العلاقة بين المعلم وطلابه وتعزز ثقة الطلاب بأنفسهم كالامتحانات التي يسمح فيه باستخدام الكتاب والمراجع والامتحانات البيتية أو المكتبية والأبحاث والمشروعات، وغيرها من الأساليب التي تعتمد على التقويم الذاتي للطالب.

د- اعتبار الامتحانات موقفاً تعليمياً: فالتقويم ليس مجرد جمع معلومات و حقائق من الطلاب سبق حفظها، بل إن الطلاب يحتاجون إلى تحليل و ربط ما تعلموه ثم وضعه في قالب يمكن من خلاله اتخاذ القرارات المناسبة في حياتهم، و هذا النمط من التقويم المبني على أساس تعلم اتخاذ القرارات سوف يساعد الطلاب في تزويدهم بقدرات مناسبة للتمكن من معالجة الأمور الصعبة و المعقدة التي تواجههم في المستقبل (القحطاني، 1996: 73).

ذ- إيجاد أساليب ومداخل متنوعة لتقدير أداء الطالب كبديل لنظام الدرجات و الذي لا يعطي توضيحاً لإمكانات الطالب و مواهبه و مهاراته، بحيث تصبح عملية التقييم جزءاً متفاعلاً مع عملية التعلم والتدريس وقياس الأداء بصورة مباشرة وعملية، وتعتمد على أن يكون للطلاب دوراً هاماً في تقييمهم وتصبح عملية التقييم عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم، ومن أهم هذه المداخل: التقييم الحقيبي(البورتفوليو) أو تقويم ملفات الأعمال Portfolio Assessment وهو عبارة عن تجميع منظم وهادف لأعمال الطالب وأنشطته التي قام بإنجازها داخل الفصل أو خارجه باعتماده

على نفسه وتوجيه معلمه وهو بذلك يعطي صورة أكثر شمولية وموثوقية على أداء الطالب ويؤكد على إيجابيته ونشاطه والتأكيد على مسؤوليته في إنجاز إعماله.

ر- التنوع: عملية التقويم وأدواتها تختلف وفقاً للأهداف المأمول تحقيقها 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 و الشفوية و العملية بالإضافة إلى استخدام المقاييس المختلفة التي تسمح بالتعرف على الميول و الاتجاهات و القيم كما تستخدم الملاحظة المنظمة والمقابلة المخططة والمنظمة، هذا بالإضافة إلى مقاييس المهارات العملية.

ز- استخدام وتوظيف الحاسب الآلي في القياس والتقويم: إن الاستخدام المتنامي للحاسوب في شتى مجالات الحياة بصورة عامة وعلى العملية التعليمية بشكل خاص سيكون بل أصبح له انعكاساته على نظم وأساليب التقويم والقياس التي سيكون أهمها سرعة و سهولة إعداد و تعديل أسئلة الاختبار وتوليد أنواع بديلة من الأسئلة بحيث تتطابق مع الأهداف. وبناء الاختبارات نفسها وتجريبها و إجراء التحليلات الإحصائية و الاستنتاجات المناسبة، كما يسمح استخدام الحاسوب توظيفه في عملية إجراء الاختبار والقيام بالتصحيح ويقوم الحاسب بالمراجعة ومتابعة الإجابات الصحيحة وإعطاء درجة الطالب ومن خلال برامج معينة يمدنا بتقارير مفصلة عن أداء الطالب إلى غير ذلك من المزايا و الفوائد التي يتوقع أن تزداد مع مطلع شمس كل يوم.

(كامل،2001: 24) و(عكاشة،والبنا،1999: 42)

س-الاستمرارية: يجب أن تنتقل أساليب التقويم التقليدية من مجرد الاعتماد على الاختبارات العادية والامتحانات التقليدية التي لا تقيس سوى المعارف والمستويات الدنيا من التحصيل الدراسي، ولمرة واحدة في العام، لتنتقل إلى استخدام أساليب أخرى، تعتمد على الاختبارات البنائية أو التكوينية باعتبارها اختبارات مستمرة طوال عملية التعليم والتعلم، وقادرة على تقديم أقرب وأدق صورة واقعية عن إمكانات المتعلم ومستوياته التحصيلية والمعرفية (زاهر، 2003: 60).

و بذلك ينبغي أن يكون التقييم مستمراً طوال مسار العملية التعليمية وذلك لتحقيق التقويم الجيد والمتكامل للتلاميذ وذلك بمراعاة المواصفات والمعايير السيكومترية في إعداد أدوات التقويم، فهناك صفات أساسية يجب أن تتوفر في أي اختبار لكي نثق بنتائجه و لعل أهمها الموضوعية والثبات والصدق.

ش-مراعاة الأسس العلمية والشروط الفنية لعمليات قياس التحصيل (الاختبارات).

(درويش وحسين، 2002: 199)

ويرى الباحث من خلال ما تم استعراضه أنه تبدو الحاجة ماسة إلى إعادة النظر في كل ما له علاقة بنظام القياس والتقويم المتبع حالياً في مدارسنا، بما يسهم في تبني أساليب تقويمية مناسبة و حديثة تراعي تقويم طلبتنا؛ لكي نرتقي بمستوى أدائهم، ونمكنهم من استخدام ما تعلموه في مواقف الحياة المدرسية التي تقترب كثيراً من مواقف الحياة الفعلية، وكذلك نمكنهم من التجديد والابتكار في المواقف الجديدة.

الاتجاهات الحديثة في تقويم المتعلم

كرد فعل للانتقادات التي وجهت إلى التقويم التقليدي وفى ضوء عديد من المبررات التي تستوجب إعادة النظر في هذا النظام التقليدي للتقويم ظهرت أنواع أخرى للتقويم بعدة مسميات مثل التقويم الأصيل Authentic ، والتقويم البديل Alternative ، والبعض الآخر من الباحثين استخدموا مصطلح تقويم الأداء Performance وهي مصطلحات متقاربة، ولقد اعتمد الباحث تسمية التقويم البديل في بحثه.

التقويم البديل Alternative Evaluation :

فقد 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، 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.

ويعرف الهيتي (2001: 2) التقويم البديل بأنه: استخدام الأساليب غير التقليدية في الحكم على إنجاز الطالب وأدائه.

والتقويم البديل هو التقويم الفعلي للأداء لأننا بذلك نعلم إذا ما كان الطلاب قادرين على استخدام ما تعلموه في مواقف الحياة المدرسية التي تقترب كثيراً من مواقف الحياة الفعلية، وإذا ما كانوا قادرين على التجديد والابتكار في المواقف الجديدة، ولهذا النوع من التقويم خاصيتان هما:

أ–يوفر للمعلمين والطلاب التغذية الراجعة والفرص التي باستطاعتهم استخدامها لمراجعة أدائهم لهذه الأعمال أو أعمال مشابهة لها.

ب–يقوم على مهام أصيلة حيث تعلم الطلاب الأعمال التي تواجه الكبار في مجال عملهم .

(Wiggins , 1998: 24)

ولقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة استخدام أساليب التقويم البديل لأنها تجعل التمكن من محكات الأداء، وامتلاك المهارات هدفا منشودا للتعليم والتعلم (محمد، 2002: 642).

تطور التقويم التربوي وصولا إلى التقويم البديل:

كان أول من أشار إلى الاختبارات محكية المرجع هو جليزر عام 1962م ، ولكنها ازدهرت في سبعينيات القرن العشرين، وانتشرت بسرعة كبيرة بين عامي 1975م و 1979م، وقد صممت هذه الاختبارات لقياس ما يسمى بالمهارات الأساسية في القراءة والفهم والكتابة، وتمت صياغتها صياغة سلوكية، وكانت تختلف اختلافاً بيناً عما يسمى بالاختبارات المقننة. لكن الانتشار الكبير لهذه الاختبارات أثر سلباً في توجه كثير من المؤسسات التعليمية، فقد بدأت تهتم بالحد الأدنى من الكفايات، وإغفال المهارات المعرفية العليا؛ مما حدا بالتربويين بمناداة هذه المؤسسات إلى تحديد وصياغة مستويات للتعلم Learning Standards وموازاة عمليتي التقييم والتقويم بهذه المستويات.

ومع منتصف الثمانينيات من القرن الماضي، ظهرت حركة تنادي بإصلاح المناهج، وكذلك بما سمي فيما بعد بالتقويم البديل. ورأت هذه الحركة ضرورة تدريس وتقويم مهارات الكتابة، والتفكير الناقد، وتطبيق المعلومات، وحل المشكلات، وليس الاقتصار على معرفة الحقائق، واختزان المعلومات، ورأت كذلك ضرورة تقييم الأداء القائم على معايير Standards متفق عليها، بدلاً من الاستناد إلى معايير الجماعة التي يقارن فيها أداء الطالب بأداء زملائه.

وفي أواخر ثمانينيات القرن المنصرم حدث تطور في مجال التقويم، وأخذ مفهوم التقويم البديل يشق طريقه بقوة مستهدياً –فيما بعد– بما يسمى بالنموذج السياقي Contextual Paradigm وهو نموذج وضع كرد فعل للنموذج السيكومتري والاختبارات المقننة التي تستهدي به.

ويعود الفضل إلى "هارولد بيرلاك H. Berlak" في تبني هذا النموذج؛ فهو أول من قدم هذا النموذج عام (1992م) ليكون بديلاً للنموذج السيكومتري مستنداً في ذلك إلى الإطار الفكري التالي:

أ- إن فهم عملية التقويم يتطلب وضعها في سياق فهم عملية التعليم والتعلم، فالتقويم من هذا المنظور لا يعد جزءاً منفصلاً عن البرنامج التعليمي.
ب- عملية التقويم ليست مقننة، وإنما تكون ذات حساسية للمنهج والمحتوى الذي أتيح للطالب فرصة كافية لتعلمه، ويكون له فائدة وظيفية في حياته خارج المدرسة أو المعهد.
ت- لا تقتصر العملية الاختبارية على صيغ بنود الاختيار من متعدد، وإنما يمكن أن تشتمل على أسئلة مفتوحة، ومشكلات، ومهام يتم تقييمها بطرق ذاتية.
ث- يختبر الطلاب في مواقف طبيعية مألوفة في صفوفهم المدرسية؛ حيث يكون سياق التعلم مماثلاً لسياق التقييم والعمليات الاختيارية.
ج- يشجع المعلمون على استخدام أحكامهم المهنية في تقييم جهود طلابهم.
ح- تمنح فرص كافية للطلبة لتقييم أنفسهم.
خ- تقدم نتائج التقييم والتقويم معلومات للمعلمين وغيرهم عما تعلمه الطلاب، كما تقدم معلومات تفيد في تخطيط المناهج (علام، 2004: 16-27).

ويرى الباحث أن ظهور التقويم البديل هو نتاج طبيعي لتطور المناهج وقصور أساليب التقويم التقليدية عن تقويم نتاج التعلم.

خصائص التقويم البديل:

أ-الواقعية: فالموقف أو المواقف المستخدمة تطابق الطرق التي تخبر بها معرفة الفرد وقدراته في مواقف الحياة الفعلية.

ب-يتطلب الحكم والتجديد: إذ يجب على الطالب أن يطبق المعرفة والمهارة بحكمة وفاعلية لحل المشكلات غير المنظمة.

ت-يحاكي المضمون التي تخبر فيه أعمال الكبار سواء كان ذلك في مكان العمل أو الحياة الشخصية.

ث–يقوم قدرة الطالب على استخدام المعلومات والمهارات بفاعلية ومهارة للتعامل مع مهمة معقدة.

ج– يسمح بفرص للتدريب والممارسة والحصول على التغذية الراجعة لما يمارسه من أعمال.

ح– يتطلب من الطالب العمل في الموضوع بدلا من تسميع أو استرجاع ما تعلمه، بل يجب عليه أن يكتشف ويعمل ضمن المقرر الذي يدرسه سواء كان في العلوم أو الاجتماعيات أو غيرها من المواد(أبوعلام، 2001: 95–120).

خ– يجعل المتعلمين منغمسين في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم فتبدو كنشاطات تعلم يمارسون فيها مهارات التفكير العليا، ومهارات لحل مشكلات العالم الحقيقي، وإنجاز مهمات لها معنى (فضل، 2004: 127).

وتقوم فكرة التقويم البديل على الاعتقاد بأن تعلم الطالب وتقدمه الدراسي يمكن تقييمها بواسطة أعمال ومهام تتطلب انشغالا نشطا مثل البحث والتحري في المشكلات المعقدة، والقيام بالتجارب الميدانية، والأداء المرتفع.

هذه الطريقة لتقويم أداء الطالب تعكس تحولا من النظرة الإرسالية للتعلم إلى النظرة البنائية للتعلم.

(الصراف، 2002: 285)

ماذا يترتب على الأخذ بأساليب التقويم البديل؟

يرى بعض التربويين أن هذه الأساليب ستجعل برامج اللغة تتحول من أساليب التقييم والتقويم المعهودة فيها – والقائمة على الاختبارات التقليدية – إلى ما يسمى بالتقييم والتقويم المتعدد الذي يركز على أداء الطالب ومهاراته وفهمه. وهذا التحول من الاختبارات التقليدية إلى التقييم والتقويم المتعدد سوف يستغرق بعض الوقت.

ومما يترتب على الأخذ بأساليب التقويم البديل، "التحول من ثقافة الامتحانات إلى ثقافة التقويم... وقد أدى هذا النظام التقويمي الذي يطلق عليه نظام الامتحانات، أو ثقافة الامتحانات إلى اعتبار عمليتي التعليم والتقويم منفصلتين؛ تقع مسؤولية العملية الأولى على المعلم، ومسؤولية الثانية على خبراء القياس والتقويم... أما المنظور الجديد للتقويم، أو ما يسمى بالتقويم البديل، فإنه يؤكد تكامل عمليتيْ

التقويم والتعليم. وتتخذ عملية التقويم أشكالاً متعددة غير مقننة بالمفهوم السيكومتري تكون متضمنة في عملية التعليم ... وتتطلب توظيف مهارات التفكير، والاستدلال، وحل المشكلات".

(علام، 2004: 66، 67)

التحولات التي أحدثها التقويم البديل:

وعلى كل حال فقد أحدث التقويم البديل تحولات جذرية في فلسفة التقويم التربوي عامة وتقويم تحصيل الطلاب وأدائهم بصفة خاصة كالتالي:

أ- من تقييم ما يسهل قياسه إلى تقييم ما هو أكثر أهمية وفائدة.

ب- من تقييم المعرفة العلمية إلى تقييم الفهم العلمي.

ت- من تقييم ما يعرفه الطالب إلى تقييم ما يعرفه وما لا يعرفه.

ث- من تقييم ختامي من قبل المعلم إلى تقييم دائم من قبل الطلاب والآخرين.

ج- من الاختبارات الجماعية إلى استخدام صيغ مختلفة وتطبيقها على مجموعات مختلفة الحجم.

ح- من تقييم نهاية المادة إلى تطبيق الاختبارات القبلية والتشخيصية والبنائية.

خ- من قياس نواتج التعلم المعرفية (التذكر، والفهم، والتطبيق) إلى قياس نواتج معرفية عالية المستوى (التحليل، والتقويم، والتفكير الناقد)، وكذلك قياس الاتجاهات والميول.

د- من الاختبارات التحصيلية مرجعية المعيار إلى تبني مزيد من التقييم مرجعي المحك، واختبارات التمكن، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران.

ذ- من قياس الحقائق والمبادئ العلمية إلى قياس وتقييم عمليات العلم، وطبيعة العلم.

ر- من قياس تحصيل الطالب إلى إدخال قياس اثر البرامج والمناهج وأساليب التدريس.

ز- من اختبارات معدة من قبل المعلم إلى الاستخدام المشترك للاختبارات المعدة من قبل المعلم، وفقرات من مجموعات يجمعها المعلمون ومشاريع ومصادر أخرى.

س- من الاهتمام بالعلامات الكلية على الاختبار إلى الاهتمام بالأداء داخل الاختبار من حيث خصائصه، وتمييز الفقرات، وفاعلية المموهات.

ش- من صيغة تقييم ذات بعد واحد إلى تقييم متعدد الأبعاد لإعداد تقارير عن تقدم الطالب مثل متغيرات المفاهيم.

ص- من التقييم الاعتيادي التقليدي إلي التقييم البديل الحقيقي (زيتون، 2007: 601، 602).

ويرى الباحث أن هذه التحولات التي أحدثها التقويم البديل نتيجة طبيعية للدراسات التربوية والانفجار المعرفي والتقدم في مجال التربية.

الفروق بين التقويم البديل والتقويم التقليدي:

عرض Winggins,Grant (1998: 1-4) الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم البديل لخصها الباحث في الجدول التالي:

جدول رقم (1.2) يبين الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم البديل

التقويم التقليدي	التقويم البديل
يحدث التقويم التقليدي عندما تختبر المفردات المواقف البسيطة الجزئية.	يحدث التقويم البديل عندما نختبر مباشرة أداء التلميذ في مهمات ذات قيمة عقلية.
الاختبارات التقليدية تميل إلى أن تكشف ما إذا كان التلميذ يستطيع أن يتذكر أو يسترجع ما تعلمه من المحتوى.	التقويم البديل يتطلب من التلاميذ أن تكون أداءاتهم مرتبطة بالمعلومات المطلوبة.
الاختبارات التقليدية مادة محددة باستخدام الورقة والقلم والأسئلة ذات الإجابة الواحدة.	التقويم البديل يكون من خلال المهمات التي تعكس تحديات حقيقية مثل عمل بحث، مراجعة تلخيص، مناقشة، تحليل، تفسير، من خلال التعاون مع الآخرين في حل مشكلة.

ويرى كويلماز أن إعداد أشكال بديلة للتقييم تتطلب منه تكوين استجابات بدلا من اختيارها، وتقدر عمليات تقييم الأداء بشكل عام باختبار لعمق فهم الطلبة للمفاهيم ولاستراتيجيات الاستقصاء، وذلك من أجل التعرف على تفكيرهم وقياس المهارات عند التوصل حول المعرفة، لذلك يمكن لتقييمات الأداء أن تقدم مشاكل حياتية حقيقية تساعد الطلبة على إظهار قدرتهم على تطبيق المعرفة الأكاديمية في المواقف العملية (العرابي 2004: 187، 188).

نستنتج مما سبق أن التقويم البديل يركز على الأداء العملي للطالب بدلا من الاختبارات التقليدية.

أساليب التقويم البديل:

تتعدد أساليب التقويم البديل وتختلف تبعًا 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 (زيتون، 2007: 610-661) - معارض بلوغ المنتهى (العرابلي، 2004: 189) - الفحص قصير المدى (الهيتي، 2001: 6) - مشروعات الطلاب - صحائف التأمل الذاتي للطلاب(أحمد، 2008: 8132).

وبعد اطلاع الباحث على العديد من كتب الأدب التربوي والدراسات التي تناولت موضوع التقويم البديل، فانه أمكن استنباط أنماط التقويم التالية كأبرز أشكال التقويم، والأكثر شيوعا واستخداما في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية، وهذه الأنماط تتمثل فيما يلي:

أ-التقويم القائم على الأداء.

ب-ملفات الإنجاز(البورتفوليو).

ت-التقويم الذاتي.

ث- تقويم الأقران.

ج- تقويم الأداء القائم على الملاحظة.

ح- تقويم الأداء بالمقابلات.

خ- تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية.

د- تقويم الأداء بخرائط المفاهيم.

وقد تناول الباحث هذه الأساليب بشيء من التفصيل:

أولا:- تقويم الأداء:Performance Evaluation:

على عكس الاختبارات التقليدية التي تركز على الحقائق والمهارات الدقيقة فان تقييم الأداء يصمم ليختبر ما هو أهم من ذلك، وهو قدرة الطالب في استخدام المعرفة والمهارات في المواقف الواقعية المختلفة، وتقييم الأداء ليس شيئاً جديداً، فهو موجود منذ قرون عديدة، عندما كان أصحاب الحرف يقومون بتقييم تلامذتهم عن طريق ملاحظتهم لهم فيما كانوا يؤدونه من أعمال.

وجاء الاهتمام بتقويم الأداء كرد فعل مباشر للانتقادات الحادة التي وجهت إلى الاختبارات المقالية والموضوعية بصيغتها التقليدية المعتادة، والتي لا تقيس في الغالب سوى العمليات العقلية في أدنى مستوياتها، ونظرا لأن تنمية القدرات والعمليات العقلية في أدنى مستوياتها، ونظرا لأن تنمية القدرات والعمليات العقلية العليا تمثل هدفا رئيسا من أهداف أي نظام تعليمي فان عدم وجود اختبارات مناسبة ودقيقة لقياس مثل هذه القدرات يعني أن المربين في موقف صعب، إذ لا يمكن لهم إصدار أحكام صادقة وموضوعية ودقيقة على مدى امتلاك المتعلمين لهذه القدرات ومدى نموها لديهم (صبري، والرافعي، 2001: 362).

فتقويم الأداء يعتمد على تقدير قدرة الطالب على ترجمة معرفته وفهمه إلى فعل وعمل، وإجابة يخططها وينشئها، وتتميز بالأصالة، ويقدم أدلة ثرية تشير إلى مهارات أدائية متنوعة يستخدم فيها معرفته ومهاراته (علام، 2007: 137).

أهداف تقويم الأداء:

أ- تزويد مبادئ التواصل والمهارات الرياضية.

ب- تزويد المفاهيم الأساسية والمبادئ من جميع مواضيع حقول المعرفة.

ت- جعل الطالب فردا يعتمد على ذاته.

ث- جعل الطالب عضوا منتجا في أسرته وفي مجتمعه.

ج- جعل الطالب مفكرا وقادرا على حل مشكلاته.

ح- الربط بين أجزاء المعرفة المختلفة (الصراف، 2002: 299).

ويضيف (ميهرنز، ولهن، 2003) أن هناك أسباباً عديدة تجعل تقويم الأداء هو أفضل أشكال التقويم التربوي منها:

أ- يزداد مدى صدق الاختبار من خلال تمثيل السلوك باستخدام تمثيلات واقعية لأجل استنباط السلوك الحقيقي.

ب-إن تمثيل العديد من الأنماط السلوكية يتيح لنا الحصول على استنتاجات عامة وشاملة حول تطور الطلاب، أما الاختبارات التقليدية فتمثل نوعا واحدا فقط من السلوك.

ت-إنها توفر أداة قياس بديلة سهلة التطبيق.

ث-يمكن الحد من الانحياز المحتمل تجاه أقليات الطلاب، إذ إن اختبار الأداء معد بعناية جيدة.

اعتبارات أساسية لاستخدام أساليب تقويم الأداء:

أ- مراعاة ما يتطلبه قياس الهدف أو ناتج التعلم: فبعض الأهداف تتطلب أداءات معينة مثل تشغيل الحاسوب.

ب-ضرورة معرفة العمليات أو الإجراءات التي يستخدمها الطالب: فلكي يعرف المعلم كيف قام الطالب بحل مسألة أو ابتكر نتاجا معينا، أو أجري بحثاً، فإنه ينبغي عليه ملاحظة أداء الطالب.

ت-الناتج النهائي أو النتاج يتحد شكلاً مادياً: فنواتج تقويم الأداء تختلف عن نواتج التقويم باستخدام اختبارات الورقة والقلم، ففي الحالة الأولى تتعدد النواتج شكلاً مادياً.

ث-قياس المهارات النفسية والحركية: فالجوانب المعرفية والوجدانية تقاس في غالبية الأحيان باختبارات الورقة والقلم، بينما لا تصلح هذه الاختبارات لقياس وتقويم المهارات النفسية الحركية.

ج- تقويم فاعلية الطلاب في مواقف جماعية: فإذا كان الغرض من الاختبار قياس تأثير طالب على آخر، فإن اختبار الأداء يكون مطلوباً، إذ يمكن أن يحل الطالب مشكلة معينة فردياً.

ح- قياس الفهم من خلال تطبيقاته: حيث يمكن استخدام اختبار الأداء في قياس الفهم عن طريق التطبيق الفعلي لهذا الفهم في مواقف واقعية (علام، 2007: 137،138).

العوامل الواجب مراعاتها عند تقويم الأداء:

أ- التعميم: هل هناك احتمال من احتمال تعميم أداء طلبتك وقياس مهمات أخرى يقومون بها من خلاله ؟

ب-المصداقية: هل يجد السؤال الذي يجيب عنه الطالب شبيها له في الحياة ؟

ت-البؤر المتعددة: هل يقيس السؤال عدة مسائل تدريسية بدلاً من مسألة واحدة ؟

ث-إمكانية التدريس: هل ممكن للطلبة أن يكونوا بارعين في المستقبل في تدريس المهمات التي يكلفهم بها المدرس الآن ؟

ج- العدالة: هل تتضمن المهمة مبدأ العدالة ؟

ح- إمكانية الاستخدام: هل يمكن استخدام وتنفيذ هذه المهمة من حيث الثمن والمكان والزمان ؟

خ- إمكانية التصحيح: هل تكشف المهمة أجوبة الطلبة التي يمكن التعويل عليها وبالتالي تقويمها على نحو دقيق ؟ (بوبهام، 2005: 191).

ممارسات المعلم في التقويم المعتمد على الأداء:

أ- تحديد نتاجات التعلم (العامة والخاصة) التي يجب أن يظهرها الطالب.

ب-إعداد قائمة بالمهارات المطلوب إظهارها، وإعلام الطالب بها.

ت-تحديد فيما إذا كان الأداء فردياً أو جماعياً.

ث-مشاركة الطلبة في بناء معايير التقويم.

ج- التعبير عن الأداء بأنواع من السلوك يمكن مشاهدتها.

ح- وضع جدول زمني للإعداد والأداء.

خ- الاطلاع على خطط الطلبة حول الأداء المراد تطبيقه.

د- مساعدة الطلبة في الحصول على المواد والتجهيزات.

ذ- مراقبة الطلبة في مراحل مختلفة أثناء أداء المهمات.

ر- تزويد الطلبة بتغذية راجعة، واقتراحات حول تطورهم بعد تقديمهم الأداء.

ممارسات الطالب في التقويم المعتمد على الأداء:

أ- المشاركة الإيجابية المساهمة في وضع معايير الأداء.

ب-المشاركة الإيجابية في وضع مستويات الأداء.

ت-إظهار الجدية في التعامل مع اقتراحات وملاحظات المعلم.

ث-تحمل مسؤولية إظهار التعلم ومدى التقدم.

ج- جمع الأدلة والمعلومات المتعلقة بالمهمة.

ح- المشاركة في تقويم الآخرين بتسجيل الملاحظات.

خ- المشاركة في تطوير البرنامج التقويمي من خلال التغذية الراجعة.

د- التواصل مع الزملاء واحترام الرأي والرأي الآخر.

ذ- التعاون مع الزملاء في محاولات البحث عن المعلومات والبيانات.

(مهيدات، والمحاسنة، 2009: 35- 36)

يتضح مما سبق أن تقويم الأداء هو تعريف الفرد بكيفية أدائه لعمله، وعمل خطه لتحسين وتطوير أدائه في كثير من الأحيان، وعندما يطبق تقييم الأداء بصورة صحيحة فإنه يوضح للفرد

مستوى أدائه الحالي، وقد يؤثر في مستوى جهد الفرد واتجاهات المهام المستقبلية وتدعيم الجهود المبذولة لتحسين الأداء بطريقة صحيحة.

ويرى الباحث أنه على الرغم من أن التقويم القائم على الأداء ليس جديداً، فقد كان المعلمون يقومون تلاميذهم من خلال ملاحظة أدائهم لمهام حقيقية، إلا أن الاهتمام به في مجال التربية والتعليم برز كردة فعل للانتقادات التي وجهت إلى الاختبارات التحصيلية التقليدية والمتمركزة في الاختيار من متعدد وأسئلة الصواب والخطأ التي تنحصر في المستويات الدنيا من العمليات العقلية.

ثانيا:- ملفات الإنجاز Portfolios:

تتكون كلمة Portfolio من مقطعين هما Port وتعنى يحمل و Folio بمعنى ورق، ويرتبط هذا المصطلح بعديد من التعريفات التي تحاول أن تقدم تفسيراً له، فهو تجميع واع للأعمال التي قام بها الطالب والتي تظهر الجهد، والتقدم، في ضوء الأهداف التعليمية خلال فترة زمنية محددة، مع تفكر ذاتي للطالب في تلك الأعمال ، وهو أكثر من مجرد تجميع عشوائي لأعمال الطالب، أو وعاء يملؤه بنتاجاته، إنه تجميع منظم وهادف لهذه الأعمال التي يشارك الطالب في اختيارها ، وتنظيمها .

وتعد البورتفوليو أو ملفات الأعمال إحدى أدوات التقويم الحقيقي التي تستخدم في تقويم ما أنجزه المتعلم أو المعلم من أعمال، وتستخدم حقائب التقويم في التقويم الذاتي للمتعلم وكذا المعلم حيث يقوم المتعلم بوضع أفضل ما أنجزه في الملف أو الحقيبة من أعمال تحريرية: مشروعات، رسومات، مقالات، وهى أسلوب للتقويم الشامل لجميع جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية.

(سالم، ومصطفى، 2005: 99)

وهي إحدى الصيغ التي تستخدم بكثرة في المؤسسات التعليمية في الآونة الأخيرة، وذلك لأنها تناسب أغراض التقويم البديل من حيث تركيزها على عمليات تعلم يمكن تنميتها داخل المدرسة وخارجها، ومتابعة نمو الطالب عبر الزمن، وتحديد استراتيجيات تعلمه.

- ويعرف العبسي (2010: 91) البورتفوليو بأنها : "حقيبة انجازات ومختارات الطالب".

- ويعرفها الصراف (2002: 325) بأنها: "حقيبة للمتعلم تحتوى على مجموعة من المقتنيات التي تخبرنا عن جهود الطالب وتقدمه وتحصيله الدراسي في مجال من مجالات المنهج ، هذه المقتنيات تتضمن مشاركة الطلاب وإسهاماته في اختيار محتوى الحقيبة والإرشادات التي اتبعت في الاختيار ، والمعايير للحكم على العمل ، والدلائل التي تشير إلى التأملات الذاتية للطلاب".

- ويعرفها آرتر (Arter, 1992) بأنها : " تجميع هادف ومقصود لأعمال الطلاب ، التي تزودنا بصورة مفصلة عن تقدم الطلاب وتحصيلهم ويجب أن تشمل ملفات الأعمال مشاركة الطالب في اختيار محتويات الحقيبة ومعايير الاختيار والحكم على الحقيبة والدليل على تفكير وفهم الطالب وإدراكه".

- ويرى فريق آخر أن ملفات الإنجاز : هي عبارة عن مجموعة من الأدلة المنظمة والمرتبة وتستخدم من قبل المعلم والمتعلم للتأكد من نمو الطالب في مجال أو موضوع معين بحيث تتضمن المعلومات والمهارات والاتجاهات (الأغا، 2005: 126).

- ويرى الباحث بأنها سجل يعرض إنجازات الفرد عبر فترة زمنية معينة، تعكس جهد الطالب وتقدمه نحو تحقيق الأهداف.

انطلاقا مما تقدم فإن التعريفات السابقة لمفهوم ملفات الإنجاز ، تؤكد على شموليتها واتساعها لتقويم جوانب متعددة من أداء الطالب، لتقديم صورة كاملة بالأدلة والشواهد عن نواتج التعلم التي حققتها التي يمكنها تحقيقها في المجالات المعرفية، والوجدانية، والمهارية، لتعزيز جوانب القوة والتغلب على جوانب الضعف لرفع مستوى الأداء.

محتويات ملفات الإنجاز:

تضم ملفات الإنجاز المتعلم سجلات تراكمية تحتوي على مجموعة كبيرة من الوثائق تكون بمثابة أدلة يتم تجميعها عن مستوى معارف وخبرات المتعلم، ومهاراته واتجاهاته وقيمه واستعداداته، وذلك أثناء عمل هذا المتعلم مع المعلمين ومشاركته لهم في انجاز مهام وأبحاث وتقارير معملية، أو متابعة ومناقشة الأخبار والتقارير العلمية، أو عمل أوراق بحثية ، ويمكن في ضوء هذه الوثائق تحديد مستوى قدرات المتعلم، حيث يستند إليها في إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدى تمكن ذلك المتعلم (صبري، والرافعي، 2001: 363).

ويقدم أنطوانيت (Antoinette, 1996) قائمة لمحتويات ملفات الإنجاز تشمل:

سجلات قصصية – شرائط تسجيل سمعية - كتابة تأملية – مسودات ميدانية - مراجعات – تقييم الأقران - لوحات وأعمال فنية - شرائط فيديو – رسوم تخطيطية – صور – رسوم بيانية -موضوعات إنشاء – تقارير جمعية – مذكرات ولقاءات وحوارات – نواتج أعمال على الكمبيوتر.

ويقدم العبسي (2010: 95–99) قائمة لمحتويات ملفات الإنجاز تشمل:

عينات من كتابات التلميذ – قوائم المصادر التي اطلع عليها التلميذ والمواد التي استخدمها – صحائف التأمل الذاتي – أوراق عمل – مشروعات – حلول مسائل رياضية متنوعة – تقارير طلبة – تقارير عن تجارب مخبرية – تقديرات وتقارير حول مشاهدات – أنشطة جماعية – تقارير عن مشاهدات – أنشطة جماعية – تقارير عن مقابلات – الصور الضوئية – مواد سمعية وبصرية – درجات الاختبارات التحصيلية.

نموذج لمحتويات ملفات الإنجاز في مادة التعبير:

قائمة محتويات – سيرة عملية الكتابة من المسودة الأولى إلي النتاج النهائي – ثلاث مقطوعات متنوعة من كتابات المتعلم – ملخص كتاب قرأه المتعلم – قصة خيالية من إبداع المتعلم – نقد برنامج تلفزيوني يختاره المتعلم – موضوع غير راض عنه المتعلم مع بيان أوجه القصور – حوار مع كاتب محلي مسجل على شريط كاسيت – ثلاث من مفكرات التعلم يختارها المتعلم – انطباعات المتعلم عن أعماله والتقويم الذاتي للحقيبة (العبسي، 2010: 104).

ويرى الباحث أن ملفات الإنجاز هي ملفات للمتعلم تحتوي على مجموعة من المقتنيات التي تخبرنا عن جهود الطالب وتقدمه وتحصيله الدراسي في مجال من مجالات المنهج، هذه المقتنيات تتضمن مشاركة الطالب وإسهاماته في محتوى الملف، والإرشادات التي اتبعت في الاختيار، والمعايير للحكم على العمل، والدلائل التي تشير إلى التأملات الذاتية للطالب.

أهداف ملفات الإنجاز في عملية التقويم:

أ- تعتبر ملفات الإنجاز أساسا لعملية التغذية الراجعة .

ب–تمثل ملفات الإنجاز المرجع الأساسي للآباء كمصدر لمعلومات حول الأبناء.

ت–تفيد ملفات الإنجاز في مقارنة الطالب بنفسه وليس بأقرانه.

ث–تفيد ملفات الإنجاز في تطوير مهارات التقويم الذاتي.

ج– ترتبط ملفات الإنجاز مباشرة بالأهداف المراد تحقيقها.

ح– تعتبر ملفات الإنجاز معيار لإصدار الأحكام على مستويات الطلاب.

خ– تعطى ملفات الإنجاز الدليل على نمو وتقدم الطلاب في المواد التعليمية المختلفة.

د– تعمل ملفات الإنجاز على تشخيص حاجات الطلاب واهتماماتهم والتعرف على نواحي القوة والضعف لديهم (الأغا، 2005: 127).

ذ– تتيح للمدرسين تقييم نمو التلميذ وتقدمه.

ر– تتيح للمدرسين التواصل مع بعضهم وأن يكونوا على دراية أكثر بمستوى التلميذ خلال السنوات المختلفة.

ز– تتيح للمدرسين والموجهين أن يقوموا البرامج التعليمية.

س–تتيح للتلاميذ أن يصبحوا شركاء مع المدرسين في عملية التقييم.

ش–تتيح للآباء والمدرسين أن يتواصلوا ويتفاهموا بفاعلية اكبر عن عمل التلميذ.

(Antoinette ,1996: 253)

يتضح مما سبق أن ملفات الإنجاز مرآه تعكس حياته الدراسية في مجال معرفي ما، وهو تسجيل لقصة جهوده وأداءه في هذا المجال، وبالتالي لا غنى عنها في الموقف التعليمي.

خصائص ملفات الإنجاز:

أ– أنها حافظة أو سجل أو حقيبة.

ب– تضم أفضل الأعمال المختارة والمتنوعة.

ت– يتم اختيار تلك الأعمال من قبل الطالب وبمعاونة من المعلم وغيرهم (الزملاء ، ولي الأمر).

ث- تعكس إنجازات الطالب وتقدمه خلال فترات متتابعة من الزمن في مجال أو أكثر من المجالات الدراسية.

ج- أداة من أدوات تقويم تعلم الطلاب.

ح- يتم تقويمها وفق معايير محددة للطالب مسبقًا (علام ، 2007 م :15).

أنواع ملفات الإنجاز:

وهناك ثلاثة أنواع مميزة من ملفات إنجاز الطالب:

أ- **النوع التمثيلي** Exemplary Folio: وهو مجموعة من الأمثلة تراكمت عبر فترة زمنية تمثل أحسن الأعمال الممثلة للطالب.

ب-**النوع العملياتي** Process Folio: وهو الذي يضم أمثلة لعمليات النمو المعرفي لتعليم الطالب.

ت-**النوع الموحد** Combined Folio: وهو الذي يضم حقيبتين صغيرتين، كل منها تضم محتويات مختارة من النوعين السابقين (الصراف، 2002: 326).

ويذكر الأغا (2005: 128-130) بأنه تتنوع ملفات الإنجاز وذلك تبعا للهدف الذي تسعى إلى تحقيقه وهي على النحو التالي:

أ-**ملفات الإنجاز المثالية** Ideal format: ويهدف هذا النوع من الحقائب إلى مساعدة الطالب أو المتعلم ليصبح قادراً على تقييم سيرته الدراسية أو الأعمال التي قام بها بطريقة واعية وسليمة وصحيحة وذلك بقصد إثراء عملية التعلم والتعرف على مدى النمو الذي تحقق لديه.

ب-**ملفات الإنجاز للعرض** Showcase format: ويهدف هذا النوع من الملفات إلى عرض الأعمال الممتازة التي يقوم بها الطلاب وهي عادة ما تكون موضع فخر واعتزاز من الطالب.

ت-**ملفات الإنجاز للتوثيق** Document format: ويهدف هذا النوع من الملفات إلى بناء وعمل سجل منظم للأعمال التي ينجزها الطالب ويتضمن عرضًا لنتائج التقويم الكمي والكيفي لهذه الأعمال.

ث-**ملفات الإنجاز للتقويم** Evaluation format: ويهدف هذا النوع من الملفات إلى عرض تقرير مقنن ومفصل عن تحصيل الطالب إلى ولي أمره ويتضمن مجموعة من الأعمال التي اختارها كلا من الطالب والمعلم والمدير بناء على معايير محددة.

ج- **ملفات الإنجاز الصفية** class format: ويهدف هذا النوع من الملفات إلى تزويد الآباء والمسئولين في المدرسة بأحكام المعلمين عن إنجازات الطلاب وهي تتضمن بناء بطاقات تشتمل على نواحي تقدم الطلاب في ضوء أهداف المنهاج المراد تحقيقها وملاحظات المعلم وتعليقاته حول أداء كل طالب.

وقد صنف "**سميث وتيليما**" ملفات إنجاز الطالب إلى أربعة أصناف هي:
الملف التجميعي، وملف الطالب التدريبي، وملف الطالب التأملي، وملف الطالب التطوري الشخصي.

كما صنفها (ستيجنز) إلى: الصيغة المثالية، صيغة تتعلق بالعمليات، صيغة العرض، صيغة توثيق التقدم، وصيغة التقويم (العبسي، 2010: 94، 95).

يتضح مما سبق أن ملفات إنجاز الطالب لها استخدامات متعددة فلا تقتصر على التقويم فقط، بل تتعداه إلى استخدامات أخرى.

ويعتمد نجاح ملفات الإنجاز على عوامل متعددة، من أهمها:

تطوير مهارات المعلمين وتغيير اتجاهاتهم من أساليب التعلم التي تركز على الحفظ والتلقين إلى أساليب تركز على النمو الشامل للطالب، وإعطائه الثقة في أهمية تحليله لأدائه وتقويمه الذاتي وتوثيق انجازاته وتتبع نموه بنفسه، ومشاركة المعلمين والآباء والطلاب في لقاءات دورية لمناقشة الصحائف الوثائقية للطلاب. وتصميم إجراءات التقييم الوثائقي الشامل من حيث كيفية جمع المعلومات والبيانات، وتحليل محتوى الصحائف، وتحديد محكات تقييمها والحكم على نوعيتها، والإفادة من نتائجها وبذلك تصبح هذه الصحائف الوثائقية أداة فاعلة في التعليم والتقويم.

(علام، 2000: 749)

إيجابيات ملفات الإنجاز:

1. تعمل ملفات الإنجاز على تحقيق الهدف الأساسي من عملية التقويم.
2. تعمل على تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين.
3. تعمل على تقوية تقويم النتاجات التعليمية لدي المتعلمين.
4. تساعد على الربط بين مواطن الفشل لدي المتعلم والأداء الذي قام به.
5. تعمل على التكامل بين التدريس والتقويم والبحث والتطوير.
6. تعطي معلومات كاملة عن وضع المتعلم.
7. التقويم باستخدام ملفات الإنجاز متعدد الأبعاد بحيث تشمل جميع جوانب شخصية المتعلم .
8. تشجيع الطلاب على تطوير مهاراتهم الرئيسة.
9. تعتبر مهمة لكل من ولي الأمر والمعلم والطالب و إدارة المدرسة.
10. تعمل على توجيه برامج التخطيط التربوي.
11. تزود الطلاب بالتغذية الراجعة.
12. تعزز فكرة التقويم الذاتي.
13. تنمي تحمل المسؤولية لدي المتعلم (الأغا، 2005: 133، 134).
14. تحسن تقدير الطالب لذاته.
15. تساعد في الحصول على وسائل لدمج التعليم بالتقييم.
16. تسمح بخبرات حياتية حقيقية.
17. تخفض من قلق الامتحان. تعتبر واسطة للتواصل المقبول بين المدرسة والبيت.
18. تساعد الطالب على تطوير أهداف لتحصيله في المستقبل (الهيتي، 2001: 13).

19. تتيح الفرصة للمعلم لتقييم مدى تحسن وتقدم تعلم الطالب، كما تتيح للمعلم أن يكون على دراية كافية بإمكانات وقدرات الطلبة، وتوفر له فرصة لتحسين أساليبه في تقويم تعلم الطلبة.

20. تشجع الطلبة على التعاون والتواصل مع المعلمين واختيار أفضل أعماله .

(مهيدات، والمحاسنة، 2009: 166- 167)

21. أحد أساليب تقويم نتاجات التعلم المعرفي، والمهاري ، والوجداني.

22. أحد أساليب الكشف عن المواهب لدى الطالب.

23. يمكن استخدامها في المعارض المدرسية (عزيز، 2005 م : 367).

آلية بناء ملفات الأعمال (البورتفوليو) وإدارتها:

1- تتولى لجنة التوجيه والإرشاد في المدرسة إدارة ملفات الإنجاز ، ويشكل لذلك فريق عمل في كل صف دراسي، ويجهز مكان حفظ الحقائب في المكتبة أو في غرفة المرشد.

2- يخصص لكل تلميذ حقيبة شاملة تضم منجزاته في المقررات الدراسية جميعها، تفصل بينها فواصل.

3- يحدد المعلم محتويات الملف من البدائل بالاستناد إلى الأهداف التعليمية للمقرر الدراسي، ويمكن إشراك التلاميذ في تحديد المحتويات.

4- وتنظم الحقيبة كالتالي:

أ- صفحة الغلاف، يصممها التلميذ بطريقة مبتكرة تعكس ميوله واتجاهاته.

ب- قائمة محتويات تبين محتويات كل جزء في الملف.

ت- فواصل بين المقررات من تصميم التلميذ.

ث- الأهداف التعليمية لكل مقرر.

ج- عينات المنجزات منظمة وفق قائمة المحتويات.

ح- أوراق الاختبارات التحصيلية الدورية.

خ- التقويم الذاتي للتلميذ وانطباعاته عن أعماله في كل مقرر.

د- تقويم المعلم للملف في المقررات المختلفة.

5- يتم تنفيذ الأعمال والأنشطة المختلفة وعقد الاختبارات الدورية خلال الفصل الدراسي، ويوجه التلاميذ لاختيار الأعمال المناسبة لتضمينها الحقيبة بمساعدة المعلم بعد تقويمها ومناقشتها.

6- تسلم أوراق الاختبارات الدورية وعينات الأعمال المختارة خلال الفصل الدراسي إلى رائد الفصل، لوضعها في ملفات الإنجاز بالتعاون مع لجنة التوجيه والإرشاد.

7- يوضع برنامج زمني لعرض الملفات لمناقشتها على مدى ثلاثة أيام.

8- تخصص لملفات الإنجاز (20) درجة تمثل درجات أعمال الفصل الدراسي، توزع عشرة منها للاختبارات الدورية (العبسي، 2010: 99، 102).

تقويم ملفات الإنجاز: عادة ما تستخدم علامات رقمية لتلخيص الحكم على محتويات الملف، إلا انه من المفضل دعم العلامات الرقمية بتقويمات نوعية وصفية للأداء باستخدام سلالم التقدير أو قوائم الشطب، أو سلالم التقدير اللفظية لتقويم الملف.

خصائص تصميم وبناء مهمات التقويم:

أ- إعداد قائمة بالمهارات والمعارف التي تأمل أن يتعلمها الطلاب كنتيجة لإكمالهم المهمة.

ب- تصميم مهمة أدائية تتطلب أن يعرض الطالب مهارات ومعارف أثناء تنفيذها، وينبغي أن تثير المهمة الأدائية دافعية الطالب، وتتحدى تفكيره، وألا يكون الطالب أنجزها من قبل وفي نفس الوقت يكون قادرا على انجازها.

ت- إعداد محكات واضحة لقياس المدى الذي أتقنه الطلاب من المعارف والمهارات.

(مهيدات، والمحاسنة، 2009: 167-171)

ختاما يمكن القول إن ملفات الإنجاز تشبه كرة الثلج التي تبدأ صغيرة الحجم، ثم سرعان ما تتحول إلى كرة كبيرة، وتغدو مشروعا يبدع في تشكيل هيئتها وتصميم شكلها الجميع.

ثالثا:- التقويم الذاتي self-evaluation :

- قال تعالى: ﴿ بَلِ ٱلۡإِنسَٰنُ عَلَىٰ نَفۡسِهِۦ بَصِيرَةٞ ١٤ وَلَوۡ أَلۡقَىٰ مَعَاذِيرَهُۥ ١٥ ﴾.

(القيامة: آية: 14، 15)

- يعرفه مهيدات، والمحاسنة (2009: 152) بأنه: "قدرة الطالب على الملاحظة، والتحليل والحكم على أدائه بالاعتماد على معايير واضحة ثم وضع الخطط لتحسين وتطوير الأداء بالتعاون المتبادل بين الطالب والمعلم".

- ويعرفه علام (2004: 213) أنه: "نقد الطالب نفسه بنفسه".

وتتجه التربية الحديثة إلى الأخذ بهذا الأسلوب وتشجيعه على أن يتم ذلك بالاشتراك مع الأساليب الأخرى.

وفي ظل هذا المفهوم ينحصر دور المعلم في تعليم التلميذ كيف يتعلم وليس في تزويده بالمعلومات والحقائق كما كان يفعل في الماضي (الوكيل، والمفتي، 2005: 178).

إذاً التقويم الذاتي يطلب من الطلبة تقويم مساهماتهم ومشاركاتهم الشخصية والعمليات التي قاموا بها ونتاجاتهم (الهيتي، 2001: 7).

ويرى الباحث أن التقويم الذاتي هو تقييم الطالب لنفسه بناء على معايير محددة.

أهمية التقويم الذاتي ومزاياه:

أ- يعد مكوناً أساسياً من مكونات التعلم المستقل النشط للطالب، مما يؤدي إلى زيادة دافعيته، وتقديره لذاته، وبالتالي يوجه نظرة أكبر إلى ما يقوم بأدائه، وكيف يؤديه، وبذلك ينمي عنده التفكير الناقد.

ب- يؤدي إلى عادة تقويم الذات في وقت مبكر وتستمر عادة عنده في الحياة العملية.

ت-ينمي عادة تحمل المسؤولية مبكرا في الدراسة.

ث–ينمي عند الطالب ملكة تعلمه ونموه من جهة، وإدراك أن عملية التقويم ليست منفصلة عن التعلم من جهة أخرى.

ج– يضمن مشاركة الطلبة في تحديد المستويات والمحكات بغرض تطبيقها على أعمالهم وانجازاتهم.

ح– يجعل الطلاب يبدؤون في تمثل معايير الأداء ومحكاته وتطبيقها في الجهود والأعمال التي يقومون بها مستقبلاً.

خ– التدرب على تحديد مستوى عملهم، أي الطلاب، على نحو صحيح ودقيق نسبيا يعطيهم فرص التوقف والمراجعة والتفكير فيما يقومون به ويتعلمونه.

د– حتى يقوم الطالب يتطلب منه هذا مراجعة أهداف التعلم وغاياته ليقدر مدى تقدمه ونموه.

ذ– تخفيف العبء عن المعلم .

ر– التقويم الذاتي يتواءم مع مبادئ التعلم المعرفي البنائي.

ز– يخفض توترات وقلق الامتحانات التقليدية وتعقيداتها النفسية والعصبية.

(زيتون، 2007: 649، 650)

س– يعزز مهارات التفكير العليا ومهارات ما وراء المعرفة ومهارة التفكير الناقد.

ش– ينمي مهارة حل المشكلات.

ص– يجعل الفرد متابعا لتلبية احتياجاته، ومفكرا في ممارساته، وينمي ثقته في نفسه.

ض– يتناسب وعصر المعلومات حيث يكون الفرد مصدرا للمعلومات عن نفسه.

ط– يعزز تقبل الفرد للآخرين.

ظ– تقويم الفرد لنفسه يؤدي إلى اكتشاف أخطائه فيعمل على التخلص منها، وبالتالي يصبح أكثر تسامحا نحو أخطاء الآخرين لأنه يدرك أن لكل شخص أخطائه، وكذلك عملية التقييم الذاتي تعود الطالب على تحمل المسؤولية، وتحسين جوانب ضعفه (الوكيل، والمفتي، 2005: 179).

مبررات التقويم الذاتي:

أ- مراجعة الفرد لنفسه يمنحه فرصة تطويرها، وسد ثغراتها.

ب-أغلب مشاكل الفرد تأتي من أخطائه.

ت-مراجعة الفرد لذاته يؤدي إلى تحديد ما يحتاجه من مهارات ومعارف ضرورية.

(مهيدات، والمحاسنة، 2009: 129)

أساليب التقويم الذاتي:

أ- قائمة المراجعة والتقدير الذاتي: وهي أداة لمساعدة الطلبة على تقييم أعمالهم، ويقوم الطالب نفسه بوضع إشارة (صح) لتحديد مدى تحقق محكات الأداء ومعاييره أم لا.

ب- الاستبانات الذاتية: وتسمى أيضا الاستفتاءات الذاتية، وفيها يحدد الطالب درجة امتلاكه للعناصر أو المكونات.

ت- إجراء الاختبارات ذاتيا: وذلك من خلال رجوع الطالب والنظر إلى الإجابات المذكورة في نهاية الكتاب، أو إلى الإجابات النموذجية التي يكون قد أعدها المعلم .

ث- التقديرات الذاتية: وفيها يستخدم الطالب أدوات جاهزة موجودة في المدرسة أو على شبكة الانترنت، بهدف تحديد نقاط القوة لديه لتعزيزها، ونقاط الضعف لمعالجتها.

ج- الأسئلة التأملية: وفيها يقدم الطلبة تأملاتهم على ما يتعلمونه أو ما تم تعلمه.

ما يتطلبه تقويم الفرد لنفسه:

أ-أن يكون للتلميذ سجل خاص أو بطاقات يدون فيها نتائجه في جميع المواد.

ب- مقارنة النتائج التي حصل عليها حاليا بنتائجه السابقة حتى يقدر مقدار تقدمه أو تخلفه أو ثبات مستواه.

ت- مقارنة نتائجه بغيره من التلاميذ حتى يعرف مكانه بالنسبة لمجموعته أو فصله أو صفه.

(زيتون، 2007: 650، 652)

يتضح مما سبق أن التقويم الذاتي ينمي أنماط التفكير وحل المشكلات و المهارات العليا التي لا ينميها التقويم التقليدي، وكذلك يركز على نفسية الطالب وتقبله لذاته وللآخرين، بالإضافة إلى العديد من المميزات التي نفتقدها في التقويم التقليدي، ولذلك يجب على المعلم إرشاد المتعلم كيف يتعلم وليس تزويده بالمعلومات والحقائق.

رابعا:- تقييم الأقران peers evaluation :

يعرفه الصراف (2002: 355) بأنه: "نوع من التقييم يقوم به أقران الطالب أو المتعلم وهو يتضمن التقييم البنائي والتقييم الختامي للمهمة التعليمية أو النشاط أو العمل بوساطة قرين للطالب أو مجموعة من الأقران".

وهو مثل التقييم الذاتي من أساليب التقويم البديل، ويتم من خلال قيام كل طالب بتقييم أعمال زملائه. والهدف من كلا النوعين تحقيق الأهداف التالية:

أ- زيادة استقلالية الطالب.
ب-فهم الطالب للمادة الدراسية فهماً متعمقاً.
ت-تحويل الطالب من متلقٍّ سلبي إلى مقيِّم.
ث-جعل الطالب قادراً على نقد أعماله بنفسه.
ج- توضيح مفهوم الذاتية وإصدار الأحكام للطالب (علام، 2004: 213).

هناك أربع عمليات لمساعدة الطلبة في تقييم أقرانهم هي:

أ- **الوعي بمحدودية الملاحظ:**
الملاحظ له تأثيرا على المفحوص ، والملاحظ يمكنه رؤية جزءا بسيطا من مجموعة عمليات يقوم بها المفحوص في تفاعله مع البيئة التعليمية.
ب- **الملاحظة والتفسير:**
تعلم مقارنة قائمة من المعايير بالشيء الذي يلاحظ شيء صعب على الطلبة ، إن من يقوم بالتقييم

يحتاج إلى أن يصف الأداء والعمل بدقة ووضوح ولا يستطيع تفسير الأداء قبل أن يمتلك البراهين والأدلة على ذلك.

ت- **التعبير الصادق والشفاف:**

مهمة المقوم هنا هي مناقشة الخبرة التي تمت ملاحظتها، ويمكن ملاحظة الخبرة بطريقتين:

- طريقة الاستجابة الشخصية(يقوم الملاحظ بالتعبير عن مشاعره الشخصية وفهمه لما لاحظه)

- طريقة التقدير المعياري(يقوم الملاحظ بمقارنة ما يلاحظه بمجموعة من المعايير الخارجية)

ث- **الاستماع والتنفيذ:**

بعض الطلاب يظنون أن التقييم خيرا أو شرا دون أن يدركوا أن جميع الأحكام توضع حسب رؤى محدودة وان جميع الرؤى تساعد في إضاءة الحقيقة (الصراف، 2002: 358).

أهمية تقييم الأقران ومزاياه:

أ- يصبح الطالب جزءاً أكثر نظامية في عملية التقييم.

ب- يطور مهارات النقد البناء (التحليل، والتصنيف، والاستنتاج، والتقويم) في الحياة العملية الواقعية.

ت- يهيئ الفرصة للمتعلم لأن يضع معايير ومحكات أداء في عملية التقييم.

ث- يزيد ثقة الطلاب بأنفسهم.

ج- يحسن من جودة التعليم، ويسهم في تطوير المهارات الشخصية والاجتماعية.

ح- يساعد الطلاب على تعرف الأعمال والمنجزات التي يقومون بتقييمها، وفهم المادة الدراسية بشكل أفضل في ضوء خفض توترات الامتحانات النفسية.

خ- ينمي التعاون بين الطلاب، لتطوير معايير الأداء التي يمكن الاحتكام إليها في عملية التقييم.

د- يتيح الفرصة لتقديم تغذية راجعة من الأقران (غير سلطة المعلم).

ذ- يسهم في تنمية بعض الصفات والقيم الشخصية المتمثلة في احترام الرأي والرأي الآخر، وتقدير الأفكار، واحترام الذات (زيتون، 2007: 653، 654).

ر- الزيادة في وعى الطالب تجاه تحيزه الشخصي وأثره في الحكم على الآخرين.

ز- تنمية القدرة للحكم على ما يلاحظه الطالب أكثر عن طريق استخدام مستويات ومعايير معينة.

س- إكساب الطالب المعارف الضرورية للتعبير عن آرائه التقويمية في طرق غير هجومية أو عدوانية (الصراف، 2002: 360).

ويرى الباحث أن هذه المزايا تزيد من الناتج التعليمي أكثر مما هو عليه في الأساليب التقليدية، وتجعل من الطالب محوراً للعملية التعليمية من حيث التركيز على أداء الطالب العملي في العملية التعليمية.

أساليب تقييم الأقران:

أ- عرض الأعمال والمنجزات الفردية أمام الأقران للنقاش، وفي هذا تغذية راجعة للطالب لمراجعة أعماله وتحسينها.
ب- تقديم الأعمال الجماعية للمناقشة لتعزيز نقاط القوة، ومعالجة نقاط الضعف.
ت- نظرا للارتباط بين تقييم الأقران والتقييم الذاتي يمكن استخدام نفس أساليب التقييم الذاتي كما في قوائم المراجعة والتقدير، واستبانات تقييم الأقران في ضوء محكات الأداء ومعاييره.

(زيتون، 2007: 655)

ويرى الباحث أن تقييم الأقران يمنح الطالب الثقة بنفسه، من خلال الحكم على أعمال الآخرين وإتاحة الفرصة للتعرف على وجهات نظر مختلفة وأساليب متنوعة في الملاحظة.

خامسا:- الملاحظة observation:

وتعني الملاحظة توجيه الحواس لمشاهدة سلوك معين وتسجيل جوانب ذلك السلوك أو خصائصه.
(خضر، 2003: 107)

- ويمكن تعريف الملاحظة على أنها عملية مراقبة أو مشاهدة السلوك والمشكلات والأحداث، ومكوناتها المادية والبيئية، ومتابعة سيرها واتجاهاتها وعلاقاتها بأسلوب علمي منظم ومخطط بهدف تفسير وتحديد العلاقة بين المتغيرات المؤثرة فيها، والتنبؤ بها من أجل تسخيرها لخدمة الإنسان وتلبية احتياجاته.

- ويمكن تعريفها على أنها وسيلة يستخدمها الإنسان العادي في معرفته كيفية اكتسابه لخبراته ومعلوماته .
- أما في المجال التربوي فيمكن تعريف الملاحظة على أنها رصد لأداء الطالب في موقف تعليمي معين على الواقع من قبل الملاحظ بغرض جمع المعومات تمهيدا لتحليلها وإصدار الحكم على الطالب (مهيدات، والمحاسنة، 2009: 112).
- وتعرف على أنها تمثيل لنوع محدد من السلوك الإنساني التربوي بغرض قياس التدريس والتعرف على درجة كفايته (حمدان، 2001: 12).

وتعد الملاحظة من أدوات التقويم الحقيقي التي يستطيع المعلم من خلالها تحديد مدى تقدم تلاميذه من خلال أفعالهم باستخدام أدوات لتقويم الأداء الملاحظ مثل قوائم التقدير التي تتضمن قائمة بالسلوكيات وقائمة بـــ (نعم/ لا).

ويمكن استخدام الملاحظة في ملاحظة أداء المعلم وتستخدم أيضا في التقويم الذاتي للمعلم من خلال الملاحظة غير المباشرة من خلال التسجيل الصوتي أو المرئي (سالم، ومصطفى، 2005: 99).

أساليب الملاحظة:

أ- ملاحظة سلوك الطلبة اللفظي المعلن وتسجيل استجاباتهم وما ينطقون به من عبارات.

ب- ملاحظة أداء الطلبة فيما يتعلق بملاحظة السلوك.

ت- ملاحظة السلوك العام للطالب من حيث حماسه للتعلم وانتظامه في الدوام المدرسي وقيامه بالواجبات.

ث- تدوين الملحوظات في بطاقة الملاحظات، أو ملف الطالب (زيتون، 2007: 656، 657).

أقسام الملاحظة:

تنقسم الملاحظة إلى نوعين رئيسيين هما:

أ- الملاحظة المنظمة:

وتعد من أفضل أساليب الملاحظة ، حيث تتم وفق إجراءات دقيقة منضبطة ، وأدواتها تكون معدة مسبقاً ، ومضبوطة لاستخدامها.

ب- الملاحظة العشوائية : تتم بدون تخطيط مسبق ، ودون التزام بخطوات أو أدوات محددة، والنتائج تأتي غير دقيقة لأنها لاتستند إلى معايير ثابتة وفق أدوات ملاحظة منضبطة (الحمادي، 2001: 95) .

طرق الملاحظة الصفية:

- الطريقة العامة: وفيها يتم تسجيل كل السلوكات التعليمية للطالب، بحيث لا يتم التركيز على جانب محدد.
- الطريقة الخاصة: فقد يحتاج المعلم إلى التركيز على سلوك تعليمي معين أو مهارة خاصة فيحتاج إلى معلومات دقيقة ومفصلة عن ذلك السلوك أو تلك المهارة.

خطوات الملاحظة الصفية:

- تحديد الغرض
- تحديد السلوكات المراد ملاحظتها.
- تحديد مؤشرات الأداء.
- تبويب الملاحظات حسب أهميتها.
- اختيار الأداة المناسبة.
- تصميم أدوات جمع المعلومات كقوائم الشطب.
- تحليل المعلومات التي تم جمعها وتفسيرها.
- استخلاص النتائج من تلك التحليلات واستخدامها في تطوير الأداء وتحسين التعلم.

أدوات الملاحظة الصفية:

ويقصد بها الوسائل التي يستخدمها المعلم لتسجيل ورصد ما يدور في الصف، وهذه الأدوات عبارة عن ما يكتبه المعلم من ملاحظات أو يرسمه من إشكال لإعطاء صورة عن السلوك الصفي للطالب، ومن الأدوات المعروفة في مجال الملاحظة التفاعل الصفي بين المعلم والطالب في الصف لفلاندرز.
وحسب قائمة فلاندرز يقوم المعلم برصد سلوك الطالب وتسجيله في جدول خاص يظهر نوع السلوك الذي يجري أمامه كلما تغير السلوك (مهيدات، والمحاسنة، 2009: 112- 119).

وقدم مهيدات، والمحاسنة (2009: 122) مثالا لقائمة ملاحظة السلوك الصفي للطالب خلال فترة زمنية محددة داخل وخارج الصف:

جدول رقم (1.3)

يبين قائمة ملاحظة السلوك الصفي للطالب خلال فترة زمنية محددة داخل وخارج الصف

السلوك	التكرار	المجموع
حل الواجبات	//	2
استفسارات	/	1
إجابة صحيحة	////	4
إحضار أدوات	//	2
غياب بدون عذر	//////	6
إثراءات	///	3
المجموع		15

من خلال ما سبق يتضح لنا أهمية الملاحظة حيث يستطيع المعلم من خلالها تحديد مدى تقدم تلاميذه من خلال أفعالهم، فهي عملية يقوم بها المعلم معتمدا على إدراكه بحواسه في جمع المعلومات عن الظاهرة التي ينوى دراستها.

سادسا:- تقويم الأداء بالمقابلاتevaluation of performance by interviews:

تعد المقابلة إحدى أدوات التقويم التربوي التي لها أهميتها ومميزاتها بالمقارنة ببقية الأدوات الأخرى، حيث يمكن التعرف من خلالها على اتجاهات الأفراد، والأسباب التي تكمن وراء سلوك معين، ومدى صدق المفحوص ومدى دقة استجابته، وتتطلب المقابلة إتباع خطوات علمية في تصميمها وإعدادها وتطبيقها (سالم، ومصطفى، 2005: 100).

وهي لقاء بين المعلم والطالب محدداً مسبقاً حيث يمنح المعلم فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار الطالب واتجاهاته نحو موضوع معين، وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقاً.

خطوات المقابلة:

أ- الإعداد والتخطيط:

وفيه يتم تحديد هدف المقابلة، ومعرفة مستوى الطالب، وتحديد نوع المقابلة كالتالي:

- **المقابلة المحددة:** تكون جميع الأسئلة فيها محددة مسبقا ضمن جدول للمقابلة يتم الالتزام به.

- **المقابلة غير المحددة:** الأسئلة فيها غير محددة الإجابة، ولكن أهداف المقابلة محددة.
- **مقابلة محددة مفتوحة:** حيث تكون الأسئلة فيها مزيجاً من النوعين السابقين.
- **مقابلة فردية:** بين المعلم والطالب، أي بين فريقين وشخص واحد من كل فريق.
- **مقابلة جماعية:** بين المعلم وعدد من الطلاب، أو بين طالب وعدد من المقومين المعلمين، أي تتكون من فريقين، كل فريق مكون من شخص أو أكثر.

وإعداد جدول المواصفات، والتحقق من ثبات وصدق المقابلة:

- ويقصد بالثبات هنا مدى تحرر بيانات المقابلة من مصادر الخطأ التي ليس لها علاقة بالموضوع الذي نجمع عنه المعلومات.
- ويقصد بالصدق أن المعلومات التي تم جمعها ذات علاقة واقعية بالموضوع المراد قياسه.

ب- إجراء المقابلة:

وتنقسم هذه المرحلة إلى ثلاثة أقسام:

- **بداية المقابلة:** أبدأ المقابلة ببشاشة، وأحرص على تنمية المودة، وتوجيه بعض الأسئلة التمهيدية لكسر حاجز الرهبة، وبناء الألفة.
- **جوهر المقابلة:** يتضمن توجيه الأسئلة والحصول على المعلومات حول أكثر الموضوعات التي **تدور حولها المقابلة.**
- **ختام المقابلة:** ويتضمن تلخيصاً لأهم ما ذكره المستجيب خلال المقابلة للتحقق من موافقته على ذلك، وأن هذا ما كان يقصده، وبعد ذلك توجيه الشكر على حسن تعاونه، وإبلاغه عن النتائج، مع الالتزام بالوفاء بذلك من قبل الشخص الذي عمل المقابلة.

ت- تقويم المقابلة:

يتم ذلك بعرض المعلومات التي تم الحصول عليها من المقابلة سواء المكتوب أم المسجل الكترونيا على بعض الزملاء ممن لديهم الخبرة ومناقشة ملاحظاتهم للتعرف على جوانب القوة وإثرائها وجوانب الضعف لعلاجها وتوظيفها لتطوير الأداء في المقابلات الأخرى.

(مهيدات، والمحاسنة، 2009: 134-140)

تستخدم المقابلات في الحالات الآتية:

أ- قياس مستوى التحصيل العام لدى الطلبة وتقديره على غرار الاختبارات الإنشائية والمقالية.

ب- قياس قدرة الاتصال والتواصل المعرفي العقلي عند الطلبة، وبالتالي قياس مستوى تفكير الطالب ومدى سرعته في الفهم والتفكير، وإصدار الأحكام في المواقف التعليمية والحياتية على حد سواء.

ت- الكشف عن أسلوب تفكير الطالب، وبيان مدى فهمه للمعرفة واستيعابها وتوظيفها.

ث- المساعدة على تصحيح وتعديل الأخطاء عند وقوعها وتتبعها إلى جذورها.

ج- قدرة الطالب على المناقشة والدفاع عن آراءه وبخاصة في أثناء تقديم التقارير والبحوث .

ح- الكشف عن اتجاهات الطلبة واهتماماتهم وميولهم.

بالإضافة إلى ما سبق فإن المقابلات الشخصية والأسئلة المباشرة للمتعلم تعتبر أساليب وتقنيات تقويمية مباشرة لتقدير نواتج التعلم بما تتضمنه من اتجاهات وميول واهتمامات، ومن خلال هذه الأسئلة في المقابلات يمكن للمعلم تعرف وتقييم معتقدات الطلبة عن العلم من حيث طبيعته، وأهدافه، وإغراضه (زيتون، 2007: 658، 659).

وسائل المقابلات:

أ- **المقابلة الشخصية:** وسميت بذلك لأن المقابل يوجه الأسئلة وجها لوجه للشخص الذي تتم مقابلته.

ب- **المقابلة عبر الهاتف:** وهي أكثر شيوعاً في حالة استخدامها مع أولياء الأمور ومع المدرسين من مدارس مختلفة.

ت- **المقابلة عن طريق البريد:** حيث يمكن إرسال الأسئلة على شكل استبانه.

ث- **المقابلات المباشرة بالحاسوب:** حيث يقوم الحاسوب باختيار العينة عشوائيا، ويوجه القائم بالمقابلة الأسئلة تليفونيا باستخدام ملف للمقابلة ويستقبل المستجيب الرسالة الصوتية، ويجيب عليها من خلال الكمبيوتر.

ج- المسوحات بالبريد الالكتروني: ويعتبر الأسرع من بين الأنواع الأخرى والأكثر اقتصاداً، لأن الغالبية من الأشخاص تتوفر لديهم هذه الخدمة لأنها مجانية.

ح- المسوحات من خلال الانترنت/الانترانت: فقد اشتهرت المقابلات من خلال صفحات الويب.

خ- الاستبانة الورقية: وهي طريقة لجمع البيانات باستخدام الاستبانة الورقية وجها لوجه.

(مهيدات، والمحاسنة، 2009: 141-145)

ويرى الباحث أن أسلوب المقابلة مهم في الموقف التعليمي، حيث يمكن التعرف من خلالها على اتجاهات الأفراد، والأسباب التي تكمن وراء سلوك معين، ومن خلالها يمكن الوقوف على المستوى الفعلي للطالب، ومعرفة مدى إلمامه بالمعلومات.

سابعا:- تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية performance evaluation tests written:

من أهم أدوات التقويم التي مازالت تحتل مكانا مهما بين بقية أدوات التقويم الأخرى، ومن الاختبارات: اختبار قياس القدرة على الفهم السماعي، واختبار قياس القدرة على التعبير الشفهي، واختبار قياس القدرة على الفهم القرائي، واختبار قياس القدرة على التعبير التحريري.

لقد أدخلت تعديلات على هذه الاختبارات حتى تصبح من أدوات التقويم الحقيقي مثل اختبار الكتاب المفتوح، وتحسين اختبارات الاختيار من متعدد بأن يبرر المتعلم سبب اختياره للإجابة.

(سالم، ومصطفى، 2005: 100).

والاختبارات الكتابية تختص بقياس مهارات اللغة، واللغة العلمية، والمحتوى المعرفي.

وهناك نوعان للاختبارات الكتابية هما:

1- اختبارات الكتابة القصيرة المفتوحة النهائية: وتركز هذه الاختبارات على موضوع معين، ويمكن للطالب أن يكتب عنها بصورة مفتوحة دون تقييد الإجابة أو عدد السطور أو عدد الفقرات، بل يترك ذلك للطالب ليبين أداءه ومقدار تعلمه ونموه وانعكاساته في هذا الموضوع بحرية.

2- الاختبارات المقالية: وتتناول موضوعات علمية واقعية حقيقية حياتية، يتم التعبير عنها بصورة إنشائية ويترك للطالب فيها حرية التعبير والتعبير الذاتي، فيتبين منها آراؤه وأفكاره وأداءه، ومستوى تفكيره، وقدرته على التحليل والاستنتاج والاستدلال العلمي، وبالتالي توصيل تعلمه إلى الآخرين.

(زيتون، 2007: 660)

ويرى الباحث أن تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية أسلوب قديم، لكنه تميز هنا بإضافة تعديلات عليه ليصبح من أساليب التقويم البديل، ومن التعديلات التي استحدثت على الاختبارات الكتابية اختبار الكتاب المفتوح، وتحسين اختبارات الاختيار من متعدد بأن يبرر المتعلم سبب اختياره للإجابة.

ثامنا:- تقويم الأداء بخرائط المفاهيم reformation of performance by maps concepts:

هي رسوم تخطيطية ثنائية البعد أو متعددة الأبعاد تعكس مفاهيم بنية محتوى النص، يتم تنظيمها بطريقة متسلسلة تتخذ شكلاً هرمياً، إذ يوضع المفهوم الرئيسي في قمة الخريطة وتندرج تحته المفاهيم الأقل عمومية في المستويات الأدنى، ووجود روابط توضح العلاقات بين المفاهيم الرئيسية والفرعية (مهيدات، والمحاسنة، 2009: 94) و(يونس، فتحي وآخرون، 2004: 168).

وهي من أدوات التقويم الحقيقي حيث يقوم المتعلم ببناء خريطة مفاهيم لموضوع معين ثم يقارن هذه الخريطة بخريطة أخرى نموذجية أو تقويمها على أساس تحديد درجة لكل جزء من أجزاء الخريطة (سالم، ومصطفى، 2005: 100)

وتؤكد خريطة المفاهيم العلاقات بين المفاهيم في المواقف المدرسية، وتساعد على التعلم ذي المعنى.
وتعد خريطة المفاهيم أداة تقييميه تشخيصية علاجية، وبالتالي تقويم تعرف الطالب للبنية التركيبية لفرع المادة العلمية الدراسية.
وفي ضوء هذا التوجه، يمكن توجيه الطلبة لبناء خرائط مفاهيم يمكن من خلالها استخلاص التقييمات التالية:

1- إظهار البنية المفاهيمية للطالب في فرع المادة التي يدرسها.
2- تبيان مدى تماسك أو تفكك البنية المفاهيمية لدى الطالب.
3- كشف المفاهيم البديلة لدى الطالب.

وهذا كله يؤدي إلى تغذية تشخيصية راجعة للمعلم والطالب، مما يتطلب من المعلم والطالب مراجعة التعلم من خلال استراتيجيات التغير المفاهيمي التي تؤدي في التحليل إلى تعديل المفاهيم أو تغييرها.
وبهذا يتم التوكيد على العلاقة القوية بين التعلم وتقييم الأداء على حد سواء.
(زيتون، 2007: 661، 662)

أهمية استخدام خريطة المفاهيم:

طالما اعتبر نمط خريطة المفاهيم من وسائل التقويم لتحسين التعلم فإن أهمية استخدامها تكمن فيما يلي:
أ- تساعد على ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المعرفية للطالب.
ب-تساعد المعلم على التركيز على الأفكار الرئيسة للمفهوم الذي يقوم بتدريسه.
ت-تساعد الطلبة على البحث عن العلاقات بين المفاهيم، والربط بينها.

ث-تتطلب البحث عن أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم.

ج- تجعل الطالب مستمعا ومنظما، ومصنفا، ومرتبا للمفاهيم.

ح- تزود الطلبة بملخص تخطيطي مركز لما تعلموه.

خ- تساعد المعلم على معرفة سوء الفهم الذي قد ينشأ عند الطلبة.

د- تساعد على الفصل بين المعلومات المهمة والمعلومات الهامشية، وفي اختبار الأمثلة الملائمة لتوضيح المفهوم.

ذ-تساعد على توفير مناخ تعليمي جماعي من خلال اشتراك الطلبة في تصميم خريطة المفاهيم.

مجالات واستخدامات خرائط المفاهيم:

أ- وسيلة للتعرف على معرفة الطالب السابقة.

ب-تحديد ما يعرفه الطالب.

ت-إعادة تصويب المفاهيم المخطئة.

ث-الارتقاء بالذات.

ج- مساعدة المعلم والطالب في تنظيم المعرفة.

ح- تقييم أداء الطلبة.

خ- تحسين وتنمية المهارات.

د- حل المشكلات.

ذ- تحسين قدرات الطلبة على الابتكار والإبداع.

خطوات بناء خرائط المفاهيم:

أ- اختيار الموضوع الذي سيبنى له خريطة المفاهيم.

ب-اختيار الكلمات المفتاحية المناسبة المتضمنة للأشياء أو الأحداث.

ت-عمل قائمة بالمفاهيم مرتبة ترتيبا هرميا تبعا لأهميتها.

ث-تحديد المفاهيم المجردة.

ج- تحديد المفاهيم المترابطة معا ضمن علاقات.

ح- وضع المفهوم الرئيس في قمة الهرم وتحتها المفاهيم الفرعية.

خ- التوصيل بين المفاهيم ذات العلاقة بخطوط.

ويرى الباحث أن عملية السير في الدرس وبناء خريطة المفاهيم تتم بالشكل التالي:

على المعلم أن ينطلق في مرحلة التمهيد للدرس، فيشير فيها إلى خريطة الدرس مستخدماً إياها كمنظم متقدم لأخذ فكرة مجملة مسبقة عن الدرس، وجميع عناصر المعرفة فيه، ويستحسن هنا تعليق الخريطة المفاهيمية أمام الطلبة عند السبورة حتى تكون مرجع للطلاب أثناء شرح المعلم وأثناء تقدمهم في الدرس .

وعندما ينهى المعلم عملية تنفيذ الدرس فإن هناك اتجاهين لتوظيف الخريطة فإما أن يقوم الطلبة على هيئة مجموعات أو فرادى بتكوين خريطة مفاهيم، وتقدم هذه الخريطة إلى المعلم للإطلاع عليها وتقييمها .

تقويم خرائط المفاهيم:

أ- العلاقات: درجة لكل فكرة صحيحة.

ب-الهرمية: خمس درجات لكل مستوى صحيح.

ت-التفرعات: درجة لكل تفرع

ث-الروابط العرضية: درجة لكل رابطة عرضية صحيحة.

ج- الأمثلة: درجة لكل مثال.

وقد قدم وارن درسي قائمة معيارية لتقدير درجات خرائط المفاهيم اعتمادا على النظام المئوي من خلال الإجابة عن الأسئلة التي تتضمنها من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (1.3)

يبين قائمة معيارية لتقدير درجات خرائط المفاهيم اعتمادا على النظام المئوي من خلال الإجابة عن الأسئلة التي تتضمنها

الرقم	السؤال	الترتيب (الأهمية)
	هل اشتملت الخريطة على المفاهيم الرئيسة التي حددها المعلم؟	1
	هل كان الربط بين هذه المفاهيم دقيقا؟	2
	هل اشتملت المفاهيم على روابط عرضية؟	3
	هل احتوت الخريطة على أمثلة؟	4
	هل كانت التفرعات في الخريطة على شكل شجرة؟	5
	هل تضمنت الخريطة على التدريج للمفاهيم الرئيسية الفرعية؟	6
	هل كانت الأمثلة التي تضمنتها الخريطة ملائمة؟	7
	هل تتوفر معايير العملية في الخريطة؟	8

	هل تم استخدام الرموز الأصلية والمصطلحات المعروفة؟	9
	هل زاد عدد العناصر عن 12 عنصراً تقريبا؟	10

ودرجة تحقق الهدف من موضوع الخريطة تزداد كلما انتقلنا من أسفل القائمة إلى أعلاها، وهذا يشير إلى أن درجة المعيار تزيد أو تقل حسب ترتيبه في القائمة.

مفاتيح خريطة المفاهيم:

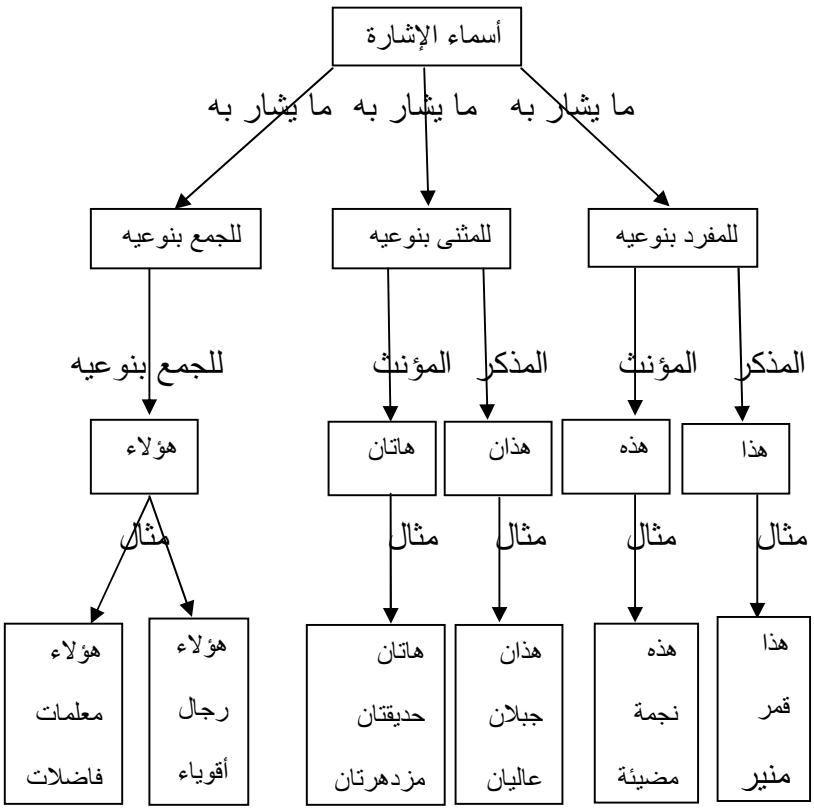
أ- الأساس: المفهوم العام أو الرئيس.

ب-الفروع: مفاهيم أقل عمومية من المفهوم الرئيس.

ت-تفريعات الفرع: مفاهيم أقل عمومية من المفهوم الفرعي.

ث-الوصلات: خطوط للربط بين مفهومين فرعيين أو أكثر (مهيدات، والمحاسنة، 2009: 94-99).

وقدم مهيدات، والمحاسنة (2009: 107) مثالا لخريطة مفاهيم تقويمية حول أسماء الإشارة:



شكل رقم (1-1)

يعرض مثالا لخريطة مفاهيم تقويمية حول أسماء الإشارة

ومن هنا يمكن القول إن خرائط المفاهيم تعد أداة مفيدة في تعزيز التحصيل الدراسي وتدعيمه وتقويته، وتعمق فهم الطلبة للمفاهيم في أي وحدة دراسية وتوفر عامل الارتباط والانسجام بين عناصر المادة التعليمية، كما أنها أداة لتقويم الطلبة في جميع مراحل التعليم، كما أنها أيضا تعزز من عملية التعلم وتزيد من التحصيل الدراسي.

مما سبق اتضحت المكانة الرئيسة التي يحظى بها التقويم التربوي في العملية التربوية، وحتى ينظر المسئولون في إحلال التقويم البديل مكان الأساليب التقليدية في محافظات الوطن– والتي في غالبها عبارة عن اختبارات الورقة والقلم– انبثقت هذه الدراسة، ومن أجل هذا ناقشت الدراسة في الفصل الحالي المحاور الأساسية وهي:

- التقويم بشكل عام
- التقويم في مجال تعليم اللغة العربية
- الاتجاهات الحديثة في التقويم

ومن خلال المحور الأول تم تناول تعريف التقويم وأهميته **و**وظائفه وأسسه وخصائصه وأنواعه وخطواته وأساليبه وأدواته.

ومن خلال المحور الثاني تم تناول تقويم كلٍ من أهداف تعلم اللغة العربية والمنهج والتدريس والوسيلة التعليمية ونتاج التعلم ومهارات اللغة العربية.

ومن خلال المحور الثالث تم تناول التقويم البديل وخصائص والتحولات التي أحدثها وأساليبه والفروق بينه وبين التقويم التقليدي، حيث قام الباحث بإعداد قائمة لأساليب التقويم البديل شملت: تقويم الأداء وحقائب التعليم والتقويم الذاتي وتقويم الأقران أو الأنداد والملاحظة وتقويم الأداء بالمقابلات وتقويم الأداء بالاختبارات الكتابية وتقويم الأداء بخرائط المفاهيم.

وقد أبرزها الباحث في استبيان وبطاقة ملاحظة، وقام بكل الإجراءات اللازمة لتطبيق الأداتين وتحليل نتائجهما.

بسم الله الرحمن الرحيم

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات تتعلق بأساليب التقويم المستخدمة بوجه عام.

***التعقيب على الدراسات المتعلقة بأساليب التقويم المستخدمة بوجه عام.**

المحور الثاني: دراسات تتعلق بأساليب التقويم المستخدمة في اللغة العربية.

***التعقيب على الدراسات المتعلقة بأساليب التقويم المستخدمة في اللغة العربية .**

المحور الثالث: دراسات تتعلق بأساليب التقويم البديل.

***التعقيب على الدراسات المتعلقة بأساليب التقويم البديل.**

***تعقيب عام على الدراسات السابقة.**

الدراسات السابقة:

الحمد لله ونستعين به ، ونصلي ونسلم على الصادق الأمين وبعد:

تناول الباحث في هذا الفصل الدراسات التي تخدم الدراسة الحالية، وذلك من خلال عرض الأهداف التي سعت لتحقيقها الدراسات السابقة، والعينات، والأدوات التي استخدمت لإجراء الدراسة ، ومن ثم يتم عرض للنتائج التي توصلت إليها ، حيث تم تقسيم هذا

الفصل إلى محاور كالتالي:

المحور الأول: يتم عرض الدراسات السابقة التي تتعلق بأساليب التقويم المستخدمة بوجه عام.

المحور الثاني: تم عرض الدراسات السابقة التي تتعلق بأساليب التقويم المستخدمة في اللغة العربية.

المحور الثالث: تم عرض الدراسات السابقة التي تتعلق بأساليب التقويم البديل.

المحور الأول:- دراسات تتعلق بأساليب التقويم المستخدمة بوجه عام:

1-دراسة الضفيري والعيدان (2010) بعنوان: أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت .

هدفت الدراسة إلى استطلاع آراء المديرين ومساعديهم والموجهين ورؤساء الأقسام ومعلمي مادة التربية الإسلامية للتعرف إلى أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية من الصف الأول إلى الصف السادس في مدارس تأهيل التربية الفكرية، والمقترحات التي تراها الهيئة التعليمية من حيث مدى ملاءمة أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية في دولة الكويت.

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة ، وقد استخدما الاستبانة وطبقاها على جميع الإداريين في مدارس تأهيل التربية الفكرية، وقد قام الباحثان بتحليل البيانات باستخدام معامل الثبات(ألفا كرونباخ)، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وتحليل التكرارات وتحليل التباين الأحادي ANOVA.

وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الصفوف الستة من حيث مدى ملاءمة أساليب تقويم المتعلمين لمادة التربية الإسلامية بمدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت.

2-دراسة الزهراني (2009) بعنوان: تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توفر معايير جودة أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة، والتعرف على جودة معايير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة، ومعرفة المواصفات التي يمكن اعتمادها لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب، ومعرفة العقبات التي تحول دون تطوير أدوات القياس، وتقديم تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلبة.

واعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدماً استبانة للمعلمين والمشرفين، وتكونت العينة من جميع أفراد مجتمع الدراسة وهم (38) مشرفاً و(48) معلماً، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط ومعامل كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية ومربع كاي واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه.

وأظهرت الدراسة عدداً من النتائج من أهمها:

أ- كانت درجة جودة معايير أدوات قياس تحصيل الطلاب عالية جداً.

ب-عدم توفر معايير جودة أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بنسبة 53%.

ت-توجد فروق بين متوسط درجات المشرفين والمعلمين على الدرجة الكلية لتطوير أدوات تحصيل الطلاب لصالح المشرفين.

ث-توجد فروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة وفقا للمؤهل العلمي لصالح الذين مؤهلاتهم أعلى من حملة البكالوريوس.

ج- توجد فروق بين متوسط درجات عينة الدراسة تبعا لسنوات الخدمة لصالح الذين خدمتهم من 11 سنة فأكثر.

ح- توجد فروق بين متوسط درجات عينة الدراسة تبعا للجهة التعليمية لصالح الذين يعملون بالوزارة.

3- دراسة الأحمدي (2008) بعنوان : اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة ينبع عن مستوى اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية . وعن الصعوبات التي تعيق تطبيق اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانة لجمع البيانات من أفراد العينة المكونة من (210)معلماً بالمرحلة الثانوية بمحافظة ينبع تم اختيارهم كعينة عشوائية طبقية من عينة الدراسة، ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة: التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وحساب الصدق والثبات لأداة (Spss) والنظم الإحصائية (Spearman) ومعاملات الارتباط (ANOVA) الدراسة، كما استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة : وكانت أهم النتائج التي خرجت بها الدراسة ما يلي:

أ – وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة ينبع عن مستوى اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية كانت بدرجة متوسطة.

ب – إن الصعوبات التي تعيق تطبيق اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة ينبع كانت بدرجة عالية.

ج- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص والخبرة ، وحول الصعوبات التي تعيق تطبيق اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص والمؤهل والخبرة.

د- هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين كل محور من محاور اللائحة الجديدة وبين جميع محاور اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة ينبع.

4- دراسة الجلاد(2007) بعنوان: مجالات التقويم وأدواته التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في تقويم الطلبة في دولة الإمارات.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مجالات وأدوات التقويم التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في تقويم الطلبة في دولة الإمارات في تقويم الطلبة في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدما استبانة مكونة من (42) فقرة موزعة على ثمانية مجالات، وتكونت عينة البحث من (87) معلما ومعلمة (38) من الذكور و(49) من الإناث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية .

وأظهرت النتائج أن درجة استخدام معلمي ومعلمات التربية الإسلامية جاءت بدرجة متوسطة ، وحل المجال الثامن المتعلق باستخدام الأنشطة في الرتبة الأولى في حين حل المجال الرابع المتعلق بالفئات النفس حركية الرتبة قبل الأخيرة وجاء المجال السادس المتعلق بأدوات التقويم في المجال النفس حركي في الرتبة الأخيرة

كما كشفت النتائج عن وجود اثر دال إحصائيا لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي على درجات استخدام المعلمين والمعلمات لأدوات التقويم على مجالات الدراسة الثمانية والمجالات مجتمعة.

5- دراسةالمصري ومرعي (2007) بعنوان: اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم.

هدفت الدراسة إلى تعرف اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم المختلفة ، والفروق في هذا المتغير باختلاف التخصص والجنس ، ومستوى التحصيل والتفاعل بينها .

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي مستخدمين استبانة مكونة من (37) فقرة – بعد التحقق من صدقها وثباتها– ، وبطاقة تحليل محتوى أسئلة الكتابين – بعد حساب صدقها وثباتها– حيث قاما بتطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (191) طالباً وطالبةً.

وأشارت النتائج إلى أن اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو استخدام أساليب التقويم المختلفة إلى وجود فروق في الاتجاهات للطلبة وفقا لمستوى متغير التحصيل(جيد فأعلى) ، بينما لم تظهر النتائج فروقاً في الاتجاهات نحو أساليب التقويم وفقا لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

وأوصى الباحثان بتنويع الأساليب المستخدمة في تقويم الطلبة فضلا عن تحسين المهارات اللازمة لهذه الأساليب ، وإجراء دراسات وأبحاث أخرى حول أثر عوامل أخرى لها علاقة بالاتجاهات نحو أساليب التقويم.

6- دراسة الدوسري (2003) بعنوان : "الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية في البحرين.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدماً استبانة مكونة من (26) فقرة، موزعة على(3) محاور ل(600) معلم ومعلمة تم اختيارهم عشوائيّاً من المدارس الثانوية؛ واستجاب (82.7%) منهم لأداة البحث.

وأشارت النتائج إلى أن الكثير من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم، كالاختبارات بأنواعها، ويستخدمون العوامل غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي بشكلٍ كبير في تقدير درجة طلبتهم في المقرر. كما دلت نتائج البحث على وجود عوامل كثيرة تتحكم في المتغيرات المرتبطة بممارسات المعلم في التقويم الصفي.

7-دراسة مراد (2001) بعنوان: "أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أساليب التقويم الأكثر استخداماً من قبل معلمي الحلقة الأولى للتعليم الابتدائي ومعلماتها ، ومدى اختلاف تلك الممارسات باختلاف جنس المعلمين والمعلمات وخبرتهم التدريسية بالمدارس الابتدائية المطبقة لنظام التقويم التربوي في دولة البحرين، كما هدفت إلى التعرف بأهم الصعوبات التي تواجههم.

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي مستخدمة استبانة مكونة من (56) فقرة، وبطاقة متابعة لملف انجازات التلميذ للتأكد من نتائج الاستبانة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين والمعلمات الذين شملتهم الدراسة يمارسون الأساليب الرئيسة الثلاثة المتضمنة في الإستبانة (الاختبارات بأنواعها، والملاحظة، وملف انجاز الطالب) بدرجة مرضية مع وجود فروق تعزى إلى الخبرة.

أما بالنسبة إلى ممارسات المعلمين والمعلمات لكل واحد من الأساليب الثلاثة فقد دلت النتائج على تفاوتها .

أما بالنسبة للاختبارات التكوينية فقد حرصت نسبة عالية على استخدامها، أما الاختبارات التجميعية فقد اتضح اهتمام المعلمين الدائم بالممارسات المطروحة في الإستبانة .

أما بالنسبة لملف انجاز التلميذ فقد اتضح اهتمام الغالبية من أفراد العينة بالممارسات المطروحة جميعها .

8- دراسة عقل (2001) بعنوان: أساليب تقويم طلاب الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم في دولة قطر.

هدفت الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر كل من الموجهين والموجهات والمعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات في أساليب التقويم الحالية والمستخدمة لتقويم طلاب وطالبات الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم، ووجهة نظرهم في مدى ملائمة استخدام أنماط الأسئلة المختلفة التي تقدم للطلاب.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدماً استبانة طبقت على معلمي ومعلمات مادة العلوم، ومقابلة مع رئيس توجيه العلوم ومساعده وموجهي وموجهات العلوم، وتقويم تجريبي طبق على طلاب وطالبات الصف الثالث الإعدادي.

وقد أظهرت النتائج وجود العديد من أوجه الاتفاق ما بين استجابات المعلمين والموجهين مع استجابات المعلمات والموجهات، ووجود عدد محدود من أوجه الاختلاف ما بين استجابات المعلمين والموجهين مع استجابات المعلمات والموجهات.

9-دراسة الباز والمطوع (2001) بعنوان: أساليب التقويم التي يستخدمها معلم المرحلة الثانوية بمدارس البحرين .

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التقويم الشائعة التي يستخدمها معلم المرحلة الثانوية بالبحرين من خلال أنواع الأساليب والأدوات المستخدمة، وكيفية استخدام المعلم لها، ومدى اختلاف أساليب الطلاب باختلاف جنس الطلاب وتخصصهم الدراسي ومستواهم الدراسي.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدماً استبانة وزعت على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالبحرين.

وقد أظهرت النتائج أن أكثر أساليب التقويم التي يستخدمها المعلم هي الواجبات المنزلية، والأسئلة الصفية، والاختبارات الشهرية، وتحضير الدروس.

وكانت أقل أساليب التقويم استخداماً هي المقابلات وقياس العلاقات الاجتماعية، والمشروعات، والاختبارات الأسبوعية، والاختبارات الشفوية.

أما الأساليب المستخدمة بنسبة متوسطة فكانت عبارة عن الاختبارات نصف الشهرية، والتقارير البحثية، والملاحظة داخل المختبر.

10-وفي دراسة ستجنز (Stiggins, 2001)بعنوان: الطابع الغالب على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي.

هدفت إلى معرفة الطابع الغالب على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدماً استبانة طبقت على (2293) معلماً.

أظهرت نتائج الدراسة أن الطابع الغالب على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي هو عامل التحصيل الدراسي للطالب، كما أن العوامل الأخرى المساعدة والداخلة في تقدير درجات الطالب وتحصيله الدراسي- مثل مجهود الطالب، ومشاركته الصفية، وتحسن الطالب في المقرر خلال الفصل الدراسي- لا تزال عوامل مهمة لدى المعلمين، كما يشير ستجنز أيضاً إلى أن ثلثي عينة المعلمين الذين استجابوا للدراسة يرون أن مجهود الطالب وقدرته العقلية وتحسنه في المقرر خلال الفصل الدراسي يجب أن تُستخدم لتقويم مستوى تحصيل الطالب في المقرر وتقدير درجاته.

11- وفي دراسة ليفي وكاروفالو وتيمرمان (Levy,Carofalo&Timmerman, 2001) بعنوان:الأسس التي يعتمد عليها المعلمون في إعطاء الطلبة الدرجات على حلولهم للمسائل الرياضية المكتوبة.

هدفت الدراسة إلى الذهاب أبعد من القلم والورقة في عملية التقويم، حيث ركزت على الأسس المنطقية التي يعتمد عليها المعلمون في إعطاء الطلبة الدرجات على حلولهم للمسائل الرياضية المكتوبة.

وقد شجعت الدراسة المعلمين على جمع شواهد حول فهم الرياضيات من خلال تقييمات متنوعة :المقابلات، وقوائم ملاحظة، وملفات أعمال الطلبة، والمجلات المكتوبة.

أظهرت نتائج الدراسة أن مظاهر التقييم المتعددة على حلول الطلاب في المسائل يعتمد على أغراض وشروط تقييم خاصة يعتمد عليها كل مُقيِّم، بالإضافة إلى أن هناك صعوبة في تفسير وترجمة أعمال الطلبة المكتوبة .

12- دراسة البستان (1999) بعنوان: "التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية بين النظرية والتطبيق بدولة الكويت"

هدف الدراسة :التعرف إلى مدى استيعاب معلمي المرحلة الابتدائية لمفهوم التقويم ووسائله وأهدافه، وتحديد جوانب القوة والضعف في أداء المعلمين لعمليات التقويم، والتعرف إلى مدى تحقيق أهداف المرحلة الابتدائية لعمليات التقويم، وتقديم الحلول المقترحة؛ لتطوير أداء المعلمين في عمليات التقويم.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدمًا استبانة ل (320) معلمًا ومعلمةً، وكذلك استخدام الباحث الرزم الإحصائية (spss).

وتتمثل نتائج الدراسة فيما يلي:

- يمثل الكتاب المدرسي مصدراً أساسياً يستعين به المعلمون في إعداد أسئلة التقويم.
- تبين أن أكثر الوسائل استخداماً تحديد مستوى التلاميذ هي الأسئلة الشفوية، تليها الاختبارات التحريرية.
- يتوافر لدى معلمي المرحلة الابتدائية الإلمام الكافي بطبيعة هذه المرحلة وبمفهوم التقويم.

- يلم المعلمون بخصائص نمو التلاميذ، وبما لديهم من قدرات واتجاهات وميول وسلوك.
- أبدى المعلمون حرصهم على ضرورة تحقيق المدرسة الابتدائية أهدافها كاملة؛ لأن النظام الحالي لا يحقق الهدف الشامل للتقويم، كما أن معظم عمليات التقويم تركز على المجالات المعرفية والتحصيلية.

13-وفي دراسة كروس وفريري (Cross & Frary, 1999) بعنوان: التعرف على دور المشاركة الصفية في احتساب درجة الطالب في المقرر.

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المشاركة الصفية في احتساب درجة الطالب في المقرر. اعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدما استبانة طبقها على عينة مكونة من(456) معلماً بالمرحلتين الإعدادية والثانوية.

أظهرت نتائج الدراسة أنه على الرغم من أن معظم المعلمين يشجعون المشاركة الصفية للطالب في المقرر، إلا أنهم لا يوصون بها إطلاقاً كعامل في احتساب درجة الطالب في المقرر؛ باستثناء مواد اللغات الأجنبية التي تعتبر فيها المشاركة الصفية قضية مركزية في نمو المهارات اللغوية للطالب.

14- دراسة سيزيك وفيتزجيرالد وراشور (Cizek, Fitzgerald, & Rachor, 1996) بعنوان: مدى استخدام المعلمين للاختبارات الصفية القصيرة .

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى استخدام المعلمين للاختبارات الصفية القصيرة .
اعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدما استبانة أجراها على عينة مكونة من (60) معلماً بالمرحلتين الإعدادية والثانوية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن (75%) من المعلمين يستخدمون الاختبارات القصيرة في التقويم الصفي مرة واحدة على الأقل أسبوعيًّا. واستخلص الباحثون كذلك أن المعلمين يستخدمون أساليب كثيرة ومتعددة في التقويم الصفي لا يمكن التنبؤ بها أحياناً من خلال بعض الخصائص، مثل جنس المعلم وعدد سنوات خبرته في التدريس، ومقدار معرفته وخبرته العملية في التقويم الصفي.

15-دراسة تروج وفريدمان (Troug & Friedman, 1996) بعنوان: التعرف على مدى تخبط المعلم في التقويم الصفي واستخدام عوامل لا ترتبط بالتحصيل في تقويم تحصيل الطالب.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تخبط المعلم في التقويم الصفي واستخدام عوامل لا ترتبط بالتحصيل في تقويم تحصيل الطالب.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدماً استبانه طبقها على عينة من معلمي المرحلة الثانوية لإيجاد العلاقة بين سياسة المعلم وطريقته في تقدير درجات الطالب وممارساته في تقويم تحصيل الطالب.
أظهرت نتائج الدراسة أن (17%) من المعلمين يحسبون مشاركة الطالب في تقدير درجاته، وأن (9%) منهم يحسبون عامل المجهود الشخصي للطالب، وأن (32%) منهم يحسبون سلوك الطالب ضمن تقدير درجاته، وأن (43%) منهم يحسبون حضور الطالب للدروس بشكل منتظم ضمن تقدير درجات الطالب في المقرر .

16- دراسة كروس وفريري (Cross & Frary, 1996) ودراسة سيزيك وزملاؤه (Cizek et. al., 1996)

هدفت الدراستان إلى التعرف على ممارسات المعلم في التقويم الصفي.
اعتمد الباحثون المنهج الوصفي، وقد استخدموا استبانتين طبقتا على عينة عشوائية من المعلمين.
توصلت الدراستان إلى نتائج مشابهة للدراسات السابقة حول موضوع تخبط المعلم في تقدير درجات الطالب وتقويم تحصيله الدراسي في المقرر. فقد دلت نتائج الدراستين على استخدام المعلم لعوامل أو متغيرات غير مرتبطة بتحصيل الطالب أو بتقدير مستوى تحصيله؛ مثل الحضور المنتظم للدروس، والقدرة العقلية للطالب، ومشاركة الطالب في الدرس، وإظهار الطالب لمجهوده الشخصي في المقرر، وسلوك الطالب وانضباطه. كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن (72%) من المعلمين رفعوا درجات الطلبة الذين أظهروا تحصيلاً منخفضاً، بسبب إظهار الطلبة لجهدهم المبذول في المقرر أمام المعلم.

17- دراسة محمد (1995) بعنوان: فاعلية طرق التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في كليات التربية في تحقيق الأهداف التربوية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في كليات التربية بجامعة الصعيد، ومعرفة أهم إيجابيات وسلبيات طرق التدريس وأساليب التقويم المذكورة، وتقديم بعض المقترحات لتلافي السلبيات إن وجدت.
اتبع الباحث المنهج الوصفي مستخدماً استبانة من إعداد الباحث طبقها على عينة البحث المكونة من (96) من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، كما استخدم الباحث تحليل محتوى الامتحانات للتعرف على أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس.

وقد أظهرت أهم النتائج أن طرق التدريس لا تساهم في إعداد معلم قادر على تحقيق الأهداف التربوية، وأن وسائل التقويم المستخدمة لا تساهم في إعداد معلم قادر على تحقيق الأهداف التربوية.

18- دراسة الدوغان (1995) بعنوان: اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية.

تناولت هذه الدراسة مقارنة اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية باتجاهاتهم نحو الاختبارات الموضوعية .كما تناولت مقارنة اتجاهاتهم نحو كل نوع من هذه الاختبارات على حدة تبعاً لمختلف مستوياتهم الدراسية وتخصصاتهم ومستويات تحصيلهم.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً استبانة اشتملت على قسمين، كل واحد منهما يقيس الاتجاه نحو هذه الاختبارات حيث تم تطبيقها على عينة استطلاعية حجمها (332) طالباً من مجتمع الدراسة وهم طلبة جامعة الملك سعود.

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن اتجاه طلبة الجامعة نحو الاختبارات الموضوعية كان أكثر إيجابية من اتجاهاتهم نحو الاختبارات المقالية.

وقد أوصت الدراسة بضرورة الجمع بين النوعين في اختبار واحد بحسب ما تقتضيه طبيعة المادة ومستوي الطلبة حيث إن ذلك ينتج لكل من المدرس والطالب الاستفادة من مزايا كل نوع.

19- دراسة بروكهارت (Brookhart,1994) بعنوان: ممارسات المعلمين في تقدير درجات الطلبة وتحصيلهم الدراسي.

هدفت الدراسة إلى معرفة ممارسات المعلمين في تقدير درجات الطلبة وتحصيلهم الدراسي منذ عام 1984م.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدماً أداة تحليل.

توصلت الدراسة إلى أنه على الرغم من تفاوت المنهجية في تلك الدراسات، إلا أن هناك قواسم مشتركة بينها، مثل استخدام المعلمين للاختبارات التحصيلية كعامل حاسم ومهم في تقدير مستوى الطالب ودرجته في المقرر.

كما وجد أن المعلمين يتباينون بشكلٍ كبير في فهمهم لأغراض التقويم الصفي وتقدير الدرجات وفي ممارساتهم في التقويم أيضاً، وخاصة في احتساب بعض العوامل غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي

في تقدير درجات الطالب في المقرر، كالمجهود الشخصي والسلوك.
وتوصل بروكهارت أيضاً إلى أن ممارسات المعلمين في تقدير درجات طلبتهم لا تتسق مع تلك التي وضعها خبراء القياس التربوي، وخاصة الإرشادات المتعلقة بمدى تداخل المجهود الشخصي للطالب مع تحصيله الدراسي.

20- دراسة بروكهارت (Brookhart,1993) بعنوان: معرفة السبب الحقيقي لتقدير المعلم للطالب.

هدفت الدراسة إلى معرفة السبب الحقيقي لتقدير المعلم للطالب.
استخدم الباحث المنهج الوصفي، مستخدماً استبانة طبقها على عينة الدراسة.
وتوصلت الدراسة إلى أن تقدير المعلم للطالب ومنحه درجات في المقرر يكون أحياناً بمثابة عطية من المعلم للطالب على عمل أو مشروع سَلَّمَهُ كاملاً، أكثر من كون هذا العمل ممثلاً للتحصيل الدراسي للطالب.
ويرى بروكهارت أيضاً أن نظرة المعلم واهتمامه بدافعية الطالب وتقدير الطالب لذاته والآثار الاجتماعية المترتبة على منح الدرجات للطالب، تشكل نسبة كبيرة من تقدير المعلم لأداء الطالب وتحصيله الدراسي.
ومن هنا فإن المعلم لا يريد أن تنظر له إدارة المدرسة والوالدان والمسئولون بوزارة التربية على أنه مقصر أو ضعيف في تقويم مستوى تحصيل طلبته؛ مما يدفعه أحياناً لإرضاء تلك القوى الاجتماعية.

21- دراسة السويدي (1993) بعنوان: أساليب التقويم الشائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر.

هدفت الدراسة التعرف إلى أساليب التقويم الشائعة الاستخدام في مناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم المختلفة وعلاقتها بجنس المعلم وسنوات خبرته في التدريس، واستخدمت الباحثة مقياساً رباعياً لتحديد درجة الاستجابة على أداة الدراسة التي تضمنت ثلاثة محاور.

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي مستخدمةً استبانة طبقتها على عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون التربية الإسلامية موزعين على (120) مدرسة، كما استخدمت الباحثة الرزم الإحصائية (spss).

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

ولم تظهر فروقا بين متوسطات المستجيبين من أفراد العينة في استخدام أساليب التقويم التقليدية على مستوى الخبرة.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعا لمتغير الخبرة، وأظهرت تقاربا بين متوسطات المستجيبين من أفراد العينة لاستخدام الأساليب التقليدية تبعا لمتغير الجنس.

كما أشارت النتائج إلى أن الواجبات البيتية والمناقشات الصفية تلقى اهتماما في مجال الأنشطة التي تراعي في تقويم الطلبة.

تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بأساليب التقويم المستخدمة بوجه عام:

من خلال مراجعة الدراسات الواردة في هذا المحور نجد أنها ركزت على أساليب التقويم التي يستخدمها المعلم في تقويم الطلبة، وسيتم توضيح علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية من حيث: الأهداف ، والمنهج ، والأدوات ، والعينات ، والنتائج .

❖ **من حيث الأهداف** : هدفت دراسة كل من دراسة (الضفيري والعيدان، 2010)، (الجلاد، 2007)، (الدوسري، 2003)، (مراد، 2001)، (عقل، 2001)، (الباز والمطوع، 2001)، (ستجنز، 2001)، (ليفي وآخرون، 2001)، (سيزيك وآخرون، 1996)، (تروج وفريدمان، 1996)، (محمد، 1995)، (بروكهارت، 1994)، (بروكهارت، 1993)، (السويدي، 1993) إلى التعرف على أساليب التقويم المختلفة المستخدمة في تقويم الطلبة في المواد المختلفة، وكيفية استخدام المعلم لهذه الأساليب، وأكثر الأساليب فاعلية في التقويم.

والدراسة الحالية هدفت إلى معرفة واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في ضوء الاتجاهات الحديثة، لما لهذه الأساليب من أهمية كبيرة في زيادة المنتج التعليمي.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (مراد،2001) في أنها تناولت بعض الأساليب الحديثة مثل الملاحظة، وملفات الإنجاز، واختلفت معها في تناولها ثمان أساليب من أساليب التقويم البديل.

واختلفت الدراسة الحالية عن باقي الدراسات السابقة في أنها تناولت استخدام أساليب التقويم في ضوء الاتجاهات الحديثة (التقويم البديل)، حيث ركزت الدراسة الحالية على قياس أساليب التقويم البديل التي يستخدمها المعلمون، وهي الدراسة الأولى–على حد علم الباحث – التي تناولت مجموعة من أساليب التقويم البديل.

❖**من حيث المنهج:** تعددت المناهج في الدراسات السابقة ما بين المنهج الوصفي والتجريبي تبعاً لاختلاف موضوع الدراسة ، والدراسة الحالية اتفقت مع العديد من الدراسات التي تناولت استخدام أساليب التقويم في المنهج الوصفي.

❖**من حيث الأدوات:** اتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في أداة (الاستبانة)، وتميزت عن باقي الدراسات بأنها جمعت مع الاستبانة بطاقة ملاحظة.

❖**من حيث العينات :** تناولت الدراسات السابقة عينات مختلفة مثل المعلمين والمشرفين والطلاب والطالبات والإداريين، وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها طبقت على المديرين إلى جانب المعلمين والمشرفين، حيث طبق الباحث استبانة على المديرين والمشرفين، وبطاقة ملاحظة طبقت على المعلمين والمعلمات.

❖**من حيث النتائج:** أظهرت الدراسات السابقة أن استخدام المعلمين لأساليب التقويم كانت بدرجة ضعيفة أو متوسطة، وأكثر الأساليب استخداماً هي الواجبات المنزلية والأسئلة الصفية والاختبارات الشهرية كما في دراسة سيزيك(1996)، ودراسة الباز والمطوع (2001) ، كما أظهرت الدراسات تخبط المعلمين في تقدير درجات الطلبة كما في دراسة تروج وفريدمان (1996)، وتباينهم في فهم أغراض التقويم، كما أظهرت عدم توفر معايير الجودة في الأساليب المستخدمة، كما أظهرت عدم استخدام الأساليب الحديثة في التقويم كما أشارت نتائج دراسة السويدي (1993).

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة بروكهارت (1993) حيث دلت نتائج دراسة بروكهارت إلى اعتماد المعلم في تقويم الطلبة على التقويم الذاتي للطالب وملاحظة المعلم للطالب، وتميزت عنها بإضافة أساليب جديدة من أساليب التقويم البديل، كما اتفقت مع دراسة مراد(2001) في استخدام الملاحظة وملف الإنجاز، واختلفت معها في استخدامها أساليب أخرى من أساليب التقويم البديل.

واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها بحثت في استخدام الأساليب الحديثة في التقويم وهو ما يعرف بالتقويم البديل.

المحور الثاني: دراسات تتعلق بأساليب التقويم المستخدمة في اللغة العربية:

1- دراسة زكريا (2007) بعنوان: "مدى استخدام مدرسي اللغة العربية الأساليب العلمية في بناء الاختبارات"

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 الاختبارات وفقًا لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي مستخدمة استبانة للمعلمين والمعلمات اشتملت على ستة أقسام.

وأظهرت نتائج الدراسة أن المدرسات أكثر استخداماً للأساليب العلمية في بناء الاختبارات، والاعتماد على الأسئلة المقالية، والتنويع في أساليب التقويم وأدواته.على حين كان اتجاه المدرسين واضحاً نحو أهمية القياس والتقويم في العملية التعليمية.

كما أظهرت النتائج أيضاً أن حملة دبلوم التأهيل التربوي أكثر استخداماً للأساليب العلمية في بناء الاختبارات، والاعتماد على الأسئلة المقالية والموضوعية .على حين كان اتجاه حملة الإجازة واضحاً نحو أهمية القياس والتقويم في العملية التعليمية.

2- دراسة آل معيض (2007) بعنوان: واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

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.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي، مستخدماً استبانة وزعت على عينة عشوائية من طلاب المرحلة الابتدائية.

دلت النتائج إلى عدم مراعاة التقويم المستمر أهداف تعليم القراءة والمحفوظات، وأن أكثر الأساليب استخداماً عند تقويم الطلاب هو الحوار والمناقشة والتمارين الصفية والملاحظة والواجبات المنزلية.

3-دراسة الطراونة (2004) بعنوان: أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تعلم قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس قصبة محافظة معان.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تدريس قواعد اللغة العربية بالأسلوب التشخيصي مقارنة بالطريقة الاعتيادية على تعلم القواعد لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس قصبة محافظة معان.

اعتمد الباحث المنهج التجريبي مستخدماً اختباراً بعدياً على عينة قوامها (146) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة وينتمون إلى مدرستين من مدارس محافظة معان/القصبة، ولقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ولقد استخدم الباحث تحليل التباين في المعالجات الإحصائية للإجابة عن فرضية الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط علامات الطلبة الذين تعلموا القواعد بالأسلوب التشخيصي أعلى من متوسط أقرانهم الذين تعلموا بالطريقة التقليدية.

4- دراسة حنو (2003) بعنوان: "مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم طلبة المرحلة الأساسية في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس التعليمية"

هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية لبعض أساليب التقويم شائعة الاستخدام ، وتقصي اثر متغيرات الدراسة على استخدام المعلمين لهذه الأساليب .

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي مستخدمة استبانة أعدتها لتحقيق أهداف الدراسة من خلال مراجعتها للأدب التربوي ،حيث تألفت في شكلها النهائي من (81) فقرة موزعة على سبعة مجالات، كما استخدمت الباحثة العديد من الأساليب الإحصائية منها المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية.

وكانت نتائج الدراسة كالآتي:

- حاز أسلوب (الاختبارات الشفوية واختبارات الاستماع)على أعلي المتوسطات الحسابية ، تلاه أسلوب (اختبارات التعبير الكتابي)، تلاه أسلوب (اختبارات الإملاء والخط والنحو)، تلاه أسلوب(البحوث والواجبات البينية)، تلاه أسلوب(تقويم الأنداد)، تلاه أسلوب (المناقشة الصفية)، تلاه أسلوب (الاختبارات الكتابية).
- المتوسطات الحسابية على درجات الاستخدام لأساليب تقويم الطلبة كانت اعلي 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) طالبا منها لدى معلمي الصفوف ذات الحجم(أكثر من 40) طالباً.

5- دراسة الحوري (1999) بعنوان: "أساليب تقويم طلاب المرحلة الثانوية في اللغة العربية في ضوء الأهداف التربوية في الجمهورية اليمنية (دراسة تقويمية)"

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.

اعتمد 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 حظا 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.

-كانت الاختبارات المقالية والتحريرية درجة تحققها كبيرة .

-اتضح أن نتائج عملية التقويم لا يستفاد منه في تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطلاب.

6- دراسة نصر (1997) بعنوان: "مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن"

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

اعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدماً استبانة اشتملت على أساليب وأدوات متنوعة مقترحة لتقويم الطلبة طبقت على (176) معلماً ومعلمةً منهم (100) معلماً ومعلمةً بالمرحلة الثانوية و(76) معلماً ومعلمةً بالمرحلة الأساسية ممن يدرسون في (81) مدرسة حكومية بمدينة اربد تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

وأظهرت الدراسة أن أفراد العينة يستخدمون هذه الأنواع ولكن بنسب متفاوتة، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً 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 (1.14-2.08) وهو اقل من المتوسط الحسابي لدرجات العينة على المقياس ككل والبالغ(2.34).

كما أظهرت الدراسة، وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المعلمين على مدى الاستخدام تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، والى المرحلة ولصالح المرحلة الأساسية، والى الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة.

وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات ومشاغل تربوية حول أساليب وأدوات التقويم وإتاحة الفرصة للمعلمين للتدريب العملي على إعداد نماذج من أدوات التقويم المستهدفة وتطبيقها.

7- دراسة سعيد (1997) بعنوان: تقويم الأداء الإملائي لتلاميذ الصفوف الابتدائية العليا (الرابع، الخامس، السادس) في المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى تقويم الأداء الإملائي لدى تلاميذ الصفوف الابتدائية العليا، لتحديد حجم الأخطاء الإملائية لديهم في المهارات التي تضمنها منهجهم الدراسي، وتحديد حجم المشكلة وتلمس أسبابها.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدماً بطاقة تحليل لمنهج الإملاء، واختبار تشخيصي على عينة الدراسة المتمثلة في الرياض، وعسير، والمدينة المنورة، وقد استخدم الباحث المعالجات الإحصائية من اجل الوصول إلى النتائج.

وقد أظهرت النتائج أن حجم مشكلة "ضعف الأداء الإملائي" لدى تلاميذ الصفوف الابتدائية العليا كبير، ويستحق أن تلتفت الجهات المسؤولية إلى هذه المشكلة بجدية أكثر، لأن هذه المرحلة تعد الركيزة الأولى في تعليم التلاميذ في المراحل التعليمية اللاحقة.

8- دراسة الحباشنة (1993) بعنوان: "تحليل واقع الأسئلة الشفوية في دروس اللغة العربية عند معلمي ومعلمات المرحلة التأسيسية(الصفوف الابتدائية الأولى) في منطقة رأس الخيمة في دولة الإمارات المتحدة"

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.

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- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموع الكلي لعدد مرات استخدام أساليب السؤال ايجابية الأثر عند المعلمين، ونظيرها عند المعلمات.

9- وفي دراسة شبيب (1990) بعنوان: "أثر التعيينات البيتية والتدريسية في تحصيل طلبة التاسع الأساسي في قواعد اللغة العربية"

هدفت التعرف عما إذا كان لاستخدام التعيينات البيتية أثر في تحسين التحصيل الدراسي للطلبة، حيث استخدمت الباحثة عينة من طلبة الصف التاسع في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة عمان.

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي مستخدمةً استبانة، كما استخدمت الباحثة الرزم الإحصائية (spss).

وقد أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لأثر التعيينات التحضيرية والبيتية على التحصيل الدراسي لصالح المجموعتين التجريبيتين دون المجموعة الضابطة التي لم تتلقى أي نوع من تلك التعيينات.

وهذا يدل على فعالية استخدام أسلوب التعيينات البينية كأحد أساليب التقويم والتي تؤدي إلى تحسن إيجابي في تحصيل الطلبة .

تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بأساليب التقويم المستخدمة في اللغة العربية:

من خلال مراجعة الدراسات الواردة في هذا المحور نجد أنها ركزت على أساليب التقويم التي يستخدمها المعلم في تقويم الطلبة في مادة اللغة العربية من حيث الأهداف والأدوات والعينات والمنهج وأهم النتائج ، وسيتم توضيح علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:

من حيث الأهداف: هدفت دراسة كل من دراسة (زكريا، 2007)، (حنو، 2003)، (الحوري، 1999) ، (نصر، 1997)، (الحباشنة، 1993) 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 الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في قياسها مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم، بينما اتفقت مع دراسة الحوري(1999) في تناولها الأساليب الحديثة في التقويم، واختلفت الدراسة الحالية عن معظم الدراسات السابقة في أنها تناولت استخدام أساليب متنوعة من التقويم البديل.

- **من حيث المنهج:** تعددت المناهج في الدراسات السابقة ما بين المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي تبعاً لاختلاف موضوع الدراسة ، والدراسة الحالية اتفقت مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي.

- **من حيث الأدوات:** تعددت أدوات الدراسات السابقة ما بين الاستبانة، والاختبار، في حين اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في أداة (الاستبانة)، وتميزت عن باقي الدراسات بأنها استخدمت بطاقة الملاحظة.

- **من حيث العينات :** تناولت الدراسات السابقة عينات مختلفة مثل المعلمين والطلاب والطالبات ، وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها طُبِّقت على المديرين بجانب المعلمين والمشرفين.

❖**من حيث النتائج:**

- أظهرت الدراسات السابقة عدم وعي معلمي اللغة العربية في استخدام أساليب التقويم البديل ، وكانت أكثر الأساليب استخداماً هي الأسئلة الصفية والاختبارات الشهرية والاختبارات الشفوية والمقالية، كما ورد في دراسة نصر(1997).

- أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى تدن في استخدام المعلمين لأساليب التقويم الحديثة والمتطورة كاستخدام التقويم الذاتي ، وأسلوب تقويم الأنداد، وأسلوب الملاحظة، وأسلوب المقابلة كما ظهر في دراسة نصر(1997).

- أظهرت نتائج العديد من الدراسات فروقا دالة إحصائياً لاستخدام أساليب التقويم بين متوسطات استجابات المعلمين، لاستخدام الأساليب التقويمية المتنوعة، ولصالح الإناث كما ظهر في دراسة نصر (1997)، ودراسة حنو(2003).

- ولم تظهر بعض الدراسات فروقاً دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس، كما ظهر في دراسة الحباشنة (1993).

- تشابهت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها أشارت إلى قلة استخدام المعلمين لأساليب التقويم الحديثة، كما تشابهت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة آل معيض(2007) في كثرة استخدام أسلوب الملاحظة.

المحور الثالث: دراسات تتعلق بأساليب التقويم البديل:

1- دراسة بدر (2010) بعنوان : الاتجاهات الحديثة في تقويم المعرفة الرياضية.

هدفت الدراسة إلى استعراض أهم التغييرات التي حدثت في مجال تقويم تعلم المعرفة الرياضية رغبة في إلقاء الضوء على أهم التوجهات المعاصرة في هذا المجال ، والتعرف على ماهية التقويم التربوي البديل، والتعرف على أساليب وأدوات التقويم البديل في تقويم المعرفة الرياضية.

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي للإجابة عن تساؤلات الدراسة، من خلال الرجوع إلى آخر المستجدات لآراء العلماء في هذا المجال.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الإجابة عن أسئلة الدراسة والتأكيد على عدة أمور من أهمها: أن يكون التقويم متنوعا في أساليبه وأدواته، وأن يكون محتوى التقييم عبارة عن مشكلات وأنشطة واقعية ذات صلة بشئون الحياة الواقعية، واستخدام مهام تقويم تتطلب من المتعلمين إنتاج أو فعل أو ابتكار شيء يتطلب تفكيراً عالي المستوى، وضرورة أن يتزامن التقويم مع التعليم ويتكامل معه، وتشجيع التعليم الذاتي وتعليم الأقران، والتوسع في استخدام أساليب التقويم البديل مثل ملفات الأعمال، وتقويم الأداء، وخرائط المفاهيم، والتقويم الذاتي.

2- دراسة اندريد وآخرون (Andrade et al, 2009) بعنوان: أثر استخدام التقويم الذاتي المستند إلى مجموعة من الإرشادات (Rubric) في الكفاءة الذاتية.

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام التقويم الذاتي المستند إلى مجموعة من الإرشادات (Rubric)في الكفاءة الذاتية.

حيث أُعد مؤشر يحوي مجموعة من الإرشادات للطلبة تحوي عدداً من المعايير التي يجب أن يراعيها الطالب في التقييم الذاتي لأعماله، ولقياس الكفاءة الذاتية لكتابته تم إعداد مقياس الكفاءة الذاتية (self- efficacy scale).

أشارت نتائج الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية في الكتابة في المجموعة التجريبية كان أفضل من المجموعة الضابطة، كما أشارت النتائج إلى وجود أثر للجنس، حيث بينت الدراسة أن كفاءة الطالبات الذاتية كانت أعلى من كفاءة الطلاب الذاتية.

3- دراسة البلاونة (2009) بعنوان: " أثر استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية"

حيث هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية استراتيجيه التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي، والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية .

اعتمد الباحث المنهج التجريبي حيث تكونت عينة الدراسة من (74) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي العلمي في مدرسة مأدبا الثانوية للإناث في محافظة مأدبا، وتم تعيين الشعبة الأولى كمجموعة تجريبية، واستخدمت استراتيجيه التقويم القائم على الأداء في تقييم أداء الطالبات على المهام الأدائية المقدمة، والشعبة الثانية كمجوعة ضابطة قيمت بالطريقة الاعتيادية .وقد استغرق تطبيق الدراسة مدة (12) أسبوعاً، بواقع (4) ساعات أسبوعياً، وبعد الانتهاء من الدراسة، تم تطبيق اختبار التفكير الرياضي، واختبار حل المشكلات .

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية في اختباري التفكير الرياضي وحل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية؛ وفي ضوء هذه النتائج، أوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات حول استراتيجيات التقويم البديل وإصدار أدلة خاصة لها في تقييم تحصيل طلبة الرياضيات، ووضع برامج لتدريب المعلمين، كما دعا إلى التنويع في التدريبات الصفية، والواجبات المنزلية لتشمل مهمات أدائية تضع الطلبة في مواقف ومشكلات حياتية تحفزهم على التفكير بشكل رياضي.

وقد أعد استراتيجية للتقويم الذاتي مستندة إلى مؤشر إنجاز يقدم مع مهام كتابية للطلبة، ويقوم هذا المؤشر بتوجيه الطلبة لأفضل إنجاز متوقع، وفي الوقت نفسه يعد دليلاً يعتمد عليه الطالب في الحكم على مدى الإنجاز المتحقق على المهمة المعطاة، وقد كان لهذه الاستراتيجية أثراً دال في تطوير مهارة الكتابة في الرياضيات لدى الطلبة.

4- دراسةأحمد (2008) بعنوان: "أثر استخدام أساليب التقويم الصفي البديل على تنمية المفاهيم الاقتصادية وتحسين فعالية الذات لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية"

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس أثر استخدام بعض أساليب التقويم الصفي البديل في اكتساب المفاهيم الاقتصادية ، وتحسين فعالية الذات لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي مستخدماً اختباراً تحصيلياً في المفاهيم الاقتصادية، و مقياس فعالية الذات في مجال دراسة الاقتصاد، وذلك بالتجريب على عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي التجاري والبالغة (48) طالباً.

أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام أساليب التقويم الصفي البديل قد أدى إلى تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى طلاب المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة ، كما أظهرت نتائج الدراسة أثراً لاستخدام أساليب التقويم الصفي البديل في تحسين فعالية الذات في مجال الاقتصاد ، وقد أسفر تطبيق مقياس فعالية الذات في مجال الاقتصاد عن فروق ذات دلالة بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة بين اكتساب المفاهيم الاقتصادية والتحسن في فعالية الذات في مجال الاقتصاد لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري.

5-دراسة البركاني (2008) بعنوان: فعالية استخدام ملف الإنجاز على أداء طالبات الرياضيات بمقرر تصميم النشاط في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى.

هدفت الدراسة إلى وضع إطار عام لبناء ملف الإنجاز لتقويم أداء طالبات الرياضيات، وبحث فعالية استخدام ملف الإنجاز على أداء طالبات الرياضيات، وبحث الفروق بين درجات طالبات مجموعة الدراسة في ملف الإنجاز ودرجاتهم في اختبار الأداء البعدي، وتقديم بطاقة لتقييم ملف الإنجاز لطالبات الرياضيات.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي والمنهج التجريبي، وطبقت الدراسة على طالبات الرياضيات في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى والبالغ عددهن (34) طالبةً واستخدمت اختبار الأداء، وملف الإنجاز لتقويم أداء الطالبات.

وأظهرت النتائج عن فعالية استخدام ملف الإنجاز على طالبات الرياضيات بمقرر تصميم النشاط في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في جميع مهارات الأداء في الاختبار ككل.

6- دراسة العبسي (2007) بعنوان: "طريقة قواعد التصحيح في تقييم الأداء وأثرها في تحصيل واتجاهات طلبة الصف العاشر نحو مادة الرياضيات"

هدفت الدراسة إلى تجريب طريقة قواعد التصحيح في تقييم أداء الطلبة، وقياس أثرها على تحصيل الطلبة، وعلى اتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات.

اعتمد الباحث المنهج التجريبي مستخدماً مقياسين لقاعدتي تصحيح إحداهما كلية، والأخرى تحليلية ووزع (128) طالباً على ثلاث مجموعات : تجريبية أولى تعرضت للتقويم باستخدام قواعد التصحيح التحليلية، وتجريبية ثانية تعرضت للتقويم باستخدام قواعد التصحيح الكلية، وضابطة تعرضت للتقويم بالطريقة التقليدية.

وقد أظهرت النتائج تأثير قواعد التصحيح في تحصيل واتجاهات طلبة الصف العاشر نحو الرياضيات.

7- دراسة أبي حسين (2007) بعنوان : "استخدام ملفات الأعمال(البورتفوليو) كأداة بديلة لتقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأساليب الحديثة لتقويم ذوي صعوبات التعلم والتطرق بشكل خاص إلى استخدام ملفات الأعمال (البورتفوليو) كأداة من أدوات التقويم الحديثة والتي تعتبر أحد أساليب التقويم البديل والتي تستخدم مع العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من حيث تتبع الأدبيات المتاحة في مجال التربية الخاصة والتقويم البديل.

ونتجت الدراسة عن أن البورتفوليو مثل كرة الثلج تكبر كلما مر الوقت، وكما أن البورتفوليو مهم للعاديين كما أثبتت الدراسات والبحوث فهو مهم أيضاً لذوي صعوبات التعلم.

وأوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بالبورتفوليو كأحد أساليب التقويم البديل، واستخدام أساليب التقويم البديل الأخرى على ذوي صعوبات التعلم.

8-دراسة الزيادات (2007) بعنوان: التقويم الذاتي أحد الأساليب المتبعة في تحقيق جودة التعليم الجامعي.

هدفت الدراسة إلى معرفة أهم الخطوات والمؤشرات التي ينبغي أن تتضمنها عملية التقييم الذاتي للجامعات، ومعرفة الأساليب المعتمدة من قبل الجامعات الأردنية في عملية التقييم الذاتي.

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واقتصرت الدراسة على عرض تجارب كل من الجامعات المصرية والعراقية والفلسطينية في عملية التقييم الذاتي، وعرض تجربة الأردن متمثلة في جامعة البلقان التطبيقية نموذجاً لعملية التقييم الذاتي للجامعات وتقديم الاستنتاجات بشأنها.

توصلت الدراسة إلى ضرورة وضع الخطوات التفصيلية في عملية التقييم الذاتي، وتوصلت إلى أن معظم الجامعات المختارة اختلفت تقاريرها في عمليات المقارنة في عملية التقييم الذاتي، وأن معظم التقارير لم تؤشر على درجة الدقة في جوانب الضعف والقوة في الأداء.

9-دراسة سنجي (2006) بعنوان: تقويم أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية لتجويد القرآن الكريم.

هدفت الدراسة إلى التعرف على المستويات المعيارية لتجويد القرآن الكريم، ومستويات أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية لتجويد القرآن الكريم.

اتبع الباحث المنهج الوصفي مستخدماً قائمة تقدير تحليلية لقياس مؤشرات الأداء لعينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

توصلت الدراسة إلى أن نسبة أداء تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مؤشرات المستويات المعيارية في المستويات المرتفعة كانت منخفضة جداً.

10- دراسة الأغا(2005) بعنوان: " حقائب العمل مدخل من مداخل التقويم المعاصرة"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أحد الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي وهي حقائب العمل ويطلق عليها بالإنجليزية portfolios وتم في هذه الدراسة علاج العديد من الموضوعات المتعلقة بحقائب العمل وكانت أسئلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن : مفهوم حقائب العمل ، وأهدافها ، وأنواعها ومكوناتها والأدوات المستخدمة في حقائب العمل بالإضافة إلى خطوات بنائها

وإيجابياتها وسلبياتها وأهم المشكلات الناتجة عن استخدامها و إمكانية تطبيقها في المدارس الفلسطينية.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي واقتصرت الدراسة الحديث على حقائب العمل من حيث تعريفها وأهدافها ومكوناتها .

توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات المتعلقة بها وتضمنت هذه التوصيات ضرورة توضيح مفهوم حقائب العمل وأهدافها وأنواعها ومكوناتها وإيجابياتها وسلبياتها لجميع العاملين في مجال التربية والتعليم ، أيضاً أوصت الدراسة بضرورة بناء العديد من حقائب العمل لجميع المواد الدراسية وتجريب استخدامها ، بالإضافة إلى ضرورة التغلب على سلبيات حقائب العمل ، وإجراء البحوث والدراسات التي تقلل من سلبياتها وتعالج المشكلات الناجمة عن استخدامها.

11- دراسة اللولو (2004) بعنوان: "أثر استخدام حقائب العمل في تقويم تعلم الطالبات المعلمات على تنمية اتجاهاتهن نحو تدريس العلوم"

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام حقائب العمل كطريقة من طرق التقييم الأصيل في تقييم تعلم الطالبات المعلمات على تنمية اتجاهاتهن نحو تدريس العلوم.

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي مستخدمة استبانة لقياس الاتجاه نحو تدريس العلوم وتم تطبيقها على العينة قبل التجريب وبعده، حيث اشتملت عينة الدراسة (60) طالبة معلمة، منها (30) طالبة مجموعة تجريبية، ثم تقويم تعلمهن باستخدام حقائب العمل من خلال تنفيذ عدة مهام بأساليب مختلفة، وتزويدهن بالتغذية الراجعة الملائمة، و(30) طالبة مجموعة ضابطة ثم تقويم تعلمهن بالطرق المعتادة، واستخدمت الباحثة بعض الأساليب الإحصائية منها اختبار (ت)

وتوصلت الدراسة إلى فعالية حقائب العمل في تنمية الاتجاه نحو تدريس العلوم لدى الطالبات المعلمات.

12- دراسة العرابي (2004) بعنوان: "فاعلية التقويم البديل على التحصيل والتواصل وخفض قلق الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية"

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية استخدام التقويم البديل في تحسين التحصيل ، وقياس فاعلية استخدام التقويم البديل في خفض قلق الرياضيات ، وقياس فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في

تحسين قدرة الطلاب على التواصل الرياضياتي ، ومعرفة نوع العلاقة بين التحصيل وقلق الرياضيات ، ومعرفة نوع العلاقة بين التواصل الرياضياتي وقلق الرياضيات ، ومعرفة نوع العلاقة بين التحصيل والتواصل الرياضياتي ، ومعرفة نوع العلاقة بين درجات التلاميذ باستخدام الحقيبة التعليمية ودرجاتهم في اختبار التحصيل.
اعتمد الباحث المنهج التجريبي مستخدما اختبار تحصيلي في الرياضيات، وبطاقة ملاحظة للتواصل الرياضياتي على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بإدارة شربين التعليمية بمحافظة الدقهلية وقام الباحث بتقسيم عينة البحث إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية.

وأظهرت نتائج الدراسة:

- أن التقويم البديل أدى إلى تحسن تحصيل الطلاب بدرجة ملحوظة.

- أن التقويم البديل أدى إلى تحسن قدرة التلاميذ في كل من التواصل الرياضياتي الشفهي والتحريري على السواء وبحجم تأثير كبير.

- أن التقويم البديل أثر في خفض قلق الرياضيات بالنسبة للتلاميذ.

13- دراسة السميري (2004) بعنوان: استخدام ملف (بورتفوليو) الطفل الالكتروني في تقويم أدائه بمرحلة رياض الأطفال.

هدفت الدراسة إلى وضع إطار عام لبناء ملف الطفل الالكتروني، واستخدامه كأداة لتقويم أداء طفل رياض الأطفال في الوحدة الدراسية بمدينة الرياض.

اعتمدت الباحثة منهج تحليل المحتوى لتحليل الملفات الالكترونية للأطفال (عينة الدراسة) وكان عددهم (60) طفلاً، وقد تم تحليل الملفات باستخدام قائمة المراجعة المعدة من قبل الباحثة.

وأظهرت نتائج الدراسة عن:

- تضمن ملف الطفل الالكتروني خبرات الطفل وانجازاته بدرجة كبيرة.

- وتمكن كل من الطفل ومعلمة الفصل من اختيار أفضل أعمال الطفل وتضمينها الملف.

- عرض ملف الطفل الالكتروني تطور نمو الطفل وتقدم تعلمه بدرجة كبيرة.

- اعتمد استخدام ملف الطفل الالكتروني على أسس التقويم التربوي بدرجة كبيرة.

14- دراسة مكدونالد وبود (Mcdonald &Boud,2003) بعنوان: أثر تدريب طلبة عشر مدارس ثانوية على عملية التقويم الذاتي في تحصيلهم الدراسي.

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر تدريب طلبة عشر مدارس ثانوية على عملية التقويم الذاتي في تحصيلهم الدراسي.

اعتمد الباحث المنهج التجريبي مستخدماً اختبار قبلي وبعدي على عينة من طلبة عشر مدارس ثانوية.

أظهرت نتائج الدراسة تفوق الطلبة الذين تلقوا عملية التدريب على إجراء عملية التقويم الذاتي لأعمالهم ،وتحسن مستوى التحصيل الدراسي لديهم مقارنة مع المجموعة الأخرى .

15- دراسة كومي(EL-Koumy, 2001) بعنوان: التعرف على أثر التقويم الذاتي على التحصيل الدراسي والتفكير الأكاديمي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التقويم الذاتي على التحصيل الدراسي والتفكير الأكاديمي.

اعتمد الباحث المنهج التجريبي مستخدماً استراتيجيه التقييم الذاتي من خلال تزويد الطلبة بإرشادات توجيهية أثناء عملية تقييم أنفسهم تحصيلياً وتقديم التغذية الراجعة لهم ومساعدتهم في عملية التقييم، والعمل على تعزيز الثقة لديهم وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التقييم الذاتي.

أظهرت النتائج عدم دلالة أثر التقويم الذاتي على التحصيل الدراسي والتفكير الأكاديمي

16- دراسة ربيع (2001) بعنوان: بناء نموذج تقدير لتقويم أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي بدولة البحرين في التعبير الكتابي.

هدفت الدراسة إلى بناء نموذج تقدير لتقويم أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي بدولة البحرين، ولقد حصرت الباحثة مشكلة الدراسة في سؤالين رئيسيين، وللإجابة عن السؤالين حصرت الباحثة مجالات التعبير الكتابي ومكوناته من خلال مراجعة الأدب التربوي ومناهج اللغة الخاصة بموضوع البحث.

وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي مستخدمة نموذج التقويم ثم اختبار التعبير الكتابي.

وقد بينت النتائج أن نموذج التقويم يستند إلى مكونات محددة المعالم، ويتمتع بسمتي الصدق والثبات، ويمكن وصفه مقياساً موضوعياً قابلاً للتطبيق في الموقف التعليمي التعلمي الصفي، كما يوفر للباحثين والموجهين والمعلمين أداة موثوقاً بها لتقويم الأداء الكتابي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

17- دراسة الزهراني (1998) بعنوان: "تقويم أداء الطلاب في التربية الفنية المعاصرة – ملامح نموذج تقويم مقترح"

حيث هدفت الدراسة إلى عرض ملامح تقويم مقترح في تقويم أداء الطلاب في التربية الفنية حيث تعرض الباحث إلى استقصاء ودراسة وتحليل عدد من الدراسات والبحوث المتصلة بتقويم أداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي في التربية الفنية ، واهتمت الدراسة بتطوير مفاهيم الطالب وقدراته ، والإسهام من جانب آخر بتحسين عملية التقويم التي تقوم على جمع المعلومات حول أداء الطالب بدلا من الاعتماد الكلي على تقويم المنتج النهائي لأدائه.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي للإفادة من كل ما هو متاح الوصول إليه من بحوث ودراسات وأدبيات في مجال تقويم أداء الطلاب في حقل التربية الفنية، بهدف عرض ملامح نموذج مقترح لتقويم أداء الطلاب في ذلك الحقل.

وأظهرت نتائج الدراسة :

- أن التقويم يقوم على سلسلة من المعلومات المتصلة بتحصيل الطالب خلال فترة الدراسة ، بدلاً من اعتماده – كما هو سائد – على مصدر واحد ، علماً بان تعدد الوسائل يجعل التقويم أكثر واقعية.

- أن التقويم جزء من عملية التعلم .

- ربط التقويم بأهداف الدرس وأغراضه سواء أكانت سلوكية أم وجدانية أم معرفية.

- تجنب مقارنة عمل الطالب بعمل أقرأنه في الفصل ، بل ينبغي أن يقارن عمله الحالي بأعماله السابقة.

- يقوم الطالب في حقل التربية الفنية وفق بعدين أساسيين وهما: البعد التقني والممارسة العملية.

- أن يقوم التقويم على ما تمت دراسته وتعلمه فعلاً وواقعاً داخل الفصل .

18- دراسة سعيد (1997) بعنوان: "تقويم الأداء الإملائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية العليا(الرابع، الخامس، السادس) في المملكة العربية السعودية"

حيث هدفت الدراسة إلى تقويم الأداء الإملائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية العليا، لتحديد حجم الأخطاء الإملائية لديهم في المهارات التي يتضمنها منهجهم الدراسي، وتحديد حجم المشكلة وتلمس أسبابها ووضع الحلول المناسبة لها.

اعتمد الباحث المنهج التجريبي، مستخدماً اختباراً على عينة الدراسة، وقد استخدم الباحث الرزم الإحصائية (spss).

وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتفاعاً في مستوى الأداء الإملائي لدى تلاميذ الصف الرابع في مهارتي اللام الشمسية واللام القمرية، كما كشفت عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية لصالح الصف السادس في المهارات المشتركة مع الصفين الخامس والرابع، وعزى الباحث النتيجة الأخيرة إلى عامل النضج لدى طلبة الصف السادس .

19- دراسة القرشي (1986) بعنوان: "اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب"

قدمت هذه الدراسة محاولة لتحديد معالم إطار نظري يمكن أن تتم من خلاله عملية تطوير أساليب التقويم وأدواته وذلك عن طريق تحديد أهداف التقويم وأنماطه ووسائله وتحليل لأوجه النقد التي توجه لنظم الامتحانات السائدة، كما قدمت مجموعة من الاتجاهات التربوية الحديثة التي يمكن أن تمثل الركائز الأساسية لتطوير أساليب تقويم الطلبة.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدماً استبانة طبقت على عينة البحث.
وأظهرت نتائج الدراسة الكثير من الانتقادات الفنية التي تتعلق بمدى كفاية الأساليب والأدوات المستخدمة في التقويم وبخاصة الاختبارات، وأظهرت عدداً من الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلبة.

وأوصت هذه الدراسة بضرورة استخدام أساليب وأدوات متنوعة لتقدير أداء الطلبة كبديل لنظام الامتحانات والدرجات والذي يعطي درجة للأداء في مقرر معين أو درجة كلية لمجموع المقررات ولا يعطى توضيحاً لإمكانات الطالب ومهاراته وقدراته.

تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بأساليب القويم البديل:

علاقة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث : الأهداف ، والمنهج ، والأدوات ، والعينات ، والنتائج:

- **من حيث الأهداف** : هدفت دراسة كل من (بدر، 2010)، (أحمد، 2008)، (العرابي، 2004)، (القرشي، 986)، (نصر، 1998)، (الحباشنة، 1993) إلى التعرف على ماهية التقويم البديل، وأثر استخدامه في اكتساب الموضوعات المختلفة، كما هدفت دراسة كل من (أندريد وآخرون، 2009) ، (الزيادات، 2007)،(مكدونالد وبود، 2003)، (كومي، 2001)، إلي استقصاء أثر التقويم الذاتي على التحصيل، ومعرفة أهم الخطوات التي ينبغي أن تتضمنها عملية التقييم الذاتي، كما هدفت دراسة كل من (البلاونة، 2009) ، (العبسي، 2007)، (سنجي، 2006) ، (ربيع، 2001)، (الزهراني، 1998)، (سعيد، 1997)، إلى استقصاء فاعلية التقويم القائم على الأداء في تنمية الفكر، واقتراح أهم كفايات الأداء، كما هدفت دراسة كل من (البركاني، 2008) ، (أباحسن، 2007)، (الأغا، 2005)، (اللولو، 2004)، (السميري، 2004)، إلى استخدام ملفات الأعمال (البورتفوليو) كأداة من أدوات التقويم الحديثة، وبحث فعالية ملف الإنجاز على الطلبة في الموضوعات المختلفة.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تطرقها إلى أساليب التقويم البديل، وتميزت عنها كونها بحثت في واقع استخدام ثمانية أساليب من أساليب التقويم البديل.

- **من حيث المنهج:** تعددت المناهج في الدراسات السابقة ما بين المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي تبعاً لاختلاف موضوع الدراسة ، والدراسة الحالية اتفقت مع العديد من الدراسات في استخدام المنهج الوصفي.

- **من حيث الأدوات:** تعددت أدوات الدراسات السابقة ما بين الاستبانة، والاختبار. اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في أداة (الاستبانة)، وتميزت عن باقي الدراسات بأنها استخدمت بطاقة الملاحظة بجانب الاستبانة.

- **من حيث العينات :** تناولت الدراسات السابقة عينات مختلفة وخاصة الطلاب والطالبات ، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها طبقت على المديرين والمشرفين والمعلمين.

❖ **من حيث النتائج:** أشارت نتائج دراسة بدر(2010)، ودراسة اندريد وآخرون(2009)، و دراسة أحمد (2008)، و دراسة البلاونة (2009)، و دراسة أبا حسين (2007)، و دراسة الزيادات (2007)، و دراسة الأغا(2005)، و دراسة اللولو (2004)، و دراسة العرابي (2004)، و دراسة مكدونالد وبود(2003)، و دراسة القرشي (1986)، إلى أهمية استخدام أساليب التقويم البديل في تحسين التحصيل ، وتحسين فعالية الذات، وهذا ما دفع الباحث إلى إجراء الدراسة الحالية، كما أشارت دراسة الزهراني (1998) إلى أن التقويم جزء من عملية التعلم، وأشارت إلى تجنب مقارنة عمل الطالب بعمل اقرانه في الفصل ، بل ينبغي أن يقارن عمله الحالي بأعماله السابقة، كما أشارت دراسة كومي(2001) إلى عدم دلالة أثر التقويم الذاتي على التحصيل الدراسي والتفكير الأكاديمي.

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كون الدراسة الحالية تطرقت إلى تحديد واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل، وذلك لأهمية هذه الأساليب بالنسبة للطالب، أما الدراسات السابقة بمعظمها كانت دراسات تجريبية لإثبات أهمية هذه الأساليب بالنسبة للطالب.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

لقد أسهمت تلك الدراسات في تأكيد إحساس الباحث بوجود ندرة في الدراسات والبحوث التربوية المهتمة بتحديد واقع استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل سواءً على المستوى القومي أم المحلي، بما لا يتناسب مع أهمية هذه الأساليب، 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 تناولت واقع استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل.

وعلى الرغم من ندرة البحوث والدراسات السابقة في مجال واقع استخدام أساليب التقويم البديل– على حد علم الباحث– إلا أن الباحث قد استفاد من تلك البحوث والدراسات سواءً في إعداده للإطار النظري لدراسته، أو في إجراءات الدراسة وخطواتها، والحصول على النتائج وتفسيرها.

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة ما يلي:

❖ وجد الباحث أن هناك علاقة بين تلك الدراسات ودراسته الحالية ، فبعض الدراسات تناولت استخدام الأساليب التقليدية في التقويم في الموضوعات المختلفة بصفة عامة، وفي موضوعات اللغة العربية بصفة خاصة، وبعض الدراسات تناولت أثر استخدام أساليب التقويم البديل على التحصيل.

❖ أظهرت معظم الدراسات السابقة المتعلقة باستخدام الأساليب التقليدية للتقويم قصور هذه الأساليب في قياس تحصيل الطلاب.

❖ أظهرت الدراسات السابقة أهمية استخدام أساليب التقويم البديل في تحسين مستوى تحصيل الطلاب.

❖ استخدمت معظم الدراسات الوصفية السابقة استبيانات تم توجيهها إلى المعلمين أو المشرفين أو الطلاب، أما الدراسات التجريبية فقد استخدمت الاختبارات.

❖ من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت أساليب التقويم البديل اتضح أن بعض الباحثين قد استخدموا أسلوباً واحداً من هذه الأساليب، والبعض الآخر استخدم نوعين أو ثلاثة، أما الدراسة الحالية فهدفت إلى قياس واقع استخدام ثمانية أساليب من أساليب التقويم البديل.

❖ هناك دراسات كشفت عن قصور المعلم وعدم كفاءته في استخدام أساليب التقويم .

اتفاق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة:

❖ اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي ، وهو نفس المنهج الذي اعتمدته العديد من الدراسات السابقة.

❖ من الأدوات التي اعتمدت عليها الدراسة الحالية هي الاستبانة، 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.

- ❖ تتفق الدراسة الحالية مع كثير من تلك الدراسات في أنها تهدف معرفة ما يستخدمه المعلم من أساليب تقويم.
- ❖ تتفق الدراسة الحالية ومعظم الدراسات السابقة – التي تم عرضها – على أهمية استخدام المعلم الأساليب البديلة في التقويم مثل ملفات الأعمال وتقويم الأداء وغيرها...

اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- ❖ ركزت الدراسة الحالية على واقع استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لأساليب التقويم البديل، بينما ركزت معظم الدراسات السابقة على مدى استخدام المعلمين لأساليب التقويم التقليدية، وعلى أثر استخدام أساليب التقويم البديل على التحصيل، واتجاه المعلمين والطلبة نحوها.
- ❖ استخدم الباحث بطاقة ملاحظة للمعلمين بجانب استبانة من وجهة نظر المديرين والمشرفين، بينما استخدمت معظم الدراسات أداة الاستبانة، والاختبار.
- ❖ اختلفت فقرات الاستبانة وبطاقة الملاحظة في الدراسة الحالية عن الاستبانات في الدراسات الأخرى في بناء فقراتها وذلك لاختلاف الأساليب المراد قياسها.
- ❖ أعدَّ الباحث استبانة لواقع استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل، تتكون من ثمانية أساليب.
- ❖ كما اختلفت العينة في الدراسة الحالية عنها في بعض الدراسات الأخرى، حيث اختيرت العينة في الدراسة الحالية من مجتمع معلمي اللغة العربية للمرحلة الإعدادية، ومجتمع المديرين والمشرفين، بينما في بعض الدراسات السابقة اختيرت العينة من مجتمع المعلمين، وفي بعضها اختيرت من المشرفين، وفي بعضها اختيرت من الطلاب.
- ❖ تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تناولت ثمانية أساليب لم تتطرق إليها بمجملها دراسات سابقة في حدود علم الباحث .

ما تميزت به الدراسة الحالية:

- ❖ تناولت الدراسة الحالية واقع استخدام معلمي اللغة العربية لثمانية أساليب من أساليب التقويم البديل لم تتطرق إليها بمجملها دراسات سابقة في حدود علم الباحث .
- ❖ استخدم الباحث في هذه الدراسة بطاقة ملاحظة للمعلمين بجانب استبانة من وجهة نظر المديرين والمشرفين.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في النقاط التالية:

- ❖ تحديد مشكلة الدراسة.
- ❖ تحديد وبناء إطار نظري يتعلق بمتغيرات الدراسة .
- ❖ اختيار الأساليب الإحصائية الملائمة.
- ❖ تفسير النتائج وتحليلها.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

- مقدمة
- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- الأساليب الإحصائية

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل تعريف منهجية البحث ، ووصف مجتمع الدراسة وتحديد عينة الدراسة وإعداد البطاقة والاستبانة والتأكد من صدقهما وثباتهما ، وبيان إجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل الاستبانة.

منهج الدراسة:

المنهج الذي استخدمه الباحث هو المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وتحليلها والتعبير عنها كيفيًا وكميا (عبيدات وآخرون، 2001: 192).

فالمهمة الجوهرية للوصف هي أن يحقق الباحث فيها أفضل النتائج للظاهرة موضوع البحث، كما تزودنا نتائج البحوث الوصفية بكمية من الحقائق الجزئية والتفصيلية (أبو حطب، 1991: 103).

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة.

واعتمدت الدراسة على نوعين أساسيين من البيانات:

أ -البيانات الأولية:

وذلك بالبحث في الجانب الميداني بتوزيع استبيانات، وتطبيق بطاقة ملاحظة لدراسة بعض مفردات البحث، وحصر وتجميع المعلومات اللازمة في موضوع البحث ، ومن ثم تفريغها وتحليلها باستخدام برنامج (SPSS) الإحصائي، واستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة ؛ بهدف الوصول لدلالات ذات قيمة ومؤشرات تدعم موضوع الدراسة.

ب -البيانات الثانوية:

قام الباحث بمراجعة الكتب، والدوريات، و المنشورات الخاصة المتعلقة باستخدام المعلمين لأساليب التقويم بشكل عام، والتقويم البديل بشكل خاص، وأية مراجع قد يرى الباحث أنها تسهم في إثراء الدراسة بشكل علمي، وقد عمد الباحث التعرف إلى الأسس و الطرق العلمية السليمة في كتابة الدراسات ، وكذلك أخذ تصور عام عن آخر المستجدات التي حدثت ، و تحدث في مجال الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية الذين يدرسون في المدارس الإعدادية في محافظة غزة والبالغ عددهم (149) معلماً ومعلمةً، وجميع مديري ومديرات المدارس الإعدادية والبالغ عددهم (22) مديراً ومديرةً، وجميع مشرفي اللغة العربية في المدارس الإعدادية والبالغ عددهم مشرفين موزعين على المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة غزة .

جدول رقم (4.1)

يبين تصنيف المعلمين حسب الجنس في محافظة غزة حسب التالي:

المنطقة التعليمية	عدد المدارس	عدد معلمي اللغة العربية	عدد معلمات اللغة العربية	المجموع
شرق غزة	11	38	31	69
غرب غزة	11	49	31	80
المجموع	22	87	62	149

جدول رقم (4.2)

يبين تصنيف المديرين والمديرات والمشرفين والمشرفات حسب الجنس في محافظة غزة حسب التالي:

المنطقة التعليمية	عدد المدارس	عدد المديرين	عدد المديرات	عدد المشرفين	عدد المشرفات	المجموع
شرق غزة	11	6	5	1	0	12
غرب غزة	11	7	4	1	0	12
المجموع	22	13	9	2		24

عينة الدراسة :

1- العينة الاستطلاعية :

تكونت العينة الاستطلاعية من (30) من المعلمين موزعين (20) معلماً، و(10) معلمات، وقد طبقت عليهم بطاقة الملاحظة، (12) من المديرين والمشرفين موزعين (10) مديرين ومديرات، و مشرفين، طبق عليهم الاستبانة .

وهدف الدراسة الاستطلاعية هو : قياس صدق وثبات بطاقة الملاحظة و الاستبانة ومدى ملاءمتهما لعينة الدراسة.

2- العينة الفعلية:

شكلت عينة الدراسة نسبة (40%) من المجتمع الأصلي للمعلمين والمعلمات وكان عـــددهم (60) موزعين (35) معلماً، و(25) معلمة وقد طبقت عليهم بطاقة الملاحظـــة، و(100%) مـــن المجتمع الأصلي للمشرفين والمديرين وكان عددهم (24) من المديرين والمشرفين مـــوزعين (22) مديراً ومديرة و مشرفان اثنان طبق عليهما الاستبانة، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول رقم (4.3)

يبين عدد أفراد المعلمين

الجنس	العدد	النسبة المئوية
معلم	35	%58.3
معلمة	25	%41.7
المجموع	60	%100

جدول رقم (4.4)

يبين عدد أفراد المدراء والمشرفين

الجنس	العدد	النسبة المئوية
مدير/ة	22	%91.7
مشرف	2	%8.3
المجموع	60	%100

أداتا الدراسة :

يقصد بأداة الدراسة :الوسيلة التي يتم بواسطتها جمع البيانات والمعلومات اللازمة للإجابة على تساؤلات الدراسة وفروضها (أبو النصر، 2004: 156).

بعد الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع رأي عينة من المعلمين والمديرين والمشرفين بواقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، في ضوء ذلك تـــم إعداد أداتين هما :

أ- بطاقة ملاحظة للتعرف إلى واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة

الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة لدى المعلمين والمعلمات.

ب- استبانة واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة من وجهة نظر المديرين والمشرفين.

أولاً :- بطاقة الملاحظة:

وصف بطاقة الملاحظة :

تكونت بطاقة الملاحظة من (24) فقرة في صورتها النهائية، وقد وضع لكل فقرة خمسة تقديرات لدرجة الاستخدام (كبيرة جداً – كبيرة – متوسطة – قليلة – قليلة جداً)على التوالي ملحق رقم (2)، ووزعت المهارات على ثمانية أبعاد وهي :

جدول رقم (4.5)

يبين عدد فقرات الأساليب

م	البعد	الفقرات
1	**أولاً :** التقويم القائم على الأداء	3 – 1
2	**ثانياً :** ملفات الأعمال (البورتفوليو)	6 – 4
3	**ثالثاً :** التقويم الذاتي	9 – 7
4	**رابعاً:** تقويم الأقران	12 – 10
5	**خامساً:** تقويم الأداء القائم على الملاحظة	15 – 13
6	**سادساً :** تقويم الأداء بالمقابلات	18 – 16
7	**سابعاً :** تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	21 – 19
8	**ثامناً :** تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	24 -22

طريقة تصحيح أداة بطاقة الملاحظة من أجل تحديد الدرجات الخام للمقياس وفق تدرج خماسي لعدد الاستجابات التي تتضمنها أداة بطاقة الملاحظة، والتي تعكس درجة اتجاهات المعلمين والمعلمـــات نحو استخدام أساليب التقويم في ضوء الاتجاهات الجديدة في الاستجابات التالية: (كبيـــرة جـــداً – كبيرة – متوسطة – قليلة – قليلة جداً) وفقاً لما يلي :

1- الاستجابة (كبيرة جداً) تأخذ الدرجة (5).
2- الاستجابة (كبيرة) تأخذ الدرجة (4).
3- الاستجابة (متوسط) تأخذ الدرجة (3).
4- الاستجابة (قليلة) تأخذ الدرجة (2).
5- الاستجابة (قليلة جداً) تأخذ الدرجة (1).

الهدف من بطاقة الملاحظة :

تقيس هذه البطاقة واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة لدى المعلمـــين والمعلمـــات، وعلى أساس ذلك حدد الباحث أهداف المقياس وهي :

1- التعرف إلى مدى استخدام المعلمين والمعلمات للاتجاهات الحديثة .
2- التعرف إلى مستوى القدرات المهارية الواردة في البطاقة.

إعداد بطاقة الملاحظة :

1- الإطلاع على الأدب التربوي ذي العلاقة وأراء التربويين.
2- توجيه سؤال مفتوح لمعلمي اللغة العربية والمدراء والمشرفين عن واقع اســـتخدام معلمـــي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة .
3- ملاحظة معلمي ومعلمات اللغة العربية أثناء الشرح ومعرفة واقع استخدامهم لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في ضوء الاتجاهات الحديثة.
4- تم عرض بطاقة الملاحظة على عينة من (35) معلماً و(25) معلمة من معلمي اللغة العربية و(22) مديراً و(2) من مشرفين مادة اللغة العربية لتحديد واقع استخدام أساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة.

صدق بطاقة الملاحظة :

صدق المقياس :

1-صدق المحكمين :

تم عرض بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية ملحق رقم (1) على هيئة من المحكمين والخبراء المتخصصين مكونة من (13 محكماً) ملحق رقم (5) من أعضاء هيئة التدريس في كل من الجامعات التالية: الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى، وذلك لإبداء رأيهم في دقة وضوح الفقرات ومدى ملاءمة الفقرات للأبعاد وما وضعت لقياسه، وتم حذف واستبدال وإضافة وتحويل بعض الفقرات بين الأبعاد، وأصبحت البطاقة مكونة من (24) فقرة.

وقام الباحث بإجراء التعديلات حسب رية السادة المحكمين.

2-صدق الاتساق الداخلي :

تم التحقق من صدق الاتساق من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة والبعد الكلي وكل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية للبعد بواسطة برنامج (SPSS)

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة قام الباحث بتطبيق بطاقة الملاحظة من خلال دراسة استطلاعية على نصف حجم العينة والمكونة من (30) معلماً ومعلمة من معلمي مدراس المرحلة الإعدادية في وكالة الغوث في قطاع غزة.

أ. حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة:

لاختبار صدق الاتساق الداخلي قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة مع الدرجة الكلية للمجال نفسه وحصل الباحث على مصفوفة الارتباط التالية:

جدول رقم (4.6)

يبين معامل الارتباط بين الأبعاد

البعد	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التقويم القائم على الأداء	0.674**	0.00	دالة عند 0.01
ملفات الأعمال (البورتفوليو)	0.941**	0.00	دالة عند 0.01
التقويم الذاتي	0.731**	0.00	دالة عند 0.01
تقويم الأقران	0.721**	0.00	دالة عند 0.01
تقويم الأداء القائم على الملاحظة	0.597**	0.00	دالة عند 0.01
تقويم الأداء بالمقابلات	0.321*	0.00	دالة عند 0.05
تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	0.596**	0.00	دالة عند 0.01
تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	0.604**	0.00	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (4.6) وجود علاقة طردية قوية عند مستوى دلالة 0.01 بين البعد الأول والدرجة الكلية للمجال وبين البعد الثاني والدرجة الكلية للمجال وبين البعد الثالث والدرجة الكلية للمجال، وبين البعد الرابع والدرجة الكلية للمجال، وبين البعد الخامس والدرجة الكلية للمجال، وبين البعد السادس والدرجة الكلية للمجال، وبين البعد السابع والدرجة الكلية للمجال، وبين البعد الثامن والدرجة الكلية للمجال، حيث إن كلاً منها sig (مستوى الدلالة) دالة عند 0.01 = α، فيما عدا البعد السادس دالة عند 0.05= α .

ب. حساب معاملات الارتباط درجة كل فقرة مع مجموع درجات الذي تنتمي إليه هذه الفقرة

تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول (التقويم القائم على الأداء) والدرجة الكليـــة للبعد كما هو موضح في جدول رقم (4.7)

جدول رقم (4.7)

معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول (التقويم القائم على الأداء) والدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1	يكلف المعلـــم الطلبـــة بتقـــديم شـــرح لموضوع ما مدعماً بالصور والرسومات	0.758**	0.00	دالة عند 0.01
2	يكلف المعلم الطلبة بعرض توضـــيحي لتوضيح مفهوم أو فكرة.	0.727**	0.00	دالة عند 0.01
3	يجري المعلم منـــاظرة بـــين فـــريقين للمحاورة والنقاش حول قضية ما .	0.672**	0.00	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (4.7) أن جميع فقرات البعد الأول دالة إحصائيا بمعنى وجود علاقة بين كل هذه الفقرات مع المجال الكلي للبعد الأول حيث sig (مستوى الدلالة) أقل من 0.05 =α ولذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لمقياسه.

تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثاني (ملفات الأعمال (البورتفوليو) والدرجة الكلية للبعد كما هو موضح في جدول رقم (4.8)

جدول رقم (4.8)

معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثاني(ملفات الأعمال (البورتفوليو) والدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1	يساعد المعلم الطالب في انتقاء محتويات الملف.	0.533**	0.00	دالة عند 0.01
2	يحدد المعلم مسبقا محكات الحكم علـــى محتويات الملف بمشاركة الطلاب.	0.662**	0.00	دالة عند 0.01
3	يسمح المعلم بعرض مناسب لانعكاسات الطالب مثل مقال أو صحيفة.	0.639**	0.00	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (4.8) أن جميع فقرات البعد الثاني دالة إحصائيا بمعنى وجود علاقة بين كل هذه الفقرات مع المجال الكلي للبعد الثاني حيث sig (مستوى الدلالة) أقل من 0.05 =α ولذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لمقياسه.

تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثالث (التقويم الذاتي) والدرجة الكلية للبعد كما هو موضح في جدول رقم (4.9)

جدول رقم (4.9)

معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثالث (التقويم الذاتي) والدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1	يكلف المعلم الطالـــب تـــصويب أدائـــه الكتابي ذاتيا في فروع اللغة العربية.	0.533**	0.00	دالة عند 0.01

2	يتيح المعلم للطالب باكتشاف أخطائه حين يلقي قصيدة أو يقرأ نصا معينا.	0.794**	0.00	دالة عند 0.01
3	يكلف المعلم الطالب اشتقاق مجموعة من الأسئلة وإجابته عنها من الوحدة التي تعلمها.	0.760**	0.00	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (4.9) أن جميع فقرات البعد الثالث دالة إحصائيا بمعنى وجود علاقة بين كل هذه الفقرات مع المجال الكلي للبعد الثالث حيث sig (مستوى الدلالة) أقل من 0.05 =α ولذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لمقياسه.

تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات البعد الرابع (تقويم الأقران) والدرجة الكلية للبعد كما هو موضح في جدول رقم (4.10)

جدول رقم (4.10)

معاملات الارتباط بين فقرات البعد الرابع(تقويم الأقران) والدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1	يشجع المعلم الطلبة على تقويم أنشطة زملائهم داخل الصف ونقدها بموضوعية.	0.698**	0.00	دالة عند 0.01
2	يكلف المعلم الطالب العمل في مجموعات صغيرة ، والتعاون بين أفرادها لضبط نص لغوي .	0.815**	0.00	دالة عند 0.01
3	يكلف المعلم الطالب العمل ضمن مجموعات للقيام بنشاط تمثيلي متعلق بالدرس.	0.769**	0.00	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (4.10) أن جميع فقرات البعد الرابع دالة إحصائيا بمعنى وجود علاقة بين كل هذه الفقرات مع المجال الكلي للبعد الرابع حيث sig (مستوى الدلالة) أقل من 0.05 =α ولذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لمقياسه.

تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات البعد الخامس (تقويم الأداء على الملاحظة) والدرجة الكلية للبعد كما هو موضح في جدول رقم (4.11)

جدول رقم (4.11)

معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول(تقويم الأداء على الملاحظة)والدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1	يلاحظ المعلم ما يقوم به الطلبة من أعمال كتابية داخل حجرة الصف.	0.905**	0.00	دالة عند 0.01
2	يستمع المعلم إلى أداء الطالب الشعري لملاحظة فقرة الحفظ الدقيق لديه.	0.930**	0.00	دالة عند 0.01
3	يدون المعلم ملاحظاته عن الطالب في كراس خاص بعد مناقشة ما يطرحه الطالب من أفكار لمراجعتها.	0.485**	0.00	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (4.11) أن جميع فقرات البعد الخامس دالة إحصائيا بمعنى وجود علاقة بين كل هذه الفقرات مع المجال الكلي للبعد الخامس حيث sig (مستوى الدلالة) أقل من α= 0.05 ولذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لمقياسه.

تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات البعد السادس (تقويم الأداء بالمقابلات) والدرجة الكلية للبعد كما هو موضح في جدول رقم (4.12)

جدول رقم (4.12)

معاملات الارتباط بين فقرات البعد السادس(تقويم الأداء بالمقابلات) والدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1	يستخدم المعلم في المقابلة الأسئلة الشفوية بلغة مألوفة لتقويم فهم الطالب للحقائق والمعلومات.	0.937**	0.00	دالة عند 0.01
2	يطلب في المقابلة من الطالب تبرير إجابته.	0.937**	0.00	دالة عند 0.01
3	يعطى الطالب وقتًا كافيا قبل السماح له بالإجابة.	0.881**	0.00	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (4.12) أن جميع فقرات البعد السادس دالة إحصائيا بمعنى وجود علاقة بين كل هذه الفقرات مع المجال الكلي للبعد السادس حيث sig (مستوى الدلالة) أقل من $\alpha = 0.05$ ولذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لمقياسه.

تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات البعد السابع (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) والدرجة الكلية للبعد كما هو موضح في جدول رقم (4.13)

جدول رقم (4.13)

معاملات الارتباط بين فقرات البعد السابع (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية)

والدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1	يستعين المعلم بالاختبارات التي تعهدها جهات متخصصة، كالاختبارات المقننة	0.817**	0.00	دالة عند 0.01
2	تقيس الاختبارات مهارات التفكير الناقد والإبداعي عند الطلاب.	0.896**	0.00	دالة عند 0.01
3	يستخدم المعلم الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة، والأسئلة التي تحتاج إلى إجابة مطولة لتقويم مهارات اللغة العربية .	0.758**	0.00	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (4.13) أن جميع فقرات البعد السابع دالة إحصائيا بمعنى وجود علاقة بين كل هذه الفقرات مع المجال الكلي للبعد السابع حيث sig (مستوى الدلالة) أقل من $\alpha = 0.05$ ولذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لمقياسه.

تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثامن (تقويم الأداء بخرائط المفاهيم) والدرجة الكلية للبعد كما هو موضح في جدول رقم (4.14)

جدول رقم (4.14)

معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثامن (تقويم الأداء بخرائط المفاهيم)

والدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1	يطلب من الطلبة بناء خريطة مفاهيم.	0.737**	0.00	دالة عند 0.01
2	يطلب من الطلبة تصحيح أخطاء موجودة في خريطة المفاهيم.	0.889**	0.00	دالة عند 0.01
3	يكلف الطلبة باستكمال الفراغات في خريطة المفاهيم.	0.876**	0.00	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (4.14) أن جميع فقرات البعد الثامن دالة إحصائيا بمعنى وجود علاقة بين كل هذه الفقرات مع المجال الكلي للبعد الثامن حيث sig (مستوى الدلالة) أقل من $\alpha = 0.05$ ولذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لمقياسه.

ثبات بطاقة الملاحظة:

تم حساب الثبات لبطاقة الملاحظة بطريقتين :

أ. معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha

تم حساب الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة ولأبعادها المختلفة عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha عن طريق برنامج الحاسوب spss كما هو موضح بجدول رقم (4.15)

جدول رقم (4.15)

معامل الثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة

البعد	معامل ألفا كرونباخ
التقويم القائم على الأداء	0.7411
ملفات الأعمال (البورتفوليو)	0.8744
التقويم الذاتي	0.7254
تقويم الأقران	0.7842
تقويم الأداء القائم على الملاحظة	0.7251
تقويم الأداء بالمقابلات	0.8547
تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	0.7844
تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	0.8521
الدرجة الكلية	0.7949

يتضح من الجدول رقم (4.15) أن معامل ألفا كرونباخ للبعد الأول (التقويم القائم على الأداء) (0.7411) وهو معامل ثبات قوي ، ووجد أن معامل ألفا كرونباخ للبعد الثاني (ملفات الأعمال (البورتفوليو) (0.8744) وهو معامل ثبات قوي ، ووجد أن معامل ألفا كرونباخ للبعد الثالث (التقويم الذاتي) (0.7254) وهو معامل ثبات قوي، ووجد أن معامل ألفا كرونباخ للبعد االرابع(تقويم الأقران) (0.7842) وهو معامل ثبات قوي، ووجد أن معامل ألفا كرونباخ للبعد الخامس (تقويم الأداء القائم على الملاحظة) (0.7251) وهو معامل ثبات قوي، ووجد أن معامل ألفا كرونباخ للبعد السادس (تقويم الأداء بالمقابلات) (0.8547) وهو معامل ثبات قوي، ووجد أن معامل ألفا كرونباخ

للبعد السابع (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) (0.7844) وهو معامل ثبات قوي، ووجد أن معامل ألفا كرونباخ للبعد الثامن (تقويم الأداء بخرائط المفاهيم) (0.8521) وهو معامل ثبات قوي.

ووجد أن معامل ألفا كرونباخ لبطاقة الملاحظة (0.7949) وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 .

ب. التجزئة النصفية:

تم حساب الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة وأبعادها المختلفة بين الفقرات الزوجية والفقرات الفردية عن طريق حساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة باستخدام طريقة التجزئة النصفية ثم إيجاد معامل الثبات المعدل باستخدام معادلة التنبؤ لسبيرمان وبراون والتي تتخذ الصورة التالية(عفانة،1998) :

$$\text{معامل الثبات} = \frac{2 \times \text{معامل الارتباط}}{1 + \text{معامل الارتباط}}$$

كما هو موضح بجدول (4.16)

جدول رقم (4.16)

معاملات الارتباط لكل بعد من أبعاد الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية

البعد	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
التقويم القائم على الأداء	0.8412	0.9138
ملفات الأعمال (البورتفوليو)	0.8885	0.941
التقويم الذاتي	0.7841	0.879

تقويم الأقران	0.7777	0.875
تقويم الأداء القائم على الملاحظة	0.8214	0.9019
تقويم الأداء بالمقابلات	0.8985	0.9465
تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	0.8451	0.916
تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	0.8954	0.9448
الدرجة الكلية	0.8214	0.9019

يتضح من الجدول رقم (4.9) أن معامل الثبات للبعد الأول (التقويم القائم على الأداء) (0.8412) ومعامل الثبات المعدل (0.9138) ، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 .

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للبعد الثاني (ملفات الأعمال (البورتفوليو) (0.8885) ومعامل الثبات المعدل (0.941) ، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 .

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للبعد الثالث (التقويم الذاتي) (0.7841) ومعامل الثبات المعدل (0.879) ، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 .

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للبعد الرابع (تقويم الأقران) (0.7777) ومعامل الثبات المعدل (0.875) ، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 .

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للبعد الخامس (تقويم الأداء القائم على الملاحظة) (0.8214) ومعامل الثبات المعدل (0.9019) ، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 .

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للبعد السادس (تقــويم الأداء بالمقــابلات) (0.8985) ومعامل الثبات المعدل (0.9465) ، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عنــد مــستوى دلالــة 0.01 .

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للبعد الــسابع (تقــويم الأداء بالاختبــارات الكتابيــة) (0.8451) ومعامل الثبات المعدل (0.916) ، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 .

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للبعد الثامن (تقويم الأداء بخرائط المفاهيم) (0.8954) ومعامل الثبات المعدل (0.9448) ، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عنــد مــستوى دلالــة 0.01 .

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات لبطاقة الملاحظة (0.8214) ، ومعامل الثبات المعدل (0.9019) ، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 .

ثانياً :- الاستبانة:

وصف الاستبانة :

تكونت الاستبانة من (45) فقرة في صورتها النهائية ملحق رقم (4)، وقد وضع لكل فقرة خمــسة تقديرات لدرجة الاستخدام (كبيرة جداً – كبيرة – متوسطة – قليلة – قليلة جداً) علــى التــوالي، ووزعت المهارات على ثمانية أبعاد وهي :

جدول رقم (4.17)

يبين عدد فقرات الأساليب في الاستبانة

م	البعد	الفقرات
1	**أولاً :** التقويم القائم على الأداء	1 – 5
2	**ثانيا :** ملفات الأعمال (البورتفوليو)	6 – 11

3	**ثالثا :** التقويم الذاتي	16 – 12
4	**رابعا:** تقويم الأقران	20 – 17
5	**خامسا:** تقويم الأداء القائم على الملاحظة	26 – 21
6	**سادسا :** تقويم الأداء بالمقابلات	32 – 27
7	**سابعا :** تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	40 –33
8	**ثامنا :** تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	45 – 41

طريقة تصحيح أداة الاستبانة من أجل تحديد الدرجات الخام للاستبانة وفق تـــدرج خماســـي لعـــدد الاستجابات التي تتضمنها أداة الاستبانة، والتي تعكس درجة اتجاهات المعلمين والمعلمـــات نحـــو استخدام أساليب التقويم في ضوء الاتجاهات الجديدة في الاستجابات التالية (كبيرة جداً – كبيرة – متوسطة – قليلة – قليلة جداً)وفقاً لما يلي :

1- الاستجابة (كبيرة جداً) تأخذ الدرجة (5).
2- الاستجابة (كبيرة) تأخذ الدرجة (4).
3- الاستجابة (متوسط) تأخذ الدرجة (3).
4- الاستجابة (قليلة) تأخذ الدرجة (2).
5- الاستجابة (قليلة جداً) تأخذ الدرجة (1).

صدق الاستبانة :

1- صدق المحكمين :

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية ملحق رقم (3) على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في مجال التربية والتعليم ملحق رقم (5) وذلك لإبداء رأيهم في دقة وضوح الفقـــرات ومدى ملاءمة الفقرات للأبعاد ولما وضعت لقياسه، وتم حذف واستبدال وإضافة وتحويـــل بعـــض الفقرات بين الأبعاد، وأصبحت الاستبانة مكونة من (45) فقرة.

وقام الباحث بإجراء التعديلات حسب روية السادة المحكمين، منها تعديل اللغة العربية، وتعديل بعض الفقرات.

2- صدق الاتساق الداخلي :

تم التحقق من صدق الاتساق من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعاد المقياس والبعد الكلي وكل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية للبعد بواسطة برنامج (SPSS)

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس قام الباحث بتطبيق الاستبانة من خلال دراسة استطلاعية على نصف حجم العينة والمكونة من (12) مديراً ومشرفاً في وكالة الغوث في قطاع غزة.

أ. حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة:

لاختبار صدق الاتساق الداخلي قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية للمجال نفسه وحصل الباحث على المصفوفة الارتباط التالية:

جدول رقم (4.18)

يبين معامل الارتباط بين الأبعاد في الاستبانة

البعد	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التقويم القائم على الأداء	0.665**	0.00	دالة عند 0.01
ملفات الأعمال (البورتفوليو)	0.549**	0.00	دالة عند 0.01
التقويم الذاتي	0.642**	0.00	دالة عند 0.01
تقويم الأقران	0.6787**	0.00	دالة عند 0.01
تقويم الأداء القائم على الملاحظة	0.771**	0.00	دالة عند 0.01

تقويم الأداء بالمقابلات	0.699**	0.00	دالة عند 0.01
تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	0.699**	0.00	دالة عند 0.01
تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	0.564**	0.00	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (4.18) وجود علاقة طردية قوية عند مستوى دلالة 0.01 بين البعد الأول والدرجة الكلية للمجال وبين البعد الثاني والدرجة الكلية للمجال وبين البعد الثالث والدرجة الكلية للمجال، وبين البعد الرابع والدرجة الكلية للمجال، وبين البعد الخامس والدرجة الكلية للمجال، وبين البعد السادس والدرجة الكلية للمجال، وبين البعد السابع والدرجة الكلية للمجال وبين البعد الثامن والدرجة الكلية للمجال، حيث أن كل منها sig (مستوى الدلالة) دالة عند $\alpha = 0.01$.

ب. حساب معاملات الارتباط درجة كل فقرة مع مجموع درجات الذي تنتمي إليه هذه الفقرة

تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول (التقويم القائم على الأداء) والدرجة الكلية للبعد كما هو موضح في جدول رقم (4.19)

جدول رقم (4.19)

معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول (التقويم القائم على الأداء) والدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1	يكلف المعلم الطلبة بعرض توضيحي(شفوي أو عملي) لتوضيح مفهوم أو فكرة.	0.708**	0.00	دالة عند 0.01
2	يكلف المعلم الطلبة بأداء عملي لمهمات محددة لإظهار المعرفة.	0.740**	0.00	دالة عند 0.01
3	يقوم المعلم الطلبة عن طريق عرض	0.657**	0.00	دالة عند 0.01

	إنتاجهم (واجبات أو أنشطة).			
4	يقوم المعلم الطلبة عن طريق المحاكـــاة أو لعب الأدوار.	0.880**	0.00	دالة عند 0.01
5	يجري المعلم منـــاظرة بـــين فـــريقين للمحاورة والنقاش حول قضية ما.	0.744**	0.00	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (4.19) أن جميع فقرات البعد الأول دالة إحصائيا بمعنـــى وجـــود علاقة بين كل هذه الفقرات مع المجال الكلي للبعد الأول حيث sig (مستوى الدلالـــة) أقـــل مـــن 0.05 =α ولذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لمقياسه.

تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثاني (ملفات الأعمال (البورتفوليو) والدرجة الكلية للبعد كما هو موضح في جدول رقم (4.20)

جدول رقم (4.20)

معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثاني(ملفات الأعمال (البورتفوليو) والدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1	يحدد مسبقا محكات الحكم على محتويات الملف بمشاركة الطلاب.	0.883**	0.00	دالة عند 0.01
2	يحكم على محتويات الملف بمحكات منها قدراته في التخطيط والتفكير الناقد وحل المشكلات.	0.881**	0.00	دالة عند 0.01
3	يسمح بعـــرض مناســـب لانعكاســـات الطالب، مثل مقال أو صحيفة.	0.839**	0.00	دالة عند 0.01

4	يستخدم المعلم ملفات الأعمال من أجل إظهار نقاط القوة للطالب.	0.884**	0.00	دالة عند 0.01
5	يستخدم المعلم ملفات أعمال الطالب لتحديد مستواه التي تبرزها تلك الأعمال خلال فترة التعلم أو في نهايتها.	0.937**	0.00	دالة عند 0.01
6	يستخدم ملفات الأعمال كوسيلة للمقارنة ما بين تحصيل وتقدم الطالب في مواضيع اللغة العربية المختلفة.	0.905**	0.00	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (4.20) أن جميع فقرات البعد الثاني دالة إحصائيا بمعنى وجود علاقة بين كل هذه الفقرات مع المجال الكلي للبعد الثاني حيث sig (مستوى الدلالة) أقل من $\alpha = 0.05$ ولذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لمقياسه.

تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثالث (التقويم الذاتي) والدرجة الكلية للبعد كما هو موضح في جدول رقم (4.21)

جدول رقم (4.21)

معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثالث (التقويم الذاتي) والدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1	يكلف المعلم الطالب تصويب أدائه الكتابي ذاتيا في الإملاء وذلك برجوعه إلى القاعدة الإملائية، أو النص الأصلي.	0.819**	0.00	دالة عند 0.01
2	يكلف المعلم الطالب تصويب أدائه	0.879**	0.00	دالة عند 0.01

	الكتابي ذاتيا في التعبير.			
3	يتيح المعلم للطالب تقويم تعلمه ذاتيا باكتشاف أخطائه حين يلقي قصيدة أو يقرأ نصا معينا.	0.904**	0.00	دالة عند 0.01
4	يكلف المعلم الطالب اشتقاق مجموعة من الأسئلة وإجابته عنها من الوحدة التي تعلمها.	0.682**	0.00	دالة عند 0.01
5	يشجع المعلم الطالب على استخدام التقديرات الذاتية، والأسئلة التأملية	0.721**	0.00	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (4.21) أن جميع فقرات البعد الثالث دالة إحصائيا بمعنى وجود علاقة بين كل هذه الفقرات مع المجال الكلي للبعد الثالث حيث sig (مستوى الدلالة) أقل من $\alpha = 0.05$ ولذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لمقياسه.

تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات البعد الرابع (تقويم الأقران) والدرجة الكلية للبعد كما هو موضح في جدول رقم (4.22)

جدول رقم (4.22)

معاملات الارتباط بين فقرات البعد الرابع(تقويم الأقران) والدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1	يشجع المعلم الطلبة على تقويم أنشطة زملائهم داخل الصف ونقدها بموضوعية.	0.724**	0.00	دالة عند 0.01

2	يشجع المعلم الطلبة على إصدار الأحكام على ما يؤديه زملاؤهم في مختلف فروع اللغة العربية.	0.813**	0.00	دالة عند 0.01
3	يكلف المعلم الطالب العمل في مجموعات صغيرة ، والتعاون بين أفرادها لضبط نص لغوي إملائيا أو نحويا.	0.738**	0.00	دالة عند 0.01
4	يكلف المعلم الطالب العمل ضمن مجموعات للقيام بنشاط تمثيلي متعلق بالدرس.	0.811**	0.00	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (4.22) أن جميع فقرات البعد الرابع دالة إحصائيا بمعنى وجود علاقة بين كل هذه الفقرات مع المجال الكلي للبعد الرابع حيث sig (مستوى الدلالة) أقل من $\alpha = 0.05$ ولذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لمقياسه.

تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات البعد الخامس (تقويم الأداء على الملاحظة) والدرجة الكلية للبعد كما هو موضح في جدول رقم (4.23)

جدول رقم (4.23)

معاملات الارتباط بين فقرات البعد الخامس (تقويم الأداء على الملاحظة) والدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1	يتعاون المعلم مع زملائه المعلمين عند ملاحظة طلاب معينين عند الضرورة.	0.792**	0.00	دالة عند 0.01

2	يلاحظ المعلم ما يقوم به الطلبة من أعمال كتابية داخل حجرة الصف.	0.680**	0.00	دالة عند 0.01
3	المعلم يستمع إلى أداء الطالب الشعري لملاحظة فقرة الحفظ الدقيق لديه.	0.624**	0.00	دالة عند 0.01
4	يدون المعلم ملاحظاته عن الطالب في ملف خاص بعد مناقشة ما يطرحه الطالب من أفكار ويراجعها.	0.877**	0.00	دالة عند 0.01
5	يستخدم المعلم بطاقة الملاحظة للطالب عن مجموعة من المهارات والأنشطة التي يقوم بها ، ويراجعها أسبوعيا أو شهريا.	0.817**	0.00	دالة عند 0.01
6	يستخدم المعلم الملاحظات المدونة عن الطالب في التقويم النهائي.	0.734**	0.00	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (4.23) أن جميع فقرات البعد الخامس دالة إحصائيا بمعنى وجود علاقة بين كل هذه الفقرات مع المجال الكلي للبعد الخامس حيث sig (مستوى الدلالة) أقل من $\alpha = 0.05$ ولذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لمقياسه

تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات البعد السادس (تقويم الأداء بالمقابلات) والدرجة الكلية للبعد كما هو موضح في جدول رقم (4.24)

جدول رقم (4.24)

معاملات الارتباط بين فقرات البعد السادس(تقويم الأداء بالمقابلات) والدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1	يتم صياغة أسئلة المقابلة بلغة مألوفة للطالب.	0.851**	0.00	دالة عند 0.01
2	يعيد المعلم السؤال أكثر من مرة وبأكثر من صيغة حتى يفهم الطالب مغزى ذلك السؤال.	0.851**	0.00	دالة عند 0.01
3	يطلب في المقابلة من الطالب تبرير إجابته.	0.936**	0.00	دالة عند 0.01
4	يعطى الطالب وقتاً كافيا قبل السماح له بالإجابة.	0.839**	0.00	دالة عند 0.01
5	يشجع الطالب عن طريق الأسئلة المتتابعة ليقول المزيد من الإجابة.	0.891**	0.00	دالة عند 0.01
6	يسجل درجات الطالب في سجل خاص بذلك مقرونة بالمفاهيم التي يعرفها وتلك التي لديه فهم خاطئ عنها.	0.454**	0.00	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (4.24) أن جميع فقرات البعد السادس دالة إحصائيا بمعنى وجود علاقة بين كل هذه الفقرات مع المجال الكلي للبعد السادس حيث sig (مستوى الدلالة) أقل من $\alpha = 0.05$ ولذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لمقياسه.

تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات البعد السابع (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) والدرجة الكلية للبعد كما هو موضح في جدول رقم (4.25)

جدول رقم (4.25)

معاملات الارتباط بين فقرات البعد السابع (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية)

والدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1	يستخدم المعلم الأسئلة الشاملة وفقا لجدول المواصفات.	0.637**	0.00	دالة عند 0.01
2	تقيس الاختبارات مهارات التفكير الناقد عند الطلاب.	0.769**	0.00	دالة عند 0.01
3	تقيس الاختبارات مهارات التفكير الإبداعي عند الطلاب.	0.679**	0.00	دالة عند 0.01
4	تقيس الأسئلة النواتج المهمة في المحتوى وليس الخبرات السابقة.	0.687**	0.00	دالة عند 0.01
5	يصحح الأسئلة بدقة وموضوعية.	0.713**	0.00	دالة عند 0.01
6	يحلل نتائج الاختبار للوقوف على مستويات الطلاب.	0.796**	0.00	دالة عند 0.01
7	يستخدم المعلم الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة في الاختبارات.	0.634**	0.00	دالة عند 0.01
8	يستعين المعلم بالاختبارات التي تعهدها جهات متخصصة، كالاختبارات المقننة.	0.444**	0.00	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (4.25) أن جميع فقرات البعد السابع دالة إحصائيا بمعنـــى وجـــود علاقة بين كل هذه الفقرات مع المجال الكلي للبعد السابع حيث sig (مستوى الدلالة) أقـــل مـــن α= 0.05 ولذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لمقياسه.

تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثامن (تقويم الأداء بخرائط المفاهيم) والدرجة الكلية للبعد كما هو موضح في جدول رقم (4.26)

جدول رقم (4.26)

معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثامن (تقويم الأداء بخرائط المفاهيم)

والدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1	يستخدم المعلم خرائط المفاهيم في قياس الإبداع عند التلاميذ وتقييمه.	0.691**	0.00	دالة عند 0.01
2	يطلب مـــن الطلبـــة تـــصحيح أخطـــاء موجودة في خريطة المفاهيم.	0.666**	0.00	دالة عند 0.01
3	يطلب من الطلبة الربط بـــين المفـــاهيم وإيجاد العلاقات بينها .	0.635**	0.00	دالة عند 0.01
4	يطلب من الطلبة بناء خريطة مفاهيم في النحو.	0.690**	0.00	دالة عند 0.01
5	يكلف الطلبة باستكمال الفراغـــات فـــي خريطة المفاهيم.	0.727**	0.00	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (4.26) أن جميع فقرات البعد الثامن دالة إحصائيا بمعنى وجود علاقة بين كل هذه الفقرات مع المجال الكلي للبعد الثامن حيث sig (مستوى الدلالة) أقل من α= 0.05 ولذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لمقياسه.

ثبات الاستبانة:

تم حساب الثبات في الاستبانة بطريقتين :

أ- معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha

تم حساب الثبات الكلي للاستبانة ولأبعادها المختلفة عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha عن طريق برنامج الحاسوب spss كما هو موضح بجدول رقم (4.27)

جدول رقم (4.27)

معامل الثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبانة

البعد	معامل ألفا كرونباخ
التقويم القائم على الأداء	0.7955
ملفات الأعمال (البورتفوليو)	0.9448
التقويم الذاتي	0.8635
تقويم الأقران	0.7657
تقويم الأداء القائم على الملاحظة	0.8488
تقويم الأداء بالمقابلات	0.8877
تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	0.7757
تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	0.7027

الدرجة الكلية	0.9293

يتضح من الجدول رقم (4.27) أن معامل ألفا كرونباخ للبعد الأول (التقويم القائم على الأداء) (0.7855) وهو معامل ثبات قوي ، ووجد أن معامل ألفا كرونباخ للبعد الثاني (ملفات الأعمال "البورتفوليو") (0.9448) وهو معامل ثبات قوي ، ووجد أن معامل ألفا كرونباخ للبعد الثالث (التقويم الذاتي) (0.8635) وهو معامل ثبات قوي، ووجد أن معامل ألفا كرونباخ للبعد االرابع (تقويم الأقران) (0.7657) وهو معامل ثبات قوي، ووجد أن معامل ألفا كرونباخ للبعد الخامس (تقويم الأداء القائم على الملاحظة) (0.8488) وهو معامل ثبات قوي، ووجد أن معامل ألفا كرونباخ للبعد السادس (تقويم الأداء بالمقابلات) (0.8877) وهو معامل ثبات قوي، ووجد أن معامل ألفا كرونباخ للبعد السابع (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) (0.7757) وهو معامل ثبات قوي، ووجد أن معامل ألفا كرونباخ للبعد الثامن (تقويم الأداء بخرائط المفاهيم) (0.7027) وهو معامل ثبات قوي.

ووجد أن معامل ألفا كرونباخ للمقياس (0.9293) وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 .

ب. التجزئة النصفية:

تم حساب الثبات الكلي للاستبانة وأبعادها المختلفة بين الفقرات الزوجية والفقرات الفردية عن طريق حساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد الاستبانة باستخدام طريقة التجزئة النصفية ثم إيجاد معامل الثبات المعدل باستخدام معادلة التنبؤ لسبيرمان وبراون والتي تتخذ الصورة التالية(عفانة،1998) :

$$\text{معامل الثبات} = \frac{2 \times \text{معامل الارتباط}}{1 + \text{معامل الارتباط}}$$

كما هو موضح بجدول (4.28)

جدول رقم (4.28)

معاملات الارتباط لكل بعد من أبعاد الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية

البعد	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
التقويم القائم على الأداء	0.8214	0.9019
ملفات الأعمال (البورتفوليو)	0.9632	0.9813
التقويم الذاتي	0.8947	0.9444
تقويم الأقران	0.7248	0.8404
تقويم الأداء القائم على الملاحظة	0.8841	0.9385
تقويم الأداء بالمقابلات	0.8121	0.8963
تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	0.7947	0.8856
تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	0.7895	0.8824
الدرجة الكلية	0.9363	0.9671

يتضح من الجدول رقم (4.28) أن معامل الثبات للبعد الأول (التقويم القائم على الأداء) (0.8214) ومعامل الثبات المعدل (0.9019) ، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 .

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للبعد الثاني (ملفات الأعمال (البورتفوليو) (0.9632) ومعامل الثبات المعدل (0.9813) ، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 .

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للبعد الثالث (التقويم الـذاتي) (0.8947) ومعامـل الثبات المعدل (0.9444) ، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 .

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للبعد الرابع (تقويم الأقـران) (0.7248) ومعامـل الثبات المعدل (0.8404) ، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 .

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للبعد الخامس (تقويم الأداء القـائم علـى الملاحظـة) (0.8841) ومعامل الثبات المعدل (0.9385) ، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحـصائياً عنـد مستوى دلالة 0.01 .

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للبعد السادس (تقـويم الأداء بالمقـابلات) (0.8121) ومعامل الثبات المعدل (0.8963) ، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عنـد مـستوى دلالـة 0.01 .

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للبعد الـسابع (تقـويم الأداء بالاختبـارات الكتابيـة) (0.7947) ومعامل الثبات المعدل (0.8856) ، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحـصائياً عنـد مستوى دلالة 0.01 .

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للبعد الثامن (تقويم الأداء بخرائط المفاهيم) (0.7895) ومعامل الثبات المعدل (0.8824) ، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائيا عنـد مـستوى دلالـة 0.01 .

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للمقيـاس (0.9363) ، ومعامـل الثبـات المعـدل (0.9671) ، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 .

الأساليب الإحصائية :

1- التكرار والنسب المئوية .
2- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
3- الوزن النسبي.
4- اختبار T.test
5- معامل ارتباط بيرسون .
6- معامل الثبات.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيراتها

- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها
- توصيات الدراسة
- مقترحات الدراسة

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيراتها

هدفت هذه الدراسة معرفة واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الاعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، وتناول هذا الفصل عرضًا لنتائج الدراسة ومناقشتها بعد أن تم تطبيق أداتي الدراسة على عينة الدراسة ، ثم جمع البيانات وتحليلها إحصائيًا باستخدام الحاسوب عن طريق برنامج (Spss) .

وقد اعتمدت الدراسة خمسة مستويات كمعيار للتقدير التقويمي:

المستوى الأول : درجة كبيرة جداً.

المستوى الثاني : درجة كبيرة.

المستوى الثالث : درجة متوسطة.

المستوى الرابع : درجة قليلة.

المستوى الخامس : درجة قليلة جداً.

وبناء عليه سيتم اعتبار المستويات الثلاثة الأولى كجانب قوة ، كما سيتم اعتبار المستوى الرابع مقبول تربويًا ، أما المستوى الخامس فسيعتبر جانبًا ضعفًا.

وقد جاء هذا التقسيم تقسيمًا اعتباريًا ، حيث سبق اعتماد هذا التقسيم في بعض الدراسات التربوية السابقة مثل دراسة : أبوعنزة(2009)، ودراسة حنو(2003).

نتيجة السؤال الأول في الدراسة والذي نصَّ على ما يلي :

1- ما الاتجاهات الحديثة في أساليب تقويم طلاب المرحلة الإعدادية في مادة اللغة العربية؟

للإجابة عن السؤال الأول اتبع الباحث الإجراءات التالية :

- إعداد قائمة بأساليب التقويم البديل، وقد مر إعداد قائمة الأساليب بالخطوات الآتية :

أ- الاطلاع على الأدب التربوي في مجال المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم والدراسات والبحوث السابقة الخاصة في هذا المجال.

ب- وضع قائمة أساليب التقويم البديل ، والتي تم تحكيمها .

- وقد تكونت قائمة الاتجاهات الحديثة من مجموعة من الأساليب التقويمية الآتية :

أ- التقويم القائم على الأداء	ب- ملفات الأعمال(البورتفوليو)
ت- التقويم الذاتي	ث- تقويم الأقران
ج- تقويم الأداء القائم على الملاحظة	ح- تقويم الأداء بالمقابلات.
خ- تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	د- تقويم الأداء بخرائط المفاهيم

ووضع أمام كل أسلوب من هذه الأساليب مقياس خماسي متدرج يحدد درجة استخدام كل أسلوب من قبل المعلمين في محافظة غزة وهي (كبيرة جداً – كبيرة – متوسطة – قليلة – قليلة جداً).

وهكذا أصبحت قائمة أساليب التقويم البديل في صورتها الأولية :

تم عرض قائمة أساليب التقويم البديل على مجموعة من المحكمين تخصص مناهج وأساليب التدريس، وذلك للحكم على مدى مناسبة هذه الأساليب في تقويم الطلاب، وقد اتفق هؤلاء المحكمون على أهمية هذه الأساليب، ثم الأخذ بهذه الملاحظات وتضمينها في قائمة أساليب التقويم البديلة، وكذلك تم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق العلمية المناسبة . وبذلك أصبحت هذه القائمة في صورتها النهائية مكونة من ثمانية أساليب، وأمام كل أسلوب مجموعة من الفقرات ليصبح عدد الفقرات الكلي(45) فقرة ملحق رقم (4)، وبذلك تصبح القائمة في صورتها النهائية، وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول.

نتيجة السؤال الثاني في الدراسة والذي نصَّ على ما يلي :

2- ما الواقع الحالي لأساليب التقويم التي يستخدمها معلمو اللغة العربية (الذكور) في المرحلة الإعدادية في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرار والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لجميع فقرات بطاقة الملاحظة المتعقلة بالمعلمين الذكور ويوضح الجدول رقم (5.1) ذلك.

جدول رقم (5.1)

حساب التكرار والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات بطاقة ملاحظة المعلمين (الذكور)

رقم الفقرة	قليلة جدا		قليلة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدا		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %			
أولاً : التقويم القائم على الأداء													
1	15	42.9	3	8.6	7	20	10	28.6	/	/	2.343	1.305	%46.9
2	4	11.4	1	2.9	3	8.6	1	2.86	26	74.3	4.257	1.4	%85.1
3	25	71.4	3	8.6	1	2.9	2	5.71	4	11.4	1.771	1.416	%35.4
ملفات الأعمال (البورتفوليو)													
1	35	100	/	/	/	/	/	/	/	/	1	0	%20
2	35	100	/	/	/	/	/	/	/	/	1	0	%20
3	35	100	/	/	/	/	/	/	/	/	1	0	%20
التقويم الذاتي													
1	1	2.86	1	2.9	7	20	5	14.3	21	60	4.257	1.067	%85.1

%64	1.694	3.2	31.4	11	25.7	9	5.7	2	5.7	2	31.4	11	2
%26.3	0.832	1.314	/	/	5.71	2	5.7	2	2.9	1	85.7	30	3
تقويم الأقران													
%74.3	1.637	3.714	54.3	19	8.57	3	11	4	5.7	2	20	7	1
%37.1	1.216	1.857	/	/	17.1	6	14	5	5.7	2	62.9	22	2
%28.6	1.145	1.429	/	/	5.71	2	5.7	2	2.9	1	85.7	30	3
تقويم الأداء القائم على الملاحظة													
%93.7	0.993	4.686	88.6	31	2.86	1	2.9	1	/	/	5.71	2	1
%76	1.511	3.8	48.6	17	22.9	8	2.9	1	11	4	14.3	5	2
%27.4	1.087	1.371	5.71	2	2.86	1	2.9	1	/	/	88.6	31	3
تقويم الأداء بالمقابلات													
%20	0	1	/	/	/	/	/	/	/	/	100	35	1
%20	0	1	/	/	/	/	/	/	/	/	100	35	2
%23.4	0.747	1.171	2.86	1	/	/	2.9	1	/	/	94.3	33	3
تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية													
%72.6	1.516	3.629	40	14	25.7	9	8.6	3	8.6	3	17.1	6	1
%70.9	1.4	3.543	25.7	9	42.9	15	8.6	3	5.7	2	17.1	6	2
%68	1.499	3.4	31.4	11	25.7	9	11	4	14	5	17.1	6	3
تقويم الأداء بخرائط المفاهيم													
%25.1	0.886	1.257	2.86	1	2.86	1	2.9	1	/	/	91.4	32	1
%22.3	0.676	1.114	2.86	1	/	/	/	/	/	/	97.1	34	2
%22.3	0.676	1.114	2.86	1	/	/	/	/	/	/	97.1	34	3
%45.2	0.946	2.26	**الدرجة الكلية**										

يتبين من الجدول رقم (5.1) أن الوزن النسبي لدى العينة لبطاقة الملاحظة للمعلمين (الذكور) بلغ (45.2%) وهذا يشير إلى أن هناك مستوى متوسطاً من استخدام معلمي (الذكور) اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، وهذا يحتاج إلى معرفة مصدره والوقوف على أسبابه، وقد وضح ذلك الباحث في الصفحة التالية.

جدول رقم (5.2)

التكرار والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة للمعلمين (الذكور)

البعد	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
التقويم القائم على الأداء	3	2.79	1.374	%55.8	4
ملفات الأعمال(البورتفوليو)	3	1	0	%20	8
التقويم الذاتي	3	2.924	1.198	%58.5	3
تقويم الأقران	3	2.333	1.333	%46.7	5
تقويم الأداء القائم على الملاحظة	3	3.286	1.197	%65.7	2
تقويم الأداء بالمقابلات	3	1.057	0.249	%21.1	7
تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	3	3.524	1.472	%70.5	1
تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	3	1.162	0.746	%23.2	6
الدرجة الكلية	24	2.26	0.946	%45.2	

يتضح من الجدول رقم (5.2) أن البعد السابع لبطاقة الملاحظة وزنه النسبي (70.5%) وهو أعلى الأوزان النسبية واحتل المرتبة الأولى، ثم يليه البعد الخامس ووزنه النسبي (65.7%)، ثم يليه البعد الثالث ووزنه النسبي (58.5%) ، ويليه البعد الأول ووزنه النسبي (55.8%) ، ثم يليه البعد الرابع ووزنه النسبي (46.7%) ، ويليه البعد الثامن ووزنه النسبي (23.2%)، ثم يليه البعد السادس ووزنه النسبي(21.1%) ، ويليه البعد الثاني ووزنه النسبي (20%).

ويفسر الباحث النتائج السابقة فيما يأتي:

1- البعد السابع (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) أتى في المرتبة الأولى بنسبة (70%)، وهذه نسبة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الاختبارات الكتابية هي الأقرب إلى أساليب التقويم التقليدية والتي تعوَّد المعلمون على استخدامها، وذلك لاعتقادهم أنها تقيس مدى امتلاك الطلاب للمهارات كما تقيس الحفظ لديهم، كما يعزو الباحث ذلك إلى أن الاختبارات الكتابية تستطيع قياس أنواع متباينة من النواتج التعليمية، ويستطيع المعلم من خلالها الكشف عن مواطن الضعف وجوانب القوة في قدرة الطالب على الكتابة بلغته الخاصة. كما يرجع الباحث ذلك إلى مساعدة الإدارة التربوية للمعلمين عن طريق تقديم اختبارات مقننة للمعلمين لاستخدامها في تقييم الطلبة.
وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الجلاد(2007)، ومع دراسة الباز والمطوع (2001)، ودراسة سيزيك وآخرون (1996)، ودراسة السويدي (1993)، ودراسة بروكهارت(1994)، و دراسة رجب (1988)، ودراسة غوني (1410هـ)، ودراسة زكريا (2007) ، ودراسة حنو (2003)، ودراسة الدوسري (2003)، ودراسة مراد (2001)، ودراسة البستان (1999)، حيث توصلت الدراسات سابقة الذكر إلى الاستخدام الكبير من قبل المعلمين للاختبارات الكتابية.
2- ويليه البعد الخامس (تقويم الأداء القائم على الملاحظة) بنسبة (65.7%)، وهذه نسبة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى مطالبة المدير والمشرف للمعلم بملاحظة الأعمال الكتابية للطلاب في الصف، و حرص المعلمين على ملاحظة أعمال الطلبة، لأن ذلك يؤدي إلى زيادة الدافعية لديهم، ويعمل على زيادة الناتج التربوي تتفق هذه الدراسة مع دراسة السويدي (1993)، ودراسة آل معيض(2007)، ودراسة حنو (2003)، ودراسة مراد (2001)التي أشارت إلى استخدام أسلوب الملاحظة من قِبَل المعلمين بشكل مرض.

3- ويليه البعد الثالث (التقويم الذاتي) بنسبة (58.5%) وهذه نسبة متوسطة برغم قدرة هذا الأسلوب على تحقيق أهداف المادة التعليمية لدى قيام الطلبة بعملية التقويم الذاتي وبإشراف المعلم، وربما ذلك يعود إلى نقص كفاءة بعض المعلمين في استخدام هذا الأسلوب، كما يعزو الباحث عدم حصول هذا الأسلوب على مراتب عليا إلى عدم مبالاة العديد من المعلمين بالتقويم الذاتي، ولعل ذلك يرجع ذلك إلى كثافة المنهاج، وبالتالي ليس لدى المعلم المزيد من الوقت لاستخدام هذا الأسلوب، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة حنو(2003) والتي أشارت إلى أن نسبة استخدام التقويم الذاتي تبلغ (70%) وتقاربت هذه الدراسة مع دراسة السويدي (1993) التي أشارت نتائجها إلى أن أسلوب التقويم الذاتي لا يلقى اهتماما من جانب المعلمين في تقويم الطلبة، ودراسة نصر(1998) التي أشارت إلى تدن، وندرة في استخدام المعلمين لأسلوب التقويم الذاتي.

4- ويليه البعد الأول (التقويم القائم على الأداء) في المرتبة الرابعة بنسبة (55.8%)، وهذه نسبة متوسطة، ويرجع الباحث ذلك إلى قلة التأهيل التربوي لبعض المعلمين وبالتالي يقصِّرُ هؤلاء المعلمون في الاهتمام بعروض الطلاب، وذلك لكثافة المنهاج الفلسطيني،وتتفق هذه الدراسة مع دراسة السويدي (1993)، وتقترب من نتيجة دراسة حنو(2003) والتي أشارت إلى أن نسبة استخدام المعلم للتقويم القائم على الأداء بلغت (70%).

5- ثم يليه البعد الرابع (تقويم الأقران) في المرتبة الخامسة بنسبة (46.7%)، وهذه أيضا نسبة متوسطة، فبالرغم من أنه من مواقف التقويم الفاعلة، إلا أنه لا يلقى العناية الكافية في تداوله ، ويعزو الباحث ذلك إلى أنه يحتاج إلى تدريب، لإكساب الطلبة قدرة على إصدار الأحكام والنقد الموضوعي ، وإلى أن معظم الطلاب في نضجهم الفكري والعمري يجعلهم أقل قدرة على سلامة استخدامهم وتعاملهم مع هذا الأسلوب ، وقد يرجع السبب إلى عدم إلمام المعلم إلماما كافيا بأهمية هذا النوع من التقويم، ولقلة التدريب على استخدامه، نظرا لحداثته، وكذلك لكثافة المنهاج الفلسطيني وبالتالي ليس لدى المعلم الوقت الكافي لاستخدام هذا الأسلوب، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حنو (2003) والتي أشارت إلى استخدام أسلوب تقويم الأقران بدرجة متوسطة، ودراسة السويدي (1993) التي أشارت نتائجها إلى أن هذا الأسلوب لا يلقى اهتماما من جانب المعلمين في تقويم الطلبة.

6- ويليه البعد الثامن (تقويم الأداء بخرائط المفاهيم) في المرتبة السادسة بنسبة (23.2%)، وهذه نسبة قليلة، ويعزو الباحث ذلك لعدم دراية الكثير من المعلمين لهذا الأسلوب وبالتالي عدم مقدرتهم

على استخدامه، ويرجع ذلك أيضا إلى عدم مطالبة الإدارة التربوية في وكالة الغوث لاستخدام هذا النوع من الأساليب التقويمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السويدي (1993)، ودراسة الباز والمطوع (2001) التي أشارت نتائجها إلى عدم اهتمام المعلمين بهذا الأسلوب عند قيامهم بتقويم الطلبة.

7- ويليه البعد السادس (تقويم الأداء بالمقابلات) في المرتبة السابعة بنسبة (21.1%)، وهذه نسبة قليلة ويعزو الباحث ذلك إلى نقص كفاءة المعلمين في مهارة استخدام هذا النوع من التقويم وإلي عدم استفادتهم من الأساليب الحديثة، وعدم مطالبة الإدارة التربوية في وكالة الغوث المعلمين باستخدام هذا الأسلوب، ولأن المعلم لا يجد الوقت الكافي لاستخدام المقابلة وذلك لكثافة المنهاج المطلوب من المعلم إنجازه، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة السويدي (1993) دراسة القرشي (1986)، ودراسة الباز والمطوع (2001) التي أشارت إلى أن المقابلات من أقل أساليب التقويم استخداماً.

8- ويليه البعد الثاني (ملفات الأعمال"البورتفوليو") بنسبة (20%)، وهذه نسبة قليلة جداً، بل تكاد أن تكون غير موجودة على الإطلاق برغم فعالية استخدام ملفات الأعمال للطلاب كما أشارت دراسة البركاني(2008)، ودراسة أبي حسين(2007)، ودراسة الأغا(2005)، ودراسة اللولو(2004)، ويعزو الباحث ذلك إلى افتقار المعلم لمهارة التعامل مع هذا الجانب من أساليب التقويم، وعدم امتلاكهم القدرة على تدريب طلابهم لاستخدام تلك المهارة ، وكذلك عدم مطالبة المعلمين في وكالة الغوث لاستخدام البورتفوليو، والدليل على ذلك استخدام هذا النوع من التقويم في المدارس التابعة للسلطة الوطنية في غزة بعد مطالبة المعلمين بذلك، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة السويدي (1993) دراسة القرشي (1986)، واختلفت مع دراسة مراد (2001) التي أشارت إلى استخدام أسلوب ملفات الأعمال بدرجة مرضية.

نتيجة السؤال الثالث في الدراسة والذي نصَّ على ما يلي :

3- ما الواقع الحالي لأساليب التقويم التي تستخدمها معلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرار والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لجميع فقرات بطاقة الملاحظة المتعلقة بالمعلمات ويوضح الجدول رقم (5.3) ذلك.

جدول رقم (5.3)

حساب التكرار والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة للمعلمات

رقم الفقرة	قليلة جدا		قليلة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدا		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة			
أولاً : التقويم القائم على الأداء													
1	/	/	/	/	/	/	16	64	9	36	4.36	0.49	%87.2
2	/	/	/	/	/	/	/	/	25	100	5	0	%100
3	9	36	1	4	2	8	5	20	8	32	3.08	1.75	%61.6
ملفات الأعمال (البورتفوليو)													
1	25	100	/	/	/	/	/	/	/	/	1	0	%20
2	25	100	/	/	/	/	/	/	/	/	1	0	%20
3	25	100	/	/	/	/	/	/	/	/	1	0	%20
التقويم الذاتي													

1	/	/	/	/	/	/	/	25	100	5	0	%100
2	1	4	/	/	2	8	4	16	18	72	4.52	0.96	%90.4
3	14	56	5	20	0	0	1	4	5	20	2.12	1.61	%42.4
تقويم الأقران													
1	3	12	1	4	2	8	7	28	12	48	3.96	1.369	%79.2
2	6	24	1	4	4	16	7	28	7	28	3.32	1.54	%66.4
3	14	56	/	/	/	/	6	24	5	20	2.52	1.78	%50.4
تقويم الأداء القائم على الملاحظة													
1	/	/	/	/	/	/	1	4	24	96	4.96	0.2	%99.2
2	/	/	/	/	1	4	4	16	20	80	4.76	0.52	%95.2
3	25	100	/	/	/	/	/	/	/	/	1	0	%20
تقويم الأداء بالمقابلات													
1	24	96	/	/	/	/	/	1	1	4	1.16	0.8	%23.2
2	24	96	/	/	/	/	/	1	1	4	1.16	0.8	%23.2
3	24	96	/	/	/	/	/	1	1	4	1.16	0.8	%23.2
تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية													
1	/	/	/	/	4	16	8	32	13	52	4.36	0.75	%87.2
2	/	/	/	/	2	8	9	36	14	56	4.48	0.653	%89.6
3	/	/	/	/	2	8	6	24	17	68	4.6	0.64	%92
تقويم الأداء بخرائط المفاهيم													
1	23	92	/	/	/	/	/	/	2	8	1.32	1.10	%26.4

%37.6	1.66	1.88	16	4	8	2	/	/	/	/	76	19	2
%44	1.80	2.2	24	6	8	2	/	/	/	/	68	17	3
%58.3	0.80	2.91	**الدرجة الكلية**										

يتبين من الجدول رقم (5.3) أن الوزن النسبي لدى العينة لبطاقة الملاحظة للمعلمين (الإناث) بلغ (58.3%) وهذا يشير إلى أن هناك مستوى جيداً من استخدام معلمي (الإناث) اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، وهذا يحتاج إلى معرفة مصدره والوقوف على أسبابه، وقد قام الباحث بتوضيح ذلك في الصفحة التالية.

جدول رقم (5.4)

التكرار والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة للمعلمات

البعد	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
التقويم القائم على الأداء	3	4.147	0.748	%82.9	2
ملفات الأعمال(البورتفوليو	3	1	0	%20	8
التقويم الذاتي	3	3.88	0.859	%77.6	3
تقويم الأقران	3	3.267	1.566	%65.3	5
تقويم الأداء القائم على الملاحظة	3	3.573	0.241	%71.5	4
تقويم الأداء بالمقابلات	3	1.16	0.8	%23.2	7

تقويم الأداء بالاختبـــارات الكتابية	3	4.48	0.685	%89.6	1
تقـــويم الأداء بخـــرائط المفاهيم	3	1.8	1.509	%36	6
الدرجة الكلية	24	2.91	0.801	%58.3	

يتضح من الجدول رقم (5.4) أن البعد السابع لبطاقة الملاحظة وزنـــه النـــسبي (89.6%) وهو أعلى الأوزان النسبية واحتل المرتبة الأولى، ثم يليه البعد الأول ووزنه النسبي (82.9%) ويليه البعد الثالث ووزنه النسبي (77.6%) ، ثم يليه البعد الخامس ووزنه النسبي (71.5%) ويليه البعد الرابع ووزنه النسبي (65.3%)،ثم يليه البعد الثامن ووزنه النسبي (36%) ،ويليه البعد الـــسادس ووزنه النسبي (23.2%) ،ثم يليه البعد الثاني ووزنه النسبي (20%).

1- البعد السابع (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) أتى في المرتبة الأولى بنسبة (89.6%)، وهذه نسبة كبيرة جداً، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الاختبارات الكتابية تستطيع قياس أنواع متباينة من النواتج التعليمية، وتستطيع المعلمة من خلالها الكشف عن مواطن الضعف وجوانب القوة في قدرة الطالبة على الكتابة بلغتها الخاصة، وتساعد المعلمة على رصد التطورات اللغوية والفكرية للطالبات، عدا أنها تحقق أهداف المنهاج والتي غايته مجال التعبير، حيث إنه المجال الحقيقي للارتقاء اللغوي والأدائي للطالبات.

وعن طريق الاختبارات تستطيع المعلمة تقويم نفسها لمعرفة مدى ما حققته من أهداف اللغة المرصودة في المنهاج.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الجلاد (2007)، ومع دراسة الباز والمطوع (2001)، ودراسة سيزيك وآخرون (1996)، ودراسة بروكهارت(1994)، ودراسة السويدي (1993)، و دراسة رجب (1988)، ودراسة غوني (1410هـــ)، ودراسة زكريا (2007) ، ودراسة حنو (2003)، ودراسة الدوسري (2003)، ودراسة مراد (2001)، ودراسة البستان (1999)، حيث توصلت الدراسات سابقة الذكر إلى الاستخدام الكبير من قبل المعلمين للاختبارات الكتابية.

2- ويليه البعد الأول (التقويم القائم على الأداء) في المرتبة الثانية بنسبة (82.9%)، وهذه نسبة كبيرة جداً، ويرجع الباحث ذلك إلى اهتمام المعلمات بأداء الطالبات وعروضهن، وكذلك اهتمام المعلمات بالمناظرات بين الطالبات، ولعل ذلك يعود إلى طبيعة المعلمات اللاتي يملن إلى الهدوء واستيعاب الأطفال، وتقترب نتيجة هذه الدراسة مع دراسة السويدي(1993) التي أشارت إلى استخدام المعلم لهذا الأسلوب بشكل متوسط، ودراسة حنو(2003) والتي أشارت إلى أن نسبة استخدام المعلم للتقويم القائم على الأداء بلغت (70%).

3- ويليه البعد الثالث (التقويم الذاتي) في المرتبة الثالثة بنسبة (77.6%) وهذه نسبة كبيرة ويعزو الباحث مجيء التقويم الذاتي في المرحلة الثالثة إلى أن هناك تركيزاً من جانب المعلمات على الفقرات التي تساهم في تحقيق الأهداف التعليمية على الصعيد الشفوي كالقراءة، والأداء الشعري، وعلى الصعيد الكتابي، فتعرُّف الطالبة على أخطائها الشفوية والكتابية، واكتشافها لها بنفسها، يحفزها على تحسين أدائها، ويكسبها ثقة ودافعية للتعلم، كما أن هذا النوع من التقويم، يعد متطلباً تعلمياً، كما أنه متطلب تقويمي للطالبة والمعلمة في آن واحد، ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة لمنهاج اللغة العربية، ويلاحظ أن أقل استخدام على فقرات التقويم الذاتي كان على فقرة صياغة الطالبة للأسئلة والإجابة عنها بنفسها.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة حنو(2003) والتي أشارت إلى أن نسبة استخدام المعلمين لهذا الأسلوب بلغت(70%)، بينما اختلفت بعض الشيء عن دراسة السويدي (1993) التي أشارت نتائجها إلى أن أسلوب التقويم الذاتي لا يلقى اهتماما من جانب المعلمين في تقويم الطلبة، ودراسة نصر(1998) التي أشارت إلى تدن، وندرة في استخدام المعلمين لأسلوب التقويم الذاتي.

4- ويليه البعد الخامس(تقويم الأداء القائم على الملاحظة) في المرتبة الرابعة بنسبة (71.5%)، وهذه نسبة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى حرص المعلمات على ملاحظة أعمال الطالبات، لأن ذلك يؤدي إلى زيادة الدافعية لديهن، ويعمل على زيادة الناتج التربوي، علاوة على حرص إدارة المدرسة، وأولياء الأمور على متابعة المعلمة لأعمال الطالبات، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة السويدي (1993)، ودراسة آل معيض(2007)، ودراسة حنو(2003)، واختلفت مع دراسة مراد (2001).

5- ثم يليه البعد الرابع (تقويم الأقران) في المرتبة الخامسة بنسبة (65.3%)، وهذه نسبة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك بأهمية هذا الأسلوب، وأثره الإيجابي في تحصيل الطلاب، علما بأن هذا الاستخدام ليس بالمستوى الذي ينبغي أن يكون، وذلك بسبب إغفال بعض المعلمات عن استخدامه نظراً لخوفهن من إضاعة وقت الحصة، وعدم تكملة الدرس المقرر شرحه، وتقترب هذه النتيجة مع دراسة حنو (2003) والتي أشارت إلى استخدام أسلوب تقويم الأقران بدرجة متوسطة، واختلفت مع دراسة السويدي (1993) التي أشارت نتائجها إلى أن هذا الأسلوب لا يلقى اهتماما من جانب المعلمين في تقويم الطلبة.

6- ويليه البعد الثامن (تقويم الأداء بخرائط المفاهيم) في المرتبة السادسة بنسبة (36%)، وهذه نسبة قليلة، ويعزو الباحث ذلك لعدم دراية الكثير من المعلمات لهذا الأسلوب وبالتالي عدم مقدرتهن على استخدامه، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السويدي (1993)، ودراسة الباز والمطوع (2001) التي أشارت نتائجها إلى عدم اهتمام المعلمين بهذا الأسلوب عند قيامهم بتقويم الطلبة.

7- ويليه البعد السادس (تقويم الأداء بالمقابلات) في المرتبة السابعة بنسبة (23.2%)، ويعزو الباحث ذلك إلى نقص كفاءة المعلمات في مهارة استخدام هذا النوع من التقويم والي عدم استفادتهن من الأساليب الحديثة، وعدم مطالبة الإدارة التربوية في وكالة الغوث للمعلمين باستخدام هذا الأسلوب، ولأن المعلمة لا تجد الوقت الكافي لاستخدام المقابلة وذلك لكثافة المنهاج المطلوب من المعلمة انجازه، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة السويدي (1993) دراسة القرشي (1986)، ودراسة الباز والمطوع (2001) التي أشارت أن المقابلات من أقل أساليب التقويم استخداماً.

8- ويليه البعد الثاني (ملفات الأعمال"البورتفوليو") بنسبة (20%)، وهذه نسبة قليلة جداً، بل تكاد أن تكون غير موجودة على الإطلاق برغم فعالية استخدام ملفات الأعمال للطلبة كما أشارت دراسة البركاني(2008)، ودراسة أبي حسين(2007)، ودراسة الأغا(2005)، ودراسة اللولو(2004)، ويعزو الباحث ذلك إلى افتقار المعلمة لمهارة التعامل مع هذا الجانب من أساليب التقويم، وعدم امتلاكها القدرة على تدريب طالباتها لاستخدام تلك المهارة ، وكذلك عدم مطالبة المعلمة في وكالة الغوث لاستخدام البورتفوليو، والدليل على ذلك استخدام هذا النوع من التقويم في المدارس التابعة للسلطة الوطنية في غزة بعد مطالبة الوزارة باستخدام هذا النوع من التقويم، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة السويدي (1993) دراسة القرشي (1986)، واختلفت مع دراسة مراد (2001) التي أشارت إلى استخدام أسلوب ملفات الأعمال بدرجة مرضية.

نتيجة السؤال الرابع في الدراسة والذي نصَّ على ما يلي :

4-هل يوجد اختلاف بين استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية لأساليب التقويم في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم؟

وتنبثق من السؤال الرابع الفرضية التالية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية لأساليب التقويم في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم تبعاً لمتغير الجنس (معلم – معلمة).

لمعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل بعد من أبعاد مقياس استخدام أساليب التقويم في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم تعزى للجنس قام الباحث بحساب المتوسط والانحراف المعياري واستخدم الباحث اختبار (independent sample T test) للتعرف إلى مقياس واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في ضوء الاتجاهات الحديثة التي تعزى لمتغير الجنس (معلم – معلمة) ويوضح جدول رقم (5.5) النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول رقم (5.5)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة T-test ومستوى دلالتها للتعرف إلى واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في ضوء الاتجاهات الحديثة التي تعزى لمتغير الجنس (معلم – معلمة) حيث ن = 60

البعد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
البعد الأول (التقويم القائم على الأداء)	معلم	35	2.7905	0.8896	2.201	0.040
	معلمة	25	4.1467	0.5364		
البعد الثاني (ملفات الأعمال"البورتفوليو")	معلم	35	1.0000	0	1.321	0.314
	معلمة	25	1.0000	0		

البعد الثالث (التقويم الذاتي)	معلم	35	2.9238	0.8007	4.412	0.021
	معلمة	25	3.8800	0.7128		
البعد الرابع (تقويم الأقران)	معلم	35	2.3333	0.8745	2.012	0.019
	معلمة	25	3.2667	1.3088		
البعد الخامس (تقويم الأداء القائم على الملاحظة)	معلم	35	3.2857	0.6111	2.595	0.000
	معلمة	25	3.5733	0.2046		
البعد السادس (تقويم الأداء بالمقابلات)	معلم	35	1.0571	0.249	1.521	0.100
	معلمة	25	1.1600	0.8		
البعد السابع (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية)	معلم	35	3.5238	1.1441	2.4121	0.003
	معلمة	25	4.4800	0.6092		
البعد الثامن (تقويم الأداء بخرائط المفاهيم)	معلم	35	1.1619	0.6586	2.595	0.000
	معلمة	25	1.8000	1.262		
الدرجة الكلية	معلم	35	2.2595	0.3125	2.663	0.014
	معلمة	25	2.9133	0.4126		

ويتبين من الجدول السابق ما يلي:

1- بالنسبة للبعد الأول نلاحظ أن sig=0.040 وهي أقل من α=0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية وبالتالي ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية

لأساليب التقويم في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم تبعاً لمتغير الجنس لصالح المعلمات من حيث التقويم القائم على الأداء.

2- بالنسبة للبعد الثاني نلاحظ أن sig=0.314 وهي أكبر من α=0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية لأساليب التقويم في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم تبعاً لمتغير الجنس من حيث ملفات الأعمال(البورتفوليو).

3- بالنسبة للبعد الثالث نلاحظ أن sig=0.021 وهي أقل من α=0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية لأساليب التقويم في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم تبعاً لمتغير الجنس لصالح المعلمات من حيث التقويم الذاتي.

4- بالنسبة للبعد الرابع نلاحظ أن sig=0.019 وهي أقل من α=0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية لأساليب التقويم في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم تبعاً لمتغير الجنس لصالح المعلمات من حيث تقويم الأقران.

5- بالنسبة للبعد الخامس نلاحظ أن sig=0.000 وهي أقل من α=0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية لأساليب التقويم في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم تبعاً لمتغير الجنس لصالح المعلمات من حيث تقويم الأداء القائم على الملاحظة.

6- بالنسبة للبعد السادس نلاحظ أن sig=0.100 وهي أكبر من α=0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية القائلة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية لأساليب التقويم في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم تبعاً لمتغير الجنس من حيث تقويم الأداء بالمقابلات.

7- بالنسبة للبعد السابع نلاحظ أن sig=0.003 وهي أقل من α=0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية لأساليب

التقويم في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم تبعاً لمتغير الجنس لصالح المعلمات من حيث تقويم الأداء بالاختبارات.

8- بالنسبة للبعد الثامن نلاحظ أن sig=0.000 وهي أقل من α=0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية لأساليب التقويم في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم تبعاً لمتغير الجنس لصالح المعلمات من حيث تقويم الأداء بخرائط المفاهيم.

- بالنسبة للبعد الكلي نلاحظ أن sig=0.014 وهي أقل من α=0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية لأساليب التقويم في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم تبعاً لمتغير الجنس لصالح المعلمات .

يتضح مما سبق أن المتوسطات الحسابية لدى المعلمات على واقع استخدام أساليب التقويم البديل في المجالات ذات الأرقام (1، 3، 4، 5، 7، 8) والتي تضم (التقويم القائم على الأداء، والبورتفوليو، وتقويم الأقران، والتقويم القائم على الملاحظة، وتقويم الأداء بالاختبارات، تقويم الأداء بخرائط المفاهيم) كانت أعلى لديهن منها لدى المعلمين حيث بلغت المتوسطات الحسابية لدرجاتهن على واقع الاستخدام (4,1) درجة، و (3,8) درجة، و (3,2) درجة، و (3,8) درجة، و (4,4) درجة، و (1,8) درجة على التوالي، في حين بلغت المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين على واقع استخدام أساليب التقويم البديل للمجالات نفسها، (2,7) درجة، و (2,9) درجة، و (2,3) درجة، و (3,2) درجة، و (3,5) درجة، و (1,1) درجة على التوالي، فيما تساوت المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين (ذكوراً، وإناثاً) على واقع استخدام أساليب التقويم البديل في المجالين الذين يضما (ملفات الأعمال "البورتفوليو"، وتقويم الأداء بالمقابلات) .

أما المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لواقع استخدام أساليب التقويم البديل للمجالات جميعها تبعا لمتغير الجنس، فكان أعلى لدى الإناث حيث بلغ (2,9) درجة، مقابل (2,2) درجة لدى الذكور.

ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن الإناث بطبيعتهن أكثر أناة في تعاملهن مع الطلبة، مما يجعلهن أكثر تركيزا من نظرائهنَّ المعلمين في استخدام وتوظيف أساليب التقويم اللغوي .وربما يرجع ذلك إلى أن المعلمات في غالبيتهن أكثر التزاما بتعليمات وتوجيهات المشرف التربوي وإدارة

المدرسة، فيما يتعلق بعملية المتابعة والتدقيق لدي تقويم الطلبة بمهارات اللغة على المستويين الأدائي والتحصيلي، ولأن المعلمات لديهنَّ قدرة لغوية أكثر من نظرائهنَّ المعلمين، وهذا ما أكدته دراسة حلس(2004: 201)، بأن معلمي اللغة العربية في قطاع غزة ليسوا على دراية كافية بأساليب التقويم المتنوعة، وبأن التقويم الذي يتبعه معلمو اللغة العربية في قطاع غزة يعتمد على طريقة الاختبار لا التعلم، وكذلك تدني مستوى معلمي اللغة العربية في قطاع غزة في المرحلة الأساسية لعدم الإلمام الكافي في كليات التربية، وقلة التدريبات التدريبية لأساليب التقويم

بمقارنة نتائج الدراسة الحالية على متغير الجنس بما توصلت إليه بعض نتائج الدراسات السابقة، فإنها جاءت متفقة مع نتائج دراسة نصر(1998) التي أشارت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمين على مدى استخدام أساليب تقويم الطلبة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، واتفقت قليلاً مع دراسة حنو(2003) والتي أشارت نتائجهما إلى انه توجد فروق بين متوسطات المستجيبين من أفراد العينة لاستخدام أساليب تقويم الطلبة تبعا لمتغير الجنس، ولكن بنسبة قليلة، وكذلك اتفقت قليلاً مع دراسة السويدي(1993)، والتي أشارت نتائجهما إلى انه لا تكاد توجد فروق بين متوسطات المستجيبين من أفراد العينة لاستخدام أساليب تقويم الطلبة تبعا لمتغير الجنس.

نتيجة السؤال الخامس في الدراسة والذي نصَّ على ما يلي :

5- ما واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لأساليب التقويم في مادة اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم من وجهة نظر المديرين والمشرفين؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرار والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لجميع فقرات الاستبانة المتعقلة بالمدراء والمشرفين ويوضح الجدول رقم (5.6) ذلك.

جدول رقم (5.6)

حساب التكرار والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الاستبانة

رقم الفقرة	قليلة جدا		قليلة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جدا		المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة			
أولاً : التقويم القائم على الأداء													
1	0	0	1	4.2	11	46	11	45.8	1	4.17	3.5	0.66	%70
2	0	0	0	0	7	29	15	62.5	2	8.33	3.79	0.59	%75.8
3	0	0	0	0	9	38	12	50	3	12.5	3.75	0.68	%75
4	0	0	6	25	10	42	5	20.8	3	12.5	3.21	0.98	%64.2

5	1	4.17	2	8.3	11	46	8	33.3	2	8.33	3.33	0.92	%66.7
ثانياً : ملفات الأعمال (البورتفوليو)													
1	3	12.5	10	42	8	33	2	8.33	1	4.17	2.5	0.98	%50
2	3	12.5	10	42	7	29	3	12.5	1	4.17	2.54	1.02	%50.8
3	2	8.33	4	17	9	38	7	29.2	2	8.33	3.13	1.08	%62.5
4	3	12.5	4	17	8	33	7	29.2	2	8.33	3.04	1.16	%60.8
5	3	12.5	7	29	7	29	4	16.7	3	12.5	2.88	1.23	%57.5
6	5	20.8	3	13	6	25	8	33.3	2	8.33	2.96	1.3	%59.2
ثالثاً : التقويم الذاتي													
1	1	4.17	3	13	3	13	14	58.3	3	12.5	3.63	1.01	%72.5
2	3	12.5	2	8.3	9	38	10	41.7	0	0	3.08	1.02	%61.7
3	1	4.17	5	21	8	33	9	37.5	1	4.17	3.17	0.96	%63.3
4	0	0	3	13	12	50	8	33.3	1	4.17	3.29	0.75	%65.8
5	0	0	4	17	9	38	10	41.7	1	4.17	3.33	0.82	%66.7
رابعاً : تقويم الأقران													
1	1	4.17	2	8.3	12	50	7	29.2	2	8.33	3.29	0.91	%65.8
2	0	0	1	4.2	12	50	9	37.5	2	8.33	3.5	0.72	%70
3	0	0	1	4.2	7	29	13	54.2	3	12.5	3.75	0.74	%75
4	1	4.17	0	0	5	21	13	54.2	5	20.8	3.88	0.9	%77.5
خامساً : تقويم الأداء القائم على الملاحظة													
1	1	4.17	0	0	5	21	11	45.8	7	29.2	3.96	0.95	%79.2
2	0	0	0	0	2	8.3	12	50	10	41.7	4.33	0.64	%86.7
3	0	0	1	4.2	2	8.3	13	54.2	8	33.3	4.17	0.76	%83.3

4	1	4.17	1	3.46	4.2	11	46	8	33.3	3	12.5	0.93	%69.2
5	1	4.17	1	3.42	4.2	12	50	7	29.2	3	12.5	0.93	%68.3
6	1	4.17	3	3.38	13	8	33	10	41.7	2	8.33	0.97	%67.5
سادساً : تقويم الأداء بالمقابلات													
1	4	16.7	2	3.13	8.3	8	33	7	29.2	3	12.5	1.26	%62.5
2	2	8.33	2	3.5	8.3	7	29	8	33.3	5	20.8	1.18	%70
3	3	12.5	1	3.33	4.2	7	29	11	45.8	2	8.33	1.13	%66.7
4	2	8.33	1	3.54	4.2	6	25	12	50	3	12.5	1.06	%70.8
5	2	8.33	3	3.29	13	7	29	10	41.7	2	8.33	1.08	%65.8
6	2	8.33	2	3.42	8.3	9	38	6	25	5	20.8	1.18	%68.3
سابعاً تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية													
1	1	4.17	2	3.71	8.3	5	21	11	45.8	5	20.8	1.04	%74.2
2	0	0	0	3.75	0	10	42	10	41.7	4	16.7	0.74	%75
3	0	0	3	3.46	13	8	33	12	50	1	4.17	0.78	%69.2
4	0	0	1	3.83	4.2	7	29	11	45.8	5	20.8	0.82	%76.7
5	0	0	0	4.46	0	1	4.2	11	45.8	12	50	0.59	%89.2
6	0	0	0	4.38	0	4	17	7	29.2	13	54.2	0.77	%87.5
7	0	0	0	4.21	0	3	13	13	54.2	8	33.3	0.66	%84.2
8	0	0	1	4	4.2	6	25	9	37.5	8	33.3	0.88	%80
تقويم الأداء بخرائط المفاهيم													
1	0	0	1	3.67	4.2	10	42	9	37.5	4	16.7	0.82	%73.3
2	0	0	0	3.54	0	12	50	11	45.8	1	4.17	0.59	%70.8
3	1	4.17	0	3.5	0	12	50	8	33.3	3	12.5	0.88	%70
4	1	4.17	1	3.25	4.2	13	54	9	37.5	0	0	0.74	%65

%70	0.88	3.5	8.33	2	45.8	11	38	9	4.2	1	4.17	1	5
%70.1	0.90	3.50	**الدرجة الكلية**										

يتبين من الجدول رقم (5.6) أن الوزن النسبي لدى العينة لاستبانة المديرين والمشرفين بلغ (70.1%) وهذا يشير إلى أن هناك مستوى عالياً من استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة من وجهة نظر المدراء والمشرفين، وهذا يحتاج إلى معرفة مصدره والوقوف على أسبابه، وقد قام الباحث بتوضيح ذلك في الصفحة التالية.

جدول رقم (5.7)

التكرار والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد استبانة المدراء والمشرفين

البعد	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
التقويم القائم على الأداء	5	3.52	0.76	%70.3	4
ملفات الأعمال(البورتفوليو	6	2.82	1.09	%56.3	8
التقويم الذاتي	5	3.3	0.91	%66	7
تقويم الأقران	4	3.6	0.82	%72.1	3
تقويم الأداء القائم على الملاحظة	6	3.87	0.84	%77.3	2

تقويم الأداء بالمقابلات	6	3.37	1.15	%67.4	6
تقويم الأداء بالاختبـــارات الكتابية	8	3.97	0.78	%79.5	1
تقـــويم الأداء بخـــرائط المفاهيم	5	3.49	0.78	%69.8	5
الدرجة الكلية	45	3.50	0.90	%70.1	

يتضح من الجدول رقم (5.7) أن البعد السابع لاستبانة المدراء والمشرفين وزنـــه النـــسبي (79.5%) وهو أعلى الأوزان النسبية واحتل المرتبة الأولى، ثم يليه البعد الخامس ووزنه النسبي (77.3%) ، ويليه البعد الرابع ووزنه النسبي (72.1%) ، ثم يليه البعد الأول ووزنـــه النـــسبي (70.3%) ، ويليه البعد الثامن ووزنه النسبي (69.8%)، ثم يليه البعد السادس ووزنـــه النـــسبي (67.4%) ، ويليه البعد الثالث ووزنه النسبي (66%) ، ثم يليه البعد االثـــاني ووزنـــه النـــسبي (66%).

1- البعد السابع (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) أتى في المرتبة الأولى بنسبة (79.5%)، وهذه نسبة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن هذا النمط من الاختبارات هو السائد في امتحانات اللغة العربية الفصلية الموحدة والتي تجريها دائرة التعليم التابعة لوكالة الغوث لجميع مدارسها، مما يكون قد أكسب المعلمين قدرة على صياغة هذا النوع من الاختبارات الشهرية، كما أنها أيسر في عملية وضع الأسئلة، حيث يمكن للمعلم طرح عدة أسئلة في الاختبار الواحد.
وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الجلاد(2007)، ومع دراسة الباز والمطوع (2001)، ودراسة سيزيك وفيتزجيرالد وراشور (1996)، ودراسة بروكهارت (1994)، ودراسة السويدي (1993)، ودراسة رجب (1988)، ودراسة غوني (1410هـــ)، ودراسة زكريا (2007) ، ودراسة حنو (2003)، ودراسة الدوسري (2003)، ودراسة مراد (2001)، ودراسة البستان (1999)، حيث توصلت الدراسات سابقة الذكر إلى الاستخدام الكبير من قبل المعلمين للاختبارات الكتابية.

2- ويليه البعد الخامس (تقويم الأداء القائم على الملاحظة) بنسبة (77.3%)، وهذه نسبة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك إلى حرص المدراء والمشرفين على متابعة المعلمين والمعلمات وخاصة فيما يتعلق بمتابعة الطلبة وملاحظة أعمالهم، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة السويدي (1993)، ودراسة آل معيض(2007)، ودراسة حنو(2003)، واختلفت مع دراسة مراد (2001)

3- ويليه البعد الثالث (التقويم الذاتي) في المرتبة الثالثة بنسبة (66%) وهذه نسبة كبيرة ويعزو الباحث مجيء التقويم الذاتي بهذه النسبة إلى تشجيع المديرين على تقييم الطالب لنفسه لما لذلك من بقاء أثر التعلم، ومن تحسين الأداء، وإكساب الطالب ثقة ودافعية للتعلم، كما يعزو الباحث مجيء هذا الأسلوب في المرتبة الثالثة إلى عدم اهتمام بعض المعلمين بهذا الأسلوب لضيق الوقت بسبب كثافة المنهاج ، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة حنو(2003) والتي أشارت إلى أن نسبة استخدام التقويم الذاتي تبلغ (70%)، واختلفت مع دراسة السويدي (1993) التي أشارت نتائجها إلى أن أسلوب التقويم الذاتي لا يلقى اهتماما من جانب المعلمين في تقويم الطلبة، ودراسة نصر(1998) التي أشارت إلى تدن، وندرة في استخدام المعلمين لأسلوب التقويم الذاتي.

4- ويليه البعد الأول (التقويم القائم على الأداء) في المرتبة الرابعة بنسبة (70.3%)وهذه نسبة كبيرة، ويرجع الباحث ذلك إلى حرص الإدارة التربوية في وكالة الغوث على إتاحة المجال للطلبة في التعبير عن أنفسهم، وشرح مقاطع من الدروس أمام الطلبة، وحوار الطلبة عبر الإذاعة المدرسية، وتقديم الجوائز للطلبة المتميزين في أدائهم، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة حنو(2003) والتي أشارت إلى أن نسبة استخدام المعلمين للتقويم القائم على الأداء بلغت (70%)، واختلفت مع دراسة السويدي(1993).

5- ثم يليه البعد الرابع (تقويم الأقران) في المرتبة الخامسة بنسبة (72.1%)، وهذه نسبة كبيرة، ويرجع الباحث رأي المديرين والمشرفين إلى حرص الإدارة التربوية في وكالة الغوث على امتلاك الطلبة مهارة النقد البناء وتصويب أخطاء الآخرين، وهذا التوجه نلمسه في الاختبارات التي تعدها وكالة الغوث للاختبارات الفصلية، وفي المواد المساندة التي ترسلها للمتفوقين، وتقترب هذه الدراسة من دراسة حنو(2003) التي أشارت إلى استخدام المعلمين لأسلوب تقويم الأقران بدرجة متوسطة، واختلفت مع دراسة السويدي(1993) التي أشارت نتائجها إلى أن هذا الأسلوب لا يلقى اهتماما من جانب المعلمين في تقويم الطلبة.

6- ويليه البعد الثامن (تقويم الأداء بخرائط المفاهيم) في المرتبة السادسة بنسبة (69.8%)، وهذه نسبة كبيرة، ويعلل الباحث ذلك بأهمية خرائط المفاهيم في التقويم، فربما الإدارة تطلب من المعلمين استخدام هذا النوع، واختلفت نتيجة رأي المديرين والمشرفين مع دراسة السويدي(1993)، ودراسة الباز والمطوع(2001) والتي أشارت إلى عدم اهتمام المعلمين بهذا الأسلوب عند قيامهم بتقويم الطلبة.

7- ويليه البعد السادس (تقويم الأداء بالمقابلات) في المرتبة السابعة بنسبة (67.4%) وهذه نسبة كبيرة، ويعزو الباحث رأي المديرين والمشرفين إلى تشجيعهم للمعلمين على المقابلات لتقييم الطلاب، وتختلف نتيجة رأي المديرين والمشرفين مع دراسة السويدي (1993)، ودراسة القرشي (1986)، ودراسة الباز والمطوع (2001) والتي أشارت أن المقابلات من أقل أساليب التقويم استخداماً.

8- ويليه البعد الثاني (ملفات الأعمال"البورتفوليو") في المرتبة الثامنة بنسبة (56.3%)، وهذه نسبة متوسطة، ويعزو الباحث رأي المديرين والمشرفين إلى حث المشرفين المعلمين على إنشاء ملف لكل طالب وتقويمه بناءً على ذلك، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مراد (2001) التي أشارت إلى استخدام أسلوب ملفات الأعمال من قِبَل المعلمين بدرجة مرضية، وتختلف مع دراسة السويدي (1993) ودراسة القرشي (1986).

توصيات الدراسة:

في ضوء ما تم عرضه فإن الباحث يقدم مجموعة من التوصيات التي قد تفيد صانعي القرارات التربوية في تحسين وتطوير عملية التقويم لتواكب التطورات العالمية المعاصرة في التعليم:

7- إعادة النظر في الممارسات التقويمية الحالية التي تعتمد على الاختبارات التقليدية؛ إذ لم يعد مقبولاً أن يستمر فهم المعلمين للتقويم على أنه مرادف للامتحانات؛ وأن يستمر دور المدرسة محصوراً في نطاق إعداد المتعلمين للاختبار بدلاً من الفهم.

8- إنشاء وحدة للتقويم في كل كلية من كليات التربية، وتزويدها بكافة الإمكانات المادية والبشرية، لمتابعة ودراسة ما يستجد في مجال التقويم، ومسايرة التحول من التقويم التقليدي المعتاد، إلى التقويم البديل الذي يحقق النمو الشامل وتكامل الجانب النظري مع العملي.

9- تطوير المقررات الدراسية، وبصفة خاصة مقررات القياس والتقويم التربوي التي يدرسها الطلاب – معلمي المستقبل – بكليات التربية بحيث تشمل أساليب التقويم البديل.

10- تنظيم برامج تقويمية تدريبية متتابعة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية على اختلاف سنوات خبرتهم في التعليم لأساليب التقويم البديل للارتقاء بمستوى أدائهم عند قيامهم بتقويم الطلبة في مختلف فروع اللغة العربية.

11- إعداد دليل للمعلم لاستخدام أساليب التقويم البديل بالمرحلة الإعدادية.

12- العمل على تخفيف الأعباء والمهام الموكلة للمعلمين؛ ليتمكنوا من متابعة طلابهم وتقويمهم.

13- عقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب المشرفين، والمديرين، وكذلك مشرفي التدريب الميداني على كيفية استخدام أساليب التقويم البديل.

14- عقد لقاءات دورية بين الطلاب والمعلمين؛ ليتعرف الطلاب على دورهم في أساليب التقويم البديل، مثل معرفتهم لمحتويات حقيبة الأعمال، وكيفية تقويمها.

15- العمل على تقليل غير مخل للمنهاج حتى يتمكن المعلم من استخدام أساليب التقويم البديل دون الخوف من عدم استكمال شرح باقي الدروس.

مقترحات الدراسة:

استكمالاً لما بدأته الدراسة الحالية ، فإن الباحث يتقدم بالمقترحات التالية:

1- دراسة واقع استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل على مجتمعات من معلمي اللغة العربية لمناطق تعليمية تتبع وزارة التربية والتعليم الحكومي.

2- دراسة واقع استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل على مراحل عمرية أخرى، وعلى تخصصات أخرى.

3- دراسة أثر استخدام أساليب التقويم البديل على تحسين مهارات ما وراء المعرفة لطلاب مرحلة التعليم الإعدادي.

4- دراسة فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية على استخدام أساليب التقويم الصفي البديل في تقويم تعلم اللغة العربية.

المراجع

المـــــــــــراجع

* **القرآن الكريم.**

أولاً / المراجع العربية.

1- 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.

2- أباحسين، وداد بنت عبد الرحمن (2007). **استخدام ملفات الأعمال (البورتفوليو) كأداة بديلة لتقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود – السعودية.

3- أبو النصر، مدحت (2004). **قواعد ومراحل البحث العلمي"دليل إرشادي في كتابة البحوث وإعداد الماجستير والدكتوراه "**. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

4- أبو الهيجاء، فؤاد (2001). **أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

5- أبوجلالة، صبحي حمدان (1999). **اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

6-أبوجلالة، صبحي حمدان وعليمات، محمد مقبل(2001). **أساليب التدريس العامة المعاصرة**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

7- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (1991). **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

8- أبوحطب، فؤاد وعثمان، سيد (1987). **التقويم النفسي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

9- أبو حويج، مروان وآخرون (2002). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

10-أبو حويج، مروان (2000) . **المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها وعناصرها ، أساسها عملياتها.** عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

11- أبودف، محمود وآخرون (2004). **محاضرات في العلوم التربوية والسلوكية.** غزة: مكتبة آفاق.

12- أبوزينة، فريد كامل(1998). **أساسيات القياس والتقويم في التربية،** ط2. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

13- أبو عراد، صالح بن علي (2008). **أبجديات التربية.** جدة: الدار العصرية

14- أبو علام، رجاء (2001). **النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظم الامتحانات، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي،** بحوث المؤتمر العربي الأول : الامتحانات والتقويم التربوى رؤية مستقبلية.

15- أبوعنزة، يوسف عوض عبد الرحمن (2009). **دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. الجامعة الاسلامية–غزة.

16- أحمد، حمدي أحمد عبد العزيز(2008). أثر استخدام أساليب التقويم الصفي البديل على تنمية المفاهيم الاقتصادية وتحسين فعالية الذات لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. **مجلة كلية التربية بجامعة طنطا،**141، 120–161.

17- الأحمدي، حاتم بن عبد الرحيم بن عامر (2008). **اللائحة الجديدة لتقويم طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى–السعودية.

18- الأغا، إحسان وعبد المنعم، عبد الله (1997). **التربية العملية وطرق التدريس،** ط ٤.الجامعة الإسلامية: غزة.

19- الأغا، عبد المعطي رمضان(2005). حقائب العمل مدخل من مدخل من مداخل التقويم المعاصرة. **مجلة الجامعة الإسلامية بغزة.** سلسلة الدراسات الإنسانية، 13(1)، 124–138.

20- امطانيوس، ميخائيل (1995). **التقويم التربوي الحديث**. ليبيا: جامعة سبها.

21- أنجلو، توماس وكروز، باتريكيا (2004). **الأساليب غير التقليدية في التقويم الصفي** (ترجمة حمزة محمد دودين). العين: دار الكتاب الجامعي.

22- الباز، خالد صلاح والمطوع ، عبد الله يوسف (2001). أساليب التقويم التي يستخدمها معلم المرحلة الثانوية بمدارس البحرين . **مجلة التربية بالبحرين** ، ع 2، 40 – 53.

23- بدر، بثينة محمد (2010). الاتجاهات الحديثة في تقويم تعلم المعرفة الرياضية. **مجلة التربية العلمية**، 13(2)، 65–114.

24- البركاني، نيفين بنت حمزة (2008). فعالية استخدام ملف الانجاز على أداء طالبات الرياضيات بمقرر تصميم النشاط في برنامج الاعداد التربوي بجامعة أم القرى. **مجلة القراءة والمعرفة بمصر**، 85، 182–230.

25- البستان، أحمد (1999): التقويم التربوي في المرحلة الابتدائية بين النظرية والتطبيق، **مجلة البحوث التربوية**، 16، 99–132.

26- البلاونة، فهمي يونس (2009). **أثر إستراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية**. رسالة غير منشورة. كلية العلوم التربية. جامعة الإسراء–عمان.

27- بوبهام، جيمز (2005). **تقويم العملية التدريسية – ما يحتاج أن يعرفه المعلمون** (ترجمة، مؤيد حسن فوزي). غزة: دار الكتاب الجامعي.

28- جابر، عبد الحميد جابر (2002). **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس**. القاهرة: دار الفكر العربي.

29- جامعة القدس المفتوحة، رقم المقرر (5205)، عام (2009). **اللغة العربية وطرائق تدريسها**. عمان: المكتبة الوطنية.

30- جامعة القدس المفتوحة، رقم المقرر (5320)، عام (2007). **القياس والتقويم**. غزة: مكتبة ومطبعة دار الأرقم.

31- جامعة القدس المفتوحة (1997). **العلوم والصحة وطرائق تدريسها**. غزة: مكتبة ومطبعة دار الأرقم.

32- جامعة القدس المفتوحة (1994). **القياس والتقويم**. غزة: مكتبة ومطبعة دار الأرقم.

33- جامل، عبد الرحمن عبد السلام (2001). **الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالعلم الذاتي**. ط2. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

34- الجلاد، ماجد زكي (2007). مجالات التقويم وأدواته التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في تقويم الطلبة في دولة الإمارات. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية**، 4(3)، 171–204.

35- الحباشنة، يوسف عبد الله (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.

36- حبيب، مجدي عبد الكريم (1996). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

37- حبيب، مجدي عبد الكريم (2002). **التقويم والقياس في التربية وعلم النفس**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

38- حلس، داود درويش (2004). **دراسة تقويمية للاخطاء الكتابية الشائعة لدى تلاميذ وتلميذات الصف السادس في مدارس محافظات غزة– فلسطين–ما بين 2003–2004م**. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة الخرطوم–السودان.

39- الحمادي، يوسف ظافر (2001). **التدريس في اللغة العربية**. الرياض: دار المريخ للنشر والتوزيع.

40- حمدان، محمد زياد (2001). **أدوات الملاحظة الصفية مفاهيمها وأساليب قياسها للتربية.** عمان: دار التربية الحديثة.

41-حمدان، محمد زياد (1985). **تقييم التحصيل.** عمان: دار التربية الحديثة.

42- حنو، رقية عبد الرزاق مصطفى(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.

43- 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.

44-خاطر، محمود رشدي وآخرون (1981). **طرق تدريس اللغة العربية والدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة،** ط2. القاهرة: دار المعرفة.

45- خضر، عادل سعيد (2007). **بنوك الأسئلة بين النظرية والتطبيق.** القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

46- خضر، رشيد فخري (2005). **التقويم التربوي.** دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

47- خضر، رشيد فخري (2003). **الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس.** دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

48- الخماش، فائز بن حامد بن شديد (1429هـ). **تقويم أسئلة النحو للصف الثاني الثانوي في ضوء المهارات النحوية المطلوبة،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى– السعودية.

49- الخياري،عبد الله (2008). **الإستراتيجيات الحديثة في التقويم.** ورقة عمل مقدمة إلى ورشة عمل شبه إقليمية لمناقشة آليات تطوير التقويم التربوي. المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم والثقافة.طرابلس، 14–16 ديسمبر 2008.

50-خير الله، سيد (1998). **بحوث نفسية و تربوية.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

51-دروزة، أفنان نظير (1997). **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**، ط2. نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

52-درويش، هاني وحسين، عادل (2002). تصور مقترح لنظام التقويم الشامل و المستمر في ضؤ أراء التربويين و أولياء الأمور والتلاميذ. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**،26 (12)، 199 – 233.

53-الدوسري، راشد حماد (2003). الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية. **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد(90).

54- الدوغان، عبد الله أحمد (1995): اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات، **مجلة جامعة الملك سعود**، 7، 249–274.

55- ربيع، صغرى أحمد (2001). بناء نموذج تقدير لتقويم أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي بدولة البحرين في التعبير الكتابي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 2(2)، 174–207

56- رجب، مصطفى (2001) . **القياس والتقويم التربوي**. دمشق: وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، مديرية الإعداد والتدريب.

57-زاهر، ضياء الدين (2003). **التعليم العربي وثقافة الاستدامة**. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

58- زقوت، محمد شحادة (2005). **دراسات في المناهج**. غزة: مكتبة الطالب الجامعي.

59- زكريا، ريما (2007). مدى استخدام مدرسي اللغة العربية الأساليب العلمية في بناء الاختبارات. **مجلة جامعة دمشق**، 23(2)، 270–294.

60- الزهراني، علي بن يحيى (1999). تقويم أداء الطلاب في التربية الفنية المعاصرة – ملامح نموذج تقويم مقترح، **رسالة الخليج العربي بالسعودية**، 73، 109–177.

61- الزهراني، محمد بن راشد عبد الكريم (2009). **تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة ام القرى–السعودية.

62- الزيادات، محمد عواد (2007). التقويم الذاتي أحد الأساليب المتبعة في تحقيق جودة التعليم الجامعي : نموذج تجربة الجامعات الأردنية (جامعة البلقاء التطبيقية). **بحوث المؤتمر العربي الأول بالمغرب**، 488 – 512.

63- زيتون، حسن حسين (1996). **أصول التقويم والقياس التربوي-المفهومات والتطبيقات**. الرياض: الدار الصولتية للنشر والتوزيع.

64- زيتون، عايش محمود (2007). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

65- الزيود، نادر وعليان، هشام (2002). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط3. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

66- الزيود، نادر وعليان، هشام (1998) . **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط2. عمان: دار الفكر.

67- سالم، أحمد محمد ومصطفى، أحمد سيد (2005). فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر. **مجلة كلية التربية**. جامعة الملك سعود بالرياض، 86–123.

68- سعيد، محمد شاكر (1997). تقويم الأداء الإملائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية العليا"الرابع، الخامس، السادس"في المملكة العربية السعودية. **رسالة الخليج العربي بالسعودية**، 62، 17–74.

69- سلامة، حسن علي (1995). **طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق**. دار الفجر للنشر والتوزيع.

70- السميري، لطيفة بنت صالح (2004). استخدام ملف (بورتفوليو) الطفل الالكتروني في تقويم أدائه بمرحلة رياض الأطفال. **مجلة كلية التربية بالإمارات**، 21 ، 109 – 147.

71- سنجي، سيد محمد السيد علي (2006). تقويم أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية لتجويد القرآن الكريم. **مجلة كلية التربية بجامعة بنها**، 16(67)، 259 – 291.

72- السويدي، خليفة والخليلي، خليل(1997). **المنهاج مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيانته**. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

73- السويدي، وضحة علي (1993): أساليب التقويم الشائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر، **مجلة التربية بقطر**، 105، 67–85.

74- السيد علي، محمد (2003). **التربية العملية و تدريس العلوم**. عمان: دار المسيرة للطباعة و النشر و التوزيع.

75- السيد، محمود أحمد وميخائيل، أنطانيوس (1409هـ). **نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الإعدادية**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

76- الشبلي، إبراهيم مهدي (1984). **تقويم المناهج باستخدام النماذج**. بغداد: كلية التربية بالجامعة المستنصرية.

77- شبيب، ختام محمد (1990). **أثر التعيينات البيتية والتدريسية في تحصيل طلبة التاسع الأساسي في قواعد اللغة العربية**، دراسة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية–عمان.

78- شحاتة، حسن (1998). **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**. عمان: مكتبة الدار العربية للكتاب.

79- شحاتة، حسن (1993). **أساليب التدريس الفعال في العالم العربي**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

80- الشيخ، تاج السر عبد الله وآخرون (2004). **القياس والتقويم التربوي**. الرياض: دار الشبل للنشر والتوزيع والطباعة.

81- صبري، ماهر والرافعي، محب (2001). **التقويم التربوي، أسسه وإجراءاته**. الرياض: مكتبة الرشيد.

82- الصراف، قاسم (2002). **القياس والتقويم في التربية والتعليم**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

83- الصمادي، عبد الله والدرابيع، ماهر (2004). **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

84- الضفيري، فهد سماوي والعيدان، عايدة عبد الكريم (2010). أساليب التقويم لمادة التربية الإسلامية في مدارس تأهيل التربية الفكرية بدولة الكويت. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 11(1)، 13-41.

85- الطبيب، أحمد محمد (1999). **التقويم والقياس النفسي والتربوي**. الإسكندرية: المكتب الجامعي.

86- الطراونة، محمد عبد الكريم (2004). أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تعلم قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس قصبة محافظة معان، **مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة**، 21، 81-107.

87- طعيمة، رشدي أحمد (2003). **نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

88- ظافر، محمد إسماعيل (1984). **التدريس في اللغة العربية**. الرياض: دار المريخ للنشر والتوزيع.

89- الظاهر، زكريا محمد وآخرون (1999). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

90- عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد (2003). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

91- العاني، رؤوف عبد الرازق (1996) . **اتجاهات حديثة في تدريس العلوم**، ط 4. الرياض: دار العلوم للطباعة.

92- العبادي، رائد (2006). **الاختبارات المدرسية**. مكتبة المجتمع العربي.

93- عبد السميع، الجميل محمد (2000). **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية-اتجاهات وتطلعات**. القاهرة: دار الفكر العربي.

94- عبد الكريم، زينب (2003). **علم النفس التربوي**. عمان: دار أسامة.

95- عبد الله، عبد الرحيم صالح (2000). **تعليم اللغة في منهج تربية الطفولة المبكرة في المنزل والروضة والمدرسة**. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

96- عبد الهادي، نبيل (2001). **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، ط2. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

97- العبسي، محمد مصطفى (2010). **التقويم الواقعي في العملية التدريسية**. عمان: دار المسيرة للطباعة و النشر و التوزيع.

98- العبسي، محمد (2007). طريقة قواعد التصحيح في تقييم الأداء وأثرها في تحصيل واتجاهات طلبة الصف العاشر نحو مادة الرياضيات. **مجلة العلوم التربوية** ،12 ، 133–157.

99- عبيدات، ذوقان واخرون (2001) . **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، ط ٧. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

100- العرابي، محمد سعد إبراهيم (2004). فاعلية التقويم البديل على التحصيل والتواصل وخفض قلق الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الرابع. **الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات بمصر**، 4، 177–244.

101- عريفج، سامي سلطي (2000). **مقدمة في علم النفس التربوي**. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

102- عزيز، مجدي (2005). **تصنيفات المقاييس التربوية وأدواتها**. القاهرة: عالم الكتب.

103- عساس، فتحية معتوق بن بكري (2007).معايير محتوى ملف الأعمال لتقويم جودة أداء الطالبات المعلمات في التدريب الميداني. **دراسات فى المناهج وطرق التدريس بمصر** ، 122، 126 – 162.

104- عفانة، عزو (1996). **تخطيط المناهج وتقويمها**، ط 3. غزة: الجامعة الإسلامية.

105- عفانة، عزو (1998). **إعداد المعلم الفلسطيني لاستخدام الإحصاء في التدريس الصفي،** يوم دراسي حول إعداد المعلم الفسطيني. الجامعة الإسلامية–غزة.

106- عفانة، عزو واللولو، فتحية (2004). **المنهاج المدرسي أساسياته–واقعه–أساليب تطويره.** غزة: الجامعة الإسلامية.

107- عقل، أنور (2002). **نحو تقويم أفضل.** بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

108- عقل، أنور (2001). أساليب تقويم طلاب الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم في دولة قطر. **مجلة التربية بقطر،** 139، 96 – 125.

109- عكاشة، محمود والبنا، عادل (1999). **التقويم و القياس النفسي والتربوي.** الإسكندرية: مطبعة الجمهورية.

110- علام، صلاح الدين محمود (2000). **القياس والتقويم التربوي والنفسي_أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة.** القاهرة: دار الفكر العربي.

111- علام، صلاح الدين محمود (2002). **القياس والتقويم التربوي والنفسي_أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة.** القاهرة: دار الفكر العربي.

112- علام، صلاح الدين محمود (2003). **التقويم التربوي المؤسسي أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس.** القاهرة: دار الفكر العربي.

113- علام، صلاح الدين (2004). **التقويم التربوي البديل.** القاهرة: دار الفكر العربي.

114- علام، صلاح الدين محمود (2007). **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

115- علي، محمد السيد (2003). **تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج.** القاهرة: دار الفكر العربي.

116- عودة، أحمد (2002). **القياس والتقويم في العملية التدريسية،** ط5. الأردن: دار الأمل.

117- عودة، أحمد (2005). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط6. الأردن: دار الأمل.

118- فالوقي ، محمد هاشم (1997) . **بناء المناهج التربوية**. طرابلس: المكتب الجامعي الحديث.

119- الفرا، فاروق (1997). **المنهاج التربوي المعاصر**. غزة: جامعة الأزهر.

120- فضل، نبيل عبد الواحد (2004). مبادئ وآليات التقييم البديل في المنهج القومي للمدرسة المصرية. **ورقة مقدمة في الندوة العلمية الأولى لقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة طنطا**، المنهج القومي في المدرسة المصرية بين ثورة المعلومات وتحديات العولمة.

121- القرشي، عبد الفتاح (1986). اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب. **رسالة الخليج العربي بالسعودية**، 18، 3-33.

122- قورة ، حسين سليمان (1982). **الأصول التربوية في بناء المناهج**. ط7. القاهرة: دار المعارف.

123- كاظم، على (2001). **القياس والتقويم في التعلم والتعليم**. دار الكندي.

124- كامل، عبد الوهاب (2001). **الكمبيوتر و علم النفس**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

125- الكبيسي، عبد الواحد حميد (2007). **القياس والتقويم تجديدات ومناقشات**. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

126- كوافحة، تيسير مفلح (2003). **القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

127- اللقاني، أحمد والجمل، على (1996). **معجم المصطلحات التربوية والمعرفة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتب.

128- اللقاني، أحمد (1995). **المنهج، أسس والمكونات، والتنظيمات**. القاهرة: عالم الكتب.

129- اللولو، فتحية صبحي (2004). أثر استخدام حقائب العمل في تقويم تعلم الطالبات المعلمات على تنمية اتجاهاتهن نحو تدريس العلوم. **مجلة جامعة الأقصى**. سلسلة العلوم الإنسانية، 9(1)، 330-351.

130- المحاسنة، إبراهيم محمد والمهيدات، عبد الحكيم علي (2009). **القياس والتقويم الصفي**. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

131- محمد، خليل (2002). أثر استخدام ملف أعمال الطالب كأداة للتقويم على تحقيق أهداف تدريس العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، **المؤتمر العلمي الرابع عشر بالقاهرة:** الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

132- محمد، مصطفى زايد (1995). **فاعلية طرق التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في كليات التربية في تحقيق الأهداف التربوية**. المؤتمر القومي السنوي الثاني بمصر، 389 – 421.

133- مراد، خلود علي (2001). أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي. **مجلة العلوم التربوية، 2(4)، 192–222.**

134- مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود (2000). **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

135- المصري، محمد ومرعي، توفيق(2007). اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية بالأردن، 8 (1)، 91–110.**

136- معروف، نايف محمود (1411هـ). **خصائص العربية وطرق تدريسها**. بيروت: دار النفائس.

137- ملحم، سامي (2000). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

138- ملحم، سامي (2000). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

139- ملحم ، سامي (2001). **سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

140- ملحم، سامي (2002). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

141- ملحم، سامي (2005). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط3. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

142- منسي، حسن (2002). **التقويم التربوي**. اربد: دار الكندي للنشر والتوزيع.

143- منسي، محمود عبد الحليم (2003). **التقويم التربوي**. ط2: دار المعرفة الجامعية.

144- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1994). **التقرير النهائي لندوة أساليب اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي**. الشارقة، 60-62.

145- مهيدات، عبد الحكيم علي والمحاسنة، إبراهيم محمد (2009). **التقويم الواقعي**. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

146- موسى، على اسماعيل (1997). تقويم امتحانات اللغة العربية في ضوء الكفايات اللغوية لطلاب الثانوية العامة، دراسات في المناهج وطرق التدريس. **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**،ع41، 124-163.

147- ميخائيل ،امطانيوس (1995). **التقويم التربوي الحديث**. ليبيا: جامعة سبها.

148- ميهرنز، وليم ولهمن، ارفن (2003). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** (ترجمة هيثم كامل الزبيدي). العين: دار الكتاب الجامعي.

149- النبهان، موسى (2004). **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

150- نشوان، يعقوب (1992). **الجديد في تعلم العلوم**. الأردن: دار الفرقان.

151- نصر، حمدان على (1997). مدى استخدام معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام. **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**، ع 13، 141-178.

152- هندي، صالح وآخرون (١٩٨٩). **تخطيط المنهج وتطويره**. عمان: دار الفكر.

153- الهيتي، خلف نصار(2001). التوجيهات المستقبلية لتقويم التحصيل الدراسي للطلبة – ملفات أعمال الطلبة واستخدامها في التقييم المقارب للحياة اليومية ضمن إطار النظام المدرسي. **المؤتمر الأول للقياس والتقويم التربوي**. أبوظبي: وزارة التربية والتعليم والشباب، 1–20.

154- الوكيل، حلمي أحمد والمفتي، محمد أمين (2005). **أسس بناء المناهج وتنظيمها**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

155- يونس، فتحي وآخرون (2004). **المناهج الأسس والمكونات والتنظيمات والتطوير**. عمان: دار الفكر.

ثانياً / المراجع الأجنبية.

1-Andrade. et al.(2009). Rubrice-Referenced Self-Assessment and Self,***Efficacy for writing,The Journal of Educational Research***, 102 (4), 287-304.

2- Antoinette,J.(1996). Key points of the authentic assessment portfolio . ***Intervention in school and clinic***, 31(4), 252-254.

3- Arter, j. & spandel. (1992). ***Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment***. Instructional Topics in Education Measurement.

4-Brookhart, S.M. (1994). Teachers' grading: Practice and theory. ***Applied Measurement in Education***, 7, 279-301.

5-Brookhart, S.M. (1993). Teachers' grading *practices: Meaning and values.* ***Journal*** **of Educational Measurement**, 30, 123-142.

6-Cizek, G.J., Fitzgerald, S.M., & Rachor, R.E. (1996). Teachers' assessment practices: Preparation, isolation, and the kitchen sink. ***Educational Assessment***, 3(2), 159-179.

7-Cross, L.H., & Frary, R.B. (1999). Hodgepodge grading: Endorsed by

students and teachers alike. ***Applied Measurement in Education***, 12(1), 53-72.

8-Cross, L. H., & Frary, R. B. (1996). ***Hodge Podge grading: Endorsed by students and teachers alike***. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, NewYork.

9-EL-Koumy, A.S.A. (2001). Effects of student self-assessment on knowledge achievement and academic thinking. First Arab. Conference, ***National Center Examination and Education Evaluation, Egypt***, 22-24 Dec., pp. 313-326.

10- Haladyna. T. M and Downing S . M ., (1989). ***A Taxanomy of Multiple – choice item writing rules***", Applied Measurement in Education , vol. 1 PP.

11-Levy, Dorothy, Carofalo, Joe &Timmerman, Maria.(2001). Teacher Rational for Scoring Student' Problem Solving Work. ***School Science and Mathematics***, 101 (1), 43-48.

12-Mcdonald,B.&Boud,D..(2003). The Impact of Self-Assessment on Achievement: The Effect of Self_Assessment Training on Performance in External Examinations ***,Assessment in Education: Principles, Policy& Practics*** , 10,(2), 209-221.

13- Amanda,A.,& Andrea,M Mike,M (2006). ***E-learning Concepts and*** Techniques ***, Institute for Interactive Evaluation, In University of Pennsylvania***, Bloommsburg – Technologies, USA.

14-Stiggins, R. J. (2001). Secondary teachers "classroom assessment and grading practices. ***Educational Measurement: Issues and Practice***, 20(1), 20-32.

15-Troug, A.L., & Friedman, S.J. (1996). ***Evaluating high school teachers' written grading policies from a measurement perspective***. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, New York.

16- Wiggins , G.(1998). ***Educative assessment :Designing assessments to inform and improve student performance***. San Francisco : Jossey- Bass publishers.

الملاحق

ملحق رقم (1)

بطاقة الملاحظة قبل التحكيم في صورتها الأولية

الجامعة الإسلامية – غزة
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس – عام

السيد ..... / حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ...،

يقوم الباحث بإجراء دراسة لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس من الجامعة الإسلامية بعنوان " **واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة** " وقد أعد الباحث لهذا الغرض بطاقة ملاحظة تناولت أساليب وأدوات التقويم التربوي البديل وهي كالتالي:

1- التقويم القائم على الأداء
2- ملفات الأعمال(البورتفوليو)
3- التقويم الذاتي
4- تقويم الأقران
5- تقويم الأداء القائم على الملاحظة
6- تقويم الأداء بالمقابلات.
7- تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية
8- تقويم الأداء بخرائط المفاهيم

وعليه يأمل الباحث معاونة سيادتكم بالاطلاع على هذه الفقرات وإبداء الرأي فيها.

- مستوى الأداء.
- مدى صحتها اللغوية.
- إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسبًا .

وتقبلوا بقبول خالص الشكر والاحترام

الباحث

محمد عطية أحمد عفانة

م	الفقرة	يستخدمها المعلم بدرجة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متو سطة	قليلة	قليلة جدا
أولاً : التقويم القائم على الأداء: ويقصد به قيام المتعلم بتوضيح تعلمه ، من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتيه حقيقية أو قيامه بعروض عملية .						
1	يكلف المعلم الطلبة بتقديم شرحاً لموضوع ما مدعماً بالصور والرسومات .					
2	يكلف المعلم الطلبة بعرض توضيحي لتوضيح مفهوم أو فكرة.					
3	يقوم المعلم الطلبة عن طريق حديثهم عن موضوع معين خلال فترة محددة وقصيرة ، مثل سردهم لقصّة ، أو إعادة لرواية .					
4	يكلف المعلم الطلبة بالمناظرة بين فريقين للمحاورة والنقاش حول قضية ما .					
ثانيا : ملفات الأعمال (البورتفوليو): ويقصد بها تجمع هادف لأعمال الطالب، يتم مراجعتها للحكم على أداءه.						
1	يساعد المعلم الطالب في انتقاء محتويات الملف وفقًا لخطوط عريضة.					
2	يحدد المعلم مسبقا محكات الحكم على محتويات الملف بمشاركة الطلاب.					
3	يستخدم المعلم ملفات أعمال الطالب لتحديد مستوى أدائه التي تبرزها تلك الأعمال.					

ثالثا : التقويم الذاتي: ويقصد به أن يقيم الطالب نفسه .						
1	يكلف المعلم الطالب تصويب أدائه الكتابي ذاتيا في الإملاء والتعبير وباقي فروع اللغة العربية.					
2	يتيح المعلم للطالب تقويم تعلمه ذاتيا باكتشاف أخطائه حين يلقي قصيدة أو يقرأ نصا معينا.					
3	يتابع المعلم تعلم الطالب لنفسه، واكتشاف مواطن ضعفه لمعالجتها ، وتحديد مواطن قوته لتعزيزها.					
4	يكلف المعلم الطالب اشتقاق مجموعة من الأسئلة وإجابته عنها من الوحدة التي تعلمها.					
رابعا: تقويم الأقران: أي تبادل الطلاب فيما بينهم المهام التي أدوها ليُقوِم كل منهم عمل الآخر.						
1	يشجع المعلم الطلبة على تقويم أنشطة زملائهم داخل الصف ونقدها بموضوعية.					
2	يكلف المعلم الطالب العمل في مجموعات صغيرة ، والتعاون بين أفرادها لضبط نص لغوي إملائيا أو نحويا.					
3	يكلف المعلم الطالب العمل ضمن مجموعات للقيام بنشاط تمثيلي متعلق بالدرس.					
خامسا: تقويم الأداء القائم على الملاحظة: عملية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف نشط للحكم عليه **و**تقويم مهاراته .						
1	يلاحظ المعلم ما يقوم به الطلبة من أعمال كتابية داخل حجرة الصف.					

2	يلاحظ المعلم السلوك اللفظي والسلوك العام من حيث الحماسة لتعلم اللغة العربية وانتظامه في الدوام المدرسي وقيامه بالواجبات.					
3	يستمع المعلم إلى أداء الطالب الشعري لملاحظة مهارة الحفظ الدقيق لديه.					
4	يدون المعلم ملاحظاته عن الطالب في كراس خاص بعد مناقشة ما يطرحه الطالب من أفكار ويراجعها،.					
سادسا : تقويم الأداء بالمقابلات: وهو لقاء بين المعلم والمتعلم يستخدم به المعلم الأسئلة للحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين.						
1	يستخدم المعلم في المقابلة الأسئلة الشفوية بلغة مألوفة لتقويم فهم الطالب للحقائق والمعلومات.					
2	يطلب في المقابلة من الطالب تبرير إجابته.					
3	يعطى الطالب وقتًا كافيا قبل السماح له بالإجابة.					
4	يشجع الطالب عن طريق الأسئلة المتتابعة ليقول المزيد من الإجابة.					
5	يوجه المعلم في المقابلة أسئلة شفوية لاستنباط فكرة عامة من الدرس.					
سابعا : تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية: أي الوسيلة التي تستخدم في قياس مدى ما يحققه الفرد في نهاية الخبرة التعليمية.						
1	تقيس الأسئلة المستويات المختلفة من التفكير(فهم تذكر تطبيق تحليل تركيب تقويم).					
2	تقيس الاختبارات مهارات التفكير الناقد					

	والإبداعي عند الطلاب.					
3	يستخدم المعلم الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة، والأسئلة التي تحتاج إلى إجابة مطولة لتقويم مهارات اللغة العربية .					
ثامنا : تقويم الأداء بخرائط المفاهيم: أي قياس مدى تمكن الطالب من الرسوم التخطيطية التي تحدد المفاهيم بطريقة متسلسلة.						
1	يكلف المعلم الطلبة برسم خريطة مفهوم عام، مثل رسم خريطة مفهوم للمنصوبات في النحو، وكذلك في الإملاء، وغيرها.					
2	يرسم المعلم خريطة مفاهيم غير مكتملة ثم يطلب من الطلبة استكمال الجزء الناقص من الخريطة.					
3	يكلف الطلبة باستكمال بعض البيانات الناقصة من خريطة مفهوم كأن يطلب منهم كتابة الكلمات الرابطة التي تمثل علاقات بين المفاهيم.					

مقترحات عامة:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (2)

بطاقة الملاحظة بعد التحكيم في صورتها النهائية

م	الفقرة	يستخدمها المعلم بدرجة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متو سطة	قليلة	قليلة جدا
أولاً : التقويم القائم على الأداء						
1	يكلف المعلم الطلبة بتقديم شرحاً لموضوع ما مدعماً بالصور والرسومات .					
2	يكلف المعلم الطلبة بعرض توضيحي لتوضيح مفهوم أو فكرة.					
3	يجري المعلم مناظرة بين فريقين للمحاورة والنقاش حول قضية ما .					
ثانيا : ملفات الأعمال (البورتفوليو):						
1	يساعد المعلم الطالب في انتقاء محتويات الملف.					
2	يحدد المعلم مسبقا محكات الحكم على محتويات الملف بمشاركة الطلاب.					
3	يسمح المعلم بعرض مناسب لانعكاسات الطالب مثل مقال أو صحيفة.					
ثالثا : التقويم الذاتي:						
1	يكلف المعلم الطالب تصويب أدائه الكتابي ذاتيا					

	في فروع اللغة العربية.					
2	يتيح المعلم للطالب باكتشاف أخطائه حين يلقي قصيدة أو يقرأ نصا معينا.					
3	يكلف المعلم الطالب اشتقاق مجموعة من الأسئلة وإجابته عنها من الوحدة التي تعلمها.					
رابعا: تقويم الأقران:						
1	يشجع المعلم الطلبة على تقويم أنشطة زملائهم داخل الصف ونقدها بموضوعية.					
2	يكلف المعلم الطالب العمل في مجموعات صغيرة ، والتعاون بين أفرادها لضبط نص لغوي .					
3	يكلف المعلم الطالب العمل ضمن مجموعات للقيام بنشاط تمثيلي متعلق بالدرس.					
خامسا: تقويم الأداء القائم على الملاحظة:						
1	يلاحظ المعلم ما يقوم به الطلبة من أعمال كتابية داخل حجرة الصف.					
2	يستمع المعلم إلى أداء الطالب الشعري لملاحظة مهارة الحفظ الدقيق لديه.					
3	يدون المعلم ملاحظاته عن الطالب في كراس خاص بعد مناقشة ما يطرحه الطالب من أفكار لمراجعتها.					

سادسا : تقويم الأداء بالمقابلات:						
1	يستخدم المعلم في المقابلة الأسئلة الشفوية بلغة مألوفة لتقويم فهم الطالب للحقائق والمعلومات.					
2	يطلب في المقابلة من الطالب تبرير إجابته.					
3	يعطى الطالب وقتًا كافيا قبل السماح له بالإجابة.					
سابعا : تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية:						
1	يستعين المعلم بالاختبارات التي تعهدها جهات متخصصة، كالاختبارات المقننة					
2	تقيس الاختبارات مهارات التفكير الناقد والإبداعي عند الطلاب.					
3	يستخدم المعلم الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة، والأسئلة التي تحتاج إلى إجابة مطولة لتقويم مهارات اللغة العربية .					
ثامنا : تقويم الأداء بخرائط المفاهيم:						
1	يطلب من الطلبة بناء خريطة مفاهيم.					
2	يطلب من الطلبة تصحيح أخطاء موجودة في خريطة المفاهيم.					
3	يكلف الطلبة باستكمال الفراغات في خريطة المفاهيم.					

ملحق رقم (3)

الاستبانة قبل التحكيم في صورتها الأولية

الجامعة الإسلامية – غزة
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

تحكيم إستبانة

السيد ..... / حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ...،

يقوم الباحث بإجراء دراسة لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس من الجامعة الإسلامية بعنوان " **واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة** " وقد أعد الباحث لهذا الغرض إستبانة من وجهة نظر المدراء والمشرفين تناولت أساليب وأدوات التقويم التربوي البديل وهي كالتالي:

1- التقويم القائم على الأداء
2- ملفات الأعمال(البورتفوليو)
3- التقويم الذاتي
4- تقويم الأقران
5- تقويم الأداء القائم على الملاحظة
6- تقويم الأداء بالمقابلات.
7- تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية
8- تقويم الأداء بخرائط المفاهيم

مع العلم أن بدائل فقرات الإستبانة هي: " كثيرا جدا، كثيرا، متوسطا، قليلا، قليلا جدا "
وعليه يأمل الباحث معاونة سيادتكم بالاطلاع على هذه الفقرات وإبداء الرأي فيها.

- مستوى الأداء.
- مدى صحتها اللغوية.
- إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسبًا .

وتقبلوا بقبول خالص الشكر والاحترام

الباحث

محمد عطية أحمد عفانة

م	العبارة	مناسبة	غير مناسبة
أولا: التقويم القائم على الأداء: ويقصد به قيام المتعلم بتوضيح تعلمه ، من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتيه حقيقية أو قيامه بعروض عملية .			
1	يقوم المعلم الطلبة بتكليفهم تقديم عرض مخطط له ومنظم لموضوع محدد ، وفي موعد محدد ، لإظهار مدى امتلاكهم لمهارات محددة ، كأن يقدم الطلبة شرحاً لموضوع ما مدعماً بالتقنيات مثل : الصور والرسومات .		
2	يكلف المعلم الطلبة بعرض توضيحي(شفوي أو عملي) لتوضيح مفهوم أو فكرة وذلك لإظهار مدى قدرتهم على إعادة عرض المفهوم بطريقة ولغة واضحة .		
3	يكلف المعلم الطلبة بأداء عملي لمهمات محددة لإظهار المعرفة ، والمهارات ، والاتجاهات، كأن يطلب منهم إنتاج مجسم أو خريطة.		
4	يقوم المعلم الطلبة عن طريق حديثهم عن موضوع معين خلال فترة محددة وقصيرة ، مثل سردهم لقصّة ، أو إعادة لرواية .		
5	يقوم المعلم الطلبة عن طريق عرض إنتاجهم الفكري والعملي في مكان ما ووقت متفق عليه لإظهار مدى قدرهم على توظيف مهاراتهم في مجال معين لتحقيق نتاج محدد مثل : أن يعرض المتعلم نماذج أو مجسمات .		
6	يقوم المعلم الطلبة عن طريق المحاكاة أو لعب الأدوار كأن ينفذ الطلبة حواراً أو نقاشاً بكل ما يرافقه من حركات وإيماءات يتطلبها الدور في موقف يشبه موقفاً حياتياً حقيقياً .		
7	يكلف المعلم الطلبة بالمناظرة بين فريقين للمحاورة والنقاش حول قضية ما ، حيث يتبنى كل فريق وجهة نظر مختلفة ، بالإضافة إلى محكم (أحد المتعلمين) لإظهار مدى قدرة المتعلمين على الإقناع والتواصل والاستماع الفعال وتقديم الحجج والمبررات المؤيدة لوجهة نظره .		

ثانيا: ملفات الأعمال (البورتفوليو): ويقصد بها تجمع هادف لأعمال الطالب، يتم مراجعتها للحكم على أداءه.			
1	يساعد المعلم الطالب في انتقاء محتويات الملف وفقًا لخطوط عريضة.		
2	يضع المعلم بالاعتبار أن محتويات الملف تعكس جهد الطالب وتقدمة نحو تحقيق النواتج.		
3	يحكم المعلم على محتويات الملف بمحكات معدة مسبقا، منها قدراته في التخطيط والتفكير الناقد وحل المشكلات.		
4	يسمح المعلم بعرض مناسب لانعكاسات الطالب وتأملاته الذاتية، مثل مقال أو صحيفة.		
5	يستخدم المعلم ملفات الأعمال من أجل إظهار نقاط القوة والضعف للطالب.		
6	يستخدم المعلم ملفات أعمال الطالب لتحديد مستوى أدائه التي تبرزها تلك الأعمال خلال فترة التعلم أو في نهايتها.		
7	يستدل المعلم من خلال ملفات الأعمال على معرفة مدى التقدم الشخصي للطالب.		
8	يستخدم المعلم ملفات الأعمال كوسيلة للمقارنة ما بين تحصيل الطالب وبين تقدمه في مواضيع اللغة العربية المختلفة.		
ثالثا : التقويم الذاتي: ويقصد به أن يقيم الطالب نفسه .			
1	يكلف المعلم الطالب تصويب أدائه الكتابي ذاتيا في الإملاء والتعبير وذلك برجوعه إلى القاعدة الإملائية ، أو النص الأصلي.		
2	يتيح المعلم للطالب تقويم تعلمه ذاتيا باكتشاف أخطائه حين يلقي قصيدة أو يقرأ نصا معينا.		
3	يشجع المعلم الطالب على تسجيل ما حققه من أهداف ، بمقارنة أنشطته وإنتاجه بأنشطه زملائه وإنتاجهم.		

4	يكلف المعلم الطالب اشتقاق مجموعة من الأسئلة وإجابته عنها من الوحدة التي تعلمها.		
5	يشجع المعلم الطالب على تقويم نفسه باستخدام قائمة المراجعة، والاستبانات والاختبارات والتقديرات الذاتية، والأسئلة التأملية.		
رابعا: تقويم الأقران: أي تبادل الطلاب فيما بينهم المهام التي أدوها ليُقوِم كل منهم عمل الآخر.			
1	يكلف المعلم الطالب تبادل دفتره مع زميله ، ليصوب كل منهما كتابة الآخر.		
2	يشجع المعلم الطلبة على تقويم أنشطة زملائهم داخل الصف ونقدها بموضوعية.		
3	يشجع المعلم الطلبة على إصدار الأحكام بعد تحليل مواطن القوة والضعف لما قام زملائهم بتأديته في مختلف فروع اللغة العربية.		
4	يستخدم المعلم التقويم التعاوني بين مجموعات الطلبة في مواقف تعليمية مختلفة في مادة اللغة العربية وأنشطتها.		
5	يكلف المعلم الطالب العمل في مجموعات صغيرة ، والتعاون بين أفرادها لضبط نص لغوي إملائيا أو نحويا.		
6	يكلف المعلم الطالب العمل ضمن مجموعات للقيام بنشاط تمثيلي متعلق بالدرس.		
خامسا: تقويم الأداء القائم على الملاحظة: عملية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف نشط للحكم عليه **و**تقويم مهاراته .			
1	يحدد المعلم السلوك المقصود ملاحظته لدى الطالب سواء كان لفظيا أو عاما من حيث الحماسة لتعلم اللغة العربية، وانتظامه في الدوام المدرسي وقيامه بالواجبات.		
2	يتعاون المعلم مع زملائه المعلمين عند ملاحظة طلاب معينين عند الضرورة.		
3	يلاحظ المعلم ما يقوم به الطلبة من أعمال كتابية داخل حجرة الصف.		

4	المعلم يستمع إلى أداء الطالب الشعري لملاحظة مهارة الحفظ الدقيق لديه.		
5	يدون المعلم ملاحظاته عن الطالب في كراس خاص بعد مناقشة ما يطرحه الطالب من أفكار ويراجعها.		
6	يستخدم المعلم بطاقة الملاحظة للكشف عن مجموعة من المهارات والأنشطة التي يقوم بها الطالب ، ويراجعها أسبوعيا أو شهريا.		
7	يستخدم المعلم الملاحظات المدونة عن الطالب في تقويمه.		
سادسا : تقويم الأداء بالمقابلات: وهو لقاء بين المعلم والمتعلم يستخدم به المعلم الأسئلة للحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين.			
1	يتم صياغة الأسئلة بلغة مألوفة ومفهومة للطالب.		
2	يعيد المعلم السؤال أكثر من مرة وبأكثر من صيغة حتى يفهم الطالب مغزى ذلك السؤال.		
3	يطلب المعلم في المقابلة من الطالب تبرير إجابته.		
4	يعطى الطالب وقتًا كاف قبل السماح له بالإجابة.		
5	يشجع المعلم الطالب عن طريق الأسئلة المتتابعة ليقول المزيد من الإجابة.		
6	يسجل المعلم درجات الطالب في كراس خاص بذلك مقرونة بالمفاهيم التي يعرفها وتلك التي لديه فهم خاطئ عنها.		
7	المعلم يستخدم الأسئلة الشفوية لتقويم فهم الطالب للحقائق والمعلومات.		
8	المعلم يوجه أسئلة شفوية تكون إجابتها استنباط فكرة عامة من الدرس.		
9	المعلم يستمع لقراءة الطلبة الجهرية لتقرير مدى تمكنهم من النطق السليم.		
سابعا : تقويم الأداء بالاختبارات: أي الوسيلة التي تستخدم في قياس مدى ما يحققه الفرد في نهاية الخبرة التعليمية.			

1	يستخدم المعلم الأسئلة الشاملة وفقا لجدول المواصفات.		
2	تقيس الاختبارات مهارات التفكير الناقد عند الطلاب.		
3	تقيس الاختبارات مهارات التفكير الإبداعي عند الطلاب.		
4	تقيس الأسئلة جميع مستويات التفكير(معرفة تذكر تطبيق تحليل تركيب تقويم).		
5	تقيس الأسئلة النواتج المهمة في المحتوى وليس الخبرات السابقة.		
6	يصحح المعلم الأسئلة بدقة وموضوعية.		
7	يحلل المعلم نتائج الاختبار للوقوف على مستويات الطلاب ووضع مقترحات لرفع تحصيلهم.		
8	يستخدم المعلم الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة، والأسئلة التي تحتاج إلى إجابة مطولة لتقويم مهارات اللغة العربية .		
9	يستعين المعلم لتقويم الطلبة في اللغة العربية بالاختبارات التي تعهدها جهات متخصصة، كالاختبارات المقننة.		
ثامنا : تقويم الأداء بخرائط المفاهيم: أي قياس مدى تمكن الطالب من الرسوم التخطيطية التي تحدد المفاهيم بطريقة متسلسلة.			
1	يستخدم المعلم خرائط المفاهيم كأداة تشخيصية لتقويم تعلم التلاميذ عن الموضوع بدلا من الاختبارات التقليدية المكتوبة .		
2	يستخدم المعلم خرائط المفاهيم في قياس الإبداع عند التلاميذ وتقييمه.		
3	يستثمر المعلم وسيلة خرائط المفاهيم في تلخيص المحتوى المعرفي وكتابة الملاحظات من قبل الطلبة.		
4	يكلف المعلم الطلبة الربط بين المفاهيم وإيجاد العلاقات بينها		
5	يكلف المعلم الطلبة برسم خريطة مفهوم عام، مثل رسم خريطة مفهوم المنصوبات في النحو وكذلك في الإملاء، وغيرها.		

6	يرسم المعلم خريطة مفاهيم غير مكتملة ثم يطلب من الطلبة استكمال الجزء الناقص من الخريطة.		
7	يكلف المعلم الطلبة باستكمال بعض البيانات الناقصة من خريطة مفهوم كأن يطلب منهم كتابة الكلمات الرابطة التي تمثل علاقات بين المفاهيم.		

مقترحات عامة

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (4)

الاستبانة بعد التحكيم في صورتها النهائية

الجامعة الإسلامية – غزة
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

استبانة

أخي مدير المدرسة / أختي مديرة المدرسة، أخي المشرف
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس من الجامعة الإسلامية بعنوان بعنوان " **واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة** " " وقد أعد الباحث لهذا الغرض إستبانة تناولت أساليب وأدوات التقويم التالية:

1 – التقويم القائم على الأداء
2– ملفات الأعمال(البورتفوليو)
3– التقويم الذاتي
4– تقويم الأقران
5– تقويم الأداء القائم على الملاحظة
6– تقويم الأداء بالمقابلات.
7– تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية
8– تقويم الأداء بخرائط المفاهيم

وقد تم وضع أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة تقديرات تبين درجة الاستخدام لكل فقرة كما هو موضح في المثال التالي: :

م	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
	يكلف المعلم الطلبة بعرض توضيحي		X			

وللإجابة عن محتويات هذه الاستبانة نرجو منك إتباع الخطوات التالية:

- الاطلاع على جميع فقرات الاستبانة وقراءتها بدقة.
– وضع علامة (X) في المكان المناسب حسب درجة استخدام المعلم.
– وأخيرًا نرجو من سيادتكم توخي الدقة والموضوعية في الإجابة عن فقرات الاستبانة علمًا بان إجابتكم تستخدم لأجل البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول خالص الشكر والاحترام

الباحث

محمد عطية أحمد عفانة

م	الفقرة	يستخدمها المعلم بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
أولاً : التقويم القائم على الأداء: ويقصد به قيام المتعلم بتوضيح تعلمه ، من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتيه حقيقية أو قيامه بعروض عملية .						
1	يكلف المعلم الطلبة بعرض توضيحي(شفوي أو عملي) لتوضيح مفهوم أو فكرة.					
2	يكلف المعلم الطلبة بأداء عملي لمهمات محددة لإظهار المعرفة.					
3	يقوم المعلم الطلبة عن طريق عرض إنتاجهم (واجبات أو أنشطة).					
4	يقوم المعلم الطلبة عن طريق المحاكاة أو لعب الأدوار.					
5	يجري المعلم مناظرة بين فريقين للمحاورة والنقاش حول قضية ما.					
ثانيا : ملفات الأعمال (البورتفوليو): ويقصد بها تجمع هادف لأعمال الطالب، يتم مراجعتها للحكم على أداءه.						
1	يحدد مسبقا محكات الحكم على محتويات الملف بمشاركة الطلاب.					
2	يحكم على محتويات الملف بمحكات منها قدراته في التخطيط والتفكير الناقد وحل المشكلات.					
3	يسمح بعرض مناسب لانعكاسات الطالب، مثل مقال أو صحيفة.					
4	يستخدم المعلم ملفات الأعمال من أجل إظهار نقاط القوة للطالب.					
5	يستخدم المعلم ملفات أعمال الطالب لتحديد مستواه التي					

	تبرزها تلك الأعمال خلال فترة التعلم أو في نهايتها.					
6	يستخدم ملفات الأعمال كوسيلة للمقارنة ما بين تحصيل وتقدم الطالب في مواضيع اللغة العربية المختلفة.					
ثالثا : التقويم الذاتي: ويقصد به أن يقيم الطالب نفسه .						
1	يكلف المعلم الطالب تصويب أدائه الكتابي ذاتيا في الإملاء وذلك برجوعه إلى القاعدة الإملائية، أو النص الأصلي.					
2	يكلف المعلم الطالب تصويب أدائه الكتابي ذاتيا في التعبير.					
3	يتيح المعلم للطالب تقويم تعلمه ذاتيا باكتشاف أخطائه حين يلقي قصيدة أو يقرأ نصا معينا.					
4	يكلف المعلم الطالب اشتقاق مجموعة من الأسئلة وإجابته عنها من الوحدة التي تعلمها.					
5	يشجع المعلم الطالب على استخدام التقديرات الذاتية، والأسئلة التأملية					
رابعا: تقويم الأقران: أي تبادل الطلاب فيما بينهم المهام التي أدوها ليُقوِم كل منهم عمل الآخر.						
1	يشجع المعلم الطلبة على تقويم أنشطة زملائهم داخل الصف ونقدها بموضوعية.					
2	يشجع المعلم الطلبة على إصدار الأحكام على ما يؤديه زملاؤهم في مختلف فروع اللغة العربية.					
3	يكلف المعلم الطالب العمل في مجموعات صغيرة ، والتعاون بين أفرادها لضبط نص لغوي إملائيا أو نحويا.					
4	يكلف المعلم الطالب العمل ضمن مجموعات للقيام بنشاط					

	تمثيلي متعلق بالدرس.					
خامسا: تقويم الأداء القائم على الملاحظة: عملية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف نشط للحكم عليه **و**تقويم مهاراته .						
1	يتعاون المعلم مع زملائه المعلمين عند ملاحظة طلاب معينين عند الضرورة.					
2	يلاحظ المعلم ما يقوم به الطلبة من أعمال كتابية داخل حجرة الصف.					
3	المعلم يستمع إلى أداء الطالب الشعري لملاحظة مهارة الحفظ الدقيق لديه.					
4	يدون المعلم ملاحظاته عن الطالب في ملف خاص بعد مناقشة ما يطرحه الطالب من أفكار ويراجعها.					
5	يستخدم المعلم بطاقة الملاحظة للطالب عن مجموعة من المهارات والأنشطة التي يقوم بها ، ويراجعها أسبوعيا أو شهريا.					
6	يستخدم المعلم الملاحظات المدونة عن الطالب في التقويم النهائي.					
سادسا : تقويم الأداء بالمقابلات: وهو لقاء بين المعلم والمتعلم يستخدم به المعلم الأسئلة للحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين.						
1	يتم صياغة أسئلة المقابلة بلغة مألوفة للطالب.					
2	يعيد المعلم السؤال أكثر من مرة وبأكثر من صيغة حتى يفهم الطالب مغزى ذلك السؤال.					
3	يطلب في المقابلة من الطالب تبرير إجابته.					
4	يعطى الطالب وقتًا كافيا قبل السماح له بالإجابة.					
5	يشجع الطالب عن طريق الأسئلة المتتابعة ليقول المزيد من الإجابة.					

6	يسجل درجات الطالب في سجل خاص بذلك مقرونة بالمفاهيم التي يعرفها وتلك التي لديه فهم خاطئ عنها.					
سابعا : تقويم الأداء بالاختبارات: أي الوسيلة التي تستخدم في قياس مدى ما يحققه الفرد في نهاية الخبرة التعليمية.						
1	يستخدم المعلم الأسئلة الشاملة وفقا لجدول المواصفات.					
2	تقيس الاختبارات مهارات التفكير الناقد عند الطلاب.					
3	تقيس الاختبارات مهارات التفكير الإبداعي عند الطلاب.					
4	تقيس الأسئلة النواتج المهمة في المحتوى وليس الخبرات السابقة.					
5	يصحح الأسئلة بدقة وموضوعية.					
6	يحلل نتائج الاختبار للوقوف على مستويات الطلاب.					
7	يستخدم المعلم الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة في الاختبارات.					
8	يستعين المعلم بالاختبارات التي تعهدها جهات متخصصة، كالاختبارات المقننة.					
ثامنا : تقويم الأداء بخرائط المفاهيم: أي قياس مدى تمكن الطالب من الرسوم التخطيطية التي تحدد المفاهيم بطريقة متسلسلة.						
1	يستخدم المعلم خرائط المفاهيم في قياس الإبداع عند التلاميذ وتقييمه.					
2	يطلب من الطلبة تصحيح أخطاء موجودة في خريطة المفاهيم.					
3	يطلب من الطلبة الربط بين المفاهيم وإيجاد العلاقات بينها .					
4	يطلب من الطلبة بناء خريطة مفاهيم في النحو.					
5	يكلف الطلبة باستكمال الفراغات في خريطة المفاهيم.					

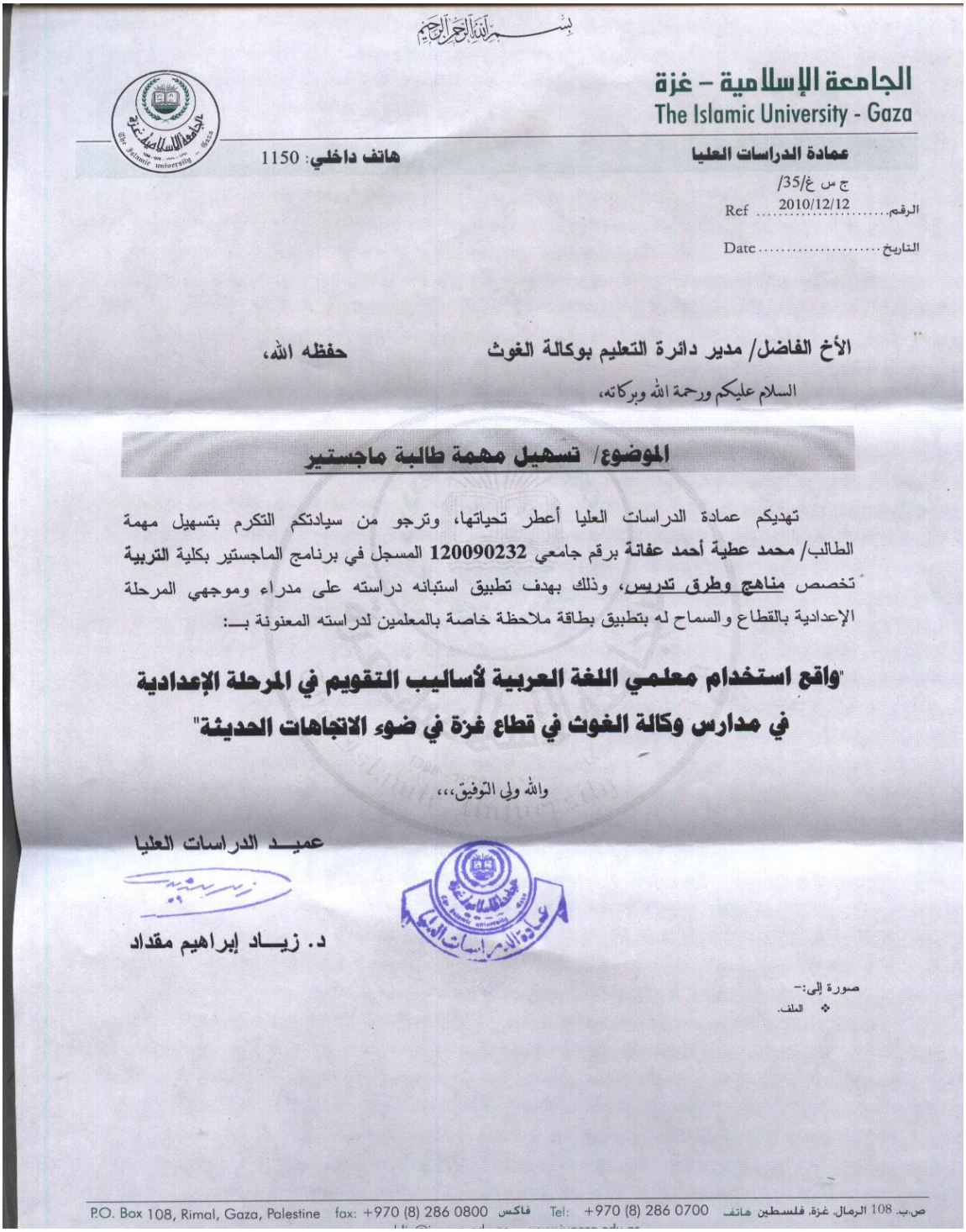
ملحق رقم (5)

قائمة بأسماء السادة محكمي الاستبانة، وبطاقة الملاحظة

الرقم	اسم المحكم	التخصص	الجامعة
1	د. إبراهيم الأسطل	مناهج وطرق التدريس	الجامعة الإسلامية – غزة
2	د. أشرف بربخ	مناهج وطرق التدريس	جامعة الأقصى – خان يونس
3	د. إياد عبد الجواد	مناهج وطرق التدريس	جامعة الأقصى – خان يونس
4	د. داود حلس	مناهج وطرق التدريس	الجامعة الإسلامية – غزة
5	د. سمر سليمان أبو شعبان	مناهج وطرق التدريس	جامعة الأزهر – غزة
6	أ.د. عبد المعطي الأغا	مناهج وطرق التدريس	الجامعة الإسلامية – غزة
7	أ.د. عزو إسماعيل عفانة	مناهج وطرق التدريس	الجامعة الإسلامية – غزة
8	د. عطا درويش	مناهج وطرق التدريس	جامعة الأزهر – غزة
9	د. فتحي كلوب	مناهج وطرق التدريس	جامعة الأقصى – خان يونس
10	د. ماجد مطر	مناهج وطرق التدريس	جامعة الأقصى – خان يونس
11	د. محمد أبوشقير	مناهج وطرق التدريس	الجامعة الإسلامية – غزة
12	أ.د. محمود الأستاذ	مناهج وطرق التدريس	جامعة الأقصى – خان يونس
13	د. محمود الرنتيسي	مناهج وطرق التدريس	الجامعة الإسلامية – غزة

ملحق رقم (6)

صورة عن تسهيل مهمة من الجامعة الإسلامية



بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا
ج س غ/35/
الرقم..... Ref 2010/12/12
التاريخ..... Date

هاتف داخلي: 1150

الأخ الفاضل/ مدير دائرة التعليم بوكالة الغوث حفظه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالب/ **محمد عطية أحمد عفانة** برقم جامعي **120090232** المسجل في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص **مناهج وطرق تدريس**، وذلك بهدف تطبيق استبانه دراسته على مدراء وموجهي المرحلة الإعدادية بالقطاع والسماح له بتطبيق بطاقة ملاحظة خاصة بالمعلمين لدراسته المعنونة بـــ:

"واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة"

والله ولي التوفيق،،،

عميـــد الدراسات العليا

د. زيـــاد إبراهيم مقداد

صورة إلى:-
- الملف.

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف

ملحق رقم (7)

صورة عن الموافقة الرسمية من دائرة التعليم في وكالة الغوث بتطبيق الدراسة على مدارسها

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا — هاتف داخلي: 1150

ج س غ/35/
الرقم..... Ref 2010/12/12
التاريخ..... Date

الأخ الفاضل/ مدير دائرة التعليم بوكالة الغوث حفظه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالب/ **محمد عطية أحمد عفانة** برقم جامعي **120090232** المسجل في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص **مناهج وطرق تدريس**، وذلك بهدف تطبيق استبانه دراسته على مدراء وموجهي المرحلة الإعدادية بالقطاع والسماح له بتطبيق بطاقة ملاحظة خاصة بالمعلمين لدراسته المعنونة بـــ:

"واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة"

والله ولي التوفيق،،،

عميـــد الدراسات العليا

د. زيـــاد إبراهيم مقداد

صورة إلى:-
❖ الملف.

السادة مدير/ مديرة المدارس المحترمون
للعلم والتحية
أرجو تسهيل مهمة الباحث.

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 هاتف ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

ملحق رقم (8)

قائمة بأسماء المدارس التي شملتها الدراسة والتابعة لدائرة التعليم في وكالة الغوث

أولاً / أسماء المدارس التابعة لمنطقة شرق غزة:

1- ذكور الزيتون الإعدادية"أ"

2- ذكور الزيتون الإعدادية"ب"

3- ذكور الفلاح الإعدادية"أ"

4- ذكور الفلاح الإعدادية"ب"

5- ذكور الشجاعية الإعدادية"أ"

6- ذكور الشجاعية الإعدادية"ب"

7- بنات غزة الجديدة الإعدادية"أ"

8- بنات غزة الجديدة الإعدادية"ب"

9- بنات الزيتون الإعدادية"أ"

10- بنات الزيتون الإعدادية"ب"

11- بنات الرمال الإعدادية

ثانياً / أسماء المدارس التابعة لمنطقة غرب غزة:

1- ذكور غزة الجديدة الإعدادية"أ"

2- ذكور غزة الجديدة الإعدادية"ب"

3- ذكور غزة الجديدة الإعدادية"ج"

4- ذكور الرمال الإعدادية"أ"

5- ذكور الرمال الإعدادية"ب"

6- ذكور صلاح الدين الإعدادية"أ"

7- ذكور صلاح الدين الإعدادية"ب"

8- بنات الشاطئ الإعدادية"أ"

9- بنات الشاطئ الإعدادية"ب"

10- بنات الشاطئ الإعدادية"ج"

11- بنات المأمونية الإعدادية