المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
أحد أذرعة مكتب التربية العربي لدول الخليج

# تطوير سياسات تقويم أداء الطلاب
## في اللغة العربية للصفوف (7 - 12)

1440هـ - 2019 م

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

# تطوير سياسات تقويم أداء الطلاب
## في اللغة العربية للصفوف (7 - 12)

2019 م

إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

© كافة الحقوق العلمية والأدبية محفوظة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

اسم الكتاب: تطوير سياسات تقويم أداء الطلاب في اللغة العربية للصفوف (7 - 12)

الرقم الدولي: ISBN 978 - 9948 - 38 - 856 - 2
الطبعة الأولى: 1440هـ - 2019 م
نشر في دولة الإمارات العربية المتحدة

ⓒ جميع الحقوق محفوظة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ويُمنَع استخدام أي من المواد التي يتضمنها الكتاب أو استنساخها أو نقلها كليًّا أو جزئيًّا في أي شكل وبأية وسيلة، سواء بطريقة إلكترونية أو آلية بما في ذلك الاستنساخ الفوتوغرافي أو التسجيل أو أي نظام من نظم تخزين المعلومات أو استرجاعها إلا بإذن خطِّـي من الناشر.

الناشر

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
ص.ب (68855) - الشارقة - الإمارات العربية المتحدة
تليفون: 5111 545 6 00971 - 5371 505 6 00971
البريد الإلكتروني: gecal@abegs.org
الموقع الإلكتروني: www.abegs.org

بسم الله الرحمن الرحيم

# المحتويات


| الموضوع | رقم الصفحة |
|---|---|
| تقديم | 10 |
| **سياسات تقويم أداء الطلاب في اللغة العربية للصفوف (7 - 12)** | **13** |
| مقدمة | 15 |
| **الفصل الأول: الإطار العام للدراسة** | **19** |
| مقدمة | 19 |
| أسئلة الدراسة | 24 |
| مصطلحات الدراسة | 25 |
| منهج الدراسة | 26 |
| أهداف الدراسة | 26 |
| أدوات الدراسة | 27 |
| مادتا الدراسة | 27 |
| **الفصل الثاني: تطوير سياسات تقويم أداء المتعلمين في اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة** | **31** |
| مقدمة | 31 |
| أولًا: مفهوم التقويم اللغوي، وعلاقته بالتعلم والكفاءة والأداء | 31 |
| ثانيًا: أنواع التقويم اللغوي، ومجالاته | 34 |
| ثالثًا: تطوير سياسات التقويم اللغوي في ضوء الاتجاهات الحديثة | 47 |
| **الفصل الثالث: أنشطة ومعايير مقترحة للتقويم القائم على الأداء في اللغة العربية** | **77** |
| أولًا: العروض والأنشطة الشفوية | 77 |
| ثانيًا: الأنشطة الكتابية | 79 |

| الموضوع | رقم الصفحة |
|---|---|
| ثالثًا: المعارض اللغوية والأدبية | 81 |
| رابعًا: خرائط المفاهيم والخرائط الدلالية | 83 |
| خامسًا: المشروعات اللغوية | 89 |
| سادسًا: ملف الإنجاز (البورتفوليو) | 93 |
| **الفصل الرابع: إجراءات الدراسة** | **101** |
| أولًا: منهج الدراسة | 101 |
| ثانيًا: إعداد أدوات الدراسة | 101 |
| ثالثًا: مادتا الدراسة | 110 |
| رابعًا: إجراءات الدراسة | 113 |
| خامسًا: المعالجات الإحصائية | 114 |
| **الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتوصياتها** | **117** |
| المحور الأول: نتائج الدراسة التحليلية | 117 |
| أولًا: نتائج تحليل الأسئلة الواردة في كتب اللغة العربية للصفوف (7 – 9) | 118 |
| ثانيًا: نتائج تحليل الأسئلة الواردة في كتب اللغة العربية للصفوف (10 – 12) | 123 |
| المحور الثاني: نتائج الدراسة الميدانية | 128 |
| أولًا: الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب في اللغة العربية | 128 |
| ثانيًا: درجة وعي معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) بدول الخليج العربي بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجالي القياس والتقويم، وتوظيفها | 130 |
| ثالثًا: درجة وعي معلمي اللغة العربية للصفوف (10 – 12) بدول الخليج العربي بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجالي القياس والتقويم، وتوظيفها | 138 |
| رابعًا: مقاييس تقويم الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في الصفوف (7 – 9) بدول الخليج العربي | 144 |

| الموضوع | رقم الصفحة |
|---|---|
| خامسًا: مقاييس تقويم الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية بالصفوف (10 – 12) بدول الخليج العربي | 154 |
| سادسًا: معوقات استخدام معلمي اللغة العربية بدول الخليج العربي لأساليب التقويم الحديثة | 164 |
| **المراجـــــع** | **174** |
| أولًا: المراجع العربية | 174 |
| ثانيًا: المراجع الأجنبية | 177 |
| ملحق (1) استمارة تحليل محتوى أسئلة الكتب المدرسية وتحديد نوعها، ومستوياتها | 185 |
| ملحق (2) استبانة الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي | 188 |
| ملحق (3) استبانة تعرف درجة وعي معلمي اللغة العربية بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجال التقويم اللغوي في الصفوف (7 – 12) بدول الخليج العربي | 193 |
| ملحق (4) استبانة تعرف مقاييس تقويم الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في الصفوف (7 – 12) | 198 |
| ملحق (5) استبانة تعرف معوقات استخدام معلمي اللغة العربية لطرق حديثة في التقويم | 204 |
| ملحق (6) استبانة تعرف آراء موجهي اللغة العربية حول سياسات التقويم المتبعة في الصفوف (7 – 12) | 208 |
| **دليل سياسات تقويم أداء الطلاب في اللغة العربية في الصفوف (7 - 12)** | **215** |
| مقدمة الدليل | 217 |
| **الفصل الأول: مفهوم التقويم اللغوي، وأنواعه، ومجالاته وأدواته** | **221** |
| أولًا: مفهوم التقويم والتقويم اللغوي | 221 |
| ثانيًا: أنواع التقويم اللغوي | 223 |
| ثالثًا: مجالات التقويم اللغوي وأدواته | 225 |
| **الفصل الثاني: تقويم الطلاب في اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة** | **241** |
| الاتجاه الأول: الاتجاه نحو استخدام التقويم البديل والأصيل والقائم على الأداء | 242 |

| الموضوع | رقم الصفحة |
|---|---|
| الاتجاه الثاني: الاتجاه نحو المشاركة النشطة للمتعلم في عملية التقويم | 245 |
| الاتجاه الثالث: الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في عملية التقويم اللغوي | 250 |
| الاتجاه الرابع: الاتجاه نحو البنائية | 254 |
| الاتجاه الخامس: الاتجاه نحو الجودة والتميز | 257 |
| الاتجاه السادس: الاتجاه نحو التقويم المتمايز | 262 |
| **الفصل الثالث: تقويم الطلاب في اللغة العربية القائم على الأداء** | **269** |
| أولًا: مفهوم التقويم القائم على الأداء | 269 |
| ثانيًا: مفهوم المهام الأدائية، وأنواعها | 271 |
| ثالثًا: خصائص مهام الأداء | 273 |
| رابعًا: إجراءات التقويم القائم على الأداء | 274 |
| خامسًا: أنشطة التقويم القائم على الأداء اللغوي | 275 |
| **الفصل الرابع: التقويم اللغوي الإلكتروني** | **293** |
| أولًا: مفهوم التقويم اللغوي الإلكتروني | 293 |
| ثانيًا: أساليب التقويم اللغوي الإلكتروني، وأدواته | 294 |
| ثالثًا: متطلبات التقويم الإلكتروني | 295 |
| رابعًا: أنواع الأسئلة الموضوعية في بنك الأسئلة الإلكتروني | 297 |
| **الفصل الخامس: تقويم الجانب الوجداني (من خلال دروس اللغة العربية)** | **303** |
| أولًا: مفهوم تقويم الجانب الوجداني | 303 |
| ثانيًا: أهمية التربية الوجدانية للطلاب | 304 |
| ثالثًا: متطلبات تقويم الجانب الوجداني | 305 |

| الموضوع | رقم الصفحة |
|---|---|
| رابعًا: أدوات قياس السمات الوجدانية للمتعلمين | 306 |
| المراجـــــع | 320 |
| المراجع العربية | 320 |
| المراجع الأجنبية | 322 |
| الحقيبة التدريبية للتقويم القائم على الأداء لمعلمي اللغة العربية للصفوف (7 - 12) | 331 |
| مقدمة | 332 |
| الأهداف الرئيسة للحقيبة | 333 |
| محتويات الحقيبة التدريبية | 334 |
| الوحدة التدريبية الأولى: مصطلحات واتجاهات حديثة في التقويم اللغوي | 335 |
| الأهداف الرئيسة للوحدة | 335 |
| الجلسة التدريبية الأولى | 335 |
| الجلسة التدريبية الثانية | 341 |
| الوحدة التدريبية الثانية: التقويم القائم على الأداء | 347 |
| الأهداف الرئيسة للوحدة | 247 |
| الجلسة التدريبية الأولى | 347 |
| الجلسة التدريبية الثانية | 352 |
| الوحدة التدريبية الثالثة: التقويم القائم على العروض والأنشطة الشفوية والكتابية | 360 |
| الأهداف الرئيسة للوحدة | 360 |
| الجلسة التدريبية الأولى: تقويم الأداء اللغوي الشفوي | 360 |
| الجلسة التدريبية الثانية: تقويم الأداء اللغوي الكتابي | 364 |

| الموضوع | رقم الصفحة |
|---|---|
| **الوحدة التدريبية الرابعة: التقويم القائم على المعارض اللغوية والأدبية** | **368** |
| الجلسة التدريبية الأولى: المعارض الطلابية | 368 |
| الجلسة التدريبية الثانية: تقويم مهارات المشاركين في المعارض اللغوية والأدبية | 373 |
| **الوحدة التدريبية الخامسة: التقويم القائم على خرائط المفاهيم** | **376** |
| الأهداف الرئيسة للوحدة | 376 |
| الجلسة التدريبية الأولى: خرائط المفاهيم | 376 |
| الجلسة التدريبية الثانية: تقويم خرائط المفاهيم | 382 |
| **الوحدة التدريبية السادسة: التقويم القائم على المشروعات اللغوية** | **384** |
| الأهداف الرئيسة للوحدة | 384 |
| الجلسة التدريبية الأولى: مراحل إنجاز المشروعات اللغوية | 384 |
| الجلسة التدريبية الثانية: تقويم المشروعات اللغوية | 387 |
| **الوحدة التدريبية السابعة: التقويم اللغوي القائم على ملفات الإنجاز** | **392** |
| الأهداف الرئيسة للوحدة | 392 |
| **المراجـــــع** | **398** |

## تقديم:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

في إطار توجيهات القيادات الخليجية الرشيدة؛ وتلبيةً لطموحات مجتمعاتنا وتطلعاتهم إلى النهوض باللغة العربية في العملية التربوية والتعليمية؛ اعتمد معالي وزراء التربية والتعليم أعضاء المؤتمر العام لمكتب التربية العربي لدول الخليج، في المؤتمر الرابع والعشرين بدولة الكويت الشقيقة برنامج «تطوير سياسات تقويم أداء الطلبة في اللغة العربية» للصفوف (7 – 12)، ضِمن مبادرة تطوير سياسات تعليم اللغة العربية، كأحد برامج المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج – أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج – للدورة 2017–2018م؛ وذلك تحقيقًا لهدف المركز في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلُّمها على أسسٍ تربويةٍ وعلميةٍ ومهنيةٍ متميزة.

واستمرارًا لجهود المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة في السعي إلى تحقيق أهدافه؛ تم تشكيل فريق عمل متخصص من الخبراء ذوي الاختصاص لتنفيذ البرنامج طبقًا لخطة إنجاز البرنامج، ليكون هذا البرنامج امتدادًا للبرنامج الذي تم إنجازه في الدورة السابقة وهو برنامج «الإطار المرجعي الخليجي لتطوير سياسات التقويم اللغوي للصفوف (1 – 6)».

ويهدف هذا البرنامج إلى إعداد وصياغة دليل موحَّدٍ لسياسات تقويم أداء الطلاب في اللغة العربية في الدول الأعضاء لمكتب التربية العربي لدول الخليج، حيث تأتي أهمية التقويم في التعرف على مدى تحقيق الأهداف التعليمية لدى طلابه، من خلال ما يحتوي عليه التقويم من دلائل ومؤشرات تؤكد للمعلم مدى نجاحه في تحقيق تلك الأهداف التعليمية المرتبطة بالدرس، كما يقف المعلم من خلال التقويم على المستوى الأوليِّ لطلابه؛ ليحدد بذلك ما يناسبهم من طرق تدريس ووسائل، وأنشطة وتخطيط، وأيضًا أساليب التقويم، كما يساعده في الحكم على الموضوعات التي يتم تدريسها، من حيث صعوبتها أو سهولتها بالنسبة إلى الطلاب، ومدى ملاءمتها لمستواهم، وأي الموضوعات تحتاج إلى تعديلٍ وحذفٍ وإضافةٍ، وتقديم مقترحات فيه على أسسٍ علميةٍ ومنهجيةٍ لتطوير المنهج.

كما أن التقويم يساعد المعلم في التعرف على مستوى الطلبة بالنسبة إلى أقرانه وموقعه في الصف، ونواحي القوة والضعف لديه، ومدى التقويم في مهارات اللغة العربية وعناصرها، بالإضافة إلى أوجه التميز لديه؛ لتعزيزها والاهتمام بها.

لذا فإن اتباع سياساتٍ محدَّدةٍ في تقويم التعليم اللغوي للطلاب أمرٌ في غاية الأهمية، ومِن ثَم جاءت فكرة تطوير سياسات أداء الطلبة في اللغة العربية من خلال تنفيذ هذا البرنامج وإنجاز هذا الإصدار؛ لتقديمه إلى المستهدفين من ذوي الاختصاص في وزارات التربية والتعليم في الدول الأعضاء للاستفادة منه في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها.

وختامًا..... فإنه من دواعي سرورنا أن نتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى فريق عمل الدراسة **الأستاذ الدكتور/ معاطي محمد نصر**.. أستاذ المناهج وطرق تعليم اللغة العربية، **والأستاذ الدكتور/ محمود جلال الدين سليمان**.. أستاذ المناهج وطرق تعليم اللغة العربية، **والأستاذة الدكتورة/ أحلام الباز حسن الشربيني**.. أستاذ المناهج وطرق التدريس ورئيس قسم البحوث بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، **والدكتورة/ آية معاطي محمد**.. مدرس مادة بقسم المناهج وطرق التدريس على تنفيذ الدراسة، كما يتقدم المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بخالص الشكر والتقدير إلى السادة أعضاء مجلس أمناء المركز الموقَّرين؛ وذلك لجهودهم المستمرة في متابعة تنفيذ الدراسة وأدواتها في الدول الأعضاء، وإلى كل مَن شارك في تحكيم أدوات الدراسة من الخبراء من الجامعات المحلية والإقليمية، والسادة الموجهين والمعلمين من وزارات التربية والتعليم في الدول الأعضاء، بالإضافة إلى إدارة الضبط والجودة بمكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض.

نسأل الله – تعالى – أن ينفع بهذا الإصدار في تطوير سياسات تعليم اللغة العربية وتعلمها، وتطوير سياسات تقويم أداء الطلاب؛ ليسهم الإصدار في تحقيق أهداف التعليم في الدول الأعضاء بعامة، وفي تحقيق أهداف جودة مُخرَجات التعليم في اللغة العربية بخاصة.

والله ولي التوفيق...

**د. عيسى صالح الحمادي**

مدير المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة

# سياسات تقويم
# أداء الطلاب في اللغة العربية
# للصفوف (7 - 12)

## مقدمة:

يحظى تطوير التقويم وسياساته باهتمام كثير من دول العالم في ظلال التغيرات السريعة المتلاحقة في عصر العولمة، والتكنولوجيا الحديثة، والتقدم العلمي المستمر الذي يتطلب مدارس متطورة، ومناهج تعليمية متجددة، ومعلمين أكفاء، وإستراتيجيات تدريس حديثة؛ وأساليب تقويم بديلة للاختبارات التحصيلية، تقيس كل جوانب شخصية المتعلم في ظل الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم، وفي إطار الجودة الشاملة ومتطلباتها.

ويشكل تقويم أداء المتعلمين في اللغة العربية ركنًا أساسيًّا في المنظومة التعليمية، فالحكم على مستويات الأداء اللغوي للمتعلمين، ومدى إتقانهم للغة العربية، ومدى اكتسابهم للمعارف اللغوية والأدبية، والاتجاهات والقيم الإيجابية، والميول القرائية، والمهارات اللغوية المتعددة، كل ذلك يتوقف على جودة التقويم، ودقة إجراءاته، وتنوع أدواته، وكفاءة القائم بالتقويم، وقدرته على تحليل النتائج، وتفسيرها، وتقويم التغذية الراجعة اللازمة، ووضع خطط التحسين المناسبة في ضوء تلك النتائج، بحيث تضمن تحسين التعلم، وجودة مخرجاته.

وبالرغم من الجهود المبذولة لتطوير منظومة التعليم وسياسات التقويم اللغوي في الدول العربية فإن الواقع يشير إلى أن هذه الدول لا تزال تعاني قصورًا واضحًا في سياساتها من حيث التركيز على قياس الجانب المعرفي – وبخاصة الاختبارات التحصيلية في اللغة العربية وقواعدها وآدابها – وإهمال جوانب أخرى في شخصية المتعلم ذات أهمية بالغة كالجانب الوجداني، وقد ظهر في ميدان القياس والتقويم مفاهيم ومصطلحات ذات أهمية كبيرة كالتقويم البديل، والتقويم القائم على الأداء.باستخدام ملفات الإنجاز أو القائم على المشروعات اللغوية، والتقويم الواقعي، والتقويم التكويني والبنائي، والتقويم متعدد القياسات، والتقويم في ضوء مستويات معيارية، وغيرها، وأصبح من الضروري قياس درجة وعي معلمي اللغة العربية بهذه المفاهيم والمصطلحات والاتجاهات الحديثة في التقويم، ومدى توظيفهم لها، وتعرُّف معوقات استخدامها داخل الفصول الدراسية.

والدراسة الحالية تهدف إلى تطوير سياسات تقويم أداء الطلاب في اللغة العربية في الصفوف (7 – 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وذلك في ضوء الاتجاهات الحديثة في مجالي القياس والتقويم.

وتركز الدراسة على إعداد دليل للتقويم يقوم على أسس علمية، ويتضمن مفاهيم ومصطلحات واتجاهات حديثة للتقويم، ونماذج تطبيقية للتقويم وأدواته في اللغة العربية في هذه الصفوف، فضلًا عن حقيبة تدريبية تمثل أحد الاتجاهات الحديثة في التقويم، وهو التقويم القائم على الأداء.

## وبناءً على ما سبق يضم البحث ثلاثة مجلدات:

**الأول:** البحث الحالي في مجال تطوير سياسات تقويم أداء الطلاب في اللغة العربية في الصفوف (7 – 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

**والثاني:** دليل المعلم.

**والثالث:** الحقيبة التدريبية للتقويم القائم على الأداء.

ويأمل المؤلفون أن يسهم هذا البحث ودليله وحقيبته التدريبية في تطوير الأداء التقويمي لمعلمي اللغة العربية في الصفوف (7 – 12)، ويساعد على زيادة الفاعلية التعليمية، وتحقيق مخرجات تعليمية عالية الجودة، وبلوغ الأهداف المنشودة من تعليم اللغة العربية وتعلمها.

والله من وراء القصد.

**المؤلفون**

1

# الفصل الأول

## الإطار العام للدراسة

- مقدمة.
- أسئلة الدراسة.
- حدود الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.
- منهج الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أدوات الدراسة.
- مادتا الدراسة.
- الإجراءات العامة للدراسة.

# الفصل الأول
# الإطار العام للدراسة

## مقدمة:

التقويم عنصر أساسي من عناصر المنهج، ويحتل مكانة بارزة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وعناصرها، نظرًا لأهميته البالغة في الكشف عن نواحي القوة والضعف في أداء كل من المعلم والمتعلم والمناهج الدراسية، بل في العملية التعليمية كلها، والنظام التعليمي بأكمله، فالتقويم الشامل المبني على أسس صحيحة يسهم في تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

وتقويم أداء المتعلم أمر بالغ الأهمية في كافة المواد الدراسية – وبخاصة اللغة العربية – وفي قياس مختلف الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، من أجل الكشف عن نواحي القصور عند المتعلم، وتصحيح مسار تعليمه وتعلمه، وبغرض الارتقاء بمستواه، وبلوغه الأهداف المنشودة من تعليمه.

وتقويم أداء المتعلم في اللغة العربية يتطلب تجاوز المفهوم التقليدي للتقويم الذي يقف عند حدود الاختبارات التحصيلية في فنون اللغة، وفي القواعد النحوية، والنصوص الأدبية، والبلاغة والنقد والعروض وغيرها، بل يتطلب تحديث الإجراءات، وتطوير السياسات، وتعديل الطرق والأساليب، وابتكار الأدوات اللازمة لتقويم إنجازات المتعلمين ومهاراتهم وأنشطتهم بشكل مستمر، وبطرق وأدوات متنوعة؛ لأن القصور في أساليب التقويم في مجال تعليم اللغة العربية – كما يذكر طعيمة – من أهم الأسباب التي تحول دون تحقيق ما يرجى من تعليمها من أهداف، كما يمثل أحد المعوقات أمام التطوير، وأمام مواكبة الاتجاهات العالمية المعاصرة في تعليم اللغات القومية. (طعيمة، رشدي، 2000، 7).

ولعل المقارنة بين التقويم المدرسي التقليدي وغير التقليدي يعزز استخدام إستراتيجيات حديثة في التقويم؛ لرفع مستوى نجاح الطلاب في المدارس، فقد أثبتت دراسة موراليس، تامي أرلين (Morales, Tammie Arlene,2018,66 - 73) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين الطلاب الذكور والإناث في مدارس التقويم التقليدي ومدارس التقويم غير التقليدي، وذلك لصالح مدارس التقويم البديل، بل إن هناك أكثر من 400 منطقة تعليمية في الولايات المتحدة تعمل باستخدام التقويم المدرسي البديل، وقد أشارت نتائج الدراسات التي أجريت في هذه المقاطعات إلى وجود بعض الارتباط بين التقويم غير التقليدي وتحصيل الطلاب، ولا سيما الطلاب ذوو المستويين: الاجتماعي والاقتصادي المنخفضين.

وعلى الرغم من إدراك المعلمين لأهمية الانتقال من أساليب التقويم التقليدية إلى أساليب التقويم البديلة، إلا أن استخدام هذه الأساليب لا يزال يواجه تحديات كبيرة، منها:

- اعتقادات بعض المعلمين الذين يستخدمون ملفات الإنجاز كوسائل للتعليم والتقويم بأن طلابهم قد يخفقون في الاختبارات الرسمية.
- نقص عدد المعلمين الذين لديهم كفاءة ذاتية، وخبرة في مجال التقويم البديل، وإعداد أدواته، وتنفيذه.
- شكوى المعلمين من طول الوقت المستغرَق في التقويم البديل، وتنفيذ أنشطته، مقارنة بكثير من الاختبارات الأخرى.

- المعوقات الخارجية مثل نقص الدعم الإداري والضغوط الأسرية، وانشغال الوالدين بنتائج الاختبارات، والمعوقات الداخلية مثل نقص دافعية الطلاب، ونقص الموارد، ومحدودية إجادة اللغة، وعدم كفاية الوقت، وصعوبة تقدير الدرجات، واقتراح المعايير، والحكم على صحة التقويم، ومدى الثقة في موضوعيته.

(Buldur, Serkan; Tatar, Nilgun, 2011, 485 - 495)

ويواجه المعلمون تحديات كبيرة في استخدام أنظمة التقويم الإلكتروني من حيث الحاجة إلى وجود قاعدة بيانات، واكتساب مهارات متعددة في استخدام هذه الأنظمة بكفاءة، ومراجعة البيانات، وتحليلها. (Domagala, Jospeh F., 2017,108)

ويعد التقويم اللغوي من العوامل الرئيسة المؤثرة في سياقات تعلم اللغة؛ لأنه لا يوفر فقط معلومات حول أداء المتعلمين في الفصول الدراسية بل -أيضًا - يوضح كيفية تعلم اللغات وممارستها وفقًا لكيفية إجراء عملية التقويم، وتعد التكنولوجيا، وملفات إنجاز المتعلمين، وإعداد أدوات التقويم، وتلبية احتياجات معلمي اللغات في مجالي: القياس والتقويم من العوامل الرئيسة في التقويم اللغوي. (Uzun, Aysenur; Kilickaya, Ferit,2017, 205 - 234)

ويميز لوبيز وبرنال (Lopez, A., & Bernal, R. ,2009,55 - 70) بين نوعين من الممارسات التقويمية لمعلمي اللغات، الأول: التقويم اللغوي للحصول على درجات فقط، والآخر: التقويم اللغوي لتحسين عمليتي تعليم اللغة وتعلمها.

ويمكن التمييز بين أربع مراحل للتقويم اللغوي في الفصل الدراسي: وهي: التخطيط، والتنفيذ، والمراقبة والتدوين، والنشر.

ففي المرحلة الأولى: يحدد معلمو اللغات أهداف التقويم، وأدواته، وتهيئة الطلاب لعملية التقويم.

وفي المرحلة الثانية: يجيب معلمو اللغات عن أسئلة: لماذا يقومون؟ وماذا يقومون؟ وكيف يقومون؟ مع توفير الدعم اللازم للتقويم، وإجراء الطلاب للمراقبة الذاتية لأنفسهم، ومراقبة الأقران، وتقديم المعلم ملاحظات فورية للطلاب.

وفي المرحلة الثالثة: يجمع المعلمون ملاحظاتهم، ويحللونها مع زملائهم؛ لتوفير تغذية راجعة يمكن أن تسهم في تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

وفي المرحلة الرابعة: يبلغ المعلمون بشكل رسمي نتائج التقويم للمعنيين (أولياء الأمور - مدير المدرسة مثلًا). (Giraldo, Frank,2018, 179 - 195)

وبالنظر إلى الدراسات التي أجريت في مجال التقويم اللغوي يمكن القول: إنها سارت في عدة اتجاهات منها تقويم الأسئلة من حيث شمولها للجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، ومدى التوازن بينها، أو تحديد نوع الأسئلة، ومستوياتها سواء في كتب اللغة العربية أم في الاختبارات التحصيلية النهائية، أو تطوير بعض اختبارات الكفاءة في اللغات، ومنها تحديد مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم الحديثة، أو قياس الوعي بها، أو معوقات استخدامها.

فمن الدراسات التي ركزت على تقويم الأسئلة من حيث الشمول والتوازن دراسة العامري، سعيد سيف (2002، 50 - 53) في سلطنة عمان التي تشير نتائجها إلى أن أسئلة كتب القراءة بالمرحلة

الثانوية شملت الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، لكنها لم تراع معيار التوازن بينها حيث حصلت أسئلة الجانب المعرفي على نسبة كبيرة بلغت (86.3 %) على حين حصلت أسئلة الجانب المهاري على (10.8 %) والوجداني (3.1 %).

ومن الدراسات التي ركزت على تقويم الأسئلة الواردة في كتب اللغة العربية من حيث مستوياتها وفقًا لمستويات بلوم دراسة المرزوق، سميرة (1997) في البحرين التي ركزت على تحليل أسئلة كتب اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، وتشير نتائجها إلى أن أسئلة الفهم بلغت (43 %)، يليها أسئلة التطبيق (30 %)، فالمعرفة والتذكر (14 %)، ثم أسئلة المستويات العقلية العليا (التحليل والتركيب والتقويم) مجتمعة (13 %)، ودراسة الموسوي، نعمان محمد صالح (2014، 13 – 46) في البحرين – أيضًا – التي تشير نتائجها إلى أن الأسئلة التقويمية في كتب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي تغطي كفايات التعلم بصورة جزئية، وتركز على المهارات العقلية الدنيا، وتهمل مستويات التفكير العليا، ولا تلتزم تمامًا بقواعد صياغة الأسئلة الجيدة.

ومن الدراسات التي ركزت على تقويم الأسئلة الواردة في كتب اللغة العربية، وامتحاناتها من حيث تحديد نوع الأسئلة (مقالية – موضوعية)، ومستوياتها دراسة محمد، شعيب، فرج، فريحة (2010) في ليبيا التي استهدفت تحليل أسئلة كتب اللغة العربية وامتحاناتها بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي (في الصفوف السابع والثامن والتاسع) وتصنيف هذه الأسئلة وفقًا لمجالاتها (المعرفية، والوجدانية، والمهارية) ونوعها (مقالية وموضوعية) ووفقًا لمستويات بلوم الستة، وتشير النتائج إلى عدم التوازن بين أسئلة الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، فعلى سبيل المثال بلغت أسئلة المجال المعرفي في كتب النحو والإملاء (73.46 %)، يليها أسئلة المجال المهاري (20.06 %)، ثم أسئلة المجال الوجداني (6.48 %)، وفي امتحانات النحو والإملاء بلغت أسئلة المجال المعرفي (83.61 %)، يليها أسئلة المجال المهاري (14.64 %)، ثم أسئلة المجال الوجداني (1.75 %)، وقد غلبت أسئلة مستوى المعرفة على كتب النحو والإملاء والخط وامتحاناتها، يليها مستوى الفهم، ثم أسئلة مستوى التطبيق، ثم تتوزع بقية المستويات بنسب قليلة، وغلبت الأسئلة المقالية على الموضوعية بكل فروع المادة بالصفوف الثلاثة، مع ملاحظة ارتفاع نسبة الأسئلة الموضوعية بامتحانات الصف التاسع في فروع المادة.

أما الدراسات التي ركزت على تقويم أسئلة الامتحانات فمنها دراسة الغانم، غانم عبد الله (2002) في المملكة العربية السعودية التي حللت أسئلة اختبارات النحو والصرف للثانوية العامة الموحدة خلال خمس سنوات وفقًا لمستويات بلوم المعرفية، وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن هذه الاختبارات تقيس المستويات العقلية الدنيا، وأنها تخلو تمامًا من أسئلة التقويم، ودراسة التويجري، نوال عبد الكريم (2015، 79 – 112) في الكويت التي استهدفت تحليل أسئلة امتحانات اللغة العربية للصف الثاني عشر؛ للكشف عن مدى قياسها لمهارات التفكير والإبداع اللغوي، وحللت الباحثة (388) سؤالًا وردت في هذه الامتحانات خلال خمس سنوات (2008 / 2009 – 2012 – 2013) وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن هذه الأسئلة تهمل قياس مهارات التفكير والإبداع اللغوي كالطلاقة والمرونة والأصالة، وتركز على معالجة المعلومات، وتطبيقها.

وليست نواحي القصور في الأسئلة خاصة بالدول العربية فقط، ففي إحدى الولايات الأمريكية

استهدفت دراسة (Kozikoglu, Ishak, 2018) تحديد مستويات أسئلة امتحانات اللغة الإنجليزية للصف الثامن وفقًا لتصنيف بلوم المعدل، وتقويم أهداف منهج اللغة الإنجليزية لهذا الصف، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن أسئلة الامتحانات تقيس مهارات التفكير الدنيا في مستويي: التذكر والفهم، وأن أكثر من نصف الأهداف جاءت في مستوى التطبيق، ولا يوجد أي هدف خاص بما وراء المعرفة، وأن 23٪ من الأهداف تركز على مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتقويم والتركيب.

وقد استهدفت بعض الدراسات تطوير اختبارات الكفاءة في اللغات منها دراسة كوكس، تروي، مالون، مارجريت (Cox, Troy L.; Malone, Margaret E.,2018.48 - 57) التي حاولت التحقق من صدق اختبارات الكفاءة في اللغات وقدرتها على قياس مهارات الاستماع، والتحدث مع الآخرين، والكتابة المتقدمة، والاستماع التفسيري، والقراءة التفسيرية، وتطويرها، واستندت الدراسة إلى نتائج الاختبارات التي طُبقت على أكثر من عشرة آلاف طالب في الصفوف من الخامس إلى الثاني عشر في ثلاث لغات وهي: الصينية والفرنسية والإسبانية، وأثبتت الدراسة صلاحية الاختبارات في قياس الكفاءة اللغوية لطلاب المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية العليا بدرجة كبيرة، وكانت أبرز نقاط قوتها هي مجالات المهارات الإنتاجية.

وهناك دراسات ركزت على رصد واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم الحديثة، ومن هذه الدراسات دراسة عفانة، محمد عطية أحمد (2011) في غزة التي أجريَت على عينة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، عددهم (60) معلمًا ومعلمة، يعملون في مدارس وكالة الغوث الدولية بشرق غزة وغربها، وتشير نتائجها إلى أن المعلمين يستخدمون أساليب التقويم الحديثة بدرجة ضعيفة (45.1 %) وبنسب متفاوتة، أعلاها التقويم القائم على اختبارات الكتابة (70.5 %) عند المعلمين، و (89.6 %) عند المعلمات، وأدناها التقويم القائم على ملفات الإنجاز (20 %) عند المعلمين والمعلمات.

وهناك دراسة المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج (2016) التي ركزت على تعرف الأساليب الحديثة في تقويم تعلم الطلاب في اللغة العربية، ورصد واقع الممارسات القائمة في تقويمهم بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج الست وهي: الإمارات، والبحرين، والسعودية، وعمان، والكويت، وأجريَت الدراسة على عينة بلغت (570) معلمًا و (79) مشرفًا أو موجهًا بالمرحلة الابتدائية، و (371) معلمًا و (58) مشرفًا أو موجهًا بالمرحلة الإعدادية، و (254) معلمًا و (58) مشرفًا أو موجهًا بالمرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الأساليب الحديثة في التقويم اللغوي وهي: الأسئلة الموضوعية، والمقالية، والمهام اللغوية، وملفات الإنجاز، ومقياس تقدير الأداء، والملاحظة، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وخرائط المفاهيم، وتمثيل الأدوار، ودراسة الحالة، والاستبانات، وتشير النتائج إلى أن معلمي اللغة العربية بالمراحل التعليمية الثلاث يستخدمون هذه الأساليب بنسب متفاوتة تتراوح بين (2.14)، و (4.09) وأن هناك خمسة أساليب تُستخدم بدرجة كبيرة وهي: دراسة الحالة، والمهام اللغوية، والأسئلة المقالية والموضوعية، وتمثيل الأدوار، وهناك خمسة أساليب أخرى تُستخدم بدرجة متوسطة، وهي: تقويم الأقران، والتقويم الذاتي، ومقياس تقدير الأداء، وخرائط المفاهيم، والملاحظة، وهناك أسلوبان يُستخدمان بدرجة ضعيفة، وهما: ملفات الإنجاز، واستبانات الميول والقيم.

وركزت دراسات أخرى على مدى رصد واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأنواع معينة من التقويم كالتقويم البديل، أو التقويم الواقعي أو التقويم التفاعلي.

ففي المملكة العربية السعودية أجرِيَت دراسة الاصقة، حصة محمد، الدولات، عدنان سالم (2016) على عينة بلغت (280) معلمة للعلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم، لأساليب التقويم البديلة، وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن استخدام المعلمات لأساليب التقويم البديل جاء متوسطا، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من المعوقات التي تحد من استخدام هذه الأساليب داخل الفصل، منها كثافة الطالبات، وقصر وقت الحصة، وصعوبة تطبيق هذه الأساليب، وقلة وعي المعلمين بها، وقلة اقتناع الطالبات وأولياء الأمور بجدواها، والشكوك في موضوعيتها.

وفي الكويت اهتمت بعض الدراسات بالكشف عن درجة استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل، منها دراسة الحميدي، حامد عبد الله، الظفيري، محمد دهيم (2016) التي أجريت الدراسة على عينة قدرها (153) من معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالمرحلة المتوسطة، وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن استخدام التقويم البديل جاء متوسطا (2.98) من وجهة نظرهم، في الوقت الذي جاء فيه التقويم المعتمد على الورقة والقلم مرتفعًا بدرجة كبيرة جدًا (المتوسط: 4.73) وفسر الباحثان ذلك بألفة المعلمين بالاختبارات التحريرية، وسهولة إجرائها، وقصور في إعداد معلمي اللغة العربية قبل الخدمة في مجال الأساليب الحديثة في التقويم، وكذلك قصور الدورات التدريبية التي تُعقد لهم في أثناء الخدمة في مجال التقويم البديل.

أما دراسة النجار، يسري عبد الرحيم (2018) في الأردن فقد ركزت على التقويم الواقعي، وأجريت الدراسة على عينة من المعلمين في مختلف التخصصات - ومنهم معلمو اللغة العربية - بلغت مائة معلم ومعلمة؛ لتعرف مدى توظيفهم لإستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلبة المرحلة الأساسية العليا (من الصف الخامس إلى العاشر) في المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى بالأردن، وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك إستراتيجيات يستخدمها المعلمون بدرجة قليلة منها التقويم القائم على المحاكاة ولعب الأدوار (41 %) والقائم على التواصل (المقابلة 29 %، والمؤتمر 32 %) والتقويم المعتمد على يوميات الطالب (47 %) على حين جاء التقويم المعتمد على الأسئلة والأجوبة أعلى هذه الإستراتيجيات (92 %) ثم التقويم القائم على التقويم الذاتي (91 %) والقائم على الملاحظة التلقائية (91 %) والقائم على فقرات الاختيار من متعدد (90 %).

وفي تركيا راجعت دراسة أوزون، أيسنور، كيليكايا، فيريت (25) رسالة علمية (Uzun, Aysenur; Kilickaya, Ferit,2017, 205 - 234) في مجال تقويم اللغة الإنجليزية بين عامي 2011 و2016 منها (21) رسالة ماجستير، و (4) رسائل دكتوراه، وقد ركزت هذه الرسائل العلمية على التقويم البديل، والتقويم في التعليم العالي، وتقويم المتعلمين الصغار، وتقويم المهارات اللغوية (التحدث والكتابة)، وتقويم امتحانات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وتطوير أدوات التقويم.

وهناك دراسات ركزت على التقويم التفاعلي كأحد أنواع التقويم البديل الذي يلقي فيه المعلم تعليمات وأمثلة واضحة للمتعلمين، ويساعد على تلبية احتياجاتهم الفردية ثم إعادة اختبارهم، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة في أثناء إجراء تقويمات قصيرة متعددة خلال وحدة دراسية.
(Barnard Bachelor, Robin, 2017,30 - 44)

وتشير النتائج إلى أن التقويم التفاعلي للوعي الصرفي يعزز التفاعل بين المعلم والمتعلم في أثناء إجراء عملية التقويم، بل إن هذا النوع من التقويم قد أسهم في تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

(Hamavandi, Mahnoosh; Rezai, Mohammad Javad; Mazdayasna, Golnar, 2017.1 - 14)

والدراسة الحالية تهدف إلى تطوير سياسة تقويم أداءالطلاب في اللغة العربية في الصفوف (7 – 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وذلك في ضوء الاتجاهات الحديثة في مجالي القياس والتقويم.

وتركز الدراسة على إعداد دليل للتقويم يقوم على أسس علمية، ويتضمن مفاهيم ووسائل حديثة للتقويم منها التقويم القائم على الأداء.(Performance - based Assessment) وهو نوع من التقويم يوظف فيه المتعلم مهاراته في مواقف حياتية طبيعية، أو مواقف تحاكي المواقف الطبيعية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسبه من مهارات، في ضوء النواتج التعليمية المراد إنجازها (الخطيب، أحمد، 2010، 2) أي أنه يتضمن مهام وأنشطة متنوعة كالعروض التوضيحية، والأوراق البحثية، والمشروعات، والمناظرات، والمؤتمرات، وملفات الإنجاز، والملاحظة، والمقابلة، والواجبات المنزلية، وكتابة التقارير والمقالات. (الصباغ، حمدي، 2016، 254).

## أسئلة الدراسة:

1. ما نسبة الأسئلة المقالية والموضوعية الواردة في كتب اللغة العربية للصفوف (7 – 9) ببعض دول الخليج العربي؟ وما مستوياتها وفقًا لتصنيف بلوم؟
2. ما نسبة الأسئلة المقالية والموضوعية الواردة في كتب اللغة العربية للصفوف (10 – 12) ببعض دول الخليج العربي؟ وما مستوياتها وفقًا لتصنيف بلوم؟
3. ما الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب في اللغة العربية في الصفوف (7 – 12)؟
4. ما درجة وعي معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) بدول الخليج العربي بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجالي القياس والتقويم من وجهة نظرهم؟ وما درجة توظيفهم لها من وجهة نظر موجهي المادة؟
5. ما درجة وعي معلمي اللغة العربية للصفوف (10 – 12) بدول الخليج العربي بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجالي القياس والتقويم من وجهة نظرهم؟ وما درجة توظيفهم لها من وجهة نظر موجهي المادة؟
6. ما مقاييس تقويم الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية بالصفوف (7 – 9) بدول الخليج العربي من وجهة نظر معلمي المادة وموجهيها؟
7. ما مقاييس تقويم الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية بالصفوف (10 – 12) بدول الخليج العربي من وجهة نظر معلمي المادة وموجهيها؟
8. ما معوقات استخدام معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 12) بدول الخليج العربي لأساليب التقويم الحديثة؟

9. ما الدليل المقترح لتطوير سياسات تقويم تعلم الطلاب في اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة؟

**حدود الدراسة:** اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

**الحد الزماني:** تحليل الأسئلة الواردة في كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ الصفوف (7 – 12) في أربع دول خليجية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016/ 2017.

**الحد المكاني:** رصد واقع سياسات التقويم في ثلاث دول خليجية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 12) وموجهيها.

**الحد الموضوعي:** رصد واقع التقويم في مجالاته الثلاثة: المعرفية، والوجدانية، والمهارية.

## مصطلحات الدراسة:

**(التطوير) لغة:** جاء في المعجم الوسيط (طوَّرَه) حَوَّلَه من طَوْرٍ إلى طَوْرٍ، وهو مشتقٌ من الطَّوْرِ. (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 2005، 569)

**واصطلاحًا:** التطوير يعنى التعديل والتحسين إلى ما هو أفضل.

**و (التقويم) لغة:** جاء في المعجم الوسيط (قوَّمَ) المعوجّ: عدَّله وأزال عوجه.

و (تقوَّم الشيء) تعدل واستوى، وتبينت قيمته، و (استقام الشيء) اعتدل واستوى.

(مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 2005، 768)

أي أن التقويم في اللغة يعني الاستقامة والاعتدال ويتطلب الإصلاح وإزالة الاعوجاج.

**واصطلاحًا:** يذكر جابر عبد الحميد أن مصطلحات التقييم (Valuation) والتقويم (Evaluation) والاختبار (Test) تبدو مترادفة عند بعض الناس، لكنها ليست كذلك.

فالتقييم: هو عملية جمع معلومات عن التلاميذ عما يعرفونه، ويستطيعون عمله، وهناك طرق كثيرة لجمع هذه المعلومات.

**والتقويم:** هو عملية تفسير معلومات التقييم، وإصدار أحكام عليها.

**والاختبار:** وسيلة للتقييم، بمعنى أنه أداة قياس تستخدم لتوثيق تعلم التلميذ.

(عبد الحميد، جابر، 2002، 13)

والتقويم يعني تقييمًا منهجيًّا وموضوعيًّا لمشروع أو برنامج مستمر، أو سياسة متبعة من حيث تصميمها وتنفيذها ونتائجها، وهدفه تحديد مدى ملاءمة الأهداف وتحققها، ومدى الكفاءة والفعالية والأثر والاستدامة على النحو المبين في سياسة التقويم.

(United Nations Office Drugs and crime, 2016,1)

وهو – أيضًا – عملية جمع معلومات عن متعلم أو برنامج تعليمي بشكل صحيح، ووفق إجراءات منضبطة، بغرض اتخاذ قرار بعيدًا عن سوء استخدام النتائج، أو سوء تطبيقها بشكل لا أخلاقي. (Alkin, Marvin C.; King, Jean A.2017, 434 - 450)

ويمكن تعريف التقويم بأنه «مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بالظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي؛ للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سابقًا بهدف توضيح

جوانب القوة، ونواحي القصور، وكذلك محاولة اقتراح طرق العلاج، وبيان طرق الوقاية عن طريق اتخاذ قرارات معينة لتحقيق ذلك». (عوض، فايزة، مصطفى، فاتن: 2003، 60).

**وسياسات التقويم** - إجرائيًا - تعني مجموعات التوجهات التربوية التي تحكم عملية تقويم المتعلمين في مرحلة تعليمية معينة (المتوسطة أو الثانوية) بغرض إصدار حكم على مستوياتهم اللغوية أو اتخاذ قرارات بشأنهم، سواء أكانت تتعلق بنوعية أسئلة اللغة العربية في كتبهم المدرسية ومستوياتها، أم بمعلمي المادة ومدى وعيهم بالمصطلحات والاتجاهات الحديثة في التقويم، ومدى توظيفهم لها، والمقاييس التي يستخدمونها في تقويم تلاميذهم، والمعوقات التي تحول دون توظيف هذه الاتجاهات في فصولهم الدراسية، وما تتطلبه هذه الاتجاهات من إجراءات تضمن التطوير والتحسين، واقتراح أنشطة تقويمية بديلة ذات مواصفات قياسية عالية الجودة.

ويقصد بتطوير سياسات التقويم هنا تعديلها وتحسينها إلى ما هو أفضل، أو نقلها من مفهوم ضيق، وإجراءات وممارسات تقليدية لها مردود ضعيف إلى مفهوم شامل، وإجراءات وممارسات حديثة لها مردود إيجابي وفعال في عمليتي التعليم والتعلم.

## منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ لرصد واقع السياسات المتبعة في تقويم أداء المتعلمين في اللغة العربية في الصفوف (7 - 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وهو منهج يقوم على وصف ما هو كائن، وتحليله، وتفسيره.

## أهداف الدراسة:

**تهدف الدراسة إلى ما يلي:**

1. تطوير سياسات تقويم تعلم الطلاب في اللغة العربية في الصفوف (7 - 9) و (10 - 12) بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج في ضوء الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم اللغوي.
2. تحليل محتوى أسئلة كتب اللغة العربية للصفوف (7 - 12) ببعض دول الخليج؛ لتحديد نوعها (مقالية - موضوعية) ونسبة كل نوع، ومستوياتها وفقًا لتصنيف بلوم.
3. رصد واقع سياسات التقويم المتبعة في تقويم تعلم الطلاب في اللغة العربية في الصفوف (7 - 9) و (10 - 12) ببعض الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وتحديد نواحي القوة والضعف في هذه السياسات، وأبرز الاتجاهات الحديثة في التقويم التي تركز عليها هذه الدول، والاتجاهات التي تطبقها بدرجة ضعيفة أو لا تطبقها.
4. توعية معلمي اللغة العربية بالممارسات الشائعة في تقويم الطلاب في اللغة العربية في الصفوف (7 - 12) في بعض الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، والمعوقات التي تحول دون استخدام أساليب التقويم الحديثة، وكيفية التغلب عليها.
5. تحسين أساليب التقويم، وجعل تقويم الطلاب في اللغة العربية في الصفوف (7 - 12) عملية مستمرة.

6. بناء دليل مرجعي لمعلمي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة؛ للاسترشاد به في تقويم تعلم الطلاب في اللغة العربية في الصفوف (7 – 9) و (10 – 12).
7. بناء حقيبة تدريبية لمعلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) و (10 – 12) تمثل أحد الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي؛ لتوعيتهم بنماذجه وتطبيقاته، وتبصيرهم بأدواته؛ من أجل الارتقاء بمنظومة التقويم اللغوي في هذه الصفوف.

## أدوات الدراسة:

**لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد الأدوات التالية:**

1. استمارة تحليل محتوى أسئلة الكتب المدرسية، وتحديد نوعها، ومستوياتها.
2. استبانة لاستطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في القياس والتقويم حول الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب في اللغة العربية.
3. استبانة تعرف مقاييس تقويم أداء التلاميذ في اللغة العربية في الصفوف (7 – 12) من وجهة نظر معلمي المادة.
4. مقياس وعي معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 12) بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في التقويم.
5. استبانة تعرف معوقات استخدام طرق حديثة في التقويم من وجهة نظر معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 12).
6. استبانة تعرف آراء موجهي اللغة العربية حول سياسات التقويم المتبعة في تقويم أداء المتعلمين في اللغة العربية في الصفوف (7 – 12).

## مادتا الدراسة:

1. دليل سياسات تقويم الطلاب في اللغة العربية للصفوف (7 – 12).
2. حقيبة تدريبية لمعلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) و (10 – 12) تمثل أحد الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي (التقويم القائم على الأداء).

**إجراءات الدراسة:** سارت الدراسة وفق الإجراءات التالية:

1. إجراء مسح للدراسات السابقة في مجال تقويم أداء المتعلمين في اللغات عامة، واللغة العربية خاصة في الصفوف (7 – 12) وتعرف الاتجاهات الحديثة في مجال التقويم اللغوي، وكذلك الدراسات الخاصة بتحليل أسئلة كتب اللغة، ومستوياتها.
2. الاطلاع على دراسات وبرامج مكتب التربية العربي لدول الخليج في مجال تقويم أداء التلاميذ في اللغة العربية للصفوف (1 – 6) وأهداف تعليم اللغة العربية، والمهارات اللغوية المستهدف تنميتها في الصفوف (7 – 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
3. إعداد أدوات الدراسة (استمارة تحليل محتوى أسئلة الكتب المدرسية – استبانة الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي – استبانة تعرف مقاييس تقويم أداء التلاميذ في اللغة العربية –

مقياس وعي معلمي اللغة العربية بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في التقويم - استبانة تعرف معوقات استخدام الطرق الحديثة في التقويم - استبانة تعرف آراء موجهي اللغة العربية حول سياسات التقويم المتبعة).

4. إجراء الدراسة التحليلية لمحتوى كتب اللغة العربية للصفوف (7 - 12) في خلال الفصل الدراسي الأول في أربع دول أعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج؛ لتعرف نوعية الأسئلة الواردة في هذه الكتب (مقالية - موضوعية)، ومستوياتها وفقًا لتصنيف بلوم في المجال المعرفي.
5. تطبيق الاستبانات على عينة من معلمي اللغة العربية وموجهيها للصفوف (7 - 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
6. إجراء المعالجات الإحصائية، ورصد واقع سياسات تقويم أداء المتعلمين في اللغة العربية في الصفوف (7 - 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
7. إعداد مادتي الدراسة: وهما:
   أ. دليل سياسات تقويم أداء الطلاب في اللغة العربية في الصفوف (7 - 12).
   ب. حقيبة تدريبية في مجال التقويم اللغوي القائم على الأداء.
8. تحكيم دليل سياسات تقويم أداء الطلاب في اللغة العربية، والحقيبة التدريبية.
9. تلقي التغذية الراجعة من خلال تقارير المحكمين، وتعديل الدليل والحقيبة في ضوء مقترحاتهم، وصياغتهما في الشكل النهائي.
10. كتابة الدراسة ومنهجها وإجراءاتها ونتائجها.
11. مراجعة الدراسة قبل اعتمادها بصورتها النهائية.

2

# الفصل الثاني

## الإطار النظري للدراسة

**تطوير تقويم أداء المتعلمين في اللغة العربية**
**في ضوء الاتجاهات الحديثة**

- **مقدمة.**
- **أولًا: مفهوم التقويم اللغوي، وعلاقته بالتعلم والكفاءة والأداء.**
- **ثانيًا: أنواع التقويم اللغوي، ومجالاته.**
- **ثالثًا: تطوير التقويم اللغوي في ضوء الاتجاهات الحديثة.**

# الفصل الثاني
# تطوير سياسات تقويم أداء المتعلمين في اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة

## مقدمة:

التقويم مدخل لإصلاح التعليم، شعار رفعته مؤسسات تعليمية بالدول المتقدمة، فإن لم تتم الاستفادة من عمليات التشخيص والعلاج في تطوير مستويات أداء المتعلم أو الخريج، فإنه لا جدوى من التعليم غير حفظ المعلومات واستظهارها من أجل اجتياز الامتحانات النهائية كغاية في حد ذاتها، وفي إطار ذلك تعد منظومة التقويم لأية دولة مؤشرًا فاعلًا على كفاءة نظامها التعليمي وجودته.

وتشهد منظومة التقويم تطويرًا متسارعًا وكبيرًا في كافة نظم التعليم بمختلف دول العالم، فإذا كان التقويم مدخلًا أساسيًّا لتطوير التعليم، فإن تقويم مخرجات التعلم يمثل محورًا رئيسًا لضمان جودته؛ فعناصر المنظومة التعليمية مسخّرة لتحسين مخرجات التعلم لدى المتعلم، وإعداد الخريج القادر على إدارة شؤون حياته ومجتمعه في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين.

وتستند آلية تطوير التقويم اللغوي للمتعلمين إلى كتب اللغة، والأهداف التعليمية، ومحتوى الامتحانات ومطابقتها للمواصفات والمعايير، ومعتقدات المعلمين ومعارفهم بخصوص عملية التقويم اللغوي، والدورات التدريبية للمعلمين في مجال القياس والتقويم، ومدى التوازن فيها بين النظرية والتطبيق، وهذه العوامل يمكن أن تحدث تأثيرات إيجابية في مستويات متعلمي اللغة.

(Yastibas, Ahmet Erdost; Takkaç, Mehmet,2018,178 - 193)

وينبغي هنا أن تسعى جهود تطوير التقويم اللغوي إلى نشر ثقافة التقويم من أجل تحسين لغة التعليم، وتوعية معلمي اللغة بالمعارف والمهارات والمبادئ التي تقوم عليها عملية التقويم دون تركيز على الاختبارات فقط كأدوات لقياس التعلم، وذلك من خلال التدريب في أثناء العمل، والمؤتمرات، وورش العمل، وتطبيق استبانات؛ لتعرف الممارسات التقويمية لمعلمي اللغة، حيث تتباين هذه الممارسات بين من يستخدم التقويم للحصول على درجات، ومن يستخدمه؛ لتحسين عمليتي التعليم والتعلم (Giraldo, Frank ,2018, 179 - 195).

**ويمكن التركيز في هذا الفصل على ثلاثة محاور رئيسة، وهي:**

1. مفهوم التقويم اللغوي، وعلاقته بالتعلم والكفاءة والأداء.
2. أنواع التقويم اللغوي، ومجالاته.
3. الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي.

## أولًا: مفهوم التقويم اللغوي، وعلاقته بالتعلم والكفاءة والأداء:

### (أ) التقويم والتقييم:

التقويم: لغة: جاء في المعجم الوسيط (قوَّمَ) المعوجّ: عدَّله وأزال عوجه.

و (تقوَّم الشيء) تعدل واستوى، وتبينت قيمته، و (استقام الشيء) اعتدل واستوى.
(مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 2005، 768)

أي أن التقويم في اللغة يعني الاستقامة والاعتدال ويتطلب الإصلاح وإزالة الاعوجاج.

واصطلاحًا: يذكر جابر عبد الحميد أن مصطلحات التقييم (Valuation) والتقويم (Evaluation) والاختبار (Test) تبدو مترادفة عند بعض الناس، لكنها ليست كذلك.

فالتقييم: هو عملية جمع معلومات عن التلاميذ عما يعرفونه، ويستطيعون عمله، وهناك طرق كثيرة لجمع هذه المعلومات.

والتقويم: هو عملية تفسير معلومات التقييم، وإصدار أحكام عليها.

والاختبار: وسيلة للتقييم، بمعنى أنه أداة قياس تُستخدم لتوثيق تعلم التلميذ.

(عبد الحميد، جابر، 2002، 13)

ويتباين استخدام مصطلح التقويم في الدراسات والأدبيات الأجنبية، فهناك من يستخدمه باسم التقييم (Assessment)، وهناك من يستخدمه باسم التقويم (Evaluation) ويشير التقييم (Assessment) في هذه الدراسات إلى إصدار حكم على مستوى أداء الطالب في تحقيق نواتج تعلم معينة مع دعم نواتج التعلم التي تمثل مواطن القوة وعلاج نواتج التعلم التي تمثل مواطن الضعف، على حين يشير التقويم (Evaluation) إلى إصدار حكم على مستوى تحقيق أهداف البرنامج التعليمي ككل مع دعم نقاط القوة، وعلاج نقاط الضعف (Suskie,2004,9 - 10).

وفي معظم الدول العربية يستخدم مصطلح تقييم (Assessment) كمرادف للقياس (Measurement) أي: عملية جمع بيانات ومعلومات عن مستوى أداء فرد، أو مستوى أداء مؤسسة معينة، ويعمل التقييم على بيان قيمة الدرجة التي يحصل عليها الفرد، أو إعطاء قيمة، أو وزن للشيء المراد تقييمه، كما يعرف التقييم بأنه تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في الأداء لتقدير مدى كفاية جوانب الأداء ودقّتها وفاعليّتها في ضوء مستوى أو محكّ أو معيار معيّن، وغالبًا يستخدم مصطلح التقويم في اللغة العربية على أنه التقويم (Evaluation) كعملية تشخيص وعلاج سواء لفرد أو برنامج أو مؤسسة.

ويذكر (قاسم، والباز) أن تقويم أداء المتعلم يعني إصدار حكم على مستوى اكتسابه لمخرجات التعلم المقصودة، وتشخيص جوانب القوة في أدائه وتدعيمها، وكذا جوانب الضعف وعلاجها.

**ووفقًا لهذا التعريف، يتطلب تقويم مخرجات التعلم ما يلي:**

- توافر مخرجات تعلم محددة، تمثل محكات ضمان الجودة التي ينبغي أن يصل إليها المتعلم، ويكون قادرًا على بلوغها.
- توافر مهام أو أدوات تقويم لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لإصدار الحكم على مستوى تحقيق المتعلم لمخرجات التعلم المستهدفة.
- المقارنة بين المستوى الراهن لأداء المتعلم ومخرجات التعلم المنشودة، وتفسير النتائج؛ بغية اتخاذ قرارات سديدة بشأنه.

- شمول عملية تقويم أداء المتعلم لكل من التشخيص والعلاج معًا.
- توافر مقاييس تقدير Rubrics لتقدير مستويات المتعلمين.
- توافر شواهد وأدلة Evidences مساندة لمستوى الأداء.

(قاسم، مجدي، الباز، أحلام، 2014، 21)

**(ب) التقويم والتعلم:**

يذكر المليجي أن النظرة الحديثة للتقويم تؤكد أن التقويم والتعلم مرتبطان بدرجة كبيرة، بل إنهما جزءان من عملية واحدة متكاملة، فالتقويم له تأثير مباشر وغير مباشر في عملية التعلم، فهو يؤثر بصورة مباشرة؛ لأنه يوفر التغذية الراجعة الضرورية لتحسين عملية التعلم، ويؤثر بصورة غير مباشرة في عملية التعلم، لأن التدريس عادة يوجَّه نحو ما سيتم تقويمه، وما يتم تدريسه للطالب هو ما سيتعلمه بالفعل (المليجي، رضا، 2011، 112).

وهناك فرق بين التقويم من أجل التعلم وتقويم عملية التعلم، فالأول يعمل على تعزيز عملية التعلم ودعمها، فهو يوفر معلومات تساعد المعلم على تعديل طرائق تدريسه، وتساعد المتعلم على تعديل الأنشطة التي يشارك فيها من أجل تلبية احتياجات التعلم، بخلاف تقويم التعلم الذى يستخدم بغرض المساءلة، أو إجراء تصنيف أو ترتيب للطلاب، أو تحديد الكفاءة أو غير ذلك من الأغراض (Wiliam, 2011,8).

ويمكن القول: إن التقويم من أجل تعلم اللغة العربية مرتبط بمناهجها ومصاحب لها، ويركز على كيفية تعلم الطالب تلك اللغة، ويُعد جزءًا من التخطيط لعمليتي تعليمها وتعلمها، ويهدف إلى تقديم توجيهات محددة للطلاب حول ما يجب عليهم القيام به، وكيفية الارتقاء بأدائهم اللغوي، وتحسينه، ومعالجة نواحي القصور عند تطبيق قواعدها، وممارسة مهاراتها المختلفة، وتزويد الطلاب بتغذية راجعة عن تحصيلهم وكفاياتهم اللغوية، مع إتاحة الفرصة لنوعين من التقويم: التقويم اللغوي الذاتي، وتقويم الأقران؛ ليصبح الطلاب قادرين على التأمل الذاتي، وإدارة ذواتهم.

**(ج) مفهوم التقويم اللغوي:**

التقويم اللغوي لا يقف عند حدود تطبيق مجموعة من الاختبارات اللغوية بغرض تحديد مستويات تحصيل الطلاب في اللغة العربية وقواعدها وآدابها، ومستويات أدائهم اللغوي، بل يستهدف تحليل نتائج تعلمهم، وتحديد نواحي القوة والضعف في أدائهم، والكشف عن الصعوبات التي يواجهونها في تعلم اللغة، ويتطلب الأمر المقارنة الذاتية، أي مقارنة الأداء اللغوي الحالي للمتعلم بأدائه السابق، والمقارنة الغيرية: أي مقارنة الأداء اللغوي للمتعلم بأداء أقرانه (التقويم معياري المرجع)، والتفسير الذاتي والمرجعي للأداء، وتحديد مدى التباين، ومقدار الجهد والدعم اللازمين لذوي الصعوبات في القراءة أو الكتابة، أو في فهم القواعد النحوية وتطبيقها، أو في فهم النصوص الأدبية وتحليلها أو غير ذلك.

وبناء على ما سبق يمكن تعريف التقويم اللغوي بأنه: دراسة منهجية منظمة للحصول على معلومات أو بيانات عن الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي للمتعلم بأساليب متعددة، وطرق وأدوات متنوعة؛ والحكم عليهما في ضوء معايير ومؤشرات معينة، وأهداف محددة سلفًا، والكشف عن

جوانب القوة والضعف فيهما، واتخاذ قرار بشأن تحسين مستوى الأداء اللغوي للمتعلم وتطويره.

**(د) التقويم القائم على الكفاءة اللغوية، والتقويم القائم على الأداء اللغوي:**

اللغة في الفصول الدراسية تؤدي دورين في آن واحد، أحدهما: كمحتوى لدروس اللغة، والآخر كوسيلة لتعلم هذا المحتوى وغيره، (Richards, Jack C. , 2017, 7 - 30).

والإلمام بالمحتوى اللغوي، أي معرفة أنظمة اللغة وقواعدها والمعارف اللغوية والأدبية، ويُطلق عليه الكفاءة اللغوية، وبناءً على ذلك يمكن التمييز بين نوعين منها:

**الأول:** كفاءة لغوية عامة.

**والآخر:** كفاءة لغوية خاصة بمحتوى مقرر دراسي.

أما الاستخدام الفعلي للغة، والقدرة على تطبيق القواعد وتوظيف المعارف اللغوية والأدبية في خدمة الأداء، فيُطلق عليه اسم: الأداء اللغوي، ومن المعروف أن هناك فروقًا واضحة في الأداء اللغوي بين المتحدث الأصلي للغة، والمتحدث غير الأصلي.

ويذكر ريتشارد (Richards) أن الكفاءة اللغوية ليست كافية لممارسة اللغة وأدائها بشكل جيد، فقد يكون الطالب ملمًّا بقواعد اللغة وعلى وعي بطبيعتها، ولديه قدرة جيدة على تحليل نصوصها، ولكن هذه المعرفة لا يستطيع توظيفها في خدمة أدائه اللغوي.

(Richards, Jack C. , 2017, 7 - 30).

وتقويم الكفاءة اللغوية، والأداء اللغوي يتطلبان تحديد معايير لكل منهما، وتصميم أدوات تقويم متنوعة لقياسهما، فعند تقويم الكفاءة اللغوية العامة توجد مجموعة من الاختبارات (في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) تقيس مستويات لغوية مختلفة في ضوء معايير مرجعية أما الكفاءة اللغوية الخاصة بمحتوى مقرر دراسي فيشيع استخدام الاختبارات التحصيلية في مجال اللغة بأنواعها المختلفة.

ويتطلب تقويم الأداء اللغوي أدوات أخرى تختلف باختلاف شكل الأداء، ونوع المهام اللغوية، فالأداء اللغوي الشفوي يتطلب بطاقات ملاحظة للعروض الشفوية والمقابلات ولعب الأدوار، وإلقاء الشعر، والخطابة، واستمارات تحليل الأداء الشفوي، على حين يتطلب الأداء اللغوي الكتابي بطاقات تقويم للكتابة الإبداعية بأنواعها المختلفة (بطاقة تقويم المقال – بطاقة تقويم موضوع تعبير – بطاقة تقويم القصة – بطاقة تقويم الشعر) وبطاقات تقويم للكتابة الوظيفية بمجالاتها المتنوعة (بطاقة تقويم لتقرير – بطاقة تقويم لخطاب رسمي – بطاقة تقويم للاستمارات – بطاقة تقويم لبرقية – بطاقة تقويم لدعوة أو إعلان...).

## ثانيًا: أنواع التقويم اللغوي، ومجالاته:

**(أ) أنواع التقويم اللغوي:**

تتعدد أنواع التقويم وتتنوع وفقًا لأسس تصنيفية متعددة، منها ما يتعلق بالإلمام بالمحتوى اللغوي أو تطبيقه وممارسته (تقويم قائم على الكفاءة اللغوية، تقويم قائم على الأداء اللغوي) ومنها ما يتعلق بالمجالات المعرفية والوجدانية والمهارية (تقويم المعارف اللغوية – تقويم التذوق – تقويم القيم

- تقويم الميول - تقويم الاتجاهات - تقويم المهارات اللغوية) أو توقيت التقويم (تقويم مبدئي - تقويم تكويني - تقويم ختامي) أو القائم بالتقويم (تقويم الأقران - التقويم الذاتي) (تقويم داخلي - تقويم خارجي - تقويم داخلي خارجي) أو نوع البيانات (تقويم كمي - تقويم كيفي - تقويم متعدد القياسات) أو عدد المقومين (تقويم فردي - تقويم جماعي) أو وسائل التقويم (تقويم إلكتروني - تقويم ورقي) أو وفقًا للتوجهات الحديثة في التقويم (التقويم البديل - التقويم الأصيل - التقويم الواقعي) أو بناء على مقارنة أداء المتعلم بمحك أو معيار (تقويم محكي المرجع - تقويم معياري المرجع) وغير ذلك من الأنواع.

**وفيما يلي جدول وشكل توضيحي لبعض هذه الأنواع:**

جدول (1) بعض أنواع التقويم اللغوي

| أسس التصنيف | أنواع التقويم اللغوي |
|---|---|
| معارف أو ممارسات لغوية | تقويم قائم على الكفاءة اللغوية.<br>تقويم قائم على الأداء اللغوي. |
| شكل الأداء | تقويم قائم على الأداء الشفوي.<br>تقويم قائم على الأداء الكتابي. |
| مجالات التقويم اللغوي | تقويم المعارف اللغوية.<br>تقويم الجانب الوجداني.<br>تقويم المهارات اللغوية. |
| التوجهات الحديثة | تقويم بديل - تقويم أصيل - تقويم واقعي. |
| وسائل التقويم | تقويم ورقي - تقويم إلكتروني. |
| توقيت التقويم | تقويم مبدئي - تقويم تكويني - تقومي ختامي. |
| القائم بالتقويم | تقويم الأقران - تقويم ذاتي.<br>تقويم داخلي - تقويم خارجي - تقويم داخلي - خارجي. |
| الغرض من التقويم | تقويم تشخيصي - تقويم علاجي - تقويم تصنيفي. |
| نوع البيانات | تقويم كمي - تقويم كيفي. |
| عدد المقوَّمين | تقويم فردي - تقويم جماعي. |
| تفسير النتائج | تقويم محكي المرجع - تقويم معياري المرجع. |

### (ب) مجالات التقويم اللغوي:

هناك ثلاثة مجالات رئيسة للتقويم اللغوي، وهي: المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال المهاري.

وتتعدد أدوات التقويم اللغوي وتتنوع وفقًا للمجالات المعرفية والوجدانية والمهارية من ناحية، والاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم - وبخاصة التقويم القائم على الأداء.- من ناحية ثانية، وطبيعة اللغة العربية وخصائصها وفنونها الأربعة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) من ناحية ثالثة، ويمكن عرض هذه المجالات الثلاثة وأدوات قياسها في ثلاثة محاور رئيسة، وهي:

- تقويم المعارف اللغوية والأدبية.
- تقويم الجانب الوجداني للغة العربية.
- تقويم مهارات اللغة العربية.

وفيما يلي نبذة مختصرة عن الجوانب الثلاثة، وأدوات تقويم كل جانب منها في الصفوف (7 - 12):

**أ. تقويم المعارف اللغوية والأدبية:** يعني قياس تحصيل الطلاب باستخدام الاختبارات التحصيلية المختلفة في القواعد الصرفية والنحوية والإملائية، وموضوعات القراءة المقررة، والثروة اللغوية، وموضوعات الأدب والنصوص الأدبية المقررة بالصفوف (7 - 12) بالإضافة إلى موضوعات البلاغة والنقد والعروض بالصفوف (10 - 12).

ويذكر جابر عبد الحميد أن كثيرًا من النظريات والممارسات توصي بضرورة أن تعكس نتائج الاختبارات التحصيلية إتقان المادة الدراسية، والأهداف التعليمية المنشودة من تعليمها وتعلمها. (عبد الحميد، جابر، 2002، 154)

**والبناء الجيد للاختبارات التحصيلية هو أساس فاعليتها، ويتطلب اتباع مجموعة من الخطوات هي:**

- تحديد الهدف من الاختبار.
- تحديد النواتج التعليمية التي تخضع للقياس.
- تحليل محتوى المادة التعليمية.
- إعداد جدول المواصفات.
- تحديد عدد الأسئلة المطلوبة.
- وضع أسئلة الاختبار في ضوء جدول المواصفات، وصياغتها صياغةً دقيقةً.
- ترتيب أسئلة الاختبار.
- إعداد تعليمات الاختبار.
- تصحيح الاختبار.
- تحليل نتائج الاختبار، وتفسيرها.

(البسيوني، محمد سويلم، 2013، 262 - 263).

والاختبارات التحصيلية في مجال اللغة العربية قد تكون شفويةً أو تحريريةً (مقاليةً أم موضوعيةً)، والاختبارات المقالية قصيرة وطويلة، والاختبارات الموضوعية لها خمسة أنواع معروفة هي (الإكمال – المزاوجة – الاختيار من متعدد – الصواب والخطأ – إعادة الترتيب).

أما **الاختبارات الشفوية** فهي أقدم الوسائل التي استُخدمت لتقويم التحصيل، ويُقصد بها أسئلة غير مكتوبة تعطى للتلاميذ، ويطلب منهم الإجابة عنها دون كتابة، والغرض منها معرفة مدى فهم التلميذ للمادة الدراسية، ومدى قدرته للتعبير عن نفسه، لهذا هي تعطى كوسيلة تقدير أو تقويم بجانب وسائل التقويم التحريرية.

(أبو علام، رجاء محمود 2005، 140)

**وهناك مجموعة من الشروط الواجب توافرها في الصياغة الجيدة للسؤال الشفوي الجيد منها:**

- أن يكون السؤال مختصرًا، وواضحًا.
- أن يستثير التفكير، ويؤدي إلى إعمال العقل.
- أن يكون مناسبًا لمستوى التلميذ.
- أن يستدعي فكرةً واضحةً.
- ألا يكون موحيًا بالإجابة.
- ألا يقتصر على الإجابة بـ (نعم) أو (لا).

مع مراعاة تنوع مستويات الأسئلة وتدرجها من السهل إلى الصعب.

(الجمل، على، 2005، 195؛ شحاتة، حسن، 2012، 299 – 300).

**وتقويم تحصيل المتعلم للمعارف اللغوية والأدبية في الصفوف (7 – 12) شفويًا يتطلب قياس ما يلي:**

- إلمام المتعلم بالمفاهيم والمصطلحات التي اكتسبها من موضوعات الصرف والنحو والأدب والبلاغة والنقد، وتحديد مدى فهمه لها، ومدى قدرته على تطبيقها.
- الثروة اللغوية للمتعلم، واستخدامه للمترادفات والأضداد، والمشترك اللفظي، وقدرته على تفسير معاني الكلمات من خلال السياق.
- قدرته على التحدث باللغة العربية الفصحى مع مراعاة دقة النطق، وصحة الضبط وفق القواعد الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية.
- قدرته على التعبير الشفوي عن الأفكار والمشاعر والخبرات بطلاقة، وتنظيم أفكاره، وتأييدها بالأدلة والحجج.
- قدرته على استخدام اللغة الأدبية في حديثه، وتضمين أسلوبه صورًا بيانيةً، ومحسنات بديعيةً غير متكلفة، وتنويعه بين الخبر والإنشاء.
- سرده للقصص والمواقف والأحداث، ومدى توظيفه للمعلومات والمعارف الواردة فيها في حل مشكلاته الحياتية.

ويجري المعلم الاختبارات الشفوية إما فرديًّا أمام الفصل، أو فرديًّا في صورة مقابلة شخصية، أو في مجموعات صغيرة (4 – 6).

وفي حالة عقد اختبارات شفوية في مجموعات صغيرة قد يعد المعلم مجموعةً من الأسئلة المتكافئة في مقرر اللغة العربية، ويكتبها في بطاقات ورقية؛ ليختار كل تلميذ في المجموعة سؤالًا للإجابة عنه شفويًّا، وقد يطرح بعض المعلمين أسئلة شفوية من ذاكرته غير معدة سابقًا، وهذا الأسلوب تتدخل فيه الذاتية، ويفتقد إلى العدالة في بعض الأحيان.

**وأما الاختبارات التحريرية فهي نوعان:**

**الأول: اختبارات المقال:** يُقصد بها تلك الأسئلة التي يستخدم فيها المتعلم لغته الخاصة في الإجابة، والتعبير عن أفكاره كتابةً، وتعكس هذه الاختبارات قدراته التعبيرية، وأساليبه البيانية، ووضوح أفكاره وتنظيمها وترابطها، وهي نوعان – كما يذكر الجمل:

**الأول:** مقال قصير أو محدود، يتطلب من المتعلم إجابةً محدودةً، وتبدأ أسئلته بكلمات مثل (عرِّف – لخِّص – علِّل).

**والآخر:** مقال طويل (مستفيض) يُمنح فيه المتعلم حرية التعبير باستفاضة في موضوع معين محددًا شكل إجابته، ومجالها، وتبدو قدرته على التنظيم والتأليف والتقويم. (الجمل، علي، 2005، 202 – 203).

ومن أمثلته: (وضِّح كيف أثَّرت العوامل الدينية والسياسية والاجتماعية في العصر العباسي الأول في الشعر العربي شكلًا ومضمونًا).

**والآخر: الاختبارات الموضوعية:** هناك مجموعة من تعريفات الاختبارات الموضوعية ذكرها عصام عبد القادر منها:

- أسئلة لا تتأثر بذاتية المصحح، عند وضع درجات المتعلمين.
- نوع من الأسئلة تتطلب استجابةً قصيرةً، وإجاباتها الصحيحة محددة، بمعنى أن هناك إجابة صحيحة واحدة لا خلاف عليها لكل سؤال.
- أسئلة لها مفتاح تصحيح، يمكن من خلاله لأي شخص أن يقوم بتصحيحها، لذا فهي على درجة عالية من الموضوعية.
- نوع من الأسئلة تتطلب إجابة واحدة فقط، ومن ثم فهي على درجة عالية من الدقة والتحديد. (عبد القادر، عصام، 2017، 136).

ويذكر محمد البسيوني أن الاختبارات الموضوعية سُميت بهذا الاسم نسبةً إلى أسلوب صياغتها، وطريقة الإجابة عن أسئلتها، ومعايير تصحيحها، ومن أنماطها الشائعة الآن: أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة المزاوجة، وأسئلة الإكمال، وأسئلة الاختيار من متعدد.

(البسيوني، محمد سويلم، 2013، 250) فضلًا عن أسئلة إعادة الترتيب.

والاختبارات التحصيلية في مجال اللغة العربية – سواء أكانت شفويةً أم تحريريةً – تقيس ستة مستويات معرفية هي: التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم وفقًا لمستويات بلوم المعروفة للأهداف المعرفية.

### (ب) تقويم الجانب الوجداني للغة العربية:

تُعبر جوانب التعلم الوجدانية عن القيم والمعتقدات والميول والسلوكيات وكل ما يشعر به المتعلم في أثناء عملية التعلم، كما تتضمن كيفية تمثُّل الخبرات التعليمية على نحو يوجه اتجاهات المتعلم وآراءه وسلوكه في المستقبل، وهناك مدرستان فكريتان في مجال التربيةٍ الوجدانية، إحداهما: تستند إلى الفلسفة الواقعية والمثالية التي ترى أن محتوى الوجدان - متمثلاً في القيم والمبادئ والأخلاق والمعتقدات - يمكن معرفته من مصادر خارج إطار التجربة البشرية؛ أي من الإلهام الإلهي والحكمة المتوارثة من الحكماء على مر السنين، ويُعرف هذا بالتعليم الوجداني المطلق، ويتحقق من خلال التلقين، والمدرسة الأخرى ترى أن محتوى الوجدان ينبغي أن يُستمد بصفة أساسية من خلالٍ تحليل التجربة البشرية، ويتفق هذا الفكر مع الفلسفة البرجماتية لجون ديوي، وتنمية القيم وفقًا لهذه المدرسة يتم في أثناء مرور الفرد بعمليات التعلم على مراحل، وتتمثل هذه المراحل فيما يلي:

- التفاعل مع البيئة.
- التفكير التأملي في المعاني الكامنة خلف ذلك التفاعل.
- صياغة القيم والمعتقدات في ضوء ذلك الفكر التأملي.
- استخدام التفكير التأملي في تطبيق القيم والمعتقدات في مواقف أخرى.

(Olatunji, 2013, 97 - 98)

**وفي مجال اللغة العربية يتضمن الجانب الوجداني قياس ما يلي:**

- التذوق الأدبي للنصوص الشعرية والنثرية.
- القيم مثل قيم الصدق والأمانة والوفاء والإيثار والشجاعة والتعاون وغيرها.
- الميول مثل (الميول القرائية - الميول الأدبية).
- الاتجاهات مثل (الاتجاه نحو تعلم اللغة أو تعلم قواعدها أو نصوصها المقررة).

وهناك أدوات لتقويم الجانب الوجداني منها الاختبارات وأساليب الملاحظة، وأساليب التقرير الذاتي.

1. **الاختبارات:** وهي أنواع منها:
   - اختبارات التذوق الأدبي.
   - اختبار ترتيب الأنشطة المفضلة.
   - اختبار الاستجابات الحرة.
   - اختبار المواقف الاجتماعية.
2. **أساليب الملاحظة:**

والملاحظة: أسلوب لجمع المعلومات وليس أداة قياس، وهي تتراوح بين الملاحظة القصيرة المنظمة التي تُستخدم فيها قوائم الرصد وسلالم التقدير إلى الملاحظات الطويلة التي تُستخدم فيها السجلات القصصية، ومن أساليب الملاحظة:

- قوائم المراجعة (الرصد): وهي عبارة عن قائمة مؤشرات سلوكية تصف سمةً معينةً للمتعلم،

وتتضمن جملًا وعبارات للسلوك المتوقع، وهي تسمح للملاحظ بالاستجابة بـ (نعم) أو (لا) أو (صواب) أو (خطأ) والمطلوب من القائم بالملاحظة تدوين ملاحظاته عن أداء كل طالب، والتأكد من توافر السمة المستهدَف قياسها، وتوضع القائمة في بطاقة مع صياغة الجمل والعبارات بصورة إجرائية.

**وفيما يلي نموذج لقائمة رصد:**

## قائمة مراجعة (رصد) لقياس قيمة «التواضع» عند المتعلم

| م | مؤشرات السلوك | هل تحققت؟ | |
|---|---|---|---|
| 1 | يبدأ الطالب زملاءه بالسلام. | | |
| 2 | لا يردد الطالب لفظ (أنا) كثيرًا مفتخرًا بنفسه. | | |
| 3 | لا يتحدث عن فضله على الآخرين. | | |
| 4 | يمشي بتواضع دون تبختر أو خيلاء. | | |
| 5 | لا ينكر حقيقةً، ولا يجادل في حق. | | |
| 6 | يتعامل مع زملائه باحترام، ولا يحتقر أحدًا منهم. | | |
| 7 | يكره المدح والثناء عليه. | | |
| 8 | يبدو عليه التأثر عند ذِكر مثوى المتكبرين. | | |
| 9 | يعتذر الطالب عن أي خطأ في حق زملائه. | | |
| 10 | يقبل الطالب اعتذار من أخطأ في حقه. | | |
| 11 | يدلل من القرآن والسنة على خطورة الكبر. | | |
| 12 | لا يحاول التميز على زملائه. | | |

■ **سلالم التقدير:** وهو عبارة عن قائمة مؤشرات سلوكية تدل على مدى اكتساب المتعلم لسمة وجدانية معينة مثل اكتسابه قيمة التسامح أو التعاون أو الصدق أو إتقان العمل، أي أن قائمة الرصد تحدد وجود السمة أو عدم وجودها، أما سلالم التقدير فتحدد مقدارٍ ما اكتسبه المتعلم من هذه السمة، وسلالم التقدير أداة متدرجة لجمع المعلومات تتضمن جملًا وعبارات للسلوك المتوقع، وأمام كل جملة أو عبارة سلم تقدير عددي (5 – 4 – 3 – 2 – 1) أو وصفي (كبيرة جدًا – كبيرة – متوسطة – قليلة – قليلة جدًا) أو بياني (رسم بياني)، ويمكن تحويل قائمة الرصد إلى سلالم تقدير، بشرط أن يوضع أمام المؤشرات السلوكية تقديرات متدرجة يمثل أحد طرفيها انعدام السمة أو قلتها، والآخر وجود السمة بشكل كبير، وما بينهما درجات متفاوتة، وفيما يلي نموذج لسلَم تقدير:

## سلم تقدير؛ لتحديد مدى اكتساب الطالب لقيمة «التعاون»

| م | مؤشرات السلوك | درجة تحققها | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً |
| 1 | يتبادل المعلومات والخبرات مع زملائه. | | | | | |
| 2 | لا يستأثر بأدوات أو مواد تعليمية لنفسه دون زملائه. | | | | | |
| 3 | يعمل بروح الفريق داخل مجموعته. | | | | | |
| 4 | يقيم علاقات إنسانيةً طيبةً مع زملائه. | | | | | |
| 5 | يتحمل مسئولية الأخطاء مع زملائه، ولا ينسبها إليهم. | | | | | |
| 6 | مرن يقبل نصيحة زملائه، ويصحح الأخطاء؛ لصالح العمل. | | | | | |
| | يجتهد مع زملائه من أجل مواجهة المشكلات. | | | | | |
| 7 | يتناوب دوره مع زملائه في مجموعة العمل. | | | | | |
| 8 | يجيد مهارات التواصل والتفاعل والتحاور مع الآخرين. | | | | | |
| 9 | يبدي اهتمامه بأفكار زملائه في مجموعة العمل، ومقترحاتهم. | | | | | |
| 10 | يتعاون مع زملائه من أجل تحقيق أهداف مشتركة. | | | | | |
| 11 | يتحدث عن إنجاز المجموعة بلفظ (نحن) لا بلفظ (أنا). | | | | | |

■ **السجلات القصصية:**

السجل القصصي: هو سرد وصفي مفصَّل يتم تسجيله بعد حدوث سلوك معين أو تفاعل معين، بغرض جمع معلومات مفيدة عن المتعلم، واتخاذ قرارات تفيد في عمليتي تعليمه وتعلمه. (McFarland, Laura,2008, 31 - 36,38)

وقد استُخدمت السجلات القصصية منذ وقت طويل كوسيلة للتقويم التكويني، ويمكن تعزيز السجلات التقليدية باستخدام التكنولوجيا الرقمية، وبتحديد أكثر: استخدام جهاز محمول في تدوين ملاحظات مع تطبيقات متعددة متاحة، وتنظيم هذه الملاحظات لكي تُسهم في توفير معلومات عن تعلم الطلاب، واتخاذ قرارات تعليمية بشأنهم.

(Bates, C. C., 2013, 25 - 29)

ويذكر بويد – باتستون، بولٍ (Boyd - Batstone,Paul) أن استخدام السجلات القصصية في عملية التقويم أمر يشكل صعوبة بالغةً في ظل كثافة الفصول الدراسية، لذا ينبغي تقسيم الطلاب

إلى مجموعات، وتحديد عدد محدود من الطلاب يوميًّا؛ لملاحظة أدائهم اللغوي، أو أنماط سلوكهم، وتفاعلهم مع الآخرين، ويمكن أن يتم ذلك وفق المراحل أو الخطوات التالية:

**مرحلة الملاحظة (المراقبة):**

- إعداد سجلات لتدوين الملاحظات لهؤلاء الطلاب وكتابة بياناتهم كاملة.
- ملاحظة المتعلمين في بيئاتهم التعليمية.
- كتابة المعلمين ملاحظاتهم بخصوص تعلم الطلاب، وبيانات يمكن ملاحظتها.
- تضمين الملاحظات بعض الأمثلة كأدلة على الأداء، مع تجنب التكرار.
- وضوح الصياغة، وتجنب الألفاظ والتراكيب غير المحددة (بعض - مرات عديدة - أخطاء إملائية - مفردات قليلة).

**مرحلة التفسير، والتحليل:**

- التفسير هنا يتطلب البحث عن العلل والأسباب وراء الأداء الحالي، والتحليل يعني تحليل الأداء، ومقارنته بالمعايير المنشودة، أو الأداء الأمثل، وتحديد نواحي القوة والضعف فيه.

مرحلة اتخاذ القرارات: وتتطلب النظر في سبل وضع إستراتيجيات مناسبة لعلاج نواحي الضعف، وتقديم التوصيات اللازمة لتلبية الاحتياجات الأكاديمية، وكلما زادت دقة الملاحظات المدونة كانت أكثر جدوى في اتخاذ القرارات اليومية.

.(Boyd - Batstone, Paul , 2004, 230 - 239)

فعلى سبيل المثال قد تكشف نتائج ملاحظة المعلم لأداء أحد الطلاب باستخدام السجلات القصصية اتجاهًا سالبًا نحو تعلم القواعد النحوية، هنا لا بد أن يستخدم المعلم مجموعة من الإجراءات؛ لمعالجة هذه المشكلة كما يتضح من المثال التالي:

نموذج لسجل قصصي
اسم الطالب: سيف سالم علي.
الصف: 1/ 7
الحصة: نحو.
الملاحظات وتاريخها:

| التاريخ | الملاحظات |
|---|---|
| 2017/10/24 | يبدو على الطالب علامات الملل والضيق من حصة النحو، ولم يشارك في الإجابة عن أي سؤال نحوي شفويٍّ بالرغم من مشاركاته في حصة القراءة. |
| 2017/10/29 | غاب الطالب في حصة النحو (إعراب المثنى) بالرغم من حضوره بقية الحصص. |
| 2017/10/30 | لم يؤدِّ الطالب الواجبات المنزلية الخاصة بقاعدة المثنى. |
| 2017 /11/5 | قطب الطالب جبينه عندما طلبت منه الإجابة في الحصة عن تدريبات نحوية خاصة بإعراب جمع المذكر السالم، وأجاب عنها بنسبة صواب 30 %. |
| 2017 /11/9 | طرح الطالب سؤالًا عن أهمية دراسة النحو، وعبر عن عدم جدواها، ولم يشارك في الإجابة عن أي سؤال نحوي شفويٍّ بالرغم من مشاركاته في حصة النصوص الأدبية. |
| 2017/11 /15 | حصل الطالب في اختبار النحو على درجة متدنية (5 / 15) بنسبة 33 %، بالرغم من حصوله على 75 % في أسئلة القراءة والنصوص الأدبية والتعبير. |

**التفسير والتحليل:**
الطالب لديه اتجاه سالب نحو تعلم القواعد النحوية.
ولديه صعوبات في إعراب الأسماء المعربة بعلامات فرعية، ولم يحقق سوى 30 % من نواتج التعلم المتوقَّعة في هذه الوحدة.

**التوصيات:**
تعديل اتجاه الطالب نحو تعلم القواعد النحوية عن طريق الحوار والمناقشة، وبيان أهمية هذه القواعد في ضبط الكلام، واستقامة اللسان، وتلاوة القرآن تلاوةً صحيحةً، والتحدث بلغة القرآن، والقراءة والكتابة وفق قواعد اللغة العربية.
عقد جلسات علاجية للطالب داخل قاعة نشاط بالمدرسة؛ لتذليل الصعوبات النحوية التي يواجهها في دراسة وحدة الأسماء المعربة بعلامات فرعية.
إشراك الطالب في إستراتيجيات التعليم الممتع مثل (الألعاب والمباريات النحوية – تمثيل الأدوار) وذلك في حصص النحو القادمة.

3. **أساليب التقرير الذاتي:** تعتمد هذه الأساليب على طرح مجموعة من الأسئلة على المتعلم؛ للكشف عن أحد الجوانب الوجدانية في شخصيته (ميوله، اتجاهاته، قيمه)، وقد سُميت بهذا المسمى؛ لأن الفرد يقرر ذاتيًّا بمشاعره نحو موضوع ما، أو يعبر عن أفكاره وآرائه في هذا الموضوع، وتخضع لنظام تصحيح دقيق، ومن هذه الأساليب: الاستبانات والمقابلات.

### (ج) تقويم مهارات اللغة العربية:

يذكر زيتون أنه يمكن قياس المهارات باستخدام اختبارات الأداء، وهي تركز على الطريقة أو الناتج أو كليهما، ففي المهارات الحركية يكون التركيز على الطريقة التي يتم بها الأداء المطلوب، وفي المهارات الفنية يكون التركيز على الناتج النهائي بدرجة أكبر من طريقة الوصول إلى هذا الناتج، وفي حالات أخرى يكون التركيز على الطريقة والناتج معًا. (زيتون، كمال، 2009، 592)

فالمقال الأدبي يمكن التركيز فيه على ناتج الكتابة أي المقال نفسه، والكتابة الحاسوبية تتطلب ناتج الكتابة (مقال – قصة...) وطريقة الكتابة على الحاسوب.

ويذكر رجاء أبو علام أربع خطوات رئيسة لبناء اختبارات الأداء، هي:

1. **تحديد مخرجات التعلم المراد قياسها:** ويتم تحديد هذه المخرجات بناءً على أهداف التدريس، وتحليل مجال العمل الذي يقيسه الاختبار بحيث يتضمن المهارات الخاصة بهذا المجال.
2. **اختيار المهام التي يتضمنها الاختبار:** ويتم الاختيار وفقًا للوقت المتاح، والإمكانات المتوافرة، مع مراعاة أن المهام القصيرة أفضل من التي تستغرق وقتًا طويلًا.
3. **إعداد تعليمات الاختبار:** وتُكتب بشكل واضح بحيث تتضمن الغرض من الاختبار، وخطوات العمل المطلوبة، والزمن المسموح به، وطريقة تقدير الدرجات.
4. **إعداد أسلوب الملاحظة المستخدَم في تقويم الأداء:** يمكن استخدام قوائم المراجعة ومقاييس التقدير في تقويم الأداء (تقويم طريقة العمل أو الناتج أو كليهما).

(أبو علام، رجاء محمود، 2005، 269 – 270)

وتختلف بطاقات ملاحظة الأداء اللغوي باختلاف شكل الأداء، ونوع المهام اللغوية، فمهام الأداء اللغوي الشفوي تختلف عن مهام الأداء اللغوي الكتابي، وتتعدد بطاقات الملاحظة لقياس المهارات اللغوية للطلاب في فنون اللغة الأربعة، ومن ذلك:

**بطاقات ملاحظة بعض:**

- مهارات الاستماع الناقد.
- مهارات الاستماع الإبداعي.
- مهارات إلقاء الشعر.
- مهارات الخطابة.
- مهارات القراءة الجهرية.
- مهارات القراءة الصامتة.
- مهارات القراءة الناقدة.
- مهارات القراءة الإبداعية.
- مهارات الكتابة الوظيفية.
- مهارات الكتابة الإبداعية.

## وفيما يلي نموذج لبطاقة ملاحظة الأداء اللغوي الشفوي للمتعلم في إلقاء الشعر:

بطاقة ملاحظة الأداء اللغوي الشفوي للمتعلم في إلقاء الشعر

| م | معايير الأداء | مستويات الأداء | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | ينقل التجربة الشعورية إلى المتلقي مشحونة بعواطف الشاعر وأحاسيسه. | | | | | |
| 2 | يتغنى بالشعر، وإظهار موسيقاه الداخلية والخارجية (الوزن - والقافية). | | | | | |
| 3 | يتمتع بقوة الصوت ووضوحه؛ لإيصال المعاني والأفكار الواردة في النص. | | | | | |
| 4 | لديه طلاقة الإلقاء دون تلعثم أو تردد. | | | | | |
| 5 | يستخدم لغة الجسد، والأداء الحركي المعبر. | | | | | |
| 6 | يعتمد على التلوين الصوتي في الإلقاء (درجات الصوت - التنغيم) للتعبير عن المعاني المختلفة. | | | | | |
| 7 | يلقي الشعر بحماس دون توتر أو عصبية أو انفعال زائد. | | | | | |
| 8 | يوظف علامات الترقيم في أثناء الإلقاء (علامة الاستفهام أو التعجب...). | | | | | |
| 9 | يكرر كلمةً أو جملةً أو شطرًا من بيت شعري؛ لإبراز معنى معيَّن. | | | | | |
| 10 | يطبق القواعد الصرفية والنحوية في أثناء الإلقاء. | | | | | |

### مفهوم المهام الأدائية، وأنواعها:

المهمة الأدائية: نشاط أو عمل ما أو جزء من عمل بسيط أو معقَّد يجب على المتعلم أداءه بمفرده أو في جماعة، دون تدخُّل المعلم، أو تحت إشرافه وتوجيهه.

وللمهام الأدائية أنواع وتصنيفات متعددة، ففي مجال إنتاج اللغة يمكن التمييز بين نوعين من المهام:

1. **مهام بسيطة:** لا تتجاوز إنتاج جمل بسيطة، وتتطلب قليلًا من التفكير في أثناء أداء المهمة.
2. **مهام معقدة:** تتطلب إنتاجًا لغويًا أكثر دقةً، وأكثر تعقيدًا، من حيث تطبيق القواعد النحوية، والتنوع المعجمي (انتقاء الكلمات)، ومعدل الأفكار وزمن إنجاز المهمة (بالدقائق)، أي أنها تتطلب معالجة لغوية متعمقة من حيث التخطيط للحديث أو الكتابة، ودرجة التعقيد اللغوي.

(Vasylets, Olena; Gilabert, Roger; Manchón, Rosa M, 2017, 394 - 430)

ويقاس التعقيد اللغوي بمتوسط طول الجملة (عدد الكلمات) وبمتوسط طول الفقرة (عدد الكلمات أيضًا) والتنوع المعجمي، مع مراعاة تنوُّع اللغة بتنوُّع المهام (مهام وصفية – مهام سردية....) فالمهمة السردية على سبيل المثال تعتمد على سرد الأحداث والإشارات الزمانية والمكانية، واستخدام العبارات المرجعية (استخدام الضمائر) والروابط، على حين تعتمد المهام الوصفية على دقة التصوير، واستخدام الصفات.

.(Alexopoulou, Theodora & Other , 2017, 180 - 208)

ومن حيث تدخُّل المعلم في عملية التعلم أو عدم تدخُّله تنقسم المهام إلى نوعين:

1. **مهام حرة:** وهي مهام ذاتية ينجزها المتعلم بحرية تامة دون تدخُّل المعلم.
2. **مهام موجهة:** وهي مهام ينجزها المتعلم تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

ومن حيث نوع الأداء (فردي – جماعي) تنقسم المهام إلى نوعين رئيسين:

1. **مهام فردية:** وهي مهام ذاتية ينجزها المتعلم بمفرده.
2. **مهام جماعية:** وهي مهام ينجزها المتعلم مع غيره، وهي نوعان:

- **مهام متوازية:** ينجز فيها المتعلم المهمة نفسها التي ينجزها زميله في المجموعة نفسها (عند دراسة نص أدبي، يكلف كل طالب أن يشرح النص ويفسره).
- **مهام متكاملة:** ينجز فيها المتعلمون مهمةً واحدةً (دراسة نص أدبي) لكن المهمة تقسَّم إلى مجموعة من المهام الفرعية، وينجز كل طالب في مجموعة مهمة تختلف عن مهمة زميله في المجموعة نفسها (شرح بيتٍ، أو فقرة، أو عبارة من النص) ثم تتكامل المهام بوصول المتعلمين إلى فهم النص الأدبي كاملًا.

**ومن حيث نوع الاستجابة (مفتوحة - مغلقة) تنقسم المهام إلى نوعين:**

1. **مهام مفتوحة:** وهي تعد مدخلًا جيدًا لتقويم مخرجات التعلم، و في هذه المهام يعرض المعلم على المتعلمن مثيرًا ثم يطلب منهم أن يعبروا عن استجابات أصيلة له، ويتيح لهم معالجة المهمة بطرق مختلفة، ويتبعون مسارات عدة في صياغة استجاباتهم. (McClendon& Ho,2016 ,56)

**فقد يدرس المثل القائل :**

**(ما كل ما يتمنى المرء يدركه  تجري الرياح بما لا تشتهي السفن)**

ثم يطلب المعلم منهم استجابات متعددة (استخدام مرادفات المثل في إنتاج أكبر عدد من الأمثال بأساليب متعددة).

**المرادفات مثل:**

| | | |
|---|---|---|
| يدرك<br>يتحقق<br>ينال<br>يطال | ما يتمنى<br>الأماني<br>الرغبات<br>ما يشتهي | السفن<br>الجواري<br>الفلك |

**يمكن صياغة المعنى بأساليب مختلفة تعبر عن معنى المثل السابق نحو :**

- ما يتحقق للمرء كل ما يشتهيه، فكم رياح أعاقت جواريه.
- ما كل الأماني تنال، وما كل الثمار باليد تطال.
- ما يتحقق للمرء كل أمنياته، فقد تجري الأمور على غير رغباته.

.....

.....

**المهام المغلقة:** وهي تتطلب من المتعلم استجابة محددة وليس استجابات متعددة مثل الإجابة عن أسئلة مغلقة مثل:

- من أمير الشعراء؟
- ماذا يسمى الشاعر الذي عاش عصرين؟
- اذكر ثلاثة فروق بين الأسلوب الأدبي، والأسلوب العلمي في الكتابة.

**ويمكن قياس الإبداع اللغوي في المرحلتين الإعدادية والثانوية من خلال مهام متعددة:**

**في الاستماع:** إكمال قصة مسموعة بنهايات منطقية متعددة.

**في القراءة:** اقتراح عناوين متعددة لقصص مقروءة.

**في النحو:** توليد أكبر عدد من الأمثلة النحوية على قاعدة ما.

**في التعبير الكتابي:** تأليف قصة أو مسرحية، أو كتابة مقال طويل أو قصير، أو موضوع تعبير بأسلوب أدبي جميل.

**في الأدب والنصوص والبلاغة:**

- تفسير النص الأدبي بتفسيرات منطقية متعددة.
- صياغة بعض الأبيات بأساليب أدبية متعددة.
- إنتاج أكبر عدد من التعبيرات المجازية (أو التعبيرات الأدبية الجميلة).
- نظم أبيات شعرية.
- تأليف وصايا وحكم وأمثال أدبية.
- الإجابة عن أسئلة مفتوحة تتعلق بنص أدبي.
- كتابة فقرات بأسلوب أدبي.

(نصر، معاطي، 2009، 56، 57، 144).

## ثالثًا: تطوير سياسات التقويم اللغوي في ضوء الاتجاهات الحديثة:

قد شهد العصر الحاضر مجموعةً من الاتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم بصفة عامة، والتقويم اللغوي بصفة خاصة، ويرتكز تطوير سياسات التقويم اللغوي في ضوء هذه

الاتجاهـات، ولعـل مـن أبرزهـا مـا يلـي:

الاتجاه الأول: الاتجاه نحو استخدام تقويم بديل للاختبارات التحصيلية التقليدية في مجال اللغة العربية، مثل (التقويم البديل – التقويم الأصيل – التقويم القائم على الأداء).

الاتجاه الثاني: الاتجاه نحو المشاركة النشطة للمتعلم في عملية التقويم اللغوي (التقويم الذاتي – تقويم الأقران).

الاتجاه الثالث: الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في عملية التقويم اللغوي. (التقويم الإلكتروني – التقويم بالمراسلة – التقويم بالهاتف – التقويم عبر القنوات الفضائية – التقويم عبر الإنترنت).

الاتجاه الرابع: الاتجاه نحو البنائية (التقويم الواقعي – التقويم التشخيصي – التقويم المبدئي – التقويم البنائي أو التكويني – التقويم الختامي).

الاتجاه الخامس: الاتجاه نحو الجودة والتميز (التقويم الشامل – التقويم متعدد القياسات.– التقويم المتكامل – التقويم الداخلي – التقويم الخارجي – التقويم في ضوء المعايير).

الاتجاه السادس: الاتجاه نحو التقويم اللغوي المتمايز (التقويم اللغوي في ضوء الذكاءات المتعددة، التقويم اللغوي في ضوء أساليب التعلم المفضلة).

وفيما يلي عرض لهذه الاتجاهات، والمصطلحات الخاصة بكل اتجاه، وأنشطة التقويم اللغوي، وأدواته المرتبطة بكل اتجاه من هذه الاتجاهات.

**الاتجاه الأول: الاتجاه نحو استخدام التقويم البديل والأصيل والقائم على الأداء:**

في الماضي كان التقويم التقليدي أداة لقياس مدى تحقق الأهداف المنشودة، واعتمد على طرق تقويم محدودة، حيث ركز بشكل كبير على الامتحانات التقليدية والتنافس في الدرجات، مع نقص التغذية الراجعة، وفي الوقت نفسه كان التقويم قاصرًا لا يغطي مختلف المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، وقد أدى هذا إلى البحث عن تقويم بديل يعكس العلاقة بين التقويم والتعليم والتعلم، بل يدمج بينها، وهذه الثقافة الجديدة في التقويم يطلق عليها اسم التقويم البديل، وهو نوع من التقويم يتجاوز التقويمات القياسية والتقليدية، ويحدد ما يعرفه الطلاب، ويمكنهم فعله، ويراعي أداء الطلاب في حياتهم اليومية، ويوفر تقويمًا متعدد القياسات، ويدخل فيه التقويم الذاتي، أي تقويم الطلاب لأنفسهم؛ ليكشف عن مدى التقدم في معارفهم ومهاراتهم، ويستخدم أدوات قياس كملاحظة المعلمين للطلاب، ويعتمد على مهام وأنشطة متعددة ينجزها الطلاب كالمشروعات الطلابية، والعروض، وملفات الإنجاز، وحل المشكلات في مواقف الحياة الواقعية، ويطلق على هذا النوع من التقويم تسميات أخرى كالتقويم الأصيل، وتقويم الأداء. (Buldur, Serkan; Tatar, Nilgun, 2011, 485 - 495).

**والتقويم البديل:** هو نوع من التقويم ينجز فيه الطلاب مهام وأنشطة (مشروعات فردية أو جماعية، وعروض، ومقابلات في موضوعات معينة) بدلًا من الإجابة عن أسئلة اختبار، ويتم تقويم أعمالهم في ضوء معايير محددة سلفًا.

ويشترط في مهام التقويم البديل ما يلي:

**تعدد المهام وتنوعها:** تتعدد مهام التقويم البديل في مجال اللغة العربية وتتنوع؛ لتغطي مجموعة واسعة من المجالات والأنشطة المتنوعة (الاستماع – التحليل – القراءة – الكتابة– التمثيل – المقابلة – الملاحظة)

ولا يجوز أن يكون هناك سبع مهام أمام المتعلم، منها أربع عبارات أو خمس عن كتابة واجبات.

تحديد معايير واضحة لكل مهمة: ويكون الطلاب على وعي بها في وقت مبكر؛ لتكون نماذج إرشادية يعرفون منها ما يجب عليهم القيام به، وما هو متوقع منهم.

**تحديد الزمن المقترح لتنفيذ المهمة:** فهناك جدول زمني معلن للطلاب بخصوص المهام المطلوب إنجازها، ومدة تنفيذها، وتاريخ الانتهاء منها.

.(Litchfield, Brenda C & Dempsey, John V.,2013, 443 - 446)

ومن الواضح أن التقويم البديل في اللغة العربية يتجاوز النظرة الضيقة للتقويم، ويتجاوز حدود الاختبارات التحصيلية التي تركز على قياس المعارف اللغوية والأدبية، وتعزز عمليات الحفظ والتذكر والاسترجاع للقواعد والنصوص، وموضوعات الأدب والقراءة، ويقترح أنشطة لغوية، ويضع معايير للتقويم، أي أنه يركز على أمرين أساسيين:

**الأول:** إنجاز المتعلم لمهام لغوية ذات طبيعة أدائية، والأداء اللغوي له ثلاثة أنواع:

1. أداء شفوي مثل (سرد قصة – إلقاء شعر).
2. أداء تحريري مثل (كتابة مقال في صحيفة).
3. أداء عملي مثل (الكشف في المعاجم- البحث اللغوي في الإنترنت – تنظيم معرض أدبي...).

**والآخر:** تحديد معايير ومؤشرات للأداء اللغوي الأمثل لكل مهمة، فالكشف في المعاجم العربية على سبيل المثال مهمة لغوية يمكن قياس تمكن الطالب منها في ضوء المؤشرات التالية:

- استخدام الجذر الصحيح للكلمة في الكشف عن معناها.
- تحديد موقع الكلمات المعتلة بالألف داخل المعجم بسهولة.
- (برد الألف إلى أصلها الواو أو الياء).
- استخدام المعجم وفق الترتيب المناسب لنوعه.
- (ترتيب أبجدي – قافي – مخرجي).
- الوصول سريعًا إلى معاني الكلمات في المعجم.
- الكشف عن المعاني المتعددة للكلمات في المعجم.
- التحقق من الضبط الصحيح لبنية الكلمة باستخدام المعجم.

**أما التقويم الأصيل:** فهو «شكل من أشكال التقويم يطلب فيه من المتعلم أداء مهام في العالم الواقعي تعكس قدرته على التطبيق الهادف للمعارف والمهارات الأساسية».

.(Mueller, J 2016,)

ويذكر إدي ولورانس (Eddy, P.& Lawrence) أن التقويم الأصيل يركز على تقويم عمل الطالب، ويبني معارفه، ويضعها موضع الممارسة، أي ينقل المعرفة إلى سياقات الواقع الحقيقي خارج المدرسة، ويعمل على تطبيق المعارف والمهارات من خلال المهام القائمة على الأداء، فهو يتضمن مهام ينجزها الطلاب، وعمليات يقومون بها أي معالجات معرفية، ومنتجات تستدعي توظيف معارفهم في عملية الإنتاج.

**فهو:**

- يدعم فكرة أن التقويم عملية مستمرة.
- يرتبط بعمل الطالب، وبمفهوم التعلم القائم على المهام أو الأداء.
- يشارك فيه أطراف متعددة، ومقومون متعددون، ويدخل فيه التقويم الذاتي، وقد يتضمن تقويمًا رسميًا، أو غير رسمي.
- يتيح الفرصة للمتعلمين؛ لاختيار المهام، والمشروعات التي ينجزونها، ووضع شروط التنفيذ الخاصة بهم.

ومن ذلك مشروع (ويكي) الذي يتيح بدائل متعددة للطلاب للإنتاج اللغوي (قصص رقمية – مقالات يومية – عرض نتائج بحوث ميدانية عن نباتات أو حيوانات مدعم بالصور والفيديو – كتابة تجارب ذاتية.....) ويمكن استخدام (ويكي) لدعم العمل الجماعي والتعلم التعاوني.

(Eddy, P.& Lawrence, A.,2013 ,253 - 265)

ويذكر ميلر، جون أن التقويم الأصيل يطلق عليه تسميات أخرى مثل:

- **تقويم الأداء:** أو التقويم القائم على الأداء؛ لأنه يطلب من الطلاب أداء مهام ذات مغزى، وهذا هو المصطلح الأكثر شيوعًا لهذا النوع من التقويم.
- **تقويم بديل**؛ لأنه بديل للتقويمات التقليدية.
- **تقويم مباشر**؛ لأنه يوفر دليلًا مباشرًا على التطبيق الفعال للمعارف والمهارات.

(Mueller, J. , 2016)

فقد نستنتج بشكل غير مباشر من إجابة الطالب في اختبار للقواعد النحوية إمكانية تطبيقه تلك القواعد في حديثه، لكن أداءه اللغوي المتميز في أثناء إلقاء كلمة أو خطبة أو تمثيل أدوار يوفر دليلًا مباشرًا على تطبيق هذه القواعد.

ويؤكد بعض المتخصصين أن نجاح التقويم الأصيل يعتمد على أربعة عوامل رئيسة، وهي:

1. **السياق:** فالتقويم الأصيل تقويم واقعي يتم في سياق اجتماعي طبيعي أو في عالم واقعي مرتبط بحياة الطلاب.
2. **العوامل الطلابية:** فالتقويم الأصيل تقويم نشط يتطلب مشاركة الطلاب في أنشطة، وإنجازهم لمهام تتيح لهم فرص التفاعل، وممارسة التفكير، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وهذا لا يمكن أن يتحقق في الفصول الدراسية التقليدية.
3. **المهام:** فتنوع أنشطة التعليم والتعلم؛ لتتناسب مع الميول والاستعدادات والقدرات المختلفة للمتعلمين، يتطلب تعدد مهام التقويم – أيضًا – وتنوعها، فلا ينبغي أن يتم تقويم كل طالب بنفس طريقة زميله، واختيار الطالب لمهمة من بين عدة بدائل مثل (عرض تقرير شفوي – كتابة ورقة بحثية – لعب أدوار – عمل مطوية أو مجلة حائط) يعد أمرًا أساسيًا في التقويم الأصيل.

4. **المعايير والمؤشرات:** أي تحديد مواصفات قياسية لمستوى الأداء المطلوب، ومؤشرات الإنجاز المتوقع، بشرط أن يتضمن كل نشاط في التقييم الأصيل تعليمات مفصلة، وتوجيهات واضحة بنموذج الأداء الأمثل، مع ضمان دفع اللبس، وعدم الخلط بين الطلاب. (Kinay, Ismail; Bagçeci, Birsen, 2016 ,51 - 59).

ويتميز التقويم الأصيل بمجموعة من الخصائص منها ما يلي:

1. **الواقعية:** فالتقويم الأصيل يتطلب مهام واقعية، الأمر الذي يتطلب تحليل المعرفة ودمجها في مواقف الحياة الواقعية، ومن ثم منح الطلاب الفرصة لربط ما تعلموه في الفصول الدراسية بالواقع أي الأنشطة اللامنهجية، وقياس قدرتهم على حل المشكلات في الحياة خارج المدرسة.
2. **إنجاز مهام عملية:** يتطلب التقويم الأصيل توظيف ما تعلمه الطلاب من معارف ومهارات في إنتاج عملي مثل المشروعات والعروض والمعارض وملفات الإنجازات وغيرها في بيئة تعليمية غنية.

ومن المهام العملية برامج ورشة الكتابة (Writing Workshop) مثل برنامج «الكتَّاب الشباب» الذي يقوم على اختيار الطلاب موضوعًا للكتابة، وكتابة فقرة من رواية في هذا الموضوع بحرية تامة داخل الفصل دون خوف أو قلق من الأخطاء الإملائية والنحوية. (Magalas, Laura; Ryan, Thomas G.,2016,7 - 22).

3. **تنوع الأنشطة والمهارات البحثية:** يتطلب التقويم الأصيل من الطلاب بناء معارفهم الخاصة من مصادر متنوعة، ومراجع مختلفة عن طريق البحث، وجمع المعلومات وتنظيمها، والتحليل، والتعميم، والتخطيط، وتدوين الملاحظات، والتحرير، والترجمة وغير ذلك من الأنشطة والمهارات اللغوية والبحثية.

(Hus, Vlasta; Matjašic, Jasmina ,2017, 664 - 670)

4. **تنمية التفكير في مستوياته العليا:**

التقويم الأصيل يتطلب تفكيرًا إبداعيًا، أي توليد أفكار جديدة، واستجابات متعددة متنوعة بدلًا من استنساخ المعرفة، كما يتطلب تفكيرًا تأمليًا واقعيًا في المهام بدلًا من المواقف الاختبارية المصطنعة. (Burton, (Kelley,2011,20 - 28).

كما يتطلب تفكير الطلاب في أعمالهم بشكل ناقد، واكتشاف نقاط القوة والضعف في أدائهم، وتقويم إنتاجهم، والتصحيح الذاتي لأنفسهم، وتحسين أدائهم اعتمادًا على أنفسهم. (Hus, Vlasta; Matjašic, Jasmina ,2017, 664 - 670)

والتقويم الأصيل في مجال اللغة العربية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية يتطلب ربط موضوعات القراءة والتعبير بحياة التلاميذ وبيئتهم، وتشجيع الأنشطة اللغوية الإبداعية عن طريق إقامة المعارض، والكتابة والتأليف وإصدار المجلات المدرسية، والمسابقات الأدبية الشعرية، والنثرية مثل القصة والمقال والبحوث الأدبية، وكذلك تشجيع الرحلات المدرسية، وزيارات المتاحف والمعارض والمؤسسات والمزارع والمصانع، ثم كتابة تقارير والتعبير عنها، والمشاركة في النوادي والجماعات الأدبية مثل نادي الأدب – ونادي القصة – وجماعة الشعر الحر – وجماعة الإنشاد – وجماعة أصدقاء المكتبة....، فضلًا عن أنشطة الحاسوب مثل البحث في دواوين الشعر والنثر باستخدام الحاسوب والإنترنت.

جدول (2) أهم الفروق بين أنواع التقويم

| نوع التقويم | التقويم البديل | التقويم الأصيل | القائم على الأداء |
|---|---|---|---|
| أهم الفروق بين أنواع التقويم. | بديل للتقويم التقليدي المعتمد على الاختبارات التحصيلية سواء أكان تقويمًا أصيلًا أم قائمًا على الأداء. | تقويم واقعي يتطلب ممارسات لغوية في مواقف طبيعية خارج الفصول الدراسية. | قائم على مهام لغوية شفوية أو تحريرية أو عملية ينجزها المتعلمون وفق معايير ومؤشرات للجودة. |

### الاتجاه الثاني: الاتجاه نحو المشاركة النشطة للمتعلم في عملية التقويم:

في إطار الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم، والبحث عن بدائل للاختبارات التقليدية التي يجريها معلم اللغة العربية داخل الفصول الدراسية، ظهر اتجاه آخر يؤكد دور المتعلم في عملية التقويم، ويعزز مشاركته النشطة في تقويم ذاته وأقرانه، بل أصبحت هناك أدوات تطبق، ووسائل وإجراءات يتبعها المتعلم في مراقبة فهمه، ونقد ذاته، ومراجعة أقواله وكتاباته، وإصدار حكم على أدائه اللغوي، وأداء زملائه، في ضوء معايير متفق عليها للأداء الأمثل، ويمكن هنا التمييز بين نوعين من التقويم:

1. التقويم الذاتي.
2. تقويم الأقران.

**وفيما يلي نبذة مختصرة عن كل نوع:**

1. **التقويم الذاتي.**

يعني مشاركة المتعلم في وضع معايير للأداء الأمثل لمهمة ما، ثم مقارنة أدائه بهذه المعايير، وتحديد مدى بلوغه للمستوى الأعلى في الأداء، وتعرف نواحي القوة والضعف فيه، واكتشاف أخطائه وتصويبها، وتطوير أدائه.

والتقويم الذاتي هو «طريقة يُقوِّم فيها التلاميذ أداءهم بأنفسهم بعد معرفتهم بمعايير التصحيح وقواعده المطبقة، وبمشاركتهم للمعلم في وضع هذه المعايير، من أجل تحسن دافعيتهم لتعلم مادة ما، ورفع مستوى تحصيلهم فيها».

(الديب، حسناء، 2013، 23)

ويقتصر دور المعلم في التقويم الذاتي على إبداء تعليقاته التي تعزز عمل الطالب وتقويمه الذي يقوم به بنفسه، ويوضح الخطوات التالية في التقويم، ويحث الطالب على إعادة النظر في تقويمه، والأساليب التي استخدمها، في ذلك، دون أن يوجه إليه اللوم، أو يبدي اعتراضه على تعليقاته، وبذلك يكون المعلم ميسرًا لتعلم طلبته، وموجهًا لهم في استخدامهم أسلوب التقويم الذاتي بطريقة هادفة. (علام، صلاح الدين، 2004،211؛ Gotoh, Yasushi , 2015, 1 - 3)

**التقويم الذاتي للأداء اللغوي:**

استخدمت دراسة تولجار، أيسجول تاكاك (Tulgar, Aysegül Takkaç,2017، 321 - 335) شكلًا بديلًا للتقويم الذاتي يدمج التكنولوجيا في عملية التعليم باستخدام «تقويم سيلفي» يعتمد على

تقنيات الهاتف المحمول الحديثة والإنترنت، واستخدام أساليب حديثة للاتصال ونقل البيانات، والتقويم الذاتي البديل هنا يتطلب تسجيل أشرطة فيديو خاصة بكل طالب في شكل «سيلفي» (وهو مصطلح عالمي ظهر مع اختراع الرقمية والكاميرات والهواتف المحمولة، ويعني الكاميرا التي تسمح للأفراد بالتقاط صور خاصة بهم أو بغيرهم بأيديهم أو باستخدام عصا السيلفي).

وقد ركزت هذه الدراسة على التقويم الذاتي للأداء اللغوي للطلاب، وكان مطلوبًا من كل طالب تقديم عرض شفوي قصير يتراوح بين 15 و20 دقيقة، وتسجيله باستخدام الهواتف المحمولة أو الكاميرات، ومشاهدته، ومراقبة مدى التقدم في ممارسة اللغة، ومدى تحسن الأداء اللغوي من حيث دقة النطق، والطلاقة اللغوية، وتطبيق القواعد النحوية، بغرض بلوغ مستوى الأداء اللغوي الأمثل، ثم التفاعل الاجتماعي مع المعلم بإرسال التقويم الذاتي المسجل إلى إليه من خلال شبكة الإنترنت، كما يرسل كل طالب إلى المعلم -أيضًا - تقريرًا عن تحليل أدائه بعد مشاهدته، وتحديد نواحي القوة والضعف فيه، ثم يتلقى تعليقات المعلم، والزملاء، ويحصل على التغذية الراجعة اللازمة بعد تحليل الأداء.

وقد أبدى الطلاب المشاركون اهتمامهم بهذه التقنية في التقويم الذاتي لأدائهم اللغوي، وأشاروا إلى مميزات عديدة لها منها أنهم أصبحوا:

- أكثر استقلالية.
- يتحدثون بتلقائية وعفوية.
- يمتلكون مهارات التحدث.
- أكثر دقة في النطق.
- أكثر موضوعية في النقد، وأكثر قدرة على اكتشاف الأخطاء اللغوية.
- يستخدمون لغة الجسد، ويمكنهم رؤية أنفسهم من المرآة.
- أقل قلقًا من مواجهة الجمهور، ومن الوقوع في الأخطاء.
- أقدر على تنويع درجات الصوت.
- يعبرون بحرية عن أفكارهم.
- يوفرون مزيدًا من الوقت مقارنة بوسائل أخرى.
- يمكنهم الإيقاف المؤقت والإعادة والتشغيل.
- يمكنهم المحافظة على سجلاتهم عن طريق الأرشفة الإلكترونية (حفظ السجلات وتخزينها إلكترونيًا وصيانتها).
- لا يشعرون بخجل في أثناء مواجهة كاميرا.

(Tulgar, Aysegül Takkaç ,2017, 321 - 335).

2. **تقويم الأقران:** يعني قيام المتعلم بتقويم أداء زميله، وإصدار حكم عليه بالدقة أو الجودة أو غير ذلك في ضوء معايير للأداء الأمثل متفق عليها بين المعلم والطلاب.

ويذكر علام أنه من الملاحظ أن تقويم الأقران يختلف عن التقويم الذاتي في تأثر تقويم الأقران بالعلاقات القائمة بين الطلاب بعضهم وبعض، سواء كانت علاقات صداقة، أو تفضيل، أو تحيز، مما يؤثر في صدق تقديراتهم لأقرانهم، وقد يتخذ أحد الطلاب موقفًا رافضًا من زميله بسبب شعوره بسلطة هذا الزميل، ومن المحتمل أن تنخفض التقديرات في المواقف التنافسية بين الأقران، فضلًا عن افتقاد بعض الطلاب للمعارف والمهارات اللازمة لتقويم أقرانهم تقويمًا عادلًا.

ويذكر علام ثمانية أساليب للتقويم الذاتي وتقويم الأقران هي:

أ. طرح التساؤلات.

ب.المناقشات الصفية

ج. الاجتماعات والمقابلات مع الطلبة.

د. قوائم المراجعة

هـ. استبانات التقويم الذاتي.

و. الصحائف الذاتية.

ز. سجلات التأمل.

ح. اجتماعات الأقران.

(علام، صلاح الدين، 2004، 212 – 225).

وتؤكد دراسة لي، شين (Lee, Chien - I, 2017, 3283 - 3300) ضرورة استخدام تقويم الأقران وأنشطته عن طريق الإنترنت أو الأنظمة الإلكترونية بدلًا من التقويم الورقي التقليدي لما له فوائد متعددة، منها زيادة التفاعل بين المتعلمين مع عدم الكشف عن هوياتهم، وتقليل استهلاك الورق، وتقليل جهد المعلمين، وحصول الطلاب على التغذية الراجعة اللازمة، مما يساعد على تصحيح أخطائهم، وتحسين أدائهم، وتنمية تفكيرهم الناقد، ويتطلب هذا النوع من التقويم وجود خبير (وهو المعلم) يحدد المعايير الواجب توافرها في إنجاز المهمة التعليمية، ويحدد مستويات الأداء، وكيفية تطبيق تلك المعايير، وتكليف الأقران بإنجاز مهام التقويم، ويدربهم على كتابة التعليقات النصية عند مراجعة مقالات زملائهم، مع مراعاة أن نشاط تقويم الأقران يتأثر بعدد مرات التقويم، وحجم العمل، فإذا زاد بشكل يثقل كاهلهم فإنهم يشعرون بالضجر والملل، وليس من المستغرب أنهم يشعرون بالملل – أيضًا – إذا استمر التقويم لنفس الأقران مرارًا وتكرارًا.

كما تؤكد دراسة راسل وآخرين (Russell, J & Other, 2017, 178 - 190) – أيضًا– فاعلية تقويم الأقران عبر شبكة الإنترنت باستخدام منصات متعددة للتقويم، والمراجعة المعيارية لكتابات الطلاب (كتابات متوسطة الجودة أو منخفضة)، وتدعم نتائج الدراسة الاتفاق بين الأقران والخبير (المعلم) في عملية التقويم بشرط مراعاة وعي الطلاب بالمعايير التقويمية بوضوح، وتطبيقها بسهولة ويسر، وأن يكونوا قادرين على اكتشاف الأخطاء في مقالات الأقران، بالإضافة إلى ضرورة وجود آلية لتقديم التغذية الراجعة البناءة، واقتراح الحلول الممكنة، وتوفير التغذية الراجعة يتطلب اكتساب مهارات التفكير الناقد، ولضمان سهولة تطبيق المعايير يمكن استخدام أسئلة بسيطة تتطلب الإجابة

بـ (نعم أو لا) أو أسئلة اختيار من متعدد، ويكون السؤال الأخير عبارة عن تصنيف شامل للمقالة.

وأبسط شكل من التغذية الراجعة للأقران يتضمن عمل الطلاب في أزواج، مع مراعاة اختيار الأقران المتوافقين في الميول والرغبات والقدرات، وتشجيع النقد البناء، وعدم التركيز على منح الدرجات، فقد لا تنجح التغذية الراجعة إذا كان التركيز على ذلك، حيث يتردد الطلاب في انتقاد زملائهم خوفًا عليهم من احتساب الأخطاء ونقص الدرجات، ويمكن استخدام قوائم إرشاد التقويم الذاتي؛ لتحسين نوعية التعليقات، والاسترشاد بها في عملية النقد البناء، والحصول على تغذية راجعة في حالتي التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، ومقارنة تعليقات الأقران بهذه القوائم من خلال ستة مستويات متدرجة في الكفاءة، ثلاثة للمستوى غير المتمكن (مبتدئ - ناشئ - نام) ومثلها للمستوى المتمكن أو البارع (قادر - ذي خبرة - استثنائي).

(بروكهات، سوزان م، 2015،162 - 163، 199 - 200).

وفيما يلي نموذج لقائمة إرشاد تقويم ذاتي في كتابة موضوع تعبير:

نموذج لقائمة إرشاد تقويم ذاتي في كتابة مقدمة لموضوع تعبير في الصفوف (7 - 12)

| المستويات / المهمة | غير كفء | | | كفء | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | مستوى (1) مبتدئ | مستوى (2) ناشئ | مستوى (3). نام | مستوى (4) قادر | مستوى (5) ذو خبرة | مستوى (6). استثنائي |
| كتابة مقدمة لموضوع تعبير. | لا توجد مقدمة للموضوع | المقدمة غير مناسبة للموضوع، وأسلوبها ضعيف. | المقدمة مناسبة للموضوع لكن لا يزال أسلوبها ضعيف. | المقدمة مناسبة للموضوع وأسلوبها جيد، لكنها طويلة وغير جذابة. | المقدمة مناسبة للموضوع وموجزة وأسلوبها جيد، لكنها تقليدية بدأت بجمل خبرية. | المقدمة مناسبة للموضوع، موجزة وأسلوبها جيد، وجذابة، ومثيرة بدأت بسؤال للإثارة والتشويق أو بشاهد (قرآني أو حديث شريف أو مثل أو حكمة أو بيت شعر). |

**الاتجاه الثالث: الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في عملية التقويم اللغوي.**

أدى التطور المتسارع لتكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى تحديث إستراتيجيات التعليم والتعلم والتقويم، وأصبحت إستراتيجيات التعلم والتقويم الإلكتروني من أكثر الإستراتيجيات شيوعًا في مجال التعليم في ظل انتشار الأجهزة الإلكترونية والإنترنت.

(Osuji & Belo,2012,140)

وقد حلت الاختبارات الإلكترونية محل اختبارات الورقة والقلم، وأصبح تقويم الطالب يتم خارج جدران الفصل الدراسي، كما يتم التصحيح إلكترونيًا، وكذا معالجة نتائج الطلاب، وتحديد مستوى نواتج التعلم.

ولعل التقدم العلمي والتكنولوجي في هذا العصر قد فرض على الأمم معايير جديدة بخصوص

استيعاب التطورات العلمية والتكنولوجية، ومواكبتها، والتعليم والتقويم وسيلتان لمواكبة هذا التقدم العلمي والتكنولوجي السريع، ومواجهة تحديات العصر، وإعداد الأجيال القادرة على التعامل مع متطلبات الألفية الثالثة، واستيعاب تقنياتها سريعة التطور، بما يؤدي إلى التنمية المستدامة.

وهنا تأتي أهمية استخدام التقويم الإلكتروني لطلاب التعليم قبل الجامعي، بما يفي بمتطلبات الألفية الثالثة، وبما يسهم في نشر الثقافة العلمية والتكنولوجية، وإعداد أجيال قادرة على التعامل مع التكنولوجيا، والتكيف مع مجتمع المعرفة Knowledge Society، ومجتمع التعلم Learning Society واكتساب مهارات التعامل مع تقنيات عصر المعلومات والاتصالات.

**مفهوم التقويم الإلكتروني:**

يُعد التقويم الإلكتروني عنصرًا مهمًا من عناصر منظومة التعليم الإلكتروني، فهو نظام تقويم يتم تخطيطه، وإعداده، وتنفيذه، وإدارته، ومتابعته بشكل إلكتروني، وباستخدام أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

ويمكن تعريف التقويم الإلكتروني بأنه العملية التي يتم من خلالها إصدار حكم على مدى تحقيق الطالب لنواتج التعلم، وتشخيص جوانب القوة، ودعمها، وجوانب الضعف وعلاجها، وذلك بتوظيف تقنيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تصميم أدوات التقويم وفي معالجة البيانات الكمية والكيفية الخاصة بمستويات الأداء.

وهو نظام يتم التخطيط والإعداد له؛ لتنفيذه، وإدارته، ومتابعته بشكل إلكتروني باستخدام أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بدءًا من وضع المستويات المعيارية المعتمدة على أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وإعداد بنوك الأسئلة، وتصميم المهام، وأدوات التقويم بصورة إلكترونية تفاعلية، وبرمجتها، وتحميلها على برمجيات إلكترونية، أو نشرها على مواقع إلكترونية عبر شبكة الإنترنت، وإدارة بيئة التقويم الإلكتروني سواء أكان تقويمًا ذاتيًا يتم في بيئة افتراضية عبر الإنترنت تحت إشراف الجهة المنوط بها التقويم، أو ممن يقومون بدور الموجه والمرشد الإلكتروني (عن بعد)، أو قد يكون تقويمًا جماعيًا أو تقويم أقران (Peer assessment) يتم وجهًا لوجه في حجرات الدراسة التقليدية، تحت إشراف المعلم الذي يدير بيئة التقويم في حجرة الدراسة، ويقوم بدور الموجه والمرشد والميسر والمدعم.

ويمكن تنفيذ عملية التقويم الإلكتروني باستخدام أدوات ووسائل وخدمات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وذلك من خلال أساليب التقويم الإلكترونية المعتمدة على الإنترنت التي تتم على الخط On Line من خلال بنوك الأسئلة، والمسابقات أو الاختبارات المسماة Quizzes، أو من خلال ملفات التقويم الإلكترونية e Portfolios، وهو ما يتم تحت إشراف المعلم أو المقوِّم الذي يدير التعلم، أو التقويم عبر شبكة الإنترنت.

(Osuji & Belo,2012,120)

وليس ضروريًا أن يتم تنفيذ التقويم الإلكتروني أو توصيله للطالب خارج جدران الفصول الدراسية وأسوار المدرسة، وإنما يمكن أن يتم داخل حجرات الدراسة التقليدية والاندماج معها، مما يعمل على تفعيل عملية التقويم، ويتمخض عنه أساليب تقويم جديدة تعمل

على توظيف الأدوات والوسائل التكنولوجية الحديثة في حجرات الدراسة؛ لإثراء التقويم وتنشيطه وجعله أكثر مرونة ومصداقية وعدالة، وهو ما يتضح جليًا مع الإصدار الأخير للتقويم الإلكتروني والمسمى بالتقويم المدمج (Blended Assessment).

### مميزات التقويم الإلكتروني:

للتقويم الإلكتروني مميزات متعددة مقارنة بالتقويم التقليدي من أهمها ما يلي:

1. توفير مناخ يسهم في تشجيع التفاعل، وإشاعة جو من المتعة والبهجة في أثناء عملية التعلم.
2. يتيح قدرًا كبيرًا من المرونة والحرية في اختيار الزمان والمكان اللازم للتقويم.
3. توفير أدوات تقويم كالاختبارات والامتحانات تتسم بالدقة والموثوقية تساعد في اتخاذ قرارات تربوية صحيحة.
4. توفير الوقت المستغرق والجهد المبذول في عمليات التقويم.
5. تصحيح استجابات الطلاب ورصد الدرجات بطريقة آلية.
6. تطبيق مبدأ العدالة في التصحيح ورصد الدرجات.
7. تخفيف العبء عن كاهل المعلمين بتزويدهم بأدوات تقويم بنائي واختبارات على درجة كبيرة من الجودة في الإعداد والتطبيق ورصد النتائج.
8. تلبية جميع احتياجات الطلاب طبقا للتنوع في مهاراتهم، ومواجهة صعوبات تعلمهم عن طريق التكامل بين النص والوسائط المتعددة سواء أكانت صوتا وصورة أم أفلامًا ورسومًا بيانية، أم أشكالا توضيحية.
9. توفير نظام للتغذية الراجعة الفورية تسهم في دعم تعلم الطالب خلال التقويم التكويني.
10. إتاحة فرص التفاعلية مع الطالب.
11. تنمية مهارات التقويم الذاتي للطالب.
12. التطوير المستمر لأدوات التقويم مما يكسبها الحداثة والمرونة والتطوير المستمر.
13. توفير التكلفة على المدى الطويل.
14. مواجهة مشكلات الكثافة العالية للطلاب في قاعات الدراسة في أثناء تنفيذ عملية التقويم.

.(Reju and Adesina, 2009)

### أنماط التقويم الإلكتروني:

تطورت أنماط التقويم الإلكتروني وأنماط التعليم والتعلم الإلكتروني نتيجة التطورات المتسارعة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتنوعت أنماط التقويم الإلكتروني نتيجة لتنوع استخدامات الكمبيوتر وشبكة الإنترنت في أغراض عملية التقويم، ولعل من أبرز أنماط التقويم الإلكتروني ما يلي:

- التقويم المعتمد على الكمبيوتر وبرمجياته ووسائطه المتعددة.

(Computer - Assisted Assessment) (CAA)

- التقويم بمساعدة الكمبيوتر. (Computer - Aided Assessment).
- التقويم من خلال الكمبيوتر. (CMA) (Computer - Mediated Assessment).
- التقويم القائم على الكمبيوتر وبرمجياته المصممة باستخدام الوسائط المتعددة والفائقة التداخل. (CBA) (Computer - Based Assessment)
- التقويم المدمج. (Blended Assessment)
- التقويم المباشر عبر الإنترنت. (Online assessment).

.(Fry,etal,.2013)

وفيما يلي نبذة مختصرة عن تلك الأنماط. (Hautakangas, 2009).

1. **التقويم بمساعدة الكمبيوتر** (CAA):

.(Computer - Assisted Assessment or Computer - Aided Assessment)

يشير هذا النمط من التقويم الإلكتروني إلى توظيف التطبيقات الكمبيوترية في عملية التقويم، كما يشير إلى أنشطة التقويم ومهامه المعتمدة على الكمبيوتر، وبذلك يقوم الكمبيوتر في هذا النمط بالدورين الجوهري والمساعد في عمليات التقويم.

2. **التقويم من خلال الكمبيوتر** (Computer - Mediated Assessment) (CMA)

يشير هذا النمط من التقويم الإلكتروني إلى استخدام جهاز الكمبيوتر في تيسير إرسال الاختبارات وأدوات التقويم، ونقل استجابات الطلاب، وتبادل الأسئلة والمهام التقويمية بين المتعلمين أنفسهم، وكذا بينهم وبين المعلم، ومناقشتها فيما بينهم، والإبحار عبر المواقع الإلكترونية المتاحة على الويب للحصول على التغذية الراجعة، وهو ما يتم من خلال خدمات الإنترنت المتاحة عبر الإصدار الأول للويب 1.0، كخدمة البريد الإلكتروني email، وغرف المحادثة Chatting Room، ومنتديات المناقشة Discussion Forums، ومؤتمرات الفيديو التفاعلية.

وبعض خدمات التواصل الإجتماعي المتاحة على الإصدار الثاني للويب ويُطلق عليها الويب Web2.0، ومنها: الفيسبوك Facebook، والتويتر Twitter، والمدونات Weblogs.

3. **التقويم القائم على الكمبيوتر وبرمجياته المصممة باستخدام الوسائط المتعددة والفائقة التداخل.** (CBA) (Computer - Based Assessment).

يشير هذا النمط من التقويم إلى الاستفادة من البرامج الحاسوبية، وتقنيات الوسائط المتعددة المبنية على الكمبيوتر، وخاصة تقنية الوسائط الفائقة التداخل والتشعب Hypermedia في تصميم أدوات التقويم، وبناء الأسئلة التفاعلية، حيث تهدف تلك التقنيات إلى تكامل وتلاحم تكنولوجيا الصوت، والفيديو مع النص لتكسبه التفاعلية، بالإضافة إلى إتاحتها الفرصة للمتعلم للإبحار Navigation بين عناصر المعلومات والحصول على تغذية راجعة فورية لاكتشاف نقاط الضعف وأوجه القصور لديه وتصحيحها، وبناء خبرات تعلمه، والحصول على المعلومات من مصادرها المختلفة، وهو ما يحتاجه المتعلم في التغذية الراجعة التي تقدم له عبر مراحل وعمليات التقويم المتعددة.

4. **التقويم المدمج:** (Blended assessment).

يقصد به التقويم الذي يقوم على المزج بين التقويم المعتمد على استخدام تقنية الكمبيوتر والإنترنت في الإجابة عن الأسئلة الموضوعية MCQ وأسئلة المسابقات عبر الإنترنت on - line quizzes، وبين أساليب التقويم التقليدية المعتمدة على استخدام الورقة والقلم في الإجابة عن أسئلة المقال (التحريرية).

وفي ضوء ذلك يُعد التقويم المدمج أحد أنماط التقويم الإلكتروني الذي يقوم على المزج بين مميزات كل من التقويم وجهًا لوجه face to face في حجرات الدراسة التقليدية، والتقويم الإلكتروني بأنماطه المختلفة.

ولا يتطلب التقويم المدمج استخدام تقنيات عالية الجودة أو استخدام أساليب وأدوات تقويم جديدة، حيث يتم التخطيط له في ضوء الأسس النظرية والفلسفية لتخطيط التقويم الإلكتروني والتقويم التقليدي الذي يحدث وجهًا لوجه بين المعلم وطلابه، أو بين زوج من الأقران، أو بين مجموعة من الأقران بعضهم وبعض داخل حجرة الدراسة، كما أنه يمكن الاستفادة من هذا النمط من التقويم الإلكتروني في أنشطة التقويم الذاتي التقليدي للطالب.

ويقوم التقويم المدمج على التداخل والتكامل بين التقويم الإلكتروني بأنماطه المختلفة المتزامنة وغير المتزامنة، وبين التقويم التقليدي بأشكاله وأنماطه المختلفة، ويهدف إلى تحقيق التكامل والتوازن بين توصيل التقويم Delivery Assessment لكل طالب في أي وقت، وفي أي مكان، وبين تقويم ومتابعة أداء الطالب ومدى ممارسته لعمليات التعلم ومهامه، وتقويم مدى تحقيق أهداف المنهج للمواد الدراسية المختلفة، وذلك من خلال استخدام العديد من أساليب وأدوات التقويم.

5. **التقويم المباشر عبر الإنترنت:** Online assessment

يطلق عليه التقويم المعتمد على الإنترنت، ويشير إلى أنشطة التقويم التي تتم من خلال الإنترنت بصورة مباشرة (على الخط).

ويتميز هذا النمط من التقويم الإلكتروني عن الأنماط الأخرى بأنه يسهم في:

- التغلب على معوقات: الزمن، تباعد المكان، التكلفة المادية، ومتطلبات إعداد الاختبارات.
- التخلص من قلق التقويم وأداء الاختبارات لدى الطلاب.
- تنميه الثقة بالنفس لدى الطالب.
- زيادة دافعية الطلاب للتعلم، الناتجة عن إحساسهم بتقدمهم التحصيلي وتقدم تعلمهم، وإنجازهم للمهام المكلفين بها وهم في أماكنهم.
- توفير قدر كبير من المرونة في التنفيذ، وملاءمته لمختلف الظروف والمستويات.
- توفير قدر كبير من البدائل التي تعكس معارف الطلاب ومهاراتهم المتنوعة والمتباينة.

وبناء على ما سبق يمكن استخدام التقويم الإلكتروني عبر الإنترنت في أغراض متعددة منها استخدامه كعملية تقويم قائمة بذاتها متكاملة العناصر والأبعاد، واستخدامه في عملية نقل وتوصيل أدوات التقويم والاختبارات أو الامتحانات، وكذا في إدارة المصادر المستخدمة في التقويم، وفي إعلان النتائج. (الباز، أحلام، وآخرون، 2012)

## استخدام التكنولوجيا في التقويم اللغوي:

يمكن استخدام التكنولوجيا في التقويم اللغوي - وبخاصة تقويم تعليم الطلاب اللغة العربية - من خلال اختبارات ومهام وأنشطة متنوعة، وباستخدام أجهزة متعددة، ومن أمثلة ذلك ما يلي:

1. **بنوك الأسئلة الإلكترونية في اللغة العربية وقواعدها وآدابها.**
2. **بناء اختبارات إلكترونية؛ لقياس مهارات الاستماع: مثل:**

أ. اختبارات فهم المسموع: يستمع المتعلمون إلى كل فقرات مسجلة باستخدام جهاز تسجيل أو الحاسوب ثم يجيبون عن أسئلة فهم المسموع (من نوع الاختيار من متعدد) باستخدام الحاسوب - أيضًا - مثل: من المتحدثون؟ وما سماتهم؟ وإلى أي عصر ينتمون؟

ب.اختبارات الاستماع الناقد: يستمع المتعلمون إلى نص مسجل باستخدام جهاز تسجيل أو الحاسوب مثل (قصة أو وصف لشيء أو شخص أو مكان ما) بحيث يتضمن أخطاء أو تناقضات داخلية، وعلى المتعلم اكتشاف تلك الأخطاء أو التناقضات، ويحصل المتعلم على تغذية راجعة باستخدام الحاسوب؛ ليتأكد من صحة اكتشافه أو خطئه.

ج. اختبارات الاستماع الإبداعي: وهي تقيس قدرة المستمع على توليد الأفكار والحلول في أثناء الاستماع إلى مشكلة مطروحة باستخدام جهاز تسجيل أو حاسوب، أو الاستماع إلى قصة غير مكتملة النهاية، ثم يكملها المتعلمون.

3. **بناء اختبارات إلكترونية؛ لتمييز البحور الشعرية:** يستمع المتعلمون إلى قصائد شعرية مسجلة باستخدام جهاز تسجيل أو الحاسوب، ويطلب منهم تمييز البحر الشعري لكل قصيدة وفقًا للتفعيلات والإيقاعات الصوتية لكل بحر.
4. **تقويم الأداء اللغوي للمتعلمين عبر شبكات التواصل الاجتماعي:** حيث تتاح الفرص لتبادل الأحاديث والأفكار والآراء بين المتعلمين في قضايا اللغة والأدب فضلًا عن موضوعات الحياة العامة عبر شبكات التواصل الاجتماعي، مع تسجيل هذه المحادثات بطريقة مقصودة تمهيدًا لتقويمها وفق معايير لغوية متفق عليها.
5. **تقويم مهارات القراءة الإلكترونية:** وقياس كفاءة المتعلمين في فهم المقروء في بيئات القراءة الإلكترونية، وقياس وعيهم المعجمي، ومعرفتهم بالقواعد النحوية، وقدرتهم على التفسير والاستنتاج، وبناء تمثيل عقلي متماسك لمحتوى النص الإلكتروني (في صورة خريطة للأفكار الرئيسة والتفاصيل مثلًا). (Al - Seghayer, Khalid,2017, 88 - 106).
6. **تقويم أنشطة ومهام لغوية عبر الهاتف المحمول:** يمكن استخدام المحمول لأغراض أكاديمية مثل الاستقصاء، واستخدام القاموس في التحقق من طريقة نطق كلمات معينة أو تفسيرها، ودراسة محتوى المقررات الدراسية، والتواصل مع الأقران والمعلم، وتبادل الرسائل القصيرة، وتخضع هذه الأنشطة والمهام عبر الهاتف المحمول لتقويم المعلم، ويحصل الطالب على درجات بعد إنجازها؛ ليستفيد منها إذا أخفق في الامتحان، فالهواتف المحمولة لديها قدرة على تحسين عمليتي التعليم والتعلم، بل إتقان اللغة.

(Hilao, Marites Piguing; Wichadee, Saovapa, 2017, 68 - 79)

7. **تقويم مهارات البحث اللغوي أو الأدبي باستخدام الحاسوب والإنترنت:** عن طريق تقويم مهارات المتعلمين في الكشف عن معاني الكلمات في المعاجم العربية الإلكترونية: مثل القاموس المحيط، ولسان العرب، والصحاح، والمعجم الوسيط، والمنجد وغيرها، أو البحث عن الشعراء والأدباء، وإنتاجهم الأدبي شعرًا ونثرًا، باستخدام الموسوعات الشعرية التي تتوافر على أسطوانات مدمجة، أو مواقع الإنترنت، أو البحث عن موضوعات معينة في مجال اللغة أو الأدب أو الاجتماع أو السياسة أو الاقتصاد أو الأخبار الإلكترونية الموجودة في مختلف القنوات الإخبارية في جميع أنحاء العالم.
8. **القراءة العلاجية الموجهة:** في ضوء نتائج تقويم مستويات المتعلمين القرائية يمكن للمعلم توجيه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاطلاع على موضوعات معينة، وقصص وطرائف معدة باستخدام الحاسوب؛ لعلاج نواحي القصور في قراءاتهم.
9. **اختبارات الكتابة الإبداعية:** عن طريق عرض لقطات فيديو؛ لكتابة تعليق ونقد حول هذه اللقطات، وتوليد أفكار متعددة.
10. **استخدام المدقق الإملائي الإلكتروني:** يختبر المتعلمين صحة كتاباتهم، وتعرُّف أخطائهم الإملائية عن طريق التدقيق الإملائي في الحاسوب (التقويم الذاتي).
11. **الأنشطة التقويمية الإلكترونية:** مثل التصحيح الإلكتروني، وتخزين ملفات الإنجاز الإلكترونية للمتعلمين؛ تمهيدًا لتقويمها، والسجلات الإلكترونية، وتحليل نتائج الاختبارات باستخدام الحاسوب، وإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة، تمهيدًا لوضع خطط التحسين في ضوئها.

**الاتجاه الرابع: الاتجاه نحو البنائية:**

يعد المنحى البنائي من الاتجاهات الحديثة في التدريس والتقويم، إذ تحول التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطالب مثل متغيرات المعلم والمدرسة والمنهج والأقران وغير ذلك إلى العوامل الداخلية التي تؤثر في هذا التعلم، وبتحديد أكثر: ما يجري داخل عقل المتعلم من معارف وخبرات سابقة، وعلى قدرته على التذكر والفهم، ومعالجة المعلومات، ودافعيته للتعلم، وكل ما يجعل تعلمه ذا معنى، وترتكز البنائية على مجموعة من المبادئ من أبرزها أن بناء المعرفة يتم من الخبرة من خلال مواقف حقيقية، بمعنى أن التعليم عملية بنائية يتم فيها قيام المتعلم بنفسه ببناء تمثيل داخلي للمعلومات مستخدمًا في ذلك خبرته السابقة.

(عبد الصبور، منى، 2004، 97 – 98)

ويذكر حسن زيتون وكمال زيتون أن هناك ثلاث مراحل لاكتساب المعرفة عند ديفيد جوانسين (Jonassen David) هي:

**المرحلة الاستهلالية:** وهي مرحلة لا يكون لدى المتعلم فيها – غالبًا – معرفة قبلية منهجية عن موضوع التعلم، بمعنى أن منظوماته في طورها الأوليّ.

**المرحلة التقدمية:** وهي مرحلة يكون لدى المتعلمين فيها معرفة منظمة ومتقدمة حول موضوع التعلم تمكنهم من حل المشكلات ذات العلاقة بهذا الموضوع.

**مرحلة الخبير:** وهي المرحلة النهائية لاكتساب المعرفة، وفيها يصل الفرد إلى درجة الخبير،

بمعنى أن منظوماته المعرفية قد أصبحت معقدة للغاية مقارنة بالمرحلة المتقدمة، ويمكنه حل المشكلات بصورة سريعة وبكفاءة عالية غير تقليدية، كما أن سرعة استيعابه للمعرفة الجديدة عالية مقارنة بمن هم في المرحلة المتقدمة.

(زيتون، حسن، زيتون، كمال 2006، 290 – 291).

وباستعراض المراحل الثلاث لاكتساب المعرفية، وربطه بالنموذج البنائي في عملية التقويم اللغوي يمكن التمييز بين عدة أنواع للتقويم:

**التقويم المبدئي (التمهيدي)**: يبدأ قبل دراسة موضوعات اللغة وقواعدها وآدابها بتعرف ما لدى الطلاب من معلومات وخبرات سابقة ترتبط بالموضوع الجديد، انطلاقًا من مبدأ أساسي في النظرية البنائية وهو: "أن المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى".

**التقويم التشخيصي**: ويهدف إلى الكشف عن مستويات الأداء اللغوي عند المتعلمين عند بداية التعلم، وتعرف نواحي القوة والضعف في الأداء، وتحليل الأخطاء اللغوية، وتحديد التصورات والمفاهيم الخاطئة عند المتعلمين، ووضع الخطط العلاجية المناسبة قبل بدء عمليتي التعليم والتعلم، انطلاقًا من مبدأ أساسي في النظرية البنائية وهو: "أن معرفة الخطأ خطوة في اتجاه المعرفة الصحيحة"، ويرتبط هذا النوع بالمرحلتين الاستهلالية والتقدمية في اكتساب المعرفة.

**التقويم التكويني البنائي**: وهو يعني جمع معلومات عن تعلم الطلاب، وتفسيرها وتحليلها، واستخدامها في تسهيل تعليمهم خلال فترة قصيرة من الزمن، وتلبية احتياجاتهم التعليمية في الوقت المناسب، وتحسين أدائهم، وتحديد مدى تقدمهم نحو تحقيق الأهداف المنشودة، ويمكن تنفيذه في الفصول الدراسية بطرق رسمية مثل التقويم القائم على المناهج الدراسية، وغير رسمية مثل مناقشة الطالب في أحد الموضوعات الحرة، وإتاحة الفرصة له للتفكير فيه.

.(Klute, Mary; Apthorp, Helen; Harlacher, Jason; Reale, Marianne,2017,3)

فالهدف من التقويم التكويني هو دمج التعليم والتقويم، بدءًا بتحديد الأهداف، وإنجاز الأنشطة التعليمية اللازمة لتحقيق الأهداف، وتقويم الأداء في ضوء المعايير، ثم تقديم التغذية الراجعة اللازمة بخصوص عمليتي التعليم والتعلم، من أجل معالجة نواحي القصور، وتحسين الأداء، فالتقويم التكويني يستند إلى آلية "سد الفجوة التعليمية".

.(Ninomiya, Shuichi, 2016, 79 - 91)

وهذا يعني أن التقييم التكويني يساعد المعلمين على معرفة فجوات المعرفة لدى الطلاب في وقت مبكر، ومعالجتها إذا لزم الأمر في سياق عمليتي التعليم والتعلم.

(Hus, Vlasta; Matjašic, Jasmina , 2017, 664 - 670)

وينبغي ألا يتقلص التقويم التكويني في مجموعة من اختبارات الفصول الدراسية العادية، والتي تستخدم لرصد تقدم الطالب، أو مجموعة من التدريبات العلاجية؛ لتحسين تعليمه، فالتقويم التكويني يقدم تغذية راجعة في كل مرحلة من مراحل عمليتي التعليم والتعلم، ويركز على هاتين العمليتين بدرجة أكبر من التركيز على المنهج الدراسي والبرامج، والتغذية الراجعة ليست مجرد تزويد المتعلم بمعلومات حول صحة إجابته أو خطئها، بل تزويده بتعليق وافٍ يستند إلى المهمة،

ويرتبط بمعايير أداء واضحة، وتؤكد بعض الدراسات أن هناك ثلاثة شروط للتغذية الراجعة الفعالة في إطار مفهوم التقويم التكويني، وهي:

- وعي المتعلم بمعايير الأداء، أو الأهداف المنشودة.
- مقارنة مستوى الأداء الفعلي للمتعلم، بالمعايير.
- اتخاذ إجراءات مناسبة؛ لمعالجة نواحي القصور في أداء المتعلم.

ومن الضروري أن يشارك الطالب بنشاط في هذه العمليات الثلاث، مع تلقي تعليقات المعلم؛ لأن المشاركة النشطة للطلاب تنمي قدرتهم على أن يصبحوا متعلمين أكثر استقلالية، ومن الضروري - أيضًا - ألا يتلقى الطلاب تغذية راجعة سلبية.

.(Ninomiya, Shuichi, 2016, 79 - 91)

وخلاصة القول: إن التقويم التكويني عملية مخطط لها، تستخلص منها بيانات عن تقويم أوضاع الطلاب، يستخدمها المعلمون؛ لتعديل أساليبهم الحالية في التدريس، ويستخدمها الطلاب؛ لتعديل منظوماتهم الحالية في التعلم. (بوبهام، دبليو جيمس، 2012، 26).

**ويدخل في مفهوم التقويم التكويني للغة العربية ما يلي:**

- الاختبارات القصيرة (Quizes) في اللغة العربية.
- الاختبارات الفترية في اللغة العربية.
- الأنشطة المصاحبة لمادة اللغة العربية.
- المشروعات اللغوية.
- تلخيص موضوعات قراءة أو قصص.
- أنشطة عملية كالكشف في المعاجم.
- قراءات لموضوعات مقررة أو حرة.
- تقديم عروض شفوية.
- المشاركة في حوار أو مناقشات داخل الصف.
- إنجاز الواجبات والمهام داخل الصف وخارجه.

**ويمكن لمعلم اللغة العربية إجراء التقويم البنائي بوسائل متعددة منها:**

1. **المناقشة البنائية:** وهي أسئلة اكتشافية يطرحها المعلم؛ لاكتشاف القواعد واستنتاج، المعاني والأفكار، واستخلاص القيم، ففي الحديث الشريف "أتدرون من المفلس؟"

**قد يطرح المعلم أسئلة بنائية مثل:**

- من المفلس في الدنيا؟
- من المفلس في الآخرة؟

- ما أسباب الإفلاس في الآخرة كما تفهم من الحديث الشريف؟
- وضح مصير المفلس في الآخرة كما تفهم من الحديث الشريف.

والحديث الشريف لم يضع تعريفًا للمفلس في الآخرة، لكن الطالب يستطيع بعد قراءة هذا الحديث أن يستخلص تعريفًا مثل:

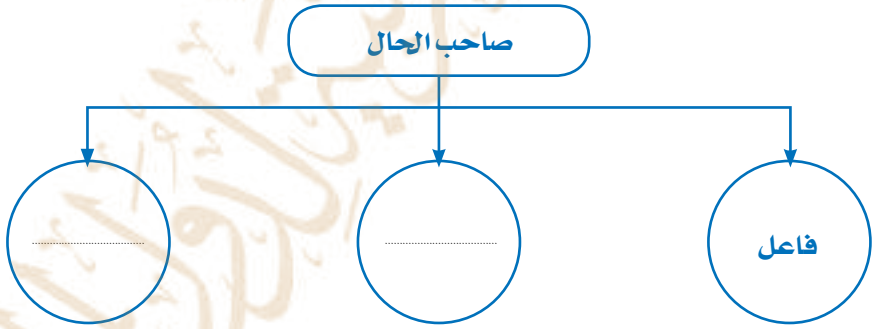
المفلس في الآخرة: من فقد كل رصيده من الحسنات يوم القيامة، بتوزيعها على أصحاب الحقوق عليه ممن أساء إليهم في الحياة الدنيا.

2. **إكمال جدول استخلاص:** مثل:

أكمل الجدول التالي:

| الجملة | الفعل | الحال | صاحب الحال |
|---|---|---|---|
| جاء محمدٌ راكبًا. | جاء | راكبًا | محمد (فاعل) |
| فحص الطبيبُ المريضَ متألمًا. | فحص | متألمًا | المريض (مفعول به) |
| قال تعالى: ﴿أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا﴾[الحُجُرات:12]. | يأكل | ..... | ..... |
| قال تعالى: ﴿أَنِ اتَّبِعْ مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا﴾[النحل:123]. | اتبع | ..... | ..... |

3. **إكمال خريطة مفاهيم:** أكمل:




4. **الملاحظة المنظمة:** باستخدام بطاقة ملاحظة، فإذا كان المعلم يدرس نصًا قرآنيًا بالمرحلة الإعدادية مثل قوله تعالى: ﴿وَسَارِعُوٓاْ إِلَىٰ مَغۡفِرَةٖ مِّن رَّبِّكُمۡ وَجَنَّةٍ عَرۡضُهَا ٱلسَّمَٰوَٰتُ وَٱلۡأَرۡضُ أُعِدَّتۡ لِلۡمُتَّقِينَ ١٣٣ ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ فِي ٱلسَّرَّآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَٱلۡكَٰظِمِينَ ٱلۡغَيۡظَ وَٱلۡعَافِينَ عَنِ ٱلنَّاسِۗ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلۡمُحۡسِنِينَ﴾[آل عمران: 133 – 134] فإن عليه أن يوضح ما تشتمل عليه هاتين الآيتين

من قيم إسلامية كالتقوى، والإنفاق في السراء والضراء، وكظم الغيظ، والعفو والتسامح، والإحسان. ولقياس قيمة "التسامح" يمكن استخدام بطاقة ملاحظة لسلوك المتعلمين بعد دراسة النص على النحو التالي:

**بطاقة ملاحظة لقياس قيمة «التسامح» عند المتعلم**

| م | مؤشرات السلوك | هل تحققت؟ | |
|---|---|---|---|
| | | نعم | لا |
| 1 | يلقي الطالب السلام على من يعرف ومن لا يعرف. | | |
| 2 | يستخدم الطالب لغة التأدب والتلطف في حواره مع الآخرين. | | |
| 3 | يحرص الطالب على معاملة زملائه معاملة حسنة. | | |
| 4 | يلتمس الطالب الأعذار لمن قصر في حقه. | | |
| 5 | ينصح الطالب زملاءه بالتماس الأعذار للآخرين. | | |
| 6 | يعفو الطالب عمن ظلمه أو أساء إليه. | | |
| 7 | يتجاوز الطالب عن هفوات الآخرين، وأخطائهم. | | |
| 8 | يتجنب الطالب الشجار والمشاحنات مع الآخرين. | | |
| 9 | يحرص الطالب على التصالح مع الآخرين، وعدم مقاطعتهم. | | |
| 10 | يتجنب الطالب استخدام لغة التهديد والوعيد مع الآخرين. | | |

**التقويم الختامي**: أو (التجميعي) فهو يشير إلى تقويم مجمل لأداء الطلاب - بما في ذلك الاختبارات الشهرية والفترية، والأعمال الفصلية، ودرجات نهاية العام، ويمكن استخدام هذه التقويمات بغرض التصعيد إلى صف أعلى، وإصدار الشهادات، أو القبول في الجامعات أي أنه يستخدم بغرض الحكم على ما حققه المتعلم في نهاية برنامج تعليمي، بخلاف التقويم التكويني الذي يعتمد على المعلومات التي تم جمعها في عملية التقييم؛ لتحديد احتياجات التعلم، وزيادة فاعلية عملية التدريس. (Looney, Janet W., 2011, 65).

ويذكر قاسم والحديبي والظنحاني أن التقويم الختامي .له مجموعة من الأغراض منها :

- رصد علامات الطالب.
- الحكم على جهود المعلمين، وفاعلية التدريس.
- تقدير مدى تقدم التلاميذ، أو تحصيلهم، أو كفاياتهم في نهاية التعلم.
- تزويد المعلم بأساس أو معيار لوضع الدرجات أو التقديرات.

- التحقق من الأهداف طويلة المدى.
- تطوير الأداء التدريسي، والبرامج التعليمية بعد إصدار الأحكام النهائية عليها.

(قاسم، محمد جابر، الحديبي، علي، الظنحاني، محمد، 2016، 29)

والتقويم اللغوي الختامي يرتبط بالمرحلة الأخيرة من مراحل اكتساب المعرفة، وهي مرحلة الخبير في تصنيف ديفيد جوانسين التي تركز على قياس معارف الطلاب بعد الانتهاء من دراسة مقرر ما في صف دراسي معين كاللغة العربية مثلا، ليس هذا فقط بل قياس مدى قدرة المتعلمين على تطبيق هذه المعارف المكتسبة، ويتفق هذا مع مبادئ النظرية البنائية، حيث تركز بعض نماذج التعلم البنائي على استكشاف المفاهيم واستخلاصها، وتطبيقها.

**التقويم الواقعي:** وهو تقويم يركز على الخبرات المباشرة المرتبطة بواقع المتعلم، وحياته اليومية وما يواجهه فيها من مشكلات، كما يركز على الفهم العميق، وأساليب التفكير، وطرق بناء المعرفة، وتحليل القضايا والمشكلات المرتبطة بالواقع، وتطبيق ما لدى المتعلم من معارف وخبرات سابقة في مواقف جديدة، ومن ذلك المشروعات المرتبطة بمشكلات واقعية، واستخدام أدوات تقويم كالملاحظة والمقابلة وملفات الإنجاز وغيرها، ويتفق هذا مع مبدأ من مبادئ النظرية البنائية وهو أن «التعلم يحدث من خلال مواقف حقيقية، وأن يكون ذا مضمون يسهل تطبيقه في الحياة».

### الاتجاه الخامس: الاتجاه نحو الجودة والتميز:

لقد أصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، واختارت بعض الدول نظام الجودة لإصلاح منظوماتها التعليمية في عصر العولمة الذي يتميز بالتنافسية، والجودة هنا تعني مجموعة من المعايير والإجراءات التي يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي وهو المتعلم، وهنا ينبغي تحديد مستويات الإتقان في جميع المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، وتحديد معايير الجودة التي تهدف بلوغ المتعلم مستوى التمكن من خلال تحقيق مؤشرات الأداء المنشود، مع توفير أدوات تقويم موضوعية؛ لقياس مستوى التمكن. (قاسم، أمجد، 2012).

ويتردد في هذا المجال مفاهيم ومصطلحات متعددة منها مفهوم «التعلم من أجل التمكن» و«التعلم للتميز» و«المعايير» و«التقويم الداخلي» و«التقويم الخارجي» و«التقويم في ضوء المعايير» و«المستويات المعيارية» و«التقويم الشامل» و«التقويم المتكامل» و«التقويم متعدد القياسات» وغيرها من المصطلحات.

### التقويم الداخلي والخارجي:

التقويم الداخلي والخارجي أساسيان في نظام ضمان الجودة التعليمية، فلا غنى عن التقويم الداخلي؛ لتحديد مدى نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها، وقياس درجة الفاعلية التعليمية وجودة الخدمات المقدمة للمتعلمين، ومدى تلبية المدرسة لتوقعات جمهور المستفيدين، ولا غنى عن التقويم الخارجي لمشروعيته وموضوعيته.

والتقويم الداخلي هو عملية مراجعة داخلية يمكن أن يقوم بها فرد أو فريق من داخل المدرسة غالبًا، أو من خارجها أحيانًا بغرض التهيئة للتقويم الخارجي، ويعد جزءًا من إدارة الجودة، ويختلف

عن التقويم الذاتي؛ لأن التقويم الذاتي يقوم به فرد أو فريق من المدرسة نفسها. (Harvey, L., 2017).

ويذكر فولكوف، بوريس (Volkov, Boris) أن التقويم الداخلي تقويم متحيز، يخضع لضغوط خفية، ومصالح شخصية داخل المؤسسة التعليمية.

(Volkov, Boris B.,2011,5 - 12).

والحل الأمثل في التقويم الداخلي هو التزام الموضوعية والحياد في عملية التقويم، مع إعطاء الأولوية للحوار، وحل المشكلات، والحد من الخلافات والصراعات، وقبول التغذية الراجعة، واستخدامها في عملية التحسين، ومعالجة أوجه القصور.

(Sturges, Keith M.; Howley, Caitlin,2017,126 - 137).

وتتباين وجهات النظر في التقويم الخارجي، والغرض منه، فالاختبارات الموحدة على سبيل المثال يراها بعض المتخصصين وسيلة لتحقيق معايير ذات مستوى عالمي، والتنافس دوليًا، وهناك من يرى أنها وسيلة لدعم التعليم أو تحسينه، على حين يراها آخرون أنها ستكون لأغراض المساءلة، وهو آلية مراقبة كبيرة سوف يستخدمها صانعو السياسات التعليمية لفرض عقوبات على المدارس أو المعلمين بناء على نتائج الاختبار الموحد، ويقترح بعض التربويين أن يستخدم مدير المدرسة الاختبارات الموحدة داخل مدرسته بالتنسيق مع الجهات المعنية، وأن يعمل على نشر ثقافة فعالة داخل المجتمع المدرسي؛ لتحسين عمليتي التعليم والتعلم.

(Jensen, Joseph N. & Other , 2017, 90 - 116)

وفي إطار عملية إصلاح التعليم وضعت نيوزيلندا نظامًا للتقويم المدرسي يدمج التقويمين: الداخلي والخارجي، ويجمع بين نقاط القوة فيهما، ويبني الثقة في المدارس، ويعزز قدرتها على إجراء التقويم الذاتي الداخلي من أجل برنامجها الدائم للتحسين المستمر.

(Mutch, Carol,2012, 569 - 586).

**التقويم متعدد القياسات:**

وهو ذلك النوع من التقويم الذي لا يعتمد على مؤشر واحد، أو أسلوب قياس واحد في إصدار حكم على مستوى المتعلم، بل يركز على مهام متعددة للقياس، وتكوين صورة متكاملة عن أداء المتعلم، ومدى تقدمه في العملية التعليمية. (الحريري، رافدة، 2012، 311 – 312).

**التقويم الشامل:** يعني أن يشمل التقويم قياس كافة الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية للمتعلم، وقياس مستويات المتعلمين في كافة موضوعات المنهج الدراسي دون إغفال بعضها.

**التقويم المتكامل:** يعني الاعتماد على نتائج التقويم في تكوين صورة متكاملة عن أداء المتعلم، بحيث تتكامل نتائج التقويم في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، ولا يتم التقويم لهذه الجوانب بشكل منفصل وحواجز مصطنعة بين كل منها والآخر.

**التقويم في ضوء معايير:**

تمثل المعايير Standards كل ما ينبغي أن يعرفه المتعلم ويكون قادرًا على أدائه، كما تمثل الشروط والمواصفات القياسية التي ينبغي أن تتوافر لدى المتعلم، لذلك تعد المعايير بمثابة إطار

مرجعي للتعليم والتعلم، وتقويم مستوى أداء المتعلم.
(قاسم، مجدي، بشير، حسين، الباز، أحلام، 2011، 103).

ولقياس جودة الأداء اللغوي للمتعلم لابد من تحديد معايير ومؤشرات للحكم على الأداء، والمؤشرات هنا تمثل شواهد يسعى القائم بالتقويم إلى ملاحظتها وقياسها في أداء المتعلم بعد مروره بخبرات لغوية معينة، وتوافر هذه المعايير والمؤشرات يعكس جودة الأداء اللغوي للمتعلم، ودقة عملية التقويم.

والمعايير القائمة على الأداء تعتمد على المهام، حيث يتم تحليل الأداء إلى مجموعة من المهام مرتبة بشكل هرمي، وهناك معايير للمهمة في المستوى الأعلى، ومعايير أخرى للمهمة في المستوى الأدنى، وبعد أداء الطالب للمهمة يعطي المعلم أحكامًا منفصلة لكل خطوة. (Fastre, Greet Mia Jos & Other , 2010, 517 - 532).

والجداول التالية توضح نماذج لبعض معايير اللغة العربية، ومؤشراتها:

جدول (3) بعض المعايير اللغوية للتعبير الشفوي، ومؤشراتها

| من معايير التعبير الشفوي | المؤشرات |
|---|---|
| تنظيم عرض الأفكار في التعبير الشفوي. | ● ترتيب الأفكار وفق تسلسل منطقي.<br>● الانتقال التدريجي من فكرة إلى أخرى.<br>● ارتباط كل فكرة بسابقتها. |
| تأييد الأفكار بتعليلات وأدلة منطقية متنوعة. | ● استخدام أدلة عقلية (حجج وبراهين)؛ لتأييد الأفكار.<br>● دعم الأفكار بأدلة نقلية (استشهادات).<br>● تقديم تعليلات منطقية؛ لتأييد الأفكار.<br>● ضرب أمثلة توضيحية؛ لتأييد الأفكار. |

جدول (4) أحد معايير التذوق الأدبي، ومؤشراته

| من معايير التذوق الأدبي | المؤشرات |
|---|---|
| تحليل الصور البيانية في نصوص أدبية، وبيان أثرها، وأسرار جمالها. | ● تحليل التشبيهات وبيان أركانها في نص أدبي.<br>● توضيح سر جمال التشبيهات في نص أدبي.<br>● تحليل الاستعارات، وبيان نوعها (مكنية - تصريحية) في نص أدبي.<br>● توضيح سر جمال الاستعارات في نص أدبي.<br>● توضيح الأثر النفسي للصور البيانية في نص أدبي. |

جدول (5) أحد المعايير النحوية، ومؤشراته

| من المعايير النحوية | المؤشرات |
|---|---|
| ضبط التوابع في جملة أو عبارة ضبطًا صحيحًا . | ● ضبط النعت في جملة أو عبارة وفقًا للمنعوت.<br>● الضبط الصحيح للاسم المعطوف على اسم آخر.<br>● ضبط البدل في جملة أو عبارة وفقًا للمبدل منه.<br>● الضبط الصحيح للتوكيد اللفظي في جملة أو عبارة وفقًا للمؤكَّد.<br>● الضبط الصحيح للتوكيد المعنوي في جملة أو عبارة وفقًا للمؤكَّد. |

### أساليب التقويم وأدواته وفقًا لنواتج التعلم:

إن التعليم المبني على المعايير يشجع نواتج التعلم، ويوجه التعلم نحو الأداء، ونواتج التعلم هي المنتج النهائي الذي يعكس تحصيل المتعلم للمعلومات والمعارف، وإتقانه للمهارات، واكتسابه للقيم والاتجاهات، وأنماط السلوك المرغوبة، ويتطلب ذلك استخدام أساليب متعددة، وممارسات تقويمية متنوعة تجمع بين تحصيل مادة اللغة العربية، وإنجاز أنشطة ومهام لغوية متعددة ومتنوعة كالحوار والمناقشة، والمقابلة، والعروض الشفوية، والمعارض الأدبية واللغوية، وإعداد ملفات الإنجاز، وإعداد الأوراق البحثية، والمشروعات فضلًا عن الاختبارات الشفوية والتحريرية، والمقالية والموضوعية....

فتقويم مخرجات التعلم في مجال اللغة العربية لا يقتصر على أسلوب واحد، بل يمكن استخدام أكثر من أسلوب للتقويم، ويتوقف اختيار الأسلوب المناسب للتقويم على الموارد المتاحة لممارسة الأنشطة اللغوية، والزمن المتاح لممارستها، والأدوات المتاحة للتقويم، وطبيعة المنهج الدراسي، ونوع المخرجات التعليمية المستهدف تقويمها (أداء لغوي شفوي - أداء لغوي مكتوب - قيم - اتجاهات) كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (6) تقويم مخرجات التعلم باستخدام أساليب تقويم متعددة وأدوات متنوعة

| مخرجات التعلم | أساليب التقويم وأدواته | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | اختبار تحريري | اختبار شفهي | التقويم القائم على المشروعات | بطاقة ملاحظة | استبانة | مقابلة | ملف إنجاز | معارض لغوية وأدبية |
| التحدث باللغة الفصحى. | | √ | | √ | | √ | | |
| كتابة مقال في مجلة أو لوحة. | | | √ | | | | √ | √ |
| تعرف سمات الأدب في عصوره المختلفة | √ | √ | | | | | | √ |
| كتابة ملخص لقصة. | √ | | | | | | √ | |

| مخرجات التعلم | أساليب التقويم وأدواته | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | اختبار تحريري | اختبار شفهي | التقويم القائم على المشروعات | بطاقة ملاحظة | استبانة | مقابلة | ملف إنجاز | معارض لغوية وأدبية |
| تطبيق القواعد النحوية في الكتابة. | √ | | √ | | | | √ | √ |
| اكتساب قيمة التعاون. | | | √ | √ | √ | | | √ |

## المستويات المعيارية:

هي عبارة عن قائمة قياس تصف بدقة مستويات متدرجة من الأداء المتوقع من المتعلمين في إنجاز مهمة معينة بشكل يعكس تباين الأداء، وتفاوت المستويات، والفروق الفردية في الإنجاز.

ولوصف مستويات الإنجاز المتباينة لكل معيار، ولكل مؤشر أو هدف متوقع إنجازه من الطلاب، ينبغي على المعلم مراعاة ما يلي:

1. توضيح طريقة الأداء، وبيان كيفية الإنجاز لكل مؤشر.
2. وصف مجموعة من مستويات الأداء أو السلوكيات المحتملة متدرجة من أعلى المستويات إلى أدناها.
3. وصف كل مستوى بصفات محددة مثل "أقل من التوقعات"، "يلبي التوقعات" و "يتجاوز التوقعات".
4. التأكد من فهم الطلاب لكيفية استخدام القائمة؛ لتقويم أدائهم.

.(Gibson, K. & Shaw, C. , 2010,11)

وبعد انتهاء عملية التقويم يزود المعلم طلابه بتغذية راجعة لكل معيار وفقًا لمستويات الإنجاز التي حققها المتعلم.

فالتقويم القائم على المعايير يحصل الطلاب فيه على درجة لكل هدف تعليمي، ويتم تحديد معايير الأداء وفقًا لهذه الأهداف التي تتطلب عقد اختبارات أو مشاركة الطلاب في مشروعات، والدرجات هنا تضفي معاني واضحة على أداء الطالب، وعامة يقوم التقويم القائم على المعايير على عدة مبادئ أساسية:

**أولها:** أن الدرجات تعكس إتقان المعايير: فالدرجة التي يحصل عليها الطالب يجب أن تعكس إتقانه لمجموعة معينة من المعايير الواضحة، وهي تشير إلى مدى تقدمه في مهارات معينة.

**وثانيها:** النظر بشكل منفصل للعوامل التي تؤثر في الدرجة، ولكنها لا ترتبط مباشرة بإتقان الطلاب للمعايير مثل الحضور والجهد المبذول.

**وثالثها:** أن الدرجات تعكس مدى تعلم الطالب، ولذلك ينبغي هنا حساب متوسط الأداء في الاختبارات والواجبات على مدار السنة أو الفصل الدراسي كله.

**ورابعها:** تجنب عقاب الطالب على الممارسة؛ لأن الغرض من التقويم التكويني هو تزويده بالتغذية الراجعة، وليس تحديد الدرجة النهائية التي يستحقها، والدرجة مؤشر لتحسن الفهم، وتقدم

الطالب، وليست نهاية فهمه.

**وخامسها:** أن هناك مواصفات واضحة للأداء القائم على المعايير وفق مقياس متدرج من أربعة أو خمسة مستويات. (Scarlett, Michael H.,2018,59 - 75).

وفيما يلي نموذج لقائمة مستويات معيارية؛ لتقويم أداء الطلاب في «حل المشكلات»:

جدول (7) قائمة مستويات معيارية؛ لتقويم أداء الطلاب في «حل المشكلات»

| مكونات القائمة | 4 | 3 | 2 | 1 | الدرجة الجزئية |
|---|---|---|---|---|---|
| يتعرف ويلخص المشكلة موضع الدراسة. | يتعرف المشكلة بوضوح ويقدم ملخصًا وافيًا. | يتعرف المشكلة بوضوح، ويقدم ملخصًا موجزًا. | يتعرف المشكلة ويقدم ملخصًا ضعيفًا، أو يحدد المشكلة بشكل غير ملائم. | لا يستطيع تعرف المشكلة أو تقديم ملخص لها بوضوح. | |
| يتمكن من تحديد نوعية البيانات والأدلة الداعمة وتقييمها. | يقدم فحص وافٍ للأدلة ويقيم مدى دقتها وملاءمتها وشمولها، ويميز بوضوح بين الحقائق والآراء. | يفحص الأدلة ويقيم نوعيتها، ويميز بين الحقائق والآراء. | يكرر المعلومات المقدمة، ولا يوضح موقفه، ولا يميز بين الحقائق والآراء. | لا يحدد أو يقيم نوعية الأدلة الداعمة. | |
| يتعرف النتائج والدلالات والمترتبات ويقيمها. | - يتعرف بوضوح على النتائج والدلالات والمترتبات ويقدم تفسير واف.<br>- يقدم تأملات موضوعية حول تفسيراته الخاصة. | - يتعرف بوضوح على النتائج والدلالات والمترتبات.<br>- يقدم ملخصًا تقييميًا موجزًا. | - لا يفسر النتائج ويقدم معلومات غير دقيقة.<br>- يقدم مجموعة مجردة من الأفكار، أو يناقش جانبًا واحدًا من المشكلة/القضية. | لا يتعرف أو يقوم أيًا من النتائج والدلالات والمترتبات. | |
| الدرجة الكلية | | | | | |

(Gibson & Shaw, 2010,11).

### الاتجاه السادس: الاتجاه نحو التقويم المتمايز:

التقويم المتمايز نوع من التقويم التكويني يوفر معلومات عن استعدادات الطلاب، وذكاءاتهم المتعددة، وأساليب تعلمهم المفضلة، باستخدام تقنيات تقويم متباينة مثل ملفات الإنجاز، والعروض

الشفوية، وخرائط المفاهيم، والمناقشات، وكتابة التقارير، بغرض مساعدة المعلمين على تلبية الاحتياجات الفعلية لطلابهم، وتهيئة بيئة تعلم ثرية ومتنوعة تناسب الفروق الفردية بينهم، مع توفير أفضل الفرص الممكنة لتعلم كل طالب.

(Ali, Holi Ibrahim Holi , 2015, 27 - 36)

ويرتبط التقويم المتمايز بالتعليم المتمايز، وهذا النوع من التعليم – كما يذكر معاطي نصر – يعني معرفة المعلم للخلفيات المعرفية للمتعلمين، ومدى استعدادهم للتعلم، وميولهم واهتماماتهم، وأنواع ذكاءاتهم، وأنماط تعلمهم، والمحتوى الذي يفضلونه، وطرق وأساليب التدريس التي تناسبهم، ويراعي كل ذلك في عملية التدريس بتقديم محتوى المنهج بطرق متنوعة، وأساليب مختلفة بهدف رفع مستوى جميع الطلاب، وليس الطلاب الذين يواجهون مشكلات معينة في التحصيل، ويتخذ التعليم المتمايز أشكالًا متعددة منها التدريس وفق أنماط الذكاءات المتعددة، والتدريس وفق أنماط المتعلمين، وهو شبيه بالتدريس وفق الذكاءات المتعددة، بمعنى أن يتلقى الطالب تعليمًا يتناسب مع النمط الخاص به (سمعي وبصري وحسي).

(نصر، معاطي، 2016، 85 – 87)

ويذكر عجاج أن نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligences Theory) تمثل أحد الاتجاهات الحديثة في مجال التعليم والتقويم، وهي تفترض أن كل إنسان يمتلك عدة ذكاءات وليس ذكاءً واحدًا، وأنه يتميز في نوع واحد منها أو أكثر، ولا يوجد شخصان لديهما نفس قدرات الذكاء حتى ولو كانا توأمين؛ لاختلاف خبراتهما، وقد اقترح في كتابه أطر العقل (frames of mind) سبعة أنواع وهذه الأنواع السبعة هي: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي، والذكاء المكاني، والذكاء الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، ثم أضاف ذكاءين آخرين، ذكرهما في محاضراته في مؤتمر «تعليم من أجل الذكاء» وهما الذكاء المرتبط بالخلق والوجود (الذكاء الوجودي)، والذكاء المرتبط بالبيئة (الذكاء الطبيعي)، كما أضاف زملاؤه وتلاميذه عدة أنواع أخرى من الذكاءات منها ذكاء القيم، وبناء على هذه النظرية ينبغي تطوير المناهج الدراسية بكل مكوناتها من ناحية، وكذلك تطوير أساليب التقويم المتبعة في العملية التعليمية بما يتناسب وذكاءات المتعلمين من ناحية أخرى. (عجاج، صلاح عبد المحسن، 2012).

وفيما يلي جدول لبعض أنماط الذكاءات، بعض أنماط الذكاءات، والأنشطة المقترحة للتقويم في الصفوف (7 – 12):

جدول (8) بعض أنماط الذكاءات، والأنشطة المقترحة للتقويم في الصفوف (7 – 12)

| أنماط الذكاءات | الأنشطة اللغوية المقترحة للتقويم في الصفوف (7 - 12) |
|---|---|
| الذكاء اللغوي | أنشطة تعتمد على الذكاء اللغوي مثل أنشطة:<br>– الاستماع الناقد، والإبداعي.<br>– الحوار والمناقشة – والمناظرات – والخطابة.<br>– القراءة الناقدة، والإبداعية.<br>– الكتابة الإبداعية (نظم الشعر – تأليف القصص – كتابة مقالات – تأليف حكم أو أمثال) والكتابة الإقناعية.<br>أنشطة لغوية تعتمد على استخدام الأرقام، والتفكير المنطقي مثل: |
| الذكاء الرياضي المنطقي. | – قراءة مقالات علمية، وتحليل نصوص تتضمن إحصاءات وأرقام.<br>– ملء جداول، وبناء خرائط مفاهيم بعد تحليل نصوص.<br>– أداء اختبارات لغوية تتطلب إدراك علاقات بين الأسباب والمسببات، والمقدمات والنتائج، في نصوص مسموعة أو مقروءة.<br>– كتابة تقرير عن مشروع جماعي يتطلب استخدام أرقام. |
| الذكاء الفضائي المكاني. | أنشطة لغوية تعتمد على الذكاء المكاني مثل:<br>– إبداع أشكال ورسوم وخرائط مفاهيم تعبر عن مضمون نص مسموع أو مقروء.<br>– تخيل مواقف وأحداث وأماكن في نص مسموع أو مقروء، ووصفها بدقة.<br>– تذكر التفاصيل الدقيقة في قصة، ووصفها وصفًا دقيقًا.<br>– قراءة الصور والخرائط والرسوم والجداول. |
| الذكاء الحركي | أنشطة لغوية تعتمد على الذكاء الحركي مثل أنشطة:<br>– لعب الأدوار.<br>– الكشف في المعاجم العربية.<br>– البحث والتصفح السريع في الإنترنت عن موضوعات في اللغة والأدب.<br>– إنجاز مشروعات تعليمية.<br>– إقامة معارض لغوية أو أدبية.<br>– الكتابة (مقالات – قصص) ومسابقات (أجمل الخطوط). |
| الذكاء الإيقاعي | أنشطة لغوية تعتمد على الذكاء الإيقاعي (الموسيقي) مثل أنشطة:<br>– الاستماع إلى المقاطع الصوتية العروضية (بالمرحلة الثانوية).<br>– الاستماع إلى النغمات الصوتية لأغان مشهورة، مع تذوق المعاني والألحان.<br>– الغناء الجماعي لأشعار مدرسية.<br>– إلقاء الشعر، والاستماع إليه.<br>– تأليف جمل إيقاعية.<br>– تأليف ألغاز وقصص مقفاة. |

| أنماط الذكاءات | الأنشطة اللغوية المقترحة للتقويم في الصفوف (7 - 12) |
|---|---|
| الذكاء الشخصي | أنشطة لغوية تعتمد على الذكاء الشخصي مثل أنشطة:<br>– التأمل الذاتي لنصوص وصور وأشكال ورسوم.<br>– تحليل المواقف في قصص مسموعة أو مقروءة، واكتشاف الدوافع والأهداف الشخصية، وفهم الانفعالات الذاتية، ووسائل ضبطها، والخروج باستنتاجات ودروس مستفادة.<br>– المراجعة والنقد والتصحيح الذاتي للأعمال والتكليفات والواجبات اللغوية.<br>– المفاضلة والمقارنة، والانتقاء، وتحري الدقة، والبحث عن الأفضل، والأكثر فائدة من جمل وأساليب ونصوص مسموعة أو مقروءة. |
| الذكاء الاجتماعي | أنشطة لغوية تعتمد على الذكاء الاجتماعي مثل أنشطة:<br>– الاستماع إلى قصص اجتماعية تتسم باللغة التأدبية واللباقة في الحوار، والتعاطف، وكسب مودة الآخرين.<br>– تمثيل أدوار؛ للتدريب على حل مشكلات اجتماعية، والوساطة بين أطراف متنازعة في إطار قانوني.<br>– التعبير عن المشاعر والأحاسيس تجاه الآخرين، مع قبول الاختلاف في الرأي، وتقبل النقد، وتعزيز ثقافة الاعتذار، واحترام الآخرين، وتجنب الصراحة التي تجرح مشاعرهم.<br>– التحدث عن أنشطة اجتماعية (أعمال خيرية تطوعية – رحلات – صداقات حميمية – ألعاب جماعية).<br>– الحوار والتفاوض مع الآخرين، وإقناع الآخرين، والتأثير فيهم.<br>– تحليل المواقف الاجتماعية في قصص مسموعة أو مقروءة، وفهم انفعالات الآخرين ومشاعرهم. – التأليف الجماعي للقصص بطريقة تعاونية. |
| الذكاء الوجودي | أنشطة لغوية تعتمد على الذكاء الوجودي مثل أنشطة:<br>– التأمل والتفكير في خلق الإنسان، والغاية من خلقه، وسر وجوده، والحياة والموت، والبعث والنشور.<br>– المناقشة والحوار في قضايا العقيدة مثل عقيدة التوحيد، والعقائد الفاسدة كالإلحاد، والشرك والكفر والزندقة.<br>– قراءة نصوص تاريخية، وموضوعات قراءة؛ لتحليل أسباب بقاء الدول والأمم، واستمرار وجودها لعدة سنوات أو عقود أو قرون، وأسرار نهضتها، أو عوامل انهيارها واختفائها. |
| الذكاء الطبيعي | أنشطة لغوية تعتمد على الذكاء الطبيعي مثل:<br>– مشاهدة أفلام تعليمية عن مظاهر الجمال في الكون (أنهار – أشجار – بحار – حدائق – أزهار – قمر – نجوم – طيور) ثم التعبير الشفوي والكتابي عن جمال الطبيعة والكائنات، ووصفها شعرًا أو نثرا.<br>– الرحلات العلمية الاستكشافية؛ لتعرف خصائص الأنواع الحيوانية والنباتية، والمعادن الموجودة في الطبيعة، وتصنيفها، ثم كتابة تقارير عنها. |

(جابر، محمد، الحديبي، علي، الظنحاني، محمد، 2016، 44 – 47، نصر، معاطي،90،2016 – 98)

3

# الفصل الثالث

## أنشطة ومعايير مقترحة للتقويم القائم على الأداء في اللغة العربية

- أولًا: العروض والأنشطة الشفوية.
- ثانيًا: الأنشطة الكتابية.
- ثالثًا: المعارض اللغوية والأدبية.
- رابعًا: خرائط المفاهيم والخرائط الدلالية.
- خامسًا: المشروعات اللغوية.
- سادسًا: ملفات الإنجاز.

# الفصل الثالث
# أنشطة ومعايير مقترحة للتقويم القائم على الأداء في اللغة العربية

تتنوع أنشطة التقويم القائم على أداء المتعلمين في اللغة العربية، وتتعدد، وهي جميعها ممارسات لغوية، وأنشطة تعبيرية تعكس قدرة الطالب على استخدام معارفه ومهاراته اللغوية وتوظيفها في مجال معين يمكن من خلاله قياس تلك المهارات، وإصدار حكم على الأداء اللغوي للمتعلم في ضوء معايير معينة لجودة الأداء، ومن أبرز أنواع هذه الأنشطة والمعايير المقترحة للتقويم القائم على الأداء في اللغة العربية ما يلي:

أ. العروض والأنشطة الشفوية.

ب.الأنشطة الكتابية.

ج. المعارض اللغوية والأدبية.

د. خرائط المفاهيم والخرائط الدلالية.

هـ. المشروعات اللغوية.

و. ملفات الإنجاز.

وفيما يلي نبذة مختصرة عن الأنشطة الستة:

## أولًا: العروض والأنشطة الشفوية:

ممارسات لغوية شائعة تستخدم غالبًا لتقويم مهارات التحدث عند الطلاب، وهم يقدمون عروضهم أمام الصف، وفي كثير من الأحيان مع شرائح باور بوينت كدعم.

(Lagares, Manuel; Reisenleutner, Sandra, 2017,79 - 87).

وتبدو أهمية العروض الشفوية في معالجة الفجوة القائمة بين دراسة اللغة واستخدامها، وذلك باستخدام المهارات اللغوية الأربع (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) بطريقة متكاملة، وبشكل طبيعي، ومساعدة الطلاب على جمع المعلومات وتنظيمها وبنائها والاستفسار، والتخطيط والتنفيذ لهذه العروض، بل مساعدتهم على أن يصبحوا متعلمين نشطين ومستقلين، ويمكن إنشاء فيديو واقعي (مثل تسجيل الهاتف المحمول)؛ لقياس مهارات العرض الشفوي مثل النطق، والتنغيم، النبر، الطلاقة، القواعد، وتنميتها.

(Ochoa Alpala, Carol Anne; Ortíz García, William Ricardo, 2018, 41 - 56).

ويتباين الأداء في العروض الشفوية وفقًا لعوامل لغوية ونفسية واجتماعية متعددة منها مهارات الأداء اللغوي الشفوي (النطق – وضوح الصوت – الطلاقة – القدرة على التواصل اللفظي وغير اللفظي) ومهارات العرض مثل (تنظيم العرض، ووضوح الرسالة، وملاءمة المحتوى) ومهارات إدارة الوقت، والعوامل النفسية مثل الدوافع الذاتية الداخلية والخارجية، وسمات الشخصية (منبسطة–

متحمسة...) أما العوامل الاجتماعية فيدخل فيها العلاقات الاجتماعية والقدرة على التفاعل مع الجمهور في أثناء العرض.

.(Liang, Hsin - Yi; Kelsen, Brent,2018, 2018, 755 - 776)

وتعد هذه العروض والأنشطة الشفوية من الأنشطة الأدائية التي تعكس الكفاءة اللغوية للطلاب، ومهاراتهم في التواصل الشفوي، وتعد مؤشرًا لفهمهم العميق لمجال دراسي معين، وقدرتهم على تطبيق المعارف المستمدة من مراجع ومصادر متعددة بطريقة إبداعية ومقنعة، وتتعدد مجالات هذه العروض في المرحلتين المتوسطة والثانوية حيث تتضمن ما يلي:

- تقديم ورقة بحثية.
- سرد القصص بأسلوب مؤثر أو إعادة سردها، أو تلخيصها شفويًا.
- إلقاء الشعر إلقاءً معبرًا.
- التحدث في موضوع معين باللغة الفصحى.
- إلقاء خطبة بأسلوب مؤثر.
- المشاركة في مناظرة أو مناقشة أو حوار في موضوع معين.
- طرح قضية أو موضوع أو حدث ما.
- المشاركة في عروض درامية، وتمثيل أدوار يحاكي فيها الطالب مواقف حياتيةً واقعيةً.

ومن معايير جودة العروض الشفوية ما يلي:

- الإيجاز، والتركيز على النقاط المهمة، وتجاوز النقاط غير المهمة.
- سرد قصة أو موقف شائق ومثير؛ لجذب انتباه الجمهور في بداية العرض.
- استخدام ملطفات العرض (طرفة - نادرة - نكتة).
- طرح أسئلة تستثير التفكير، وتسهم في تفاعل الجمهور مع المتحدث.
- التعبير بصدق عاطفي عن المشاعر والأحاسيس.
- استخدام لغة الجسد (الإيماءات - الحركات - الإشارات) في التعبير بطريقة فعالة.

وتضيف دراسة موروغيا، بوفانيزواري (Murugaiah, Puvaneswary,2016,88 - 104) معايير أخرى باستخدام تكنولوجيا العروض الشفوية التقدمية منها:

- تصميم شرائح العروض التوضيحية (باور بوينت) بشكل خلاق، مما يجعل العروض حية، ومثيرة للاهتمام.
- عرض نقاط مركزة ذات صلة بالموضوع دون قراءة من ورقة أو شفافية، ومع استخدام صور توضيحية.
- عرض فقرات قصيرة دون إفراط في النقاط، أو تكثيف للمعلومات بشكل يسبب الإحباط والملل للمستمعين.

- استخدام فنيات العرض مثل (المؤثرات السمعية والبصرية والحركية - حجم الشفافية بالنسبة للجمهور - نوع الخط - حجم الخط -....).
- الالتزام بالزمن المحدد للعرض.

## ثانيًا: الأنشطة الكتابية:

الأنشطة الكتابية: ممارسات لغوية تستخدم - غالبًا - لتقويم مهارات الكتابة عند الطلاب؛ فتقيس قدراتهم اللغوية، وطلاقتهم التعبيرية، ومدى قدرتهم على انتقاء ألفاظهم، وصياغة معانيهم، وتسلسل أفكارهم، وبناء جملهم وعباراتهم، وتنويع أساليبهم بين الخبر والإنشاء، والحقيقة والمجاز، وترابط فقراتهم وتماسكها، أي أنها مقياس دقيق لمدى كفاءتهم اللغوية، ومؤشر صادق لأصالة فكرهم، وفصاحتهم وبلاغتهم، ومدى ثراء قاموسهم التعبيري.

وقد جرى تقسيم الكتابة إلى نوعين، أحدهما: وظيفي يركز على التواصل اللغوي بين الأفراد، وأداء وظيفة في حياتهم مثل كتابة الرسائل والبرقيات، والملاحظات والتقارير والإعلانات وغيرها، والآخر إبداعي يركز على التعبير عن الأفكار والمشاعر والعواطف بأسلوب أدبي جميل مثل روائع الأدب العربي شعرًا ونثرًا، وهذا التقسيم لا يعني الفصل التام بين النوعين، فالرسالة تدخل في تصنيف الكتابة الوظيفية، وقد تكتب بأسلوب أدبي مؤثر فتدخل في تصنيف الكتابة الإبداعية، وهي - مهما كان أسلوب كتابتها - فإنها تؤدي وظيفة في حياة الفرد. (نصر، آية معاطي، 2017).

فالكتابة الإبداعية لون من ألوان الكتابة العربية تتعدد مجالاتها لتشمل القصة والمسرحية، والمقال، والوصف الأدبي، والتراجم، والقصائد الشعرية، وكتابة الخطب، والسير الذاتية والغيرية - والمذكرات الشخصية واليومية.

(أحمد، جمال رمضان، 2015، 142).

وتختلف معايير تقويم الأداء اللغوي الكتابي باختلاف نوع المهمة المطلوبة (تأليف مثل - تأليف قصة - كتابة موضوع تعبير...):

**ففي الأمثال الأدبية هناك أربعة معايير لتقويمها:**

**أولها:** معيار منطقي أي الاتساق المنطقي للمثل، وهذا شرط قبوله، أي خلوه من التناقض واتساقه مع مضربه.

**وثانيها:** المعيار اللغوي: أي الصياغة اللغوية الدقيقة للمثل بلغة عربية فصيحة، ومراعاة القواعد الصرفية والنحوية في صياغته.

**وثالثها:** المعيار البلاغي: ويتطلب الإيجاز: أي التعبير عن معنى المثل بأقل عدد من الكلمات، وخلوه من الحشو، واستخدام الألوان البيانية مثل التشبيه أو الاستعارة أو الكناية، والمحسنات البديعية المعنوية مثل الطباق أو المقابلة واللفظية مثل السجع.

**ورابعها:** المعيار الإبداعي: والأصالة أو الجدة هي جوهر عملية الإبداع، لذا يمكن قياس جدة المثل إحصائيًا عن طريق حساب نسبة تكراره بين المتعلمين.

**وفي مهمة تأليف القصص هناك معايير أخرى مثل:**

- استيفاء القصة لمعايير تأليفها من حيث جودة الفكرة، وجودة الحبكة القصصية، والنهاية المنطقية المناسبة.
- تعدد المرادفات في أسلوب المتعلم (طلاقة).
- تنويع الأساليب بين الخبر والإنشاء (مرونة).
- طرح أفكار جديدة في القصة (أصالة).

**وفي مهمة نظم الشعر العمودي:** توجد معايير للتقويم مثل:

- استيفاء معايير الشعر العمودي (الوزن - القافية...).
- تعدد الأفكار في النص، وتعدد الصور والأخيلة (طلاقة).
- وتنوع الأفكار في النص، وتنوع الصور والأخيلة (مرونة).
- جدة الأفكار في النص، وجدة الصور والأخيلة (أصالة).

**وفي مهمة التعبير الإبداعي:** هناك معايير متعددة أبرزها:

- استيفاء عناصر الموضوع (المقدمة - الموضوع - الخاتمة).
- تعدد الأفكار في موضوع التعبير، وتعدد الصور والأخيلة (طلاقة).
- تنوع الأفكار في الموضوع، وتنوع الصور والأخيلة (مرونة).
- جدة الأفكار في الموضوع، وجدة الصور والأخيلة (أصالة).

وينبغي عند وضع معايير للتصحيح أو تقدير الدرجات أن يؤخذ في الاعتبار الفصل بين المعلومات الأكاديمية، والمهارات اللغوية، فالأولى تتطلب صياغة معايير لصحة المحتوى يضعها خبراء متخصصون في المادة العلمية، والأخرى تتطلب صياغة معايير للكفاءة اللغوية.

فعلى سبيل المثال عند كتابة مقال عن شخصية تاريخية يتطلب الأمر سرد معلومات تاريخية، ويمكن هنا وضع معايير للإجابة مثل (دقة عرض الأحداث التاريخية - تأييد الأحداث بالأدلة والوقائع - تسلسل عرض الأحداث) أو معايير للكفاءة اللغوية مثل (انتقاء المفردات - طلاقة التعبير - تطبيق القواعد في الكتابة) وينبغي هنا أن يكون الطالب على علم قبل شروعه في الإجابة عن الاختبار، وأن يكون ذلك واضحًا في تعليمات الاختبار، فيعرف الطالب أئذا كان التركيز في تصحيح المقال على صحة المحتوى أم على الكفاءة اللغوية.

(Hakuta, Kenji,2009,20 - 21).

## ثالثًا: المعارض اللغوية والأدبية:

المعارض الطلابية مكان يعرض فيه الطلاب منتجات معينة أدبية أو فنية أو تراثية بطريقة منظمة يراعي فيها جودة العرض، وجاذبية المعروض، وتوظيف الطلاب لمهارات متعددة لغوية وفنية واجتماعية، ومن هذه المعارض:

**المعارض اللغوية:** الغرض منها التعريف ببعض مصادر اللغة، ومعاجمها، وأشهر علماء اللغة القدماء والمحدثين، والتعريف بالنظريات اللغوية الحديثة، وتطبيقاتها وغير ذلك من موضوعات اللغة، كما يعرض المتعلمون إنتاجهم اللغوي من معاجم صغيرة للمفردات اللغوية، أو قوائم مفردات لغوية أو مصطلحات أو أساليب تعبيرية شائعة في موضوعات أو مجالات معينة.

**المعارض الأدبية:** الغرض منها التعريف بالأدباء في عصور الأدب المختلفة، أو في عصر أدبي معين، وأهم الفنون الأدبية السائدة في هذا العصر، وشعراء أو كتاب كل فن، وعرض نماذج من إبداعاتهم الشعرية والنثرية، أو صور للشخصيات أو العصور الأدبية مع التعليق عليها، وذلك بصورة تعكس معارفهم الأدبية، ومهاراته اللغوية في البحث والكتابة الإبداعية:

ومن أنشطة الكتابة الإبداعية التي يمكن تقويمها داخل المعارض اللغوية والأدبية.

- كتابة مقال أدبي (عن شاعر - أو كاتب - أو عصر أدبي - أو ظاهرة أدبية).
- الموازنة الأدبية بين كاتبين أو شاعرين من عصر واحد أو من عصرين مختلفين.
- الموازنة بين عصور أدبية.
- نظم أبيات أو قصيدة شعرية.
- تأليف قصة (واقعية أو خيالية).
- كتابة مواقف أو سيرة ذاتية أو غيرية بأسلوب أدبي.
- إعادة صياغة قصص من التراث بأسلوب أدبي.

وهذه المعارض تنقسم وفقًا لمكان العرض إلى نوعين: معارض صغيرة، وأخرى كبيرة.

**المعارض الصغيرة:** تتم هذه المعارض داخل غرفة نشاط بطريقة دورية تفاعلية مع الجمهور، في صورة معرض صغير يستخدم فيه التلاميذ الملصقات.

**المعارض الكبيرة:** وتتم هذه المعارض في مكان واسع مثل فناء المدرسة، أو في مجموعة فصول دراسية بعد انتهاء فصل دراسي أو عام دراسي، ويستخدم فيه الطلاب الملصقات واللوحات على نطاق واسع.

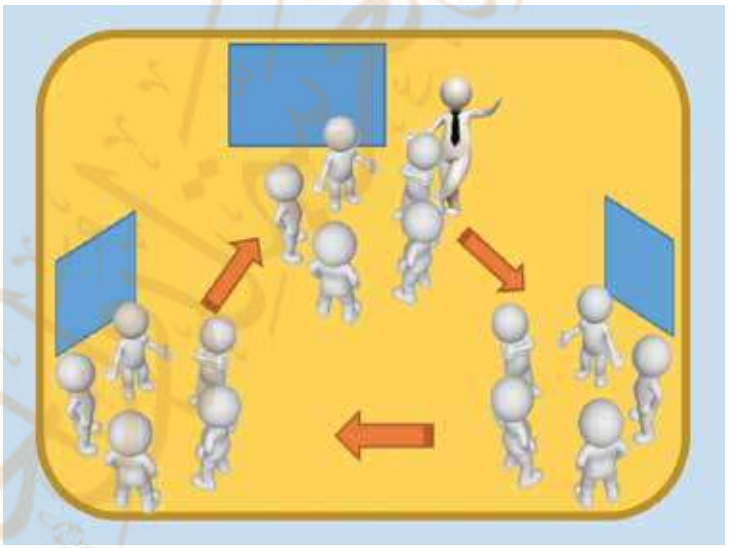
ومن المهارات اللغوية والاجتماعية التي يمكن قياسها من خلال المعارض اللغوية والأدبية:

- التعبير عن الأفكار ونقلها بوضوح للآخرين.
- التحدث أمام جمهور.
- التواصل الشفوي مع الجمهور، والرد على تساؤلات الآخرين واستفساراتهم.
- القدرة على إقناع الجمهور بما يُطْرَح من أفكار.

- الطلاقة التعبيرية.
- الدقة اللغوية.
- التعاون والعمل الجماعي.
- اعتماد الطلاب على أنفسهم، وقدرتهم على صنع القرار، وإدارة الوقت.

**كيفية التقويم الجماعي لأداء المتعلمين في المعارض اللغوية والأدبية:**

- يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة، ويوزع عليهم الموضوعات مع مراعاة تنوعها، ويحدد تاريخ عرض كل مجموعة.
- توزع العروض جميعها على أربعة أسابيع، بواقع ثلاث مجموعات في كل أسبوع.
- في يوم العرض يعلق مقدمو العروض الثلاثة ملصقاتهم في أجزاء مختلفة من الغرفة.
- يقسم المعلم الجمهور إلى ثلاث مجموعات.
- يتنقل الجمهور داخل الغرفة من مقدم عرض إلى آخر من أجل الاستماع إلى جميع العروض.
- بعد كل عرض تقديمي، يوجه المستمعون أسئلة إلى المتحدثين خلال خمس دقائق إضافية، ثم ينتقلون إلى متحدث آخر؛ ليبدأ دوره في العرض.
- يتنقل المعلم بين المجموعات؛ لملاحظة المتحدثين وتفاعلهم مع الجمهور، وتقويم إلقاء الخطاب التفسيري لمحتويات المعرض، والأداء اللغوي الشفوي لكل طالب في أثناء العرض، والشكل (1) يبين طريقة عمل مجموعات العروض الدورية:



شكل (1) طريقة عمل مجموعات العروض الدورية

.(Lagares, Manuel; Reisenleutner, Sandra, 2017,79 - 87)

ويمكن للمعلم استخدام بطاقة ملاحظة؛ لتقويم أداء المتعلمين في هذه المعارض على النحو التالي:

**بطاقة ملاحظة أداء المتعلمين في المعارض اللغوية والأدبية**

| م | معايير الأداء | مستويات الأداء | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1 | ينظم المعلومات اللغوية والأدبية داخل المعرض بطريقة منطقية. | | | | | |
| 2 | يراعي دقة المعلومات اللغوية والأدبية المقدمة في المعرض. | | | | | |
| 3 | يقدم عرضًا تفسيريًا لمحتويات المعرض بلغة واضحة. | | | | | |
| 4 | يبرز النقاط والأفكار المهمة فيما يعرضه. | | | | | |
| 5 | يقدم تعليلات منطقية؛ لإقناع الجمهور بما يُطْرَح من أفكار. | | | | | |
| 6 | يرد على تساؤلات الآخرين واستفساراتهم بإجابات صحيحة. | | | | | |
| 7 | يعرض معلومات لغوية وأدبية ذات جاذبية وتأثير في الجمهور. | | | | | |
| 8 | يتمتع بقوة الصوت ووضوحه؛ لإيصال المعنى. | | | | | |
| 9 | يواجه الجمهور بثقة دون خوف أو خجل أو ارتباك. | | | | | |
| 10 | يتمتع بطلاقة لغوية، وقدرة تعبيرية. | | | | | |
| 11 | يوظف المتعلم المعلومات والمهارات اللغوية التي اكتسبها من المنهج المدرسي في المعرض. | | | | | |
| 12 | يطبق المتعلم معايير جودة المعروض على ما يطرحه من معلومات وأفكار. | | | | | |

## رابعًا: خرائط المفاهيم والخرائط الدلالية:

**خرائط المفاهيم:** عبارة عن رسم شكل تخطيطي يبرز العلاقات بين المفاهيم الرئيسة والفرعية، ويكتب المفهوم الأساسي في دائرة، أو شكل بيضاوي في وسط الصفحة، ثم يتفرع منه مجموعة من المفاهيم الفرعية المرتبطة بهذا المفهوم، مع استخدام الخطوط الأفقية والرأسية والأسهم؛ لإبراز العلاقات بين هذه المفاهيم داخل الخريطة.

**وهناك خمسة مكونات رئيسة لخرائط المفاهيم، وهي:**

- هيكل الخريطة (هرمي - عنكبوتي - دائري).
- المفاهيم الرئيسة.
- المفاهيم الفرعية.
- الروابط.

- الأمثلة الشارحة.
- الخطوط والأسهم.

وتؤكد دراسة شالكروس، ديفيد (Shallcross, David,2016.160 - 177) أهمية خرائط المفاهيم كأداة تقويم للمعارف، وقياس القدرة على الفهم، وتصنيف المفاهيم، وإدراك العلاقات والروابط والصلات بينها، أي أنها أداة تقويم فعالة، حيث تستثير مهارات تفكير متعددة لدى المتعلمين كالفهم والتحليل والاستنتاج والربط والتصنيف.

ورسم خرائط المفاهيم يعتمد بصورة رئيسة على الإلمام بالمفاهيم الأساسية المتضمنة في النص المقروء، فعند قراءة نص ما أو موضوع ما فإنه لا بد من معرفة العنوان الرئيس، والفكرة الرئيسة في كل فقرة، والأفكار الثانوية الداعمة لكل فكرة رئيسة، وإدراك العلاقات بين الفقرات بعضها وبعض؛ لكي يتمكن الطالب من رسم الخريطة بشكل صحيح واضح، بل يمكنه كتابة ملخص موجز جيد في ضوء هذه الخريطة. (Yang, Yu - Fen,2015, 273 - 286).

وتتنوع مهام التقويم باستخدام خرائط المفاهيم سواء أكان التقويم مبدئيًا أم بنائيًا أم ختاميًا ويمكن التمييز بين عدة أنواع منها:

أ. **مهام الربط:** يزود فيها الطالب بقائمة مفاهيم، ويطلب منه الربط بينها في شكل خريطة تضم هذه المفاهيم، مع إبراز العلاقات والصلات بين هذه المفاهيم بعضها وبعض.
(Acuña, Santiago Roger Et Other , 2014, 141 - 152).

والربط نوعان:

**ربط داخلي:** يزود فيه الطالب بمجموعة مفاهيم مستمدة من موضوع واحد أو وحدة واحدة في تخصص معين؛ للربط بينها، مثل المفاهيم المستمدة من (درس قراءة، أو من وحدة الأساليب البلاغية أو النحوية).

**ربط خارجي:** يزود فيه الطالب بمجموعة مفاهيم مستمدة من موضوعات مختلفة، ومقررات دراسية متنوعة مثل (القراءة – الكيمياء – الفيزياء – الرياضيات – الجغرافيا) وغيرها من المقررات ومن هذه المفاهيم مفهوم الطاقة وأنواعها (الطاقة الكيميائية – الطاقة الميكانيكية – الطاقة – الحرارية – الطاقة الشمسية – الطاقة النووية – الطاقة الكهربائية – الطاقة الضوئية الطاقة الإشعاعية – الطاقة الحركية – الطاقة المتجددة – الطاقة غير المتجددة – الطاقة الكهرمائية – طاقة الرياح – طاقة المد والجزر....).

ب.**مهام البناء:** وهي نوعان:

**خرائط قائمة على النص:** أي يبني الطالب خريطة مفاهيم كاملة بعد قراءة نص ما، ومعالجته معرفيًا، أي تحليل المفاهيم الرئيسة والفرعية فيه، والعلاقات بينها، ثم البحث عن روابط، أي ألفاظ رابطة؛ لتسمية تلك العلاقات والصلات بين المفاهيم، ثم تمثيل المفاهيم في شكل مخطط باستخدام الخطوط الأفقية والرأسية والأسهم.

**خرائط قائمة على الاسترجاع:** (في حالة غياب النص) يبني الطالب خريطة كاملة اعتمادًا على المفاهيم التي اكتسبها من خلال مقرر دراسي أو وحدة منه (ربط داخلي) أو من مجموعة

مقررات دراسية (ربط خارجي)، ويتطلب ذلك تنشيط خلفيته المعرفية، واستدعاء خبراته السابقة في موضوع الخريطة؛ لاسترجاع أكبر عدد من المفاهيم المرتبطة به، والربط بينها.

ج. **مهام التحليل والاستنتاج:** يزود فيها الطالب بخريطة مفاهيم، ويطلب منه تحليلها، واستنتاج العلاقات والصلات التي تربط بين هذه المفاهيم اعتمادًا على التفكير التأملي للخريطة.

(Xie, Ying; Sharma, Priya, 2013, 548 - 576).

**وهناك أنواع أخرى للمهام منها:**

أ. **مهام التوضيح:** يزود فيها الطالب بخريطة مفاهيم تتضمن فراغات لكتابة أمثلة، ويطلب منه إكمال الخريطة بكتابة أمثلة توضيحية من إنشائه لكل مفهوم ورد في الخريطة.

ويمكن هنا استخدام خرائط المفاهيم الصرفية والنحوية والبلاغية، فعلى سبيل المثال قد يعرض على الطالب في الاختبار خريطة تتضمن بعض المفاهيم النحوية مثل (النعت – النعت المفرد – النعت الجملة بنوعيها الاسمية والفعلية– النعت شبه الجملة بنوعيه الجار والمجرور أو الظرف) ويترك في الخريطة فراغات لأمثلة، ويطلب من الطالب كتابة أمثلة توضيحية للمفاهيم الواردة في الخريطة، وقد تكون الخريطة لوحدة التوابع كاملة، أو وحدة مرفوعات الأسماء، أو منصوبات الأسماء، أو مجرورات الأسماء، أو المشتقات، أو علاقات المجاز المرسل، أو أنواع الاستعارة أو غير ذلك.

ب.**مهام التفصيل:** يزود فيها الطالب بخريطة مفاهيم تتضمن مفهومًا عامًا، ومجموعة من المفاهيم الرئيسة فقط، ويطلب منه إكمال الخريطة بكتابة المفاهيم الفرعية المرتبطة بالمفاهيم الرئيسة في الخريطة.

ج. **المهام التكاملية:** تتكامل فيها فنون اللغة، ويكون بناء خريطة المفاهيم جزءًا من مجموعة مهام متنوعة (الاستماع إلى نص – مناقشات بين الطلاب في النص المسموع – بناء كل طالب خريطة مفاهيم مستمدة من النص – قراءة الخريطة واستنتاج المفاهيم الرئيسة الواردة فيها– كتابة ملخص للنص).

ويمكن استخدام خريطة القصة هنا في عملية التقويم، حيث يستمع الطالب إلى قصة من المعلم، ثم يتناقش مع زملائه ويحللون عناصرها (الشخصيات – الأحداث – العقدة – المكان والزمان – الحل والنهاية) ثم يصمم كل طالب خريطة مفاهيم تتضمن هذه العناصر، ثم يطلب منه كتابة ملخص للقصة بعد رسم الخريطة.

**ومن أنواع خرائط المفاهيم في مجال اللغة العربية:**

أ. **خرائط المفاهيم المرتبطة بالقواعد:** منها:

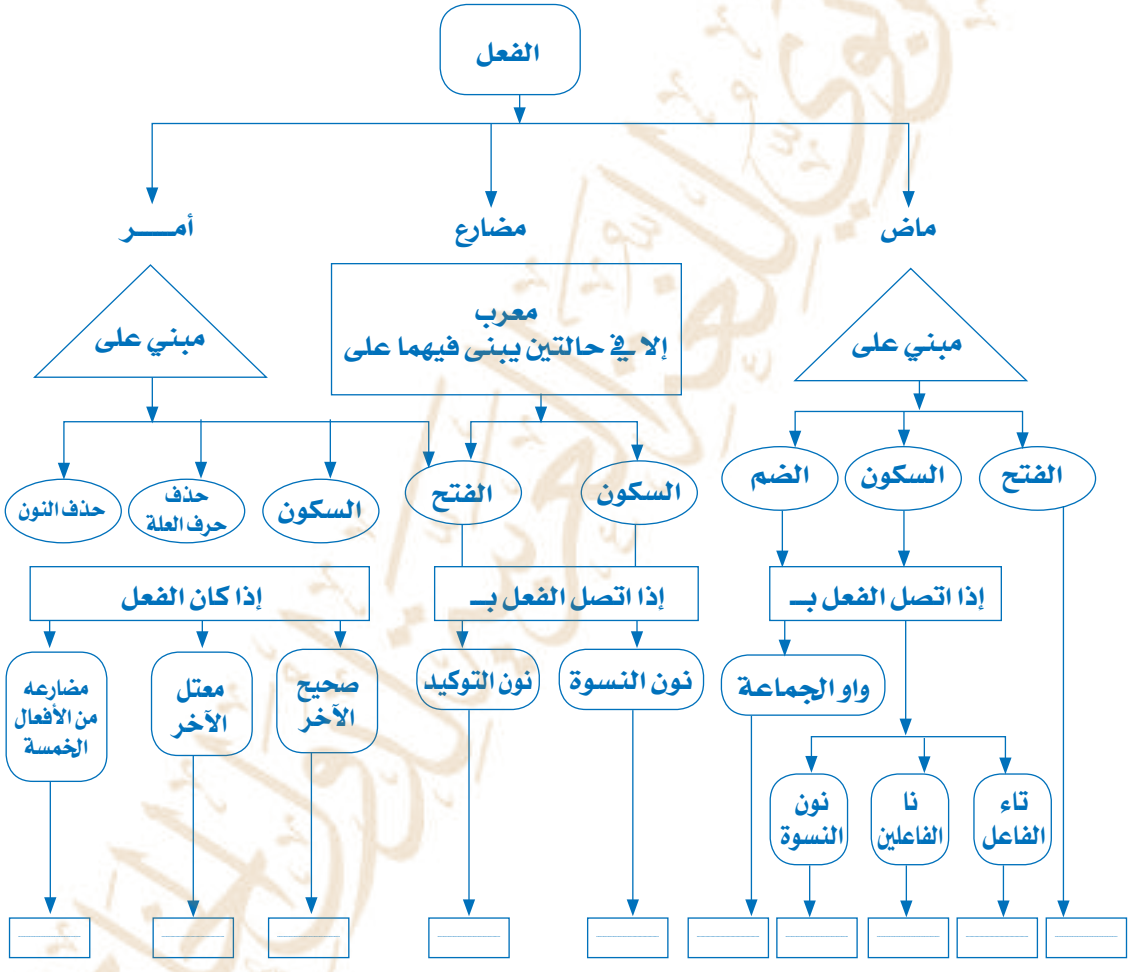
- خرائط المفاهيم الصرفية.
- خرائط المفاهيم النحوية.
- خرائط المفاهيم الإملائية.

ب. **الخرائط الدلالية: منها:**

- خريطة القصة.
- خرائط المفاهيم المتضمنة في موضوع قراءة.
- خرائط الحقول الدلالية: (حقول المترادفات – حقول الأضداد).

**نماذج لخرائط المفاهيم المستخدمة في عملية التقويم.**

1. **أكمل الخريطة التالية بأمثلة من إنشائك:**

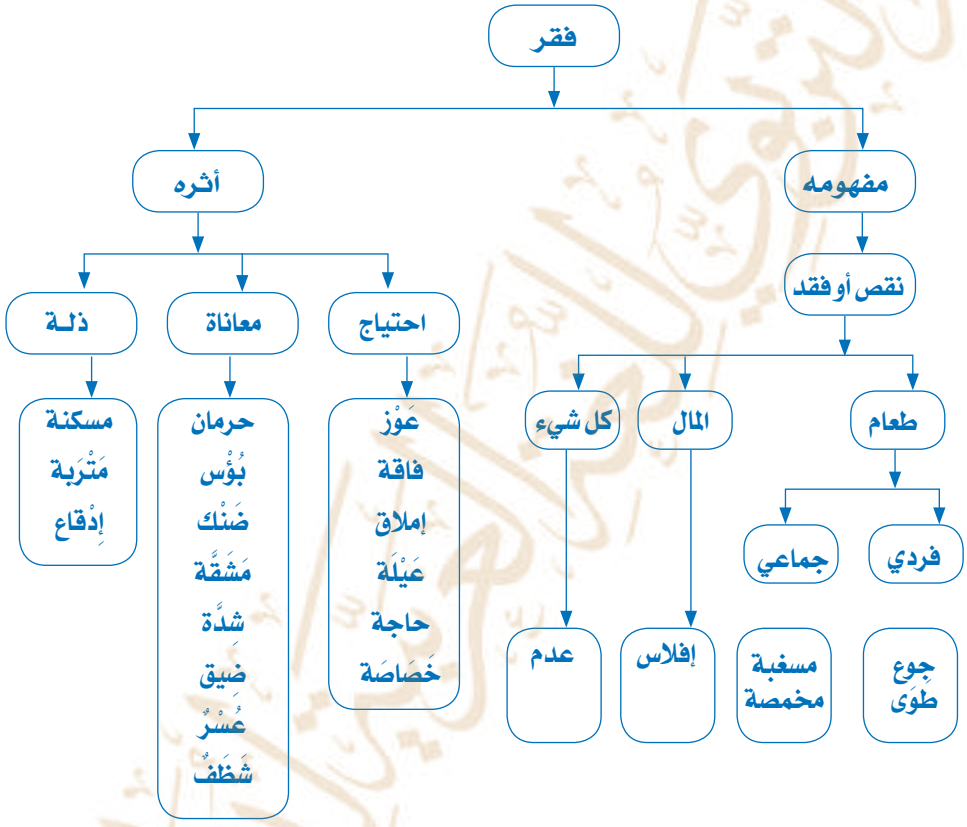



شكل (2) نموذج للتقويم باستخدام خريطة مفاهيم تلخص حالات بناء الفعل

2. فيما يلي مجموعة من المفردات اللغوية من حقل دلالي واحد، صمم خريطة تضم هذه المفردات معًا:

جوع - طَوَي - مسغبة - مخمصة - إفلاس - عدم - حرمان - بُؤْس - ضَنْك - مَشَقَّة - شدَّة - ضِيق - عُسْرٌ - شَظَفٌ - عَوْز - فاقة - إملاق - عَيْلَة - حاجة - خَصَاصَة - مسكنة - مَتْرَبة - إِدْقاع.

**خريطة مقترحة:**




شكل (3) خريطة الحقل الدلالي لكلمة (فقر)

(نصر، آية معاطي، 2017)

**تقويم خرائط المفاهيم:**

تؤكد بعض الدراسات صعوبة تقويم خرائط المفاهيم نفسها؛ لأنها ذات بنية معقدة من المفاهيم والعلاقات. (Yoo, Jin Soung & Cho, Moon - Heum,2012) وبالرغم من صعوبة تقييمها فإن هناك مجموعة من المعايير الأساسية للحكم على جودتها منها ما يلي:

- ارتباط المفاهيم الأساسية الواردة في الخريطة بالمفهوم العام لها.
- شمول الخريطة للمفاهيم الرئيسة والفرعية المرتبطة بالمفهوم العام.

- استخدام روابط وتسميات دقيقة للعلاقات بين المفاهيم الواردة في الخريطة.
- وضوح العلاقات بين المفاهيم الواردة في الخريطة.
- استخدام الأشكال الهندسية والخطوط والأسهم في الخريطة بشكل دقيق.
- تنظيم عرض المفاهيم الرئيسة والفرعية في الخريطة.

بطاقة تقويم أداء المتعلمين في بناء خرائط مفاهيم لغوية (صرفية أو نحوية)

| م | معايير الأداء | مستويات الأداء | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1 | يراعي شمول الخريطة للمفاهيم اللغوية الرئيسة والفرعية المرتبطة بالمفهوم العام. | | | | | |
| 2 | يربط المفاهيم الأساسية الواردة في الخريطة بالمفهوم العام لها. | | | | | |
| 3 | يستخدم روابط وتسميات دقيقة للعلاقات بين المفاهيم الواردة في الخريطة. | | | | | |
| 4 | يراعي إبراز العلاقات بين المفاهيم الواردة في الخريطة. | | | | | |
| 5 | يستخدم الأشكال الهندسية والخطوط والأسهم في الخريطة بشكل دقيق. | | | | | |
| 6 | ينظم عرض المفاهيم اللغوية في الخريطة بشكل هرمي من المفاهيم الرئيسة إلى الفرعية. | | | | | |
| 7 | يكتب أمثلة توضيحية للمفاهيم اللغوية الواردة في الخريطة. | | | | | |
| 8 | يراعي دقة المعلومات (المفاهيم والأمثلة) الواردة في الخريطة. | | | | | |
| 9 | يصنف المفاهيم اللغوية المتشابهة معًا في فئات. | | | | | |
| 10 | يصمم الخريطة بشكل يكشف عن علاقات جديدة بين المفاهيم اللغوية. | | | | | |
| 11 | يدمج بين المفاهيم اللغوية الجديدة والمفاهيم والخبرات السابقة في الخريطة بصورة تكاملية. | | | | | |
| 12 | يرسم الخريطة بشكل يعكس الإلمام بموضوعها، والفهم العميق للعلاقات بين المفاهيم الواردة فيه. | | | | | |

## خامسًا: المشروعات اللغوية:

وسيلة لقياس المعارف والمفاهيم اللغوية والأدبية للمتعلمين وتطبيقاتها من خلال ممارستهم لأنشطة عملية، وإنجازهم لمهام تعليمية مصممة بعناية، بصورة تعكس معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، وتوفر معلومات وبيانات كمية وكيفية عن الأداء اللغوي للمتعلمين سواء أكان فرديًا أم جماعيًا - في أثناء التخطيط لمشروع ما وتنفيذه وتقويمه، وإصدار حكم على هذا الأداء في ضوء معايير موضوعية.

وبالرغم من أن عمليات التقويم في المشروعات الجماعية والفردية تتداخل بشكل معقد، إلا أنها تعد عمليات متكاملة، وتعكس مهارات فهم المحتوى وإتقانه، وتزداد فاعلية عمليات التقويم بمشاركة المتعلمين فيه، وبفهم أسسه ومعاييره، وتبصيرهم بكيفية تقويم أعمالهم، والحصول على التغذية الراجعة اللازمة، وتنفيذ التوجيهات والتعليمات التي توجه لهم في أثناء ممارسة المشروعات الجماعية، والاستفادة منها في إنجاز مشروعات فردية، وينبغي في المشروعات الجماعية ثلاث أسس مهمة، وهي:

- توفير أدوات عملية لدعم إنتاجية المشروع.
- توزيع أدوار الطلاب، وتعزيز التعلم النشط، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة العادلة.
- التركيز على التفاعلات الجماعية، والاستقصاء، وإتاحة الفرصة لتفكير الطلاب، وملاحظة تعلمهم.

(Holthuis, Nicole; Deutscher, Rebecca; Schultz, Susan E.; Jamshidi, Arash,2018, 23 - 27).

### وتتنوع المشروعات الطلابية على النحو التالي:

- **وفقًا لعدد المشاركين في المشروع:** (مشروعات فردية - مشروعات ثنائية - مشروعات جماعية).
- **وفقًا لمدة المشروع:** (مشروعات طويلة المدى - مشروعات متوسطة المدى - مشروعات قصيرة المدى).
- **من حيث الارتباط بالمناهج الدراسية:** (مشروعات منهجية - مشروعات لا منهجية).
- **من حيث مجال التخصص:** (مشروعات في تخصص واحد - مشروعات تكاملية ذات تخصصات مختلفة).
- **من حيث نوع أنشطة المشروع:** وهي متعددة ومتنوعة، فهناك أنشطة إبداعية (تأليف كتيب عن إمارة أو ولاية أو محافظة أو مدينة - تأليف قصص - كتابة سيرة ذاتية أو غيرية عن شخصيات أدبية أو تاريخية - عمل صحيفة أو مجلة) وهناك أنشطة عملية (إقامة معرض أدبي أو متحف...) أو تطبيقية تلبي الاحتياجات الفعلية للمشاركين، وتسهم في حل مشكلاتهم، وهناك أنشطة جمع معلومات (جمع معلومات عن ظاهرة معينة).

(Bondar, Irina Alekseevna & Other ,2016, 2123 - 2133).

### مراحل التقويم اللغوي القائم على المشروعات:

يمكن تقويم جوانب أداء المتعلم المعرفية والمهارية والوجدانية عبر قيام المتعلم بمشروع معين خلال مراحله المختلفة اختيار المشروع، وتخطيطه، وتنفيذه، وتقويمه.

### اختيار المشروع:

يقترح المعلم على طلابه عددًا من المشروعات، ويتيح لكل منهم فرصة اختيار المشروع الذي يناسب، ويتفق مع ميوله ورغباته وبيئته، وفي هذه المرحلة يراعي المعلم مجموعة شروط من بينها جدوى المشروع، وأهميته في تحقيق مخرجات التعلم وممارسة المتعلمين للمهارات اللغوية والعقلية والعملية والوجدانية، وأن يكون قابلًا للتنفيذ في ضوء الموارد والظروف المتاحة في المدرسة أو البيئة التي يعيشون فيها، ومشجعًا على العمل الجماعي، فضلًا عن العمل الفردي، وكذلك مشجعًا على الاندماج في الخبرات والمواقف الحياتية.

ويؤكد ديوك، نيل (Duke, Nell) أهمية اختيار مشروعات تسهم في حل مشكلات حقيقية للطلاب، أو تلبي احتياجاتهم الفعلية، فعلى سبيل المثال قد يضع الطلاب خطة لزراعة حديقة بأشجار مثمرة، للمساعدة في إطعام الفقراء في مجتمعهم، أو يعدون دليلًا للزوار في محمية طبيعية، أو يدرسون مشكلة إهدار الغذاء، ثم يضعون خطة للحد من القمامة في كافتيريا المدرسة، هذا مع مراعاة مع دمج مهارات القراءة والكتابة في أنشطة المشروع.

### والتقويم هنا يركز على أمرين:

**الأول:** المنتج النهائي للمشروع (كتيب - مجلة - دليل إرشاد سياحي - نشرة - فيديو وثائقي يتضمن نصًا وصوتًا وصورة).

**والآخر:** قياس المهارات اللغوية - وبخاصة مهارات القراءة والكتابة - التي اكتسبها كل طالب من خلال مشاركته في المشروع.

.(Duke, Nell K.,2016, 4,11,42)

### التخطيط للمشروع:

يتيح المعلم لطلابه فرصة التخطيط لمشروعاتهم بداية من صياغة أهداف المشروع، ومرورًا بتحديد الإجراءات والأنشطة التي تحقق هذه الأهداف، وقد يستعين الطلاب في بناء خططهم بذوي الخبرة سواء من داخل المدرسة أم خارجها، ويحددون أدوارهم، والمهام التي سوف يقومون بها وفقًا لخطة زمنية، وفي ضوء الموارد المتاحة، كما يحدد الطلاب النواتج المتوقع تحقيقها خلال مدة تنفيذ المشروع، والمنتج النهائي للمشروع، ويناقش المعلم طلابه في خطط مشروعاتهم، ويوافق على تنفيذها بعيدًا عن أي مخاطر محتملة.

(أحلام الباز، 2009).

**وتتعدد المهام التي يخطط لها الطلاب في المشروعات اللغوية وتتنوع، ومن هذه الأنواع:**

- مهام البحث في مصادر المعلومات كالمجلات والصحف والإنترنت والمكتبات.
- مهام جمع المعلومات والبيانات عن طريق الاستماع أو القراءة والاطلاع، أو إجراء المقابلات أو الزيارات الميدانية والرحلات.
- مهام تنظيم المعلومات والبيانات.
- مهام تفسير البيانات وتحليلها.

- مهام الكتابة مثل كتابة قصص أو مقالات أو أحداث تاريخية أو تعليقات على صور أو رسوم أو خرائط أو غير ذلك من المهام التي يتطلبها كل مشروع.

(Fragoulis, Iosif; Tsiplakides, Iakovos, 2009, 113 - 119).

**وفيما يلي نموذج لبطاقة تقويم خطة مشروع:**

بطاقة تقويم خطة مشروع

| م | الأداءات | متوفرة | غير متوفرة |
|---|---|---|---|
| 1 | تتضمن الخطة أهدافًا واضحة ومحددة للمشروع. | | |
| 2 | تتضمن الخطة جدولًا زمنيًا لمراحل تنفيذ المشروع. | | |
| 3 | تراعي الخطة استثمار الإمكانات المخصصة للمجموعة لتنفيذ المشروع | | |
| 4 | تحدد الخطة أدوارًا ومهامًا محددة؛ لتحقيق الأهداف المنشودة. | | |
| 5 | تراعي الخطة توزيع الأدوار والمهام على أعضاء المجموعة بصورة تتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم. | | |
| 6 | تقترح الخطة منتجات ذات قيمة للمشروع. | | |
| 7 | تتضمن الخطة طرقًا متنوعة؛ لتقويم أداء المتعلمين في تنفيذ المشروع (تقويم ذاتي - تقويم أقران - تقويم معلم). | | |
| 8 | مرونة الخطة، وقابليتها للتعديل وفقًا لما تسفر عنه نتائج عمليات التقويم المستمر للمشروع. | | |

**تنفيذ المشروع:**

يبدأ الطلاب في تنفيذ المشروع وفقًا للخطة التي تم تصميمها في المرحلة السابقة، ويكون لكل طالب دور محدد يتكامل مع أدوار زملائه أعضاء الفريق، وعلى المعلم في هذه المرحلة أن:

- يتأكد من وضوح دور كل طالب، ومدى استيعاب أعضاء المجموعة للمهام المنوطة بهم.
- يوجه مسار تفكيرهم نحو النواتج المستهدفة من تنفيذ المشروع.
- يتابع مدى اندماجهم في تنفيذ المشروع، ويقدم لهم التغذية الراجعة الفورية.
- يكون ميسرًا لتعلم الطلاب دون أن يقوم هو بتنفيذ المشروع.

(الباز، أحلام، 2009).

**تقويم المشروع:**

يراعَى في تقويم الأداء اللغوي للطلاب في المشروعات اللغوية:

- قياس مدى تحقق أهداف المشروع.
- قياس المهارات اللغوية المستهدف تنميتها من المشروع: مثل (مهارات التواصل الشفوي- مهارات

الإقناع - مهارات اختيار المعلومات المرتبطة بموضوع البحث - مهارات تحليل المعلومات - مهارات عمل استنتاجات - مهارات التعليق - مهارات تطبيق القواعد النحوية في الحديث أو الكتابة - مهارات استخدام الخيال واللغة المجازية في الكتابة - مهارات التعلم الذاتي).

- تنويع أساليب تقويم الأداء اللغوي:

**شفوية:** مثل تقويم (العروض الشفوية لأنشطة المشروع على مجموعات أخرى داخل الفصل أو في فصول أخرى).

**كتابية:** مثل تقويم (مقالات - إعلانات - بطاقات دعوة - ملخص المشروع - تقارير).

**عملية:** مثل تقويم (جمع المعلومات من مصادرها المتنوعة - استخدام المعاجم في البحث..).

- تقويم إنجازات الطلاب في ضوء معايير موضوعية مثل (القيمة التطبيقية لمنتجات المجموعة سواء أكانت مجلة أو مطوية أو كتيبات في موضوع معين) و (جدوى المقترحات والحلول المقدمة).
- قياس الإنجاز الفردي أي مدى إنجاز كل فرد في مجموعته للمهام والأنشطة المكلف بها. (Bondar, Irina Alekseevna & Other ,2016, 2123 - 2133).
- تطبيق مقاييس تقدير مستويات الأداء اللغوي في مراحل التخطيط والتنفيذ وتقديم المنتج النهائي للمشروع.
- تنويع بطاقات التقويم (بطاقة التقويم الذاتي - بطاقة تقويم الأقران - بطاقة تقويم المعلم).
- الاستفادة من نتائج التقويم، والحصول على تغذية راجعة؛ لتعديل مسار العمل في المشروع.

بطاقة ملاحظة أداء المتعلم في أثناء تنفيذ مشروع

| م | الأداءات | متوفرة | غير متوفرة |
|---|---|---|---|
| 1 | إنجاز الطالب للمهام المطلوبة منه بكفاءة. | | |
| 2 | الالتزام بإنجاز المهام وفقًا للمدة الزمنية المحددة دون تأخير. | | |
| 3 | القدرة على التواصل اللغوي الفعال. | | |
| 4 | التعاون مع الزملاء في المجموعة. | | |
| 5 | تقديم مقترحات وحلول للمشكلات التي تعترض تنفيذ المشروع. | | |

### متطلبات تقويم المشروعات اللغوية الإلكترونية:

تؤكد بعض الدراسات أهمية المشروعات التي تنشر في سياق عالمي عبر الإنترنت لطلاب المرحلة الثانوية؛ من أجل إكسابهم مهارات القرن الحادي والعشرين عن طريق تبادل التفكير والأفكار والتعليقات، والتعاون، والتواصل، وحل المشكلات المعقدة.

(Lin, Chi - Syan& Other , 2015, 1 - 9).

**ويتطلب تنفيذ هذه المشروعات ما يلي:**

- بيئة إلكترونية تشتمل على أجهزة حاسوب كافية، وشبكة إنترنت، وغرف لاجتماعات الطلاب.
- توفير التمويل اللازم لهذه المشروعات - وبخاصة المشروعات متعددة التخصصات - التي تؤهل الطلاب للعمل.

.(Munezero, Myriam D.; Bekuta, Balozi K., 2016, 206 - 218)

- تقديم الدعم اللازم للطلاب قبل بدء المشروع من حيث تيسير الوصول إلى المعلومات، وسرعة الإنترنت، وتدريبهم على كيفية جمع البيانات، وتحليلها، والتواصل مع الزملاء، وتبادل المعلومات والبيانات، وكتابة التعليقات، وتدوين الملاحظات، وعمل التنبؤات، وإدارة وقت التعلم بكفاءة.

.(Kizkapan, Oktay; Bektas, Oktay, 2017, 37 - 54)

**ومن معايير الحكم على الأداء اللغوي في المشروعات اللغوية الإلكترونية:**

ينبغي هنا تحليل مناقشات الطلاب، وحواراتهم في أثناء التخطيط للمشروع، وتنفيذه، وتقويمه، واستخلاص مؤشرات تنبؤية تعكس مشاركات الطلاب، ومعارفهم، ومهاراتهم اللغوية، ومن هذه المؤشرات:

- عدد الكلمات والجمل والعبارات والفقرات التي شارك بها الطلاب في أثناء كتابة التعليقات، وإبداء الآراء.
- عدد المقترحات الجيدة التي قدمها المشاركون في المشروع.
- عدد الرسائل المكتوبة بخصوص الصعوبات والمشكلات التي تواجه تنفيذ المشروع منذ بدايته.
- عدد الأسئلة والاستفسارات المطروحة بخصوص إجراءات تنفيذ المشروع.
- عدد الاستجابات والتعليقات بخصوص الرد على الاستفسارات الخاصة بالمشروع.

.(Yoo, Jaebong; Kim, Jihie, Jan 2014,8 - 32)

## سادسًا: ملف الإنجاز: (البورتفوليو).

هو عبارة عن تجميع هادف لأعمال الطالب وإنجازاته، بشكل يوضح جهوده، وتقدمه، أو تحصيله في مجال دراسي معين، وينبغي أن يشتمل هذا التجميع على مشاركات الطالب في انتقائه لمحتوى الملف، وموجهات هذا الاختيار، ومحكات الحكم على جودة المحتوى، وأدلة تتعلق بتأملات الطالب، أي تقييمه الذاتي لمحتويات ملف أعماله.

وهناك تعريفات متعددة لملف الإنجاز منها تعريف إريدافيثري (Eridafithri) بأنه جمع أعمال كل متعلم سواء أكانت في شكل تقارير أم مقالات أم نقد كتاب مقروء، أم كتابة قصة، أم سرده، أم منتجات معرض، أم إنجازات مشروع أم غيرها من الأعمال التي أنجزها بشكل فردي أو جماعي؛ لتوفر أدلة دقيقة لإنجازاته التعليمية، ثم تحليلها بغرض تعرف مدى تحسن أدائه في مهارات معينة، ومدى تقدُّمه خلال مدة زمنية محددة.

.(Eridafithri, 2015,1 - 16)

ويمكن القول: إن البورتفوليو يعد مفهومًا عامًا يتضمن محتويات تتخذ أشكالًا متعددة سمعية أو بصرية أو مكتوبة، أو أي عروض متعددة الوسائط مثل عينات من كتابات الطالب، وقوائم الكتب والقصص التي قرأها، وتحديد قصائد الشعر التي يفضلها، وتقرير حول نشاط لغوي أنجزه، أو رحلة مدرسية شارك فيها، وتسجيلات لقاءات أو مقابلات مع آخرين، ومشاركات جماعية، وأدلة من مصادر تعلم متنوعة تتعلق بنواتج تعليمية مرجوة، وغير ذلك.

**ويتضمن ملف الإنجاز (البورتفوليو) على عينة من إنجازات المتعلم وأنشطته التي يختارها بنفسه مثل:**

- عينة من الأوراق الامتحانية.
- نتائج الامتحانات وأدوات التقويم.
- عينات من كتابات المتعلم ومقالاته.
- الكتب والقصص والمراجع التي اطلع عليها.
- بعض التقارير التي كتبها.
- ملخص للبحوث والمشروعات الفردية والجماعية التي أنجزها، أو شارك فيها مع زملائه.
- الأنشطة اللغوية والأدبية والفنية التي أنجزها ويمارسها.
- المواد السمعية والبصرية التي أعدها بنفسه، أو بمشاركة زملائه.

وهذا يعني أن ملف الإنجاز يتضمن كافة أعمال الطالب وكتاباته وأنشطته اليومية، والوثائق التي تخضع لعملية التقويم، ومقدمة الملف أو واجهته التي تبدأ بأفضل أعمال الطالب، ويتم التقويم هنا في ضوء معايير، فعلى سبيل المثال تقويم مهارات الكتابة يتم في ضوء مجموعة معايير منها الطلاقة، والقواعد، والمفردات، والإملاء.

**وتبدو أهمية ملفات الإنجاز في الجوانب الآتية:**

- أنها تعد حلًا بديلًا للتغلب على مشكلة أساليب التقويم التقليدية للكتابة التي تستغرق وقتًا طويلًا داخل الفصول الدراسية، فهي تتيح الفرصة للمعلمين لإبداء الآراء، وكتابة التعليقات، وتزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة الخاصة بكتاباتهم، وفي الوقت نفسه تشجع الطلاب على النقد الذاتي، والتصحيح الذاتي، وتحسين كتاباتهم في ضوء ردود المعلم وتعليقاته في ملفات إنجازهم. (Eridafithri, 2015,1 - 16).

- أنها وسيلة تقويم مفيدة للمعلم والمتعلم وولي الأمر، فأما بالنسبة للمعلم فهي تساعده على قياس المستويات التحصيلية لتلاميذه، وتيسر له مراجعة مستويات تقدمهم على مدار العام دون الحاجة إلى الاعتماد على الذاكرة، ويمكنه أن يقوم مهاراتهم - وبخاصة مهارات التفكير الناقد والإبداعي، ومهارات التنظيم والتصنيف - وغيرها من المهارات، وبصفة عامة توفر إنجازات المتعلم المتضمنة في ملفه لقطة، أو صورة متحركة للتقدم في الأداء تختلف عن اللقطات التي توفرها الاختبارات التقليدية، أو أساليب التقويم التقليدية.

**وأما بالنسبة للمتعلمين فهناك فوائد متعددة لملفات الإنجاز منها ما يلي:**

تنمية الوعي اللغوي للطلاب: فملفات الإنجاز تنمي معارف الطلاب – وبخاصة معرفة القواعد والمفردات اللغوية – وتتحسن مستويات الكتابة تدريجيًا عن طريق تنمية مهارات التقويم الذاتي، والتأمل الذاتي، ومحاولات تعديل النص المكتوب وتحسينه، وكل ذلك يساعد على تنمية الوعي اللغوي للطلاب. (Lam, Ricky, 2016,1900 - 1917).

**التعلم الإيجابي:** فالمتعلم هنا لن يعاقب على إجابات خاطئة، ولن يحصل على درجة متدنية في التعبير، بل هناك تقويم إجمالي لملف الإنجاز، يؤدي إلى تحسين عملية الكتابة.

**تشجيع الاستقلالية:** فملفات الإنجاز لها دور إيجابي وفعال في اعتماد الطلاب على أنفسهم في تقييم ذواتهم، وفي تصحيح أخطائهم، ومعرفة مدى تحسن كتاباتهم، وإجراء التعديلات اللازمة بأنفسهم، ومحاولة الارتقاء بأساليبهم في ضوء تعليقات المعلم.

**التعبير الذاتي الحر:** فكل طالب يعبر عن أفكاره وآرائه الشخصية بطريقته الخاصة، وبأسلوبه الذاتي، بخلاف الاختبارات الموضوعية التي تتطلب اختيارًا من متعدد، أو إكمال جملة أو عبارة أو وضع علامة صواب أو خطأ، ولا تتيح الفرصة لحرية التفكير أو مرونة التعبير. 16 - 2015,1 (Eridafithri,).

وأما بالنسبة لأولياء الأمور فيمكن القول: إن ملفات الإنجاز توفر بيانات ملموسة ووثائق مكتوبة؛ لإقناع أولياء الأمور بالمستويات الحقيقية لأبنائهم، ومعرفة نواحي القوة والضعف في أدائهم، مما يحفز مشاركتهم في رفع مستويات أبنائهم.

**متطلبات التقويم القائم على ملفات الإنجاز:**

يتطلب التقويم القائم على ملفات الإنجاز ما يلي:

- **التقويم في ضوء معايير:** ينبغي قياس مستويات الطلاب في إنجاز المهام بناء معايير محددة مثل مدى إدراك الطالب للمهمة، وفهم الغرض منها، وكيفية إنجازها، ومعايير جودة المنتج.

وتؤكد دراسة (Van der Schaaf, Marieke; Baartman, Liesbeth; Prins, Frans,2012, 847 - 860) أهمية تقويم ملفات الإنجاز في ضوء معايير، وضرورة الاستناد إلى الوثائق والأدلة التي تعزز الحكم على هذه الملفات، بعيدًا عن الأهواء والآراء الذاتية في عملية التقويم، وقد أثبتت الدراسة أن استخدام المعايير قد ساعد على تعزيز جودة هذه الملفات.

ويذكر بومان، جيم وآخرون (Bowman, Jim & Other ,2016, 1 - 22) أن هناك متطلبات للتقويم القائم على ملفات الإنجاز منها:

- **التقويم الذاتي وتفعيل دور الأقران:** ويتطلب التقويم الذاتي التأمل والمراقبة الذاتية، والمراجعة الذاتية، والتصحيح الذاتي، ويمكن تفعيل دور الأقران ومشاركاتهم مع زملائهم في التأمل والتفكير بعمق في محتويات ملفاتهم، وذلك في بيئة آمنة.
- **وضوح التعليمات:** فلا بد من معرفة الطلاب للغرض من استخدام الملف، وتزويدهم بمبادئ توجيهية وتعليمات واضحة لإنجاز المهام المطلوبة، مع مراعاة الخبرات السابقة للمتعلمين، وقدرتهم على إنجاز تلك المهام.

- **تقديم الدعم اللازم للطلاب:** يمارس المعلم دور الموجه والمستشار لطلابه، ويساعدهم تحديد أهدافهم، ووضع خططهم، ويشجعهم على إنجاز مهامهم، ويناقش معهم محتويات ملفاتهم، وكيفية تنظيمها.
- **عرض نموذج جيد لملف الإنجاز أمام الطلاب:** فلا بد من عرض نموذج جيد التنظيم لشكل ملف الإنجاز ومحتوياته أمام الطلاب؛ للاسترشاد به في إعداد ملفاتهم.
- **تقديم نماذج جيدة للتغذية الراجعة للطلاب:** عقب تحليل أعمال الطلاب وتقويمها ينبغي أن يقدم المعلم لهم نماذج جيدة للتغذية الراجعة؛ لتحسين جودة أعمالهم؛ واستكمال نواحي النقص في ملفاتهم.

(Bowman, Jim & Other ,2016, 1 - 22).

**ملف الإنجاز الرقمي:** (Digital Portfolio).

انتشرت في الآونة الأخيرة برمجيات حاسوبية، تسمح للطالب بتنظيم أعماله وتسجيلها وتأملها فيما يعرف بملف الإنجاز الرقمي، وهناك تسميات متعددة لهذا الملف الإلكتروني منها ملف الوسائط المتعددة، أو الملف الإلكتروني، أو ملف على شبكة الإنترنت، أو حقيبة إلكترونية. (Sharif, E., & Dasouki, w. , 2010 138 - 81,).

وهو بمثابة أرشيف إلكتروني (electronic archives) يضم مئات الصفحات والأعمال سواء أكانت مكتوبة أو مصورة أو سمعية، ويتيح لصاحب الملف المرونة في إعداد الملف، ويتيح لقارئه الاطلاع بسهولة على أي عمل من أعماله، وكذلك تقويم مهارات الإبداع المتضمنة في تلك الأعمال، وقد يصاحب هذا البورتفيوليو المتعلم مدى حياته التعليمية.

(Sendziuk, 2012 , 78)

ويذكر بومان، جيم وآخرون (Bowman, Jim & Other ,2016, 1 - 22) أن ملفات الإنجاز الإلكترونية تتيح مزيدًا من الفرص لتفكير عالي الجودة، ودعم أنشطة التفكير، وتعزيز مهاراته عند الطلاب، وباستخدامها ترتفع مستويات وعيهم المعرفي، وينجحون في تحديد أهدافهم الشخصية أو المهنية، وتنمو قدرتهم على التعلم الذاتي، ويزداد فهمهم لذواتهم، وتحملهم للمسؤولية، بل دعم ما يطلق عليه اسم الهوية الفكرية.

ومما يزيد من أهمية هذه الملفات التطور الحادث في مجال البرمجيات ودعمه للتطبيقات بلغات البرمجة مثل لغة (Visual Basic) وأنظمة النص المترابط التي فرضت مجموعة من الحقائق حولها لعل من أهمها ما يلي:

- حرية القارئ في اختيار الموضوع، وقراءة النص المترابط من سجلات الأداء الإلكترونية، والتنقل بين الأفكار والمعلومات حسب رغبة القارئ، بخلاف المطبوعات التقليدية التي تحكم طريقة الاطلاع على سجلات الأداء بترتيب معد سلفًا لما ورد فيه من حقائق وآراء.
- إمكانية نشر معلومات النص المترابط الواردة بسجلات الأداء الإلكترونية، والإفصاح عنها بصورة أسرع وأوسع انتشارًا؛ لتعطي إمكانية تقويم متعدد التحكيم من كثير من المقومين حول العالم عن طريق إلحاقها بأحد مواقع الإنترنت، وتبادلها إلكترونيًا.

(Zieky, 2014, 76).

### محتويات ملف الإنجاز الإلكتروني:

تذكر إمبيدوفو، ماريا وآخرون (Impedovo, Maria et Other) أن ملف الإنجاز الإلكتروني يتضمن ما يلي:

الهوية على الإنترنت: أي تقديم الطلاب لأنفسهم، وكتابة أفكارهم الذاتية وتوقعاتهم وتواصلهم مع الآخرين (المعلمين، والأقران) من خلال الروابط، والصور، والفيديو، والنص.

الكائنات التعليمية: وهي بيانات إلكترونية تتراوح بين النص والصورة والصوت، ومقاطع فيديو وخرائط مفاهيم، ورسوم وأشكال يتم تأليفها، وحفظها، وتصنيفها.

النماذج التعليمية عبر الإنترنت: وهي أشكال مجسمة للأشياء الأصلية تأتي بنفس حجمها الأصلي أو بصورة مصغرة أو مكبرة.

الاتجاهات الحديثة: وهي تعني إدخال الطالب موضوعات جديدة من خلال قراءاته واطلاعاته.

منصة التعلم التعاوني عبر الإنترنت: وهي عبارة عن موقع للتواصل بين الطلاب عبر الإنترنت؛ لمناقشة المواد والموضوعات، وبناء خرائط مفاهيم، فضلا عن التقويم المشترك.

(Impedovo, Maria & Other , 2013, 161 - 176).

### كيفية التقويم اللغوي القائم على هذه الملفات الإلكترونية:

يعتمد التقويم اللغوي القائم على هذه الملفات الإلكترونية على أدوات للتقويم الذاتي، والتقويم المشترك، ومعايير ومؤشرات الأداء، والتحليل الإحصائي لجميع ملفات الإنجاز الإلكترونية التي تم الحصول عليها، والوثائق التي ينتجها الطلاب.

(Impedovo, Maria & Other , 2013, 161 - 176).

وفي مجال تقويم المهارات اللغوية تتيح ملفات الإنجاز الإلكترونية الفرصة لالتقاط العناصر غير التقليدية مثل لقطات الفيديو، والملفات الصوتية، وتخزينها، فيمكن تسجيل محادثات الطلاب لتقويم مهاراتهم في المحادثة، وتحديد جوانب القوة والضعف في أدائهم اللغوي، كما يمكن الاحتفاظ بنسخ من أعمال الطلاب؛ لتقويمها مع تقديم تعليقات مفصلة لكل طالب، وهذه الملفات تسمح بتقويم متعدد الأبعاد؛ لأنها توفر البيانات اللازمة لقياس نتائج تعلم الطلاب في مختلف المجالات.

(Papp, Raymond,2014, 1 - 6).

4

# الفصل الرابع
## إجراءات الدراسة

- أولًا: منهج الدراسة.
- ثانيًا: أدوات الدراسة.
- ثالثًا: مادتا الدراسة.
- رابعًا: إجراءات الدراسة.
- خامسًا: المعالجات الإحصائية.

# الفصل الرابع
# إجراءات الدراسة

يهدف هذا الفصل إلى عرض إجراءات الدراسة من حيث تحديد منهجها، واختيار عينتها، وإعداد أدواتها وموادها، ورصد البيانات، والإجراءات المتبعة في الدراستين: التحليلية والميدانية، وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وفيما يلي عرض لهذه الإجراءات.

## أولًا: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي؛ لرصد واقع السياسات المتبعة في تقويم أداء المتعلمين في اللغة العربية في الصفوف (7 – 21) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وهو منهج مناسب لطبيعة الدراسة، حيث يقوم على وصف ما هو كائن وصفًا علميًا، وتحليله، وتفسيره تفسيرًا منطقيًا، تمهيدًا لبناء الدليل وفقًا لما تسفر عنه نتائج الدراسة من نواحي القصور.

## ثانيًا: إعداد أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد الأدوات والمواد التالية:

1. **استمارة تحليل محتوى أسئلة الكتب المدرسية، وتحديد نوعها، ومستوياتها.**

**ملحق (1)**

**الهدف من الاستمارة:**

تحليل محتوى أسئلة كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ الصفوف (7 – 12) ببعض دول الخليج العربي؛ لتحديد نوعها (مقالية، موضوعية) ومستوياتها (تذكر – فهم – تطبيق – تحليل – تركيب – تقويم).

**مصادر إعداد الاستمارة:**

لإعداد استمارة تحليل محتوى أسئلة الكتب المدرسية تم الرجوع إلى المصادر الآتية:

- الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية في مجال تحليل محتوى أسئلة الكتب والامتحانات في مجال اللغة.
- دراسات وبرامج مكتب التربية العربي لدول الخليج في مجال تحليل محتوى أسئلة الكتب المدرسية.
- الخبرات التربوية والأكاديمية لفريق البحث في مجال تحليل محتوى كتب اللغة العربية.

**إعداد الاستمارة في صورتها المبدئية:**

تكونت الاستمارة من جزأين:

**الأول:** بيانات عامة: الدولة – المحافظة / الولاية / الإمارة – اسم الكتاب المقرر – الصف الدراسي – الفصل الدراسي – سنة النشر.

**والآخر:** جدول التحليل، ويبدأ بتكرارات الأسئلة (المقالية والموضوعية) وتكرارات الأسئلة وفقًا

لمستوياتها عند بلوم (المعرفة – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم). وفي المستوى الأفقي الوحدات الدراسية (الأولى – الثانية – الثالثة..) والدروس (الأول – الثاني – الثالث.....) ويرصد المحلل التكرارات في المربعات الخاصة بكل نوع من أنواع الأسئلة، أو في كل مستوى من مستوياتها.

**أسس تحليل الأسئلة:**

أ. فئة التحليل هي السؤال سواء أكان موضوعيًا أم مقاليًا.

ب. يعتد في تحليل محتوى الأسئلة بما يلي:

- كل الأسئلة المطلوب من المتعلم إنجازها بغرض تحقيق أهداف معرفية أو وجدانية أو مهارية خاصة بكل درس.
- كل الأسئلة الواردة في المراجعة على الوحدات.

ج. لا يعتد في تحليل المحتوى بما يلي:

- أسئلة التهيئة التوجيهية؛ لأنها ليس من أهدافها التقويم.
- الأسئلة البنائية في مرحلة عرض الدرس؛ لأن هدفها مساعدة المتعلم على استخلاص المعاني والقيم واكتشاف القواعد، وليس من أهدافها التقويم.

د. تحديد نوع السؤال (موضوعي – مقال) وفقًا للمطلوب منه، وليس تبعًا لصيغته، فإذا جاء السؤال بصيغة (أكمل) وكان المطلوب مقالا قصيرًا (كتابة عبارة أو فقرة) فإنه يعد مقالا، وليس سؤالا موضوعيًا.

هـ. الأسئلة الموضوعية بأنواعها المختلفة (الترتيب– المزاوجة – الإكمال – الاختيار من متعدد – الصواب والخطأ) كل منها يعد سؤالا واحدًا مهما تعددت مفرداته.

**صدق الاستمارة:**

للتأكد من صدق الاستبانة وصلاحيتها في رصد تكرارات الأسئلة بنوعيها: المقالية والموضوعية، ومستوياتها تم عرضها على مجموعة من المحكمين مصحوبة بأسس تحليل محتوى الأسئلة؛ لإبداء آرائهم فيها، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، تم اختيارهم من أساتذة علم النفس ذوي الخبرة في القياس والتقويم، وأساتذة طرائق تدريس اللغة العربية، وكان الهدف من هذه الاستمارة معرفة آرائهم فيما يلي:

- مدى صلاحية تصميم الاستمارة؛ لتحقيق أهداف البحث.
- مدى وضوح أسس تحليل محتوى الأسئلة.
- أية مقترحات أو تعديلات في تصميم الاستمارة، أو إضافات لأسس التحليل.

وأكد المحكمون صلاحية تصميم الاستمارة بصورتها الحالية، واقترحوا توسيع الخانات المخصصة لرصد تكرارات الأسئلة، عن طريق تكبير الاستمارة عند طباعتها أو تصويرها، وضرورة الاتفاق بين المحللين على صيغ الأسئلة، والمطلوب منها ومستوياتها، وقد راعي فريق البحث تنفيذ كل هذه المقترحات.

**ثبات استمارة التحليل:**

للتأكد من ثبات استمارة تحليل أسئلة الكتب المدرسية حلل باحثان من فريق المشروع كتاب اللغة العربية للصف السابع بدولة البحرين خلال الفصل الدراسي الثاني، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط (الاتفاق) بين التحليلين، وقد بلغ معامل الارتباط 0.92 في تحديد مستويات الأسئلة، ولم يكن هناك اختلاف في عدد الأسئلة المقالية والموضوعية.

**إجراءات الدراسة التحليلية:**

لتحليل الكتب المدرسية للغة العربية اتبع الباحثون الإجراءات التالية:

أ. القراءة المتأنية لكل الأسئلة الواردة في كتاب (أو كتب) اللغة العربية المقررة على تلاميذ الصفوف (7 – 12) خلال الفصل الدراسي الأول في أربع دول خليجية (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان – الكويت).

ب. حصر أسئلة التقويم الواردة في الكتب المدرسية لهذه الدول، ووضع خطوط أو علامات على هذه الأسئلة.

ج. تطبيق استمارة تحليل محتوى أسئلة الكتب المدرسية للغة العربية (طبعة 2016/ 2017) وتحديد نوعها، ومستوياتها في كل كتاب بمفرده، ورصد تكرارات الأسئلة المقالية والموضوعية، وتكراراتها وفقًا لمستوياتها في تصنيف بلوم.

د. جمع تكرارات الأسئلة في نهاية كل جدول.

هـ. حساب مجموع التكرارات الخاصة بأسئلة كتب كل دولة، والنسب المئوية لكل نوع من الأسئلة.

2. استبانة الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي:

**ملحق (2)**

**الهدف من الاستبانة:**

استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في القياس والتقويم حول الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب في اللغة العربية.

**مصادر إعداد الاستبانة:**

**لإعداد استبانة الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي تم الرجوع إلى المصادر الآتية:**

- الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية في مجال الاتجاهات الحديثة في مجال التقويم اللغوي.
- دراسات وبرامج مكتب التربية العربي لدول الخليج في مجال تقويم أداء المتعلمين في اللغة العربية.
- الخبرات التربوية والأكاديمية لفريق البحث في مجال تقويم أداء المتعلمين في اللغة العربية.

**إعداد الاستبانة في صورتها المبدئية:**

تكونت الاستبانة في صورتها المبدئية من قائمة تضم ستة اتجاهات حديثة في التقويم، و (34) مصطلحًا مرتبطًا بها ملحق (2)، والاتجاهات الستة هي:

- الاتجاه نحو استخدام تقويم بديل للاختبارات التحصيلية التقليدية في مجال اللغة العربية.
- الاتجاه نحو المشاركة النشطة للمتعلم في عملية التقويم.
- الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في عملية التقويم اللغوي.
- الاتجاه نحو البنائية.
- الاتجاه نحو الجودة والتميز.
- الاتجاه نحو التقويم المتمايز.

### صدق الاستبانة:

للتأكد من صدق الاستبانة وصلاحيتها في تحديد الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب في اللغة العربية تم عرضها على مجموعة من المحكمين؛ لإبداء آرائهم فيها، وقد بلغ عددهم (20) محكمًا، تم اختيارهم من أساتذة علم النفس ذوي الخبرة في القياس والتقويم، وطرائق تدريس اللغة العربية، وبعض موجهي اللغة العربية ومعلميها بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، وكان الهدف من هذه الاستبانة معرفة آرائهم فيما يلي:

- وضوح عبارات الاستبانة، واتساقها مع أهداف البحث.
- مدى مناسبة الاتجاهات الحديثة المقترحة لتقويم المتعلمين بالصفوف (7 – 12).
- مدى انتماء مصطلحات التقويم لكل اتجاه من الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي.
- إضافاتهم وتعديلاتهم المقترحة في بعض الاتجاهات والمصطلحات الخاصة بالتقويم اللغوي.

**نتائج التحكيم:** يمكن تلخيص آراء المحكمين فيما يلي:

- أجمع المحكمون على أهمية الاتجاهات الستة الحديثة في مجال التقويم اللغوي، وكذلك المصطلحات والأنواع الخاصة بكل اتجاه.
- أشار بعض المحكمين إلى ضرورة تضمين الاستبانة التقويم القائم على خرائط المفاهيم والقائم على ملفات الإنجاز، والمشروعات اللغوية في الاتجاه الأول، ويرى فريق البحث أن هذه الأنواع متضمنة في التقويم القائم على الأداء، ومع ذلك ضمها الباحثون إلى القائمة حرصًا على التفصيل والوضوح.
- لم تتضمن الاستبانة الاختبارات التحصيلية في اللغة العربية، ويرى الباحثون أن هذه الاختبارات بالرغم من أهميتها البالغة فإنها لا تعد من الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي، وهناك مقياس مستقل؛ لتحديد أدوات التقويم التي يستخدمها معلمو اللغة العربية ومنها هذه الاختبارات.
- أضاف بعض المحكمين التصحيح الإلكتروني الذي ينتمي إلى أحد الاتجاهات الحديثة، وهو الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في عملية التقويم، وقد ضمه الباحثون إلى الأنواع المرتبطة بهذا الاتجاه.

- أضاف بعض المحكمين قوائم الشطب، وسلالم التقدير، والسجلات القصصية، وهي أدوات تقويم حديثة لا غنى عنها، ولكن هذه الاستبانة تركز على الاتجاهات والأنواع فقط.
- اقترح بعض المحكمين إضافة اتجاهًا آخر وهو: الاتجاه نحو التقويم الوجداني في اللغة العربية، ويرى الباحثون أن الجانب الوجداني متضمن في التقويم الشامل الذي ينتمي إلى أحد الاتجاهات الحديثة في التقويم، وهناك مقياس آخر يتضمن التقويم الوجداني بأدواته.

**إعداد القائمة في صورتها النهائية:**

في ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم تم صياغة قائمة الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي في صورتها النهائية؛ لتضم ستة اتجاهات حديثة في التقويم، و (38) مصطلحًا ترتبط بهذه الاتجاهات كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (9) قائمة الاتجاهات الحديثة، وعدد المصطلحات والأنواع المرتبطة بها

| م | الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب في اللغة العربية | أنواع التقويم والمصطلحات المرتبطة بكل اتجاه |
|---|---|---|
| 1 | الاتجاه نحو استخدام تقويم بديل للاختبارات التحصيلية التقليدية في مجال اللغة العربية. | 6 |
| 2 | الاتجاه نحو المشاركة النشطة للمتعلم في عملية التقويم. | 2 |
| 3 | الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في عملية التقويم اللغوي. | 9 |
| 4 | الاتجاه نحو البنائية. | 4 |
| 5 | الاتجاه نحو الجودة والتميز. | 15 |
| 6 | الاتجاه نحو التقويم المتمايز. | 2 |
| | المجموع | 38 |

**3. استبانة تعرف درجة وعي معلمي اللغة العربية بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجال التقويم اللغوي.**

**ملحق (3)**

**الهدف من الاستبانة:**

تحديد درجة وعي معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 12) ببعض الاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجال التقويم، وذلك في بعض الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

### وصف الاستبانة:

تتكون الاستبانة من جزأين:

**الأول:** بيانات عامة: عن الدولة، والولاية أو الإمارة أو المحافظة، والمنطقة التعليمية، واسم المدرسة، واسم المعلم (اختياري) والمؤهل، وسنوات الخبرة، والصف الدراسي الذي يدرس له، وعدد الدورات التدريبية التي شارك فيها في مجال التقويم.

**والآخر:** مقياس الوعي بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في التقويم اللغوي في الصفوف (10 – 12) بدول الخليج العربي.

**ويتكون المقياس من جزأين:** الأول: يتضمن خمسة اتجاهات حديثة للتقويم في مجال اللغة العربية و (26) مصطلحًا مرتبطا بها، والآخر: مفتوح؛ لإتاحة الفرصة للمعلمين لإضافة المزيد من الاتجاهات الحديثة والأنواع، والاتجاهات الخمسة هي:

- الاتجاه نحو استخدام تقويم بديل للاختبارات التحصيلية التقليدية في مجال اللغة العربية.
- الاتجاه نحو المشاركة النشطة للمتعلم في عملية التقويم.
- الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في عملية التقويم اللغوي.
- الاتجاه نحو البنائية.
- الاتجاه نحو الجودة والتميز.

والمطلوب من المعلمين في هذا المقياس تحديد درجة إلمامهم ومعرفتهم بهذه الاتجاهات والمصطلحات، مع كتابة أي اتجاهات أو مصطلحات أخرى حديثة يعرفونها، ولم ترد في الاستبانة.

وأمام كل اتجاه أو مصطلح من الاتجاهات والمصطلحات الحديثة في التقويم خمسة بدائل هي (كبيرة جدًا- كبيرة – متوسطة – قليلة – قليلة جدًا).

### صدق الاستبانة:

للتأكد من صدق الاستبانة وصلاحيتها في تحديد درجة وعي معلمي اللغة العربية بالاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي تم عرضها على مجموعة من المحكمين؛ لإبداء آرائهم فيها، وقد بلغ عددهم (20) محكمًا من أساتذة علم النفس، وطرائق تدريس اللغة العربية، وبعض موجهي اللغة العربية بالمرحلتين ومعلميها بالمرحلتين الإعدادية والثانوية.

أكد المحكمون أهمية المصطلحات الواردة في الاستبانة في مجال التقويم اللغوي، وكذلك المصطلحات والأنواع الخاصة بكل اتجاه.

### تطبيق الاستبانة:

تم توزيع الاستبانة على عينة من معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) و (10 – 12) في خمس دول (الإمارات – البحرين – السعودية – عمان- الكويت) بواسطة المركز التربوي للغة العربية بدول الخليج، إلا أن التحكيم استغرق وقتًا طويلًا، مما ترتب عليه اكتفاء فريق البحث بما وصل إليه من استبانات من ثلاث دول فقط وهي (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان) وتم استبعاد أية استبانة غير مكتملة، وقد استقرت العينة في شكلها النهائي على النحو التالي:

جدول (10) عينة المعلمين الذين طبق عليهم مقياس الوعي بالاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي ببعض دول الخليج العربي

| الدولة | عدد المناطق التعليمية | عدد المعلمين للصفوف | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | (7 - 9) | | | (10 - 12) | | |
| | | معلمون | معلمات | المجموع | معلمون | معلمات | المجموع |
| الإمارات | 6 | 47 | 43 | 90 | 50 | 42 | 92 |
| البحرين | 8 | 60 | 50 | 110 | 55 | 45 | 100 |
| سلطنة عمان | 6 | 38 | 32 | 70 | 45 | 39 | 84 |
| المجموع | 27 | 145 | 125 | 270 | 150 | 126 | 276 |

4. **استبانة تعرف مقاييس تقويم الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية:**

**ملحق (4).**

**الهدف من الاستبانة:**

تهدف هذه الاستبانة إلى تعرف مقاييس تقويم الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في الصفوف (7 – 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

**وصف الاستبانة:**

تتكون الاستبانة من جزأين:

**الأول:** بيانات عامة: عن الدولة، والولاية أو الإمارة أو المحافظة، والمنطقة التعليمية، واسم المدرسة، واسم المعلم (اختياري) والمؤهل، وسنوات الخبرة، والصف الدراسي الذي يدرس له، وعدد الدورات التدريبية التي شارك فيها في مجال التقويم.

**والآخر:** استبانة تعرف مقاييس تقويم الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في الصفوف (7 – 12) من وجهة نظر معلمي المادة.

وتتضمن الاستبانة ثلاثة أنواع من الأدوات:

**في الجانب المعرفي:** (12) نوعًا من الاختبارات التحصيلية في اللغة العربية في الصفوف من (7 – 9)، و (15) نوعًا في الصفوف (10 – 12) بإضافة ثلاثة أنواع إلى اختبارات المرحلة السابقة، وهي: اختبارات تحصيلية في البلاغة، والعروض، وتاريخ الأدب.

**في الجانب الوجداني:** (12) نوعًا من أدوات التقويم في الصفوف (7 – 12)؛ لقياس الميول القرائية والأدبية، والقيم، والاتجاهات.

**في الجانب المهاري:** (28) نوعًا من أدوات التقويم اللغوي في الصفوف (7 – 12) تقيس المهارات اللغوية.

**صدق الاستبانة:**

للتأكد من صدق الاستبانة، وصلاحيتها لقياس التحصيل في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية في اللغة العربية تم عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (20) محكمًا من أساتذة علم النفس، وطرائق تدريس اللغة العربية، وبعض موجهي اللغة العربية ومعلميها بالمرحلتين الإعدادية والثانوية؛ وذلك لإبداء آرائهم فيها.

وقد أجمع المحكمون على شمول المقاييس المذكورة لتقويم الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، وقد اقترح أحد المحكمين تصنيف المهارات اللغوية إلى مهارات الإبداع اللغوي، ومهارات التذوق والنقد، ومهارات اللغة الشفوية، والكتابية، والعملية (كاستخدام المعجم) وقد تم إعادة ترتيب هذه المهارات وفقًا لهذا التصنيف.

**تطبيق الاستبانة:**

تم توزيع الاستبانة على عينة من معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) و (10 – 12) في خمس دول (الإمارات – البحرين – السعودية – عمان– الكويت) بواسطة المركز التربوي للغة العربية بدول الخليج، إلا أن التحكيم استغرق وقتًا طويلًا، مما ترتب عليه اكتفاء فريق البحث بما وصل إليه من استبانات من ثلاث دول فقط وهي (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان)، وعددهم (270) معلمًا ومعلمة يدرسون في الصفوف (7 – 9) و (276) معلمًا ومعلمة، وهي العينة نفسها المشار إليها في الجدول السابق (10).

5. **استبانة تعرف معوقات استخدام معلمي اللغة العربية لطرق حديثة في التقويم:**

**ملحق (5).**

**الهدف من الاستبانة:**

تحديد معوقات استخدام معلمي اللغة العربية لطرق حديثة في تقويم أداء المتعلمين في الصفوف (7 – 12) من وجهة نظر معلمي المادة بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

**وصف الاستبانة:**

تتكون الاستبانة من جزأين:

**الأول:** بيانات عامة: عن الدولة، والولاية أو الإمارة أو المحافظة، والمنطقة التعليمية، واسم المدرسة، واسم المعلم (اختياري) والمؤهل، وسنوات الخبرة، والصف الدراسي الذي يدرس له، وعدد الدورات التدريبية التي شارك فيها في مجال التقويم.

**والآخر:** استبانة تعرف معوقات استخدام معلمي اللغة العربية لطرق حديثة في التقويم من وجهة نظر معلمي المادة للصفوف (7 – 12).

وتتضمن الاستبانة (18) معوقًا، فضلًا عن الاستجابات الحرة التي يضيفها المعلمون، حيث فتحت الاستبانة؛ لإضافة أية معوقات أخرى لم ترد فيها.

وقد روعي تنوع هذه المعوقات وشمولها لعوامل متعددة منها المعلم وقلة وعيه بالطرق الحديثة في

التقويم، وضيق وقته، والمتعلم ونقص دافعيته للإنجاز، وتهربه من الأنشطة البحثية، واللامنهجية، والمنهج وكثافته، والإمكانات المدرسية وعجزها عن الوفاء بمتطلبات التقويم الإلكتروني، أو التقويم الوجداني، والإدارة المدرسية وتشجيعها لطرق التقويم التقليدية، والضغوط المجتمعية التي تفرض التركيز على تقويم الجانب المعرفي دون غيره.

**صدق الاستبانة:**

للتأكد من صدق الاستبانة، وصلاحيتها لتعرف معوقات استخدام معلمي اللغة العربية لطرق حديثة في التقويم تم عرضها على مجموعة من المحكمين؛ لإبداء آرائهم فيها، وقد بلغ عددهم (20) محكمًا من أساتذة علم النفس، وطرائق تدريس اللغة العربية، وبعض موجهي اللغة العربية ومعلميها بالمرحلتين الإعدادية والثانوية.

وقد أكد المحكمون تنوع المعوقات، وشمولها لعناصر العملية التعليمية، وارتباطها بالهدف الرئيس من إعدادها، وأكدوا ضرورة فتح الاستبانة؛ لمعرفة معوقات أخرى خاصة بمناخ العمل، والبيئة المدرسية، ونظم المتابعة والإشراف على عملية التقويم.

**تطبيق الاستبانة:**

تم تطبيق الاستبانة على عينة من معلمي اللغة العربية في ثلاث دول خليجية، وهي (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان) وهي العينة نفسها المشار إليها في الجدول السابق (10) وعددهم (270) معلمًا ومعلمة يدرسون في الصفوف (7 – 9) و (276) معلمًا ومعلمة يدرسون في الصفوف (10 – 12).

6. **استبانة تعرف آراء موجهي اللغة العربية حول سياسات التقويم المتبعة:**

**ملحق (6)**

**الهدف من الاستبانة:**

استبانة تعرف آراء موجهي اللغة العربية حول سياسات التقويم المتبعة في تقويم أداء المتعلمين في اللغة العربية في الصفوف (7 – 12) بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

**وصف الاستبانة:**

تتكون الاستبانة من جزأين:

**الأول:** بيانات عامة: عن الدولة، والولاية أو الإمارة أو المحافظة، والمنطقة التعليمية، واسم الموجه أو المشرف التربوي (اختياري) والمؤهل، وسنوات الخبرة، وعدد المدارس التي يشرف عليها.

**والآخر:** استبانة تعرف آراء موجهي اللغة العربية حول سياسات التقويم المتبعة في تقويم أداء المتعلمين في اللغة العربية في الصفوف (7 – 12).

وقد تضمنت الاستبانة محورين رئيسين:

**الأول:** مقاييس الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية بالصفوف (7 – 12) بدول الخليج العربي من وجهة نظر موجهي المادة.

**والآخر:** مدى توظيف معلمي اللغة العربية للاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي في هذه الصفوف.

### صدق الاستبانة:

للتأكد من صدق الاستبانة، وصلاحيتها لتعرف سياسات التقويم المتبعة في تقويم أداء المتعلمين في اللغة العربية في الصفوف (7 – 12) تم عرضها على مجموعة من المحكمين؛ لإبداء آرائهم فيها، وقد بلغ عددهم (20) محكمًا من أساتذة علم النفس، وطرائق تدريس اللغة العربية، وبعض موجهي اللغة العربية ومعلميها بالمرحلتين الإعدادية والثانوية.

وقد أكد المحكمون أهمية الاستبانة في تعرف مقاييس تقويم المتعلمين في اللغة العربية في الصفوف (7 – 12) وشمول المحور الأول للجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، وتضمين المحور الآخر للاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي، مع ضرورة فتح الاستبانة؛ لإضافة المزيد من المقاييس والاتجاهات التي تعكس سياسات التقويم المتبعة في هذه الصفوف.

### تطبيق الاستبانة:

تم توزيع المقياس على عينة من موجهي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) و (10 – 12) أو المشرفين التربويين في خمس دول (الإمارات – البحرين – السعودية – سلطنة عمان– الكويت) بواسطة المركز التربوي للغة العربية بدول الخليج، إلا أن التحكيم استغرق وقتًا طويلًا، مما ترتب عليه اكتفاء فريق البحث بما وصل إليه من مقاييس من ثلاث دول فقط وهي (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان) وتم استبعاد أي مقياس غير مكتمل، وقد استقرت العينة في شكلها النهائي على النحو التالي:

جدول (11) عدد الموجهين (أو المشرفين التربويين) الذين طبق عليهم استبانة واقع سياسات التقويم المتبعة في تقويم أداء المتعلمين في الصفوف (7 – 12) ببعض دول الخليج العربي

| الدولة | عدد الموجهين | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | (9 - 7) | | | (12 - 10) | | |
| | موجهون | موجهات | المجموع | موجهون | موجهات | المجموع |
| الإمارات | 7 | 5 | 12 | 6 | 6 | 12 |
| البحرين | 15 | 19 | 34 | 16 | 20 | 36 |
| سلطنة عمان | 8 | 6 | 14 | 3 | 4 | 7 |
| المجموع | 30 | 30 | 60 | 25 | 30 | 55 |

## ثالثًا: مادتا الدراسة:

1. **دليل المعلم في تقويم أداء الطلاب في اللغة العربية في الصفوف (7 – 12) مجلد (2).**

### أهداف الدليل:

يهدف هذا الدليل إلى تزويد معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 12) بخلفية نظرية حول مفهوم التقويم اللغوي، وأنواعه، ومجالاته، وتوعيتهم بأحدث الاتجاهات في مجال التقويم اللغوي، والتقويم

اللغوي القائم على الأداء، وأنشطته، وإجراءاته، والتقويم اللغوي الإلكتروني، وأساليبه، وأدواته، ومتطلباته، وأنواع الأسئلة الموضوعية في بنك الأسئلة الإلكتروني ونماذجها، وكيفية التقويم الوجداني من خلال دروس اللغة العربية، وبناء أدوات قياس السمات الوجدانية للمتعلمين.

**مكونات الدليل:**

ويتكون هذا الدليل من خمسة فصول هي:

الفصل الأول: مفهوم التقويم اللغوي، وأنواعه، ومجالاته.

الفصل الثاني: تقويم الطلاب في اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة.

الفصل الثالث: تقويم الطلاب في اللغة العربية القائم على الأداء.

الفصل الرابع: التقويم اللغوي الإلكتروني.

الفصل الخامس: تقويم الجانب الوجداني. (من خلال دروس اللغة العربية).

وينتهي هذا الدليل بمجموعة من المراجع العربية والأجنبية التي يمكن الرجوع إليها لمزيد من التفصيل في الفصول الخمسة السابقة.

**صدق الدليل:**

للتحقق من صدق الدليل تم عرضه على (32) خبيرًا من المشاركين في مؤتمر تعليم اللغة العربية وتعلمها: الواقع والطموحات، الذي نظمه المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج في الفترة من 31 يناير – 1 فبراير 2018، وقد جاءت نتائج التحكيم على النحو التالي:

**أشار 75 % من المحكمين إلى ما يلي:**

- أن الدليل يعد إضافة حقيقية في مجال تقويم تعليم الطلاب في اللغة العربية.
- أن موضوعات الدليل تعد حديثة، وأدواته متنوعة.
- ارتباط النماذج التطبيقية لأدوات التقويم الواردة في الدليل بمحتوى كتب اللغة العربية للصفوف (7– 12) في بعض دول الخليج العربي.

وأشار (25 %) من المحكمين إلى أن النماذج التطبيقية لأدوات التقويم الواردة في الدليل غير كافية، وقد راعى فريق البحث زيادة النماذج التطبيقية لهذه الأدوات بالدليل.

وطالب (34 %) من المحكمين بسرعة نشر الدليل على الموقع الإلكتروني للمركز؛ للاستفادة من محتوياته.

2. **الحقيبة التدريبية للتقويم القائم على الأداء في اللغة العربية في الصفوف (7 – 12):**

**مجلد (3).**

**أهداف الحقيبة:**

تهدف هذه الحقيبة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- إكساب المتدربين الاتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم اللغوي.
- توعية المتدربين بالانتقادات الموجهة لأساليب التقويم التقليدية، وأوجه القصور فيها.

- تبصير المتدربين ببدائل الاختبارات التحصيلية التقليدية في مجال اللغة العربية مثل (التقويم البديل - التقويم الأصيل - التقويم القائم على الأداء).
- تنشيط الخلفية المعرفية للمتدربين؛ لتوليد أمثلة لأنواع المهام اللغوية في التقويم القائم على الأداء.
- إكساب المتدربين القدرة على صياغة مهام مغلقة، وأخرى مفتوحة من خلال نص أدبي.
- توعية المتدربين بأنشطة التقويم القائم على الأداء.(العروض والأنشطة الشفوية - الأنشطة الكتابية - المعارض اللغوية والأدبية - خرائط المفاهيم - المشروعات اللغوية- ملفات الإنجاز).
- إكساب المتدربين القدرة على تصميم بطاقات لملاحظة الأداء اللغوي الشفوي للمتعلمين في أثناء ممارسة الأنشطة الشفوية (لعب الأدوار - الخطابة - إلقاء الشعر).
- إكساب المتدربين القدرة على تصميم أدوات لملاحظة الأداء اللغوي الكتابي للمتعلمين في أثناء ممارسة الأنشطة الكتابية (كتابة موضوع تعبير- كتابة ورقة بحثية).
- تشجيع المتدربين على تصميم أدوات تقويم لمهام لغوية قائمة على الأداء.
- تعرف المتدربين على نماذج للتقويم باستخدام الخرائط الدلالية، وخرائط المفاهيم.
- تقدير المتدربين لأهمية تطوير السياسات المتبعة في تقويم المتعلمين في اللغة العربية في الصفوف (7 - 12).

**مكونات الحقيبة:**

تتكون الحقيبة من ثماني وحدات تدريبية تتضمن (38) نشاطًا، موزعة على (13) جلسة تدريبية، والزمن المقترح لتنفيذها (26) ساعة وفقًا للجدول التالي:

جدول (12) محتويات حقيبة التقويم اللغوي القائم على الأداء والزمن المقترح لتنفيذها

| الوحدات التدريبية | الموضوع | عدد الأنشطة | عدد الجلسات | الزمن المقترح |
|---|---|---|---|---|
| الأولى | مصطلحات واتجاهات حديثة في التقويم. | 7 | 2 | أربع ساعات |
| الثانية | التقويم القائم على الأداء. | 6 | 2 | أربع ساعات |
| الثالثة | التقويم القائم على العروض والأنشطة الشفوية والكتابية. | 4 | 2 | أربع ساعات |
| الرابعة | التقويم القائم على المعارض اللغوية والأدبية. | 6 | 2 | أربع ساعات |
| الخامسة | التقويم القائم على خرائط المفاهيم. | 5 | 2 | أربع ساعات |
| السادسة | التقويم القائم على المشروعات اللغوية. | 6 | 2 | أربع ساعات |
| السابعة | التقويم القائم على ملفات الإنجاز. | 4 | 1 | ساعتان |
| إجمالي عدد الأنشطة والجلسات والساعات | | 38 | 13 | 26 |

### صدق الحقيبة:

للتحقق من صدق الحقيبة تم عرضها على (32) خبيرًا من المشاركين في مؤتمر تعليم اللغة العربية وتعلمها: الواقع والطموحات، الذي نظمه المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج في الفترة من 31 يناير – 1 فبراير 2018، وقد جاءت نتائج التحكيم على النحو التالي:

- أشار (88 %) من المحكمين إلى أن الحقيبة بصورتها الحالية تعد إضافة حقيقية في مجال تقويم تعليم تلاميذ الصفوف (7 – 12) في اللغة العربية، ويمكن أن تسهم في تطوير سياسات التقويم بشكل جيد، وأن إجراءات التقويم اللغوي القائم على الأداء جاءت بصورة واضحة.
- أشار (75 %) من المحكمين أن أنشطة التقويم، وأدواته الواردة في الحقيبة تعد حديثة، ومتنوعة بدرجة كبيرة، وأن النماذج التطبيقية الواردة فيها كافية.
- طالب (41 %) من المحكمين بسرعة نشر الحقيبة على الموقع الإلكتروني للمركز، وعقد ورش عمل لمعلمي هذه الصفوف؛ للاستفادة من محتوياتها.

## رابعًا: إجراءات الدراسة:

### سارت الدراسة وفق الإجراءات التالية:

1. رصد الاتجاهات الحديثة في مجال التقويم اللغوي عن طريق الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية والأدبيات الخاصة بتقويم مخرجات تعليم اللغات وتعلمها، وكذلك دراسات مكتب التربية العربي لدول الخليج وبرامجه في مجال تقويم أداء التلاميذ في اللغة العربية.
2. الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية في مجال تحليل محتوى أسئلة اللغة العربية في الصفوف (7 – 12)، وأهداف تعليم اللغة العربية، والمهارات اللغوية المستهدف تنميتها في هذه الصفوف في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
3. إعداد أدوات الدراسة، وهي:
   أ. استمارة تحليل محتوى أسئلة الكتب المدرسية، وتحديد نوعها، ومستوياتها.
   ب. استبانة الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي.
   ج. استبانة تعرف درجة وعي معلمي اللغة العربية بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجال التقويم اللغوي في الصفوف (7 – 12).
   د. استبانة تعرف مقاييس تقويم الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في الصفوف (7 – 12).
   هـ. استبانة تعرف معوقات استخدام معلمي اللغة العربية لطرق حديثة في التقويم.
   و. استبانة تعرف آراء موجهي اللغة العربية حول سياسات التقويم المتبعة.
4. إجراء الدراسة التحليلية لمحتوى كتب اللغة العربية للصفوف (7 – 9) و (10 – 12) في خلال الفصل الدراسي الأول في أربع دول أعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج؛ لتعرف نوعية الأسئلة الواردة في هذه الكتب (مقالية – موضوعية)، ومستوياتها وفقًا لتصنيف بلوم في المجال المعرفي.

5. إجراء الدراسة الميدانية بتطبيق الاستبانات على عينة من معلمي اللغة العربية وموجهيها للصفوف (7 – 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
6. إجراء المعالجات الإحصائية، ورصد واقع سياسات تقويم أداء المتعلمين في اللغة العربية في الصفوف (7 – 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
7. إعداد مادتي الدراسة: وهما:
   أ. دليل سياسات تقويم أداء الطلاب في اللغة العربية في الصفوف (7 – 12).
   ب. حقيبة تدريبية في مجال التقويم اللغوي القائم على الأداء.
8. تحكيم دليل سياسات تقويم أداء الطلاب في اللغة العربية، والحقيبة التدريبية.
9. تلقي التغذية الراجعة من خلال تقارير المحكمين، وتعديل الدليل والحقيبة في ضوء مقترحاتهم، وصياغتهما في الشكل النهائي.
10. كتابة الدراسة ومنهجها وإجراءاتها ونتائجها.
11. مراجعة الدراسة قبل اعتمادها بصورتها النهائية.

## خامسًا: المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحثون برنامج التحليل الإحصائي (Excel) لتحليل البيانات، وحساب التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، وعمل الرسومات البيانية اللازمة، وتحليل التباين بين متوسطات بعض دول الخليج العربي في تحديد درجة وعي معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 12) بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجال التقويم من وجهة نظرهم، ودرجة توظيف معلمي هذه الصفوف لها من وجهة نظر موجهي المادة، ومعوقات استخدام الطرق الحديثة في التقويم من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، وتم حساب هذا التباين والفروق بين بعض دول الخليج العربي باستخدام تحليل التباين الأحادي (One - Way ANOVA).

5

# الفصل الخامس
## نتائج الدراسة وتوصياتها

- **المحور الأول: نتائج الدراسة التحليلية:**

أولًا : نتائج تحليل الأسئلة الواردة في كتب اللغـــــة العربيـــة للصفوف (7 - 9).

ثانيًا: نتائج تحليل الأسئلة الواردة في كتب اللغـــــة العربيـــة للصفوف (10-12).

- **المحور الثاني: نتائج الدراسة الميدانية:**

أولًا: الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب في اللغة العربية.

ثانيًـا: درجـة وعـي معلمـي اللغـة العربيـة للصفـوف (7 - 9) بـدول الخليـج العـربي بالاتجاهـات والمصطلحـات الحديثـة في مجـالي القيـاس والتقويـم، وتوظيفهـا.

ثالثًـا: درجـة وعـي معلمـي اللغـة العربيـة للصفـوف (10 - 12) بـدول الخليـج العـربي بالاتجاهـات والمصطلحـات الحديثـة في مجـالي القيـاس والتقويـم، وتوظيفهـا.

رابعًـا: مقاييـس تقويـم الجوانـب المعرفيـة والوجدانيـة والمهاريـة التـي يسـتخدمها معلمـــو اللغـــة العربيـــة في الصفـــوف (7 - 9) بـدول الخليـج العـربي.

خامسًـا: مقاييـس تقويـم الجوانـب المعرفيـة والوجدانيـة والمهاريـة التـي يسـتخدمها معلمـــو اللغـــة العربيـــة بالصفـــوف (10 - 12) بـدول الخليـج العـربي.

سادسًـا: معوقـات اسـتخدام معلمـي اللغـة العربيـة بـدول الخليـج العـربي لأسـاليب التقويـم الحديثـة.

- **توصيات الدراسة.**

# الفصل الخامس
# نتائج الدراسة وتوصياتها

يهدف هذا الفصل إلى عرض نتائج الدراسة الخاصة بالدراستين: التحليلية، والميدانية للتقويم اللغوي من خلال الإجابة عن أسئلتها، وتقديم توصيات ومقترحات في ضوء هذه النتائج، ويمكن عرض نتائج الدراسة في محورين رئيسين، وهما:

**المحور الأول: نتائج الدراسة التحليلية:** ويمكن عرض نتائج هذه الدراسة في محورين فرعيين، وهما:

1. نتائج تحليل الأسئلة الواردة في كتب اللغة العربية للصفوف (7 – 9).
2. نتائج تحليل الأسئلة الواردة في كتب اللغة العربية للصفوف (10 – 12).

**المحور الثاني:** نتائج الدراسة الميدانية: ويمكن عرضها في ستة محاور فرعية، وهي:

1. الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب في اللغة العربية.
2. درجة وعي معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) بدول الخليج العربي بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجالي القياس والتقويم.
3. درجة وعي معلمي اللغة العربية للصفوف (10 – 12) بدول الخليج العربي بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجالي القياس والتقويم.
4. مقاييس تقويم الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية بالصفوف (7 – 9) بدول الخليج العربي:
   أ. من وجهة نظر معلمي المادة.
   ب.من وجهة نظر موجهي المادة.
5. مقاييس تقويم الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية بالصفوف (10 – 12) بدول الخليج العربي:
   أ. من وجهة نظر معلمي المادة.
   ب.من وجهة نظر موجهي المادة.
6. معوقات استخدام معلمي اللغة العربية بدول الخليج العربي لأساليب التقويم الحديثة.
   أ. معوقات استخدام معلمي الصفوف (7 – 9) لأساليب التقويم الحديثة.
   ب.معوقات استخدام معلمي الصفوف (10 – 12) لأساليب التقويم الحديثة.

## المحور الأول: نتائج الدراسة التحليلية:

يمكن عرض نتائج تحليل الأسئلة الواردة في كتب اللغة العربية للصفوف (7 – 12) ببعض دول الخليج العربي، وتحديد نوعها (مقالية – موضوعية)، ومستوياتها (تذكر– فهم – تطبيق– تحليل – تركيب– تقويم) فيما يلي:

## أولًا: نتائج تحليل الأسئلة الواردة في كتب اللغة العربية للصفوف (7 - 9).

### 1. نسب الأسئلة المقالية والموضوعية:

**الصف السابع:**

جدول (13) نسب الأسئلة المقالية والموضوعية بكتب اللغة العربية بالصف السابع بأربع دول خليجية

| الصف | الدولة | عدد الأسئلة | نوعية الأسئلة | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | مقالية | | موضوعية | |
| | | | العدد | % | العدد | % |
| السابع | الإمارات | 300 | 235 | % 78.33 | 65 | % 21.67 |
| | البحرين | 325 | 273 | % 84 | 52 | % 16 |
| | سلطنة عمان | 112 | 106 | % 94.64 | 6 | % 5.36 |
| | الكويت | 496 | 386 | % 77.82 | 110 | % 22.18 |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- أن نسبة الأسئلة المقالية الواردة في كتب اللغة العربية للصف السابع بدول الخليج العربي (الإمارات- البحرين - سلطنة عمان - الكويت) كبيرة، حيث تتراوح بين (77.82 %) و (94.64 %).
- أن أعلى نسبة للأسئلة المقالية الواردة في كتب اللغة العربية للصف السابع جاءت في كتب سلطنة عمان (94.64 %).
- أن مجموع الأسئلة (الموضوعية والمقالية) الواردة في كتب اللغة العربية للصف السابع يتفاوت من دولة إلى أخرى، وتتراوح عددها في الدول الخمس بين 112 و496 سؤالًا، وكانت سلطنة عمان هي الأقل عددًا، والكويت هي الأكثر عددًا، وهذا التفاوت الكبير يعكس قصورًا واضحًا في إعداد الكتب المدرسية في الدول التي قلت فيها الأسئلة.
- قلة الأسئلة الموضوعية الواردة في كتب اللغة العربية للصف السابع بالدول الأربع مقارنة بالمقالية، ومن المعروف أن الأسئلة الموضوعية مادة خصبة للاختبارات الإلكترونية، وتتطلب التدريب على حل مجموعة كبيرة منها في الكتب المدرسية.

**الصف الثامن:**

جدول (14) نسب الأسئلة المقالية والموضوعية بكتب اللغة العربية بالصف الثامن بأربع دول خليجية

| الصف | الدولة | عدد الأسئلة | نوعية الأسئلة | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | مقالية | | موضوعية | |
| | | | العدد | % | العدد | % |
| السابع | الإمارات | 198 | 152 | % 76.8 | 46 | % 23.23 |
| | البحرين | 272 | 238 | % 87.5 | 34 | % 12.5 |
| | سلطنة عمان | 122 | 116 | % 95.08 | 6 | % 4.92 |
| | الكويت | 378 | 278 | % 73.54 | 100 | % 26.46 |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- أن نسبة الأسئلة المقالية الواردة في كتب اللغة العربية للصف الثامن بدول الخليج العربي (الإمارات- البحرين - سلطنة عمان - الكويت) كبيرة، حيث تتراوح بين (73.54 %) و (95.08 %).
- أن أعلى نسبة للأسئلة المقالية الواردة في كتب اللغة العربية للصف الثامن جاءت في سلطنة عمان حيث بلغت (95.08 %).
- أن أعلى نسبة للأسئلة الموضوعية الواردة في كتب اللغة العربية للصف الثامن جاءت في الكويت حيث بلغ (26.46 %).
- أن عدد الأسئلة (الموضوعية والمقالية) الواردة في كتب اللغة العربية للصف الثامن يتفاوت من دولة إلى أخرى، وقد تراوح عددها في هذه الدول بين 122 و378 سؤالًا، وكانت سلطنة عمان هي الأقل عددًا، والكويت هي الأكثر عددًا، وهذا التفاوت الكبير يعكس قصورًا واضحًا في إعداد الكتب المدرسية في الدول التي قلت فيها الأسئلة.
- قلة الأسئلة الموضوعية الواردة في كتب اللغة العربية للصف الثامن بالدول الأربع مقارنة بالمقالية.

### الصف التاسع:

جدول (15) نسب الأسئلة المقالية والموضوعية بكتب اللغة العربية بالصف التاسع بأربع دول خليجية

| الصف | الدولة | عدد الأسئلة | نوعية الأسئلة | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | مقالية | | موضوعية | |
| | | | العدد | % | العدد | % |
| السابع | الإمارات | 168 | 148 | % 88.1 | 20 | % 11.9 |
| | البحرين | 390 | 355 | % 91.03 | 35 | % 8.97 |
| | سلطنة عمان | 126 | 126 | % 100 | – | – |
| | الكويت | 441 | 369 | % 83.67 | 72 | % 16.33 |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- أن نسبة الأسئلة المقالية الواردة في كتب اللغة العربية للصف التاسع بدول الخليج العربي (الإمارات- البحرين - سلطنة عمان - الكويت) كبيرة، حيث تتراوح بين (83.67 %) و (100 %).
- أن أعلى نسبة للأسئلة المقالية الواردة في كتب اللغة العربية للصف التاسع جاءت في سلطنة عمان حيث بلغت (100 %).
- أن أعلى نسبة للأسئلة الموضوعية الواردة في كتب اللغة العربية للصف التاسع جاءت في الكويت حيث بلغ (16.33 %).
- أن عدد الأسئلة (الموضوعية والمقالية) الواردة في كتب اللغة العربية للصف التاسع يتفاوت من دولة إلى أخرى، وقد تراوح عددها في هذه الدول بين 126 و441 سؤالًا، وكانت سلطنة

عمان هي الأقل عددًا، والكويت هي الأكثر عددًا، وهذا التفاوت الكبير يعكس قصورًا واضحًا في إعداد الكتب المدرسية في الدول التي قلت فيها الأسئلة.

- قلة الأسئلة الموضوعية الواردة في كتب اللغة العربية للصف التاسع بالدول الأربع مقارنة بالمقالية.

2. **مستويات الأسئلة بكتب اللغة العربية بالصفوف (7 – 9) وفقًا لتصنيف بلوم:**

**الصف السابع:**

جدول (16) مستويات الأسئلة في كتب اللغة العربية للصف السابع بأربع دول خليجية وفقًا لتصنيف بلوم للأسئلة

| الصف الدراسي | الدولة | عدد الأسئلة | مستويات الأسئلة | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تذكر | فهم | تطبيق | تحليل | تركيب | تقويم |
| السابع | الإمارات | 300 | % 6.54 | % 62.4 | % 6.86 | % 4.90 | % 13.07 | % 6.21 |
| | البحرين | 325 | % 10.15 | % 55.69 | % 30.46 | % 0 | % 3.08 | % 0.62 |
| | سلطنة عمان | 112 | % 27.68 | % 29.46 | % 25 | % 4.46 | % 2.68 | % 10.71 |
| | الكويت | 496 | % 2.42 | % 65.52 | % 13.91 | % 1.01 | % 13.71 | % 3.43 |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- أن أسئلة الفهم هي الأكثر شيوعًا في كتب اللغة العربية للصف السابع بدول الخليج العربي (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان– الكويت) وجاءت أعلى نسبة لأسئلة الفهم في كتاب اللغة العربية بدولة الكويت (65.52 %) وأقل نسبة في كتاب اللغة العربية بسلطنة عمان (29.46 %).
- أن أسئلة التحليل أقل شيوعًا في كتب اللغة العربية للصف السابع بدول الخليج العربي (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان– الكويت) حيث لم تبلغ 5 % في كتب أية دولة منها، وجاءت أعلى نسبة لأسئلة التحليل في كتاب الإمارات (4.90 %) وأقل نسبة في كتاب البحرين الذي خلا تمامًا من أسئلة التحليل.
- أن كتب اللغة العربية للصف السابع بدول الخليج العربي الأربع تتضمن أسئلة تذكر تتراوح بين (2.42 %) و (27.68 %)، وجاءت أعلى نسبة لأسئلة التذكر في كتاب اللغة العربية للصف السابع بسلطنة عمان (27.68 %) وأقل نسبة في كتاب الكويت (2.42 %) ومن المعروف أن أسئلة التذكر هي أدنى مستويات الجانب المعرفي، وهي تعكس مستويات دنيا للتفكير.
- أن كتب اللغة العربية للصف السابع بدول الخليج العربي الأربع تتضمن أسئلة تطبيق تتراوح بين (6.86 %) و (30.46 %)، وجاءت أعلى نسبة لأسئلة التطبيق في كتاب البحرين (30.46 %) وأقل نسبة في كتاب الإمارات (6.86 %).
- أن كتب اللغة العربية للصف السابع بدول الخليج العربي الأربع تتضمن أسئلة تركيب (أسئلة الإبداع اللغوي) تتراوح بين (2.68 %) و (13.71 %)، وجاءت أعلى نسبة لأسئلة التركيب في كتاب الكويت (13.71 %) وأقل نسبة في كتاب سلطنة عمان (2.68 %).
- أن كتب اللغة العربية للصف السابع بدول الخليج العربي الأربع تتضمن أسئلة تقويم (أسئلة

النقد) تتراوح بين (0.62 %) و (10.71 %)، وجاءت أعلى نسبة لأسئلة التقويم في كتاب سلطنة عمان (10.71 %) وأقل نسبة في كتاب البحرين (0.62 %).

**الصف الثامن:**

جدول (17) مستويات الأسئلة في كتب اللغة العربية للصف الثامن بأربع دول خليجية وفقًا لتصنيف بلوم للأسئلة

| الصف الدراسي | الدولة | عدد الأسئلة | مستويات الأسئلة | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تذكر | فهم | تطبيق | تحليل | تركيب | تقويم |
| الثامن | الإمارات | 198 | % 3.03 | % 56.56 | % 7.07 | % 7.58 | % 19.70 | % 6.06 |
| | البحرين | 272 | % 10.66 | % 57.72 | % 27.57 | % 1.10 | % 1.84 | % 1.10 |
| | سلطنة عمان | 122 | % 17.21 | % 35.24 | % 34.43 | % 2.46 | % 3.28 | % 7.38 |
| | الكويت | 378 | % 1.85 | % 62.96 | % 11.38 | % 0 | % 19.05 | % 4.76 |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- أن أسئلة الفهم هي الأكثر شيوعًا في كتب اللغة العربية للصف الثامن بدول الخليج العربي (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان– الكويت) وجاءت أعلى نسبة لأسئلة الفهم في كتاب اللغة العربية للبحرين (57.72 %) وأقل نسبة في كتاب اللغة العربية بسلطنة عمان (35.24 %).
- أن أسئلة التقويم هي الأقل شيوعًا في كتب اللغة العربية للصف الثامن بدول الخليج العربي (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان– الكويت) حيث لم تبلغ 10 % في كتب أية دولة منها، وجاءت أعلى نسبة لأسئلة التقويم في كتاب سلطنة عمان (7.38 %) وأقل نسبة في كتاب البحرين (1.10 %).
- أن كتب اللغة العربية للصف الثامن بدول الخليج العربي الأربع تتضمن أسئلة تطبيق تتراوح بين (7.07 %) و (34.43 %)، وجاءت أعلى نسبة لأسئلة التطبيق في كتاب سلطنة عمان (34.43 %) وأقل نسبة في كتاب الإمارات (7.07 %).
- أن كتب اللغة العربية للصف الثامن بدول الخليج العربي الأربع تتضمن أسئلة تركيب (أسئلة الإبداع اللغوي) تتراوح بين (1.84 %) و (19.70 %)، وجاءت أعلى نسبة لأسئلة التركيب في كتاب الإمارات (19.70 %) وأقل نسبة في كتاب البحرين (1.84 %).
- أن كتب اللغة العربية للصف الثامن بدول الخليج العربي الأربع تتضمن أسئلة تقويم (أسئلة النقد) تتراوح بين (1.10 %) و (7.38 %)، وجاءت أعلى نسبة لأسئلة التقويم في كتاب سلطنة عمان (7.38 %) وأقل نسبة في كتاب البحرين (1.10 %).

### الصف التاسع:

جدول (18) مستويات الأسئلة في كتب اللغة العربية للصف التاسع بأربع دول خليجية وفقًا لتصنيف بلوم للأسئلة

| الصف الدراسي | الدولة | عدد الأسئلة | مستويات الأسئلة | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تذكر | فهم | تطبيق | تحليل | تركيب | تقويم |
| التاسع | الإمارات | 168 | % 6.55 | % 57.14 | % 31.11 | % 1.79 | % 17.26 | % 5.95 |
| | البحرين | 390 | % 12.82 | % 50.77 | % 27.69 | % 2.05 | % 1.54 | % 5.13 |
| | سلطنة عمان | 126 | % 13.49 | % 39.68 | % 24.60 | % 8.73 | % 1.59 | % 11.90 |
| | الكويت | 441 | % 0.91 | % 64.40 | % 9.52 | % 0.68 | % 22.45 | % 2.04 |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- أن أسئلة الفهم هي الأكثر شيوعًا في كتب اللغة العربية للصف التاسع بدول الخليج العربي (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان– الكويت) وجاءت أعلى نسبة لأسئلة الفهم في كتاب اللغة العربية في الكويت (64.40 %) وأقل نسبة في كتاب اللغة العربية بسلطنة عمان (39.68 %).
- أن أسئلة التحليل أقل شيوعًا في كتب اللغة العربية للصف التاسع بدول الخليج العربي (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان– الكويت) حيث لم تبلغ 10 % في كتب أية دولة منها، وجاءت أعلى نسبة لأسئلة التحليل في كتاب سلطنة عمان (8.73 %) وأقل نسبة في كتاب الكويت الذي لم يبلغ 1 % (0.68 %).
- أن كتب اللغة العربية للصف التاسع بدول الخليج العربي الأربع تتضمن أسئلة تطبيق تتراوح بين (9.52 %) و (31.11 %)، وجاءت أعلى نسبة لأسئلة التطبيق في كتاب الإمارات (31.11 %) وأقل نسبة في كتاب الكويت (9.52 %).
- أن كتب اللغة العربية للصف التاسع بدول الخليج العربي الأربع تتضمن أسئلة تركيب (أسئلة الإبداع اللغوي) تتراوح بين (1.54 %) و (22.45 %)، وجاءت أعلى نسبة لأسئلة التركيب في كتاب الكويت (22.45 %) وأقل نسبة في كتاب البحرين (1.54 %).
- أن كتب اللغة العربية للصف التاسع بدول الخليج العربي الأربع تتضمن أسئلة تقويم (أسئلة النقد) تتراوح بين (2.04 %) و (11.90 %)، وجاءت أعلى نسبة لأسئلة التقويم في كتاب سلطنة عمان (11.90) وأقل نسبة في كتاب الكويت (2.04 %).

## ثانيًا: نتائج تحليل الأسئلة الواردة في كتب اللغة العربية للصفوف (10 - 12).

### 1. نسب الأسئلة المقالية والموضوعية:

**الصف العاشر:**

جدول (19) نسب الأسئلة المقالية والموضوعية بكتب اللغة العربية للصف العاشر بأربع دول خليجية

| الصف | الدولة | عدد الأسئلة | نوعية الأسئلة | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | مقالية | | موضوعية | |
| | | | العدد | % | العدد | % |
| العاشر | الإمارات | 147 | 142 | % 96.60 | 5 | % 3.40 |
| | البحرين | 53 | 47 | % 88.68 | 6 | % 11.32 |
| | سلطنة عمان | 138 | 135 | % 97.83 | 3 | % 2.17 |
| | الكويت | 729 | 632 | % 86.69 | 97 | % 13.31 |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- أن نسبة الأسئلة المقالية الواردة في كتب اللغة العربية للصف العاشر بدول الخليج العربي (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان – الكويت) كبيرة، حيث تتراوح بين (86.69 %) و (97.83 %).
- أن أعلى نسبة للأسئلة المقالية الواردة في كتب اللغة العربية للصف العاشر جاءت في سلطنة عمان حيث بلغت النسبة المئوية (97.83 %) من إجمالي الأسئلة.
- أن أعلى نسبة للأسئلة الموضوعية الواردة في كتب اللغة العربية للصف العاشر جاءت في الكويت حيث بلغت النسب المئوية (13.31 %) من إجمالي الأسئلة.
- أن إجمالي عدد الأسئلة الموضوعية والمقالية الواردة في كتب اللغة العربية للصف العاشر يتفاوت بدرجةٍ كبيرة من دولة إلى أخرى، حيث تراوح عددها في كتب الفصل الدراسي الأول بين (53) سؤالا في كتب البحرين، و (729) سؤالا في كتب الكويت، وهذا التفاوت الكبير يعكس قصورًا واضحًا في إعداد الكتب المدرسية.
- قلة الأسئلة الموضوعية في الدول الأربع مقارنةً بالمقالية، بالرغم من أهميتها الكبيرة في التدريب على استخدام الاختبارات الإلكترونية.

### الصف الحادي عشر:

جدول (20) نسب الأسئلة المقالية والموضوعية بكتب اللغة العربية للصف الحادي عشر بأربع دول خليجية

| الصف | الدولة | عدد الأسئلة | نوعية الأسئلة | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | مقالية | | موضوعية | |
| | | | العدد | % | العدد | % |
| الحادي عشر | الإمارات | 288 | 267 | % 92.71 | 21 | % 7.29 |
| | البحرين | 86 | 82 | % 95.35 | 4 | % 4.65 |
| | سلطنة عمان | 77 | 72 | % 93.51 | 5 | % 6.49 |
| | الكويت | 649 | 574 | % 88.44 | 75 | % 11.56 |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- أن نسبة الأسئلة المقالية الواردة في كتب اللغة العربية للصف الحادي عشر بدول الخليج العربي (الإمارات - البحرين - سلطنة عمان - الكويت) كبيرة، حيث تتراوح بين (88.44 %) و (95.35 %).
- أن أعلى نسبة للأسئلة المقالية الواردة في كتب اللغة العربية للصف الحادي عشر جاءت في البحرين حيث بلغت النسبة المئوية (95.35 %) من إجمالي الأسئلة.
- أن أعلى نسبة للأسئلة الموضوعية الواردة في كتب اللغة العربية للصف الحادي عشر جاءت في الكويت حيث بلغت النسب المئوية (11.56 %) من إجمالي الأسئلة.
- أن هناك تفاوتًا كبيرًا في إجمالي عدد الأسئلة الموضوعية والمقالية الواردة في كتب اللغة العربية للصف الحادي عشر، حيث بلغ عددها (77) سؤالًا في كتب سلطنة عمان، و (649) سؤالًا في كتب الكويت، وهذا التفاوت الكبير يعكس قصورًا واضحًا في إعداد كتب اللغة العربية في الدول التي قلّت أسئلتها.
- قلة الأسئلة الموضوعية في الدول الأربع مقارنةً بالمقالية، بالرغم من أهميتها الكبيرة في التدريب على استخدام الاختبارات الإلكترونية.

### الصف الثاني عشر:

جدول (21) نسب الأسئلة المقالية والموضوعية بكتب اللغة العربية للصف الثاني عشر بأربع دول خليجية

| الصف | الدولة | عدد الأسئلة | نوعية الأسئلة | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | مقالية | | موضوعية | |
| | | | العدد | % | العدد | % |
| الثاني عشر | الإمارات | 288 | 267 | % 92.71 | 21 | % 7.29 |
| | البحرين | 83 | 77 | % 92.77 | 6 | % 7.23 |
| | سلطنة عمان | 55 | 55 | % 100 | - | - |
| | الكويت | 897 | 8 17 | % 91.08 | 80 | % 8.92 |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- أن نسبة الأسئلة المقالية الواردة في كتب اللغة العربية للصف الثاني عشر بدول الخليج العربي (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان – الكويت) كبيرة، حيث تتراوح بين (91.08 %) و (100 %).
- أن أعلى نسبة للأسئلة المقالية الواردة في كتب اللغة العربية للصف الثاني عشر جاءت في سلطنة عمان، حيث بلغت النسبة المئوية (100 %).
- أن أعلى نسبة للأسئلة الموضوعية الواردة في كتب اللغة العربية للصف الثاني عشر بلغت (8.92 %) في الكويت، وهي نسبة قليلة.
- أن هناك تفاوتًا كبيرًا في إجمالي عدد الأسئلة الموضوعية والمقالية الواردة في كتب اللغة العربية للصف الثاني عشر، حيث بلغ عددها (55) سؤالًا في كتب سلطنة عمان، و (897) سؤالًا في كتب الكويت، وهذا التفاوت الكبير يعكس قصورًا واضحًا في إعداد كتب اللغة العربية في الدول التي قلت فيها الأسئلة.
- قلة الأسئلة الموضوعية في الدول الأربع مقارنةً بالمقالية، بالرغم من أهميتها الكبيرة في التدريب على استخدام الاختبارات الإلكترونية.

2. **مستويات الأسئلة في كتب اللغة العربية بالصفوف (10 – 12) وفقًا لتصنيف بلوم:**

جدول (22) مستويات الأسئلة في كتب اللغة العربية للصف العاشر بأربع دول خليجية وفقًا لتصنيف بلوم للأسئلة

| الصف الدراسي | الدولة | عدد الأسئلة | مستويات الأسئلة | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تذكر | فهم | تطبيق | تحليل | تركيب | تقويم |
| العاشر | الإمارات | 147 | % 8.84 | % 51.70 | % 14.97 | % 8.16 | 0.68 | % 13.61 |
| | البحرين | 53 | % 13.21 | % 11.32 | % 47.17 | - | % 5.66 | % 3.77 |
| | سلطنة عمان | 138 | % 31.88 | % 29.71 | % 21.74 | % 8.70 | 0.72 | % 7.25 |
| | الكويت | 729 | % 4.53 | % 50.75 | % 31.41 | 1.10 | % 5.76 | % 6.45 |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- أن أعلى نسبة لأسئلة التذكر جاءت في كتب اللغة العربية للصف العاشر بسلطنة عمان (31.88 %) وأقل نسبة في كتب الكويت (4.53 %).
- أن أسئلة الفهم هي الأكثر شيوعًا في كتب اللغة العربية للصف العاشر بدولتي الإمارات (51.70 %) والكويت (50.75 %)، أما أقل نسبة لأسئلة الفهم فجاءت في كتب اللغة العربية بالبحرين (11.32 %).
- أن أعلى نسبة لأسئلة التطبيق في كتب اللغة العربية للصف العاشر بالبحرين (47.17 %)، وأدنى نسبة لها في كتب الإمارات (14.97 %).
- أن أسئلة التحليل أقل شيوعًا في كتب اللغة العربية للصف العاشر بدول الخليج العربي (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان – الكويت) حيث بلغت (1.10 %) في الكويت و (8.70

%) في سلطنة عمان و (8.16 %) في الإمارات، واختفت تمامًا في كتب البحرين.

- أن كتب اللغة العربية للصف العاشر بدول الخليج العربي الأربع لم تصل فيها أسئلة التركيب (أسئلة الإبداع اللغوي) نسبة 1 % في سلطنة عمان (0.72) والإمارات (0.68) وتجاوزت 5 % في البحرين (5.66 %) والكويت (5.76 %).
- أن أعلى نسبة لأسئلة التقويم (أسئلة النقد) في كتب اللغة العربية للصف العاشر بدولة الإمارات (13.61 %)، على حين جاءت أدنى نسبة لهذه الأسئلة في كتب البحرين (3.77 %).

### الصف الحادي عشر:

جدول (23) مستويات الأسئلة في كتب اللغة العربية للصف الحادي عشر بأربع دول خليجية وفقًا لتصنيف بلوم للأسئلة

| الصف الدراسي | الدولة | عدد الأسئلة | مستويات الأسئلة | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تذكر | فهم | تطبيق | تحليل | تركيب | تقويم |
| الحادي عشر | الإمارات | 288 | % 3.47 | % 52.43 | % 16.32 | % 4.51 | % 16.32 | % 6.94 |
| | البحرين | 86 | % 22.09 | % 29.07 | % 13.95 | % 13.95 | % 5.81 | % 15.12 |
| | سلطنة عمان | 77 | % 5.19 | % 7.79 | % 50.65 | % 7.79 | % 25.97 | % 2.60 |
| | الكويت | 649 | % 16.02 | % 40.68 | % 32.05 | % 3.54 | % 1.54 | % 6.16 |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- أن أعلى نسبة لأسئلة التذكر جاءت في كتب اللغة العربية للصف الحادي عشر بالبحرين (22.09 %) وأقل نسبة في كتب اللغة العربية بسلطنة عمان (5.19 %).
- أن أسئلة الفهم هي الأكثر شيوعًا في كتب اللغة العربية للصف الحادي عشر بدولتي الإمارات (52.43 %) والكويت (40.68 %)، أما أقل نسبة لأسئلة الفهم فجاءت في كتب اللغة العربية بسلطنة عمان (7.79 %).
- أن أعلى نسبة لأسئلة التطبيق في كتب اللغة العربية للصف الحادي عشر بسلطنة عمان (50.65 %)، وأدنى نسبة لها في كتب اللغة العربية بالبحرين (13.95 %).
- أن أسئلة التحليل في كتب اللغة العربية للصف الحادي عشر لم تبلغ 10 % في ثلاث دول خليجية وهي: الإمارات – وسلطنة عمان – والكويت، وبلغت أعلى نسبة في البحرين (13.95 %) وأدنى نسبة في الكويت (3.54 %).
- أن أعلى نسبة لأسئلة التركيب (الإبداع اللغوي) في كتب اللغة العربية للصف الحادي عشر بسلطنة عمان (25.97 %)، وأدنى نسبة لها في كتب اللغة العربية بالبحرين (5.81 %).
- أن أعلى نسبة لأسئلة التقويم (أسئلة النقد) في كتب اللغة العربية للصف الحادي عشر بدولة البحرين، وقد بلغت (15.12 %)، على حين جاءت أدنى نسبة لهذه الأسئلة في كتب اللغة العربية بسلطنة عمان (2.60 %).

## الصف الثاني عشر:

جدول (24) مستويات الأسئلة في كتب اللغة العربية للصف الثاني عشر بأربع دول خليجية وفقًا لتصنيف بلوم للأسئلة

| الصف الدراسي | الدولة | عدد الأسئلة | مستويات الأسئلة | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | تذكر | فهم | تطبيق | تحليل | تركيب | تقويم |
| الثاني عشر | الإمارات | 288 | % 3.47 | % 52.43 | % 16.32 | % 4.51 | % 16.32 | % 6.94 |
| | البحرين | 55 | % 18.18 | % 16.36 | % 25.45 | % 21.82 | % 10.91 | % 7.27 |
| | سلطنة عمان | 83 | % 18.07 | % 18.07 | % 46.99 | % 7.23 | % 8.43 | % 1.20 |
| | الكويت | 897 | % 12.71 | % 48.27 | % 29.10 | % 2.56 | % 4.24 | % 3.12 |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- أن أعلى نسبة لأسئلة التذكر جاءت في كتب اللغة العربية للصف الثاني عشر بالبحرين وسلطنة عمان (18 %) وأقل نسبة في كتب اللغة العربية بالإمارات (3.47 %).
- أن أسئلة الفهم هي الأكثر شيوعًا في كتب اللغة العربية للصف الثاني عشر بدولة الإمارات (52.43 %) والكويت (48.27 %)، أما أقل نسبة لأسئلة الفهم فجاءت في كتب اللغة العربية بالبحرين (16.36 %).
- أن أعلى نسبة لأسئلة التطبيق في كتب اللغة العربية للصف الثاني عشر بسلطنة عمان (46.99 %)، وأدنى نسبة لها في كتب اللغة العربية بالإمارات (16.32 %).
- أن أسئلة التحليل في كتب اللغة العربية للصف الثاني عشر لم تبلغ 10 % في ثلاث دول خليجية وهي: الإمارات – وسلطنة عمان– والكويت، وبلغت أعلى نسبة في البحرين (21.82 %) وأدنى نسبة في الكويت (2.56 %).
- أن أعلى نسبة لأسئلة التركيب (الإبداع اللغوي) في كتب اللغة العربية للصف الثاني عشر بالإمارات (16.32 %)، وأدنى نسبة لها في كتب اللغة العربية بالكويت (4.24 %).
- أن أسئلة التقويم (أسئلة النقد) في كتب اللغة العربية للصف الثاني عشر لم تبلغ 10 % في الدول الأربع، وبلغت أعلى نسبة في كتب اللغة العربية بدولة البحرين (7.27 %)، على حين جاءت أدنى نسبة لهذه الأسئلة في كتب اللغة العربية بسلطنة عمان (1.20 %).

**تعليق عام على نتائج الدراسة التحليلية لأسئلة كتب اللغة العربية**

من خلال عرض نتائج الدراسة التحليلية لأسئلة كتب اللغة العربية للصفوف من (7 – 12) ببعض دول الخليج العربي يتضح ما يلي:

- أن أسئلة كتب اللغة العربية بالكويت أكبر عددًا من دول الخليج الأخرى سواء في الصفوف (7 – 9) أم في الصفوف (10 – 12)، حيث تراوح عددها بين (378) و (496) سؤالًا في كتب المرحلة المتوسطة، و (649) و (897) سؤالًا في كتب المرحلة الثانوية.
- أن أسئلة كتب اللغة العربية للصفوف (7 – 9) بسلطنة عمان أقل عددًا من دول الخليج العربي الأخرى، حيث تراوح عددها بين (112) و (126) سؤالًا، على حين جاءت أسئلة كتب اللغة العربية للصفوف (10 – 12) بالبحرين أقل عددًا من غيرها، حيث تراوح عددها بين (53) و (86) سؤالًا.
- أن نسبة الأسئلة الموضوعية والمقالية الواردة بكتب اللغة العربية للصفوف (7 – 12) تتفاوت من دولة إلى أخرى، وبلغت أعلى نسبة للأسئلة المقالية في كتب سلطنة عمان، حيث تراوحت النسب المئوية بين 93.51 % و100 % في الصفوف الستة وأقل نسبة في كتب اللغة العربية للصف السابع بالكويت (73.54 %).
- قلة الأسئلة الموضوعية في دول الخليج العربي (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان – الكويت) مقارنةً بالمقالية في الصفوف (7 – 12)، وقد بلغت الأسئلة الموضوعية أدناها في سلطنة عمان؛ حيث اختفت تمامًا في كتب اللغة العربية للصف الثاني عشر، وهذا يعكس قصورًا واضحًا في تنوع الأسئلة بين المقالية والموضوعية في كتب اللغة العربية بهذه الدول، ويقلل من فرص التدريب على الإجابة عن أسئلة الاختبارات الإلكترونية التي تعتمد على الأسئلة الموضوعية.
- أن أسئلة الفهم هي الأكثر شيوعًا في كتب اللغة العربية للإمارات والكويت في الصفوف (7 – 12) وجاءت أعلى نسبة لأسئلة الفهم في كتاب اللغة العربية للصف السابع بدولة الكويت (65.52 %) على حين جاءت أسئلة التحليل أقل شيوعًا في كتب اللغة العربية للصفوف (7 – 9) بدول الخليج العربي (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان– الكويت) حيث لم تبلغ 10 % في كتب أية دولة منها.
- أن نسبة أسئلة المستويات العليا في التفكير (التحليل والتركيب والتقويم) تُعد قليلةً في كتب اللغة العربية ببعض دول الخليج العربي (البحرين – سلطنة عمان – الكويت) في الصفوف (7 – 12) مقارنةً بأسئلة المستويات الدنيا في التفكير كالتذكر والفهم، فعلى سبيل المثال لم تبلغ نسبة أسئلة المستويات العليا الثلاثة 5 % في كتب البحرين للصفين السابع والثامن، ولم تبلغ 10 % في أسئلة الصف التاسع، مما يعكس قصورًا واضحًا في هذه الكتب.

## المحور الثاني: نتائج الدراسة الميدانية:

ويمكن عرضها في ستة محاور رئيسة على النحو التالي:

### أولًا: الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب في اللغة العربية:

توصلت نتائج الدراسة إلى ستة اتجاهات حديثة في مجال تقويم الطلاب في اللغة العربية، ويرتبط بكل اتجاه بعض أنواع التقويم، وفيما يلي عرض لهذه الاتجاهات:

جدول (25) الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب في اللغة العربية، وأنواع التقويم المرتبطة بكل اتجاه

| م | الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب في اللغة العربية | أنواع التقويم المرتبطة بكل اتجاه |
|---|---|---|
| 1 | الاتجاه نحو استخدام تقويم بديل للاختبارات التحصيلية التقليدية في مجال اللغة العربية. | التقويم البديل.<br>التقويم القائم على الأداء.<br>التقويم باستخدام خرائط المفاهيم.<br>تقويم باستخدام ملفات الإنجاز.<br>تقويم الأداء في مشروعات لغوية.<br>تقويم الأداء في كتابة بحث. |
| 2 | الاتجاه نحو المشاركة النشطة للمتعلم في عملية التقويم. | التقويم الذاتي.<br>تقويم الأقران. |
| 3 | الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في عملية التقويم اللغوي. | التقويم الإلكتروني.<br>التقويم بالمراسلة.<br>التقويم بالهاتف.<br>التقويم عبر الإنترنت.<br>بنوك الأسئلة.<br>استخدام اختبارات إلكترونية.<br>التصحيح الإلكتروني.<br>استخدام ملفات إنجاز إلكترونية.<br>استخدام السجلات الإلكترونية. |
| 4 | الاتجاه نحو البنائية. | التقويم الواقعي.<br>التقويم المبدئي.<br>التقويم البنائي أو التكويني.<br>التقويم الختامي. |
| 5 | الاتجاه نحو الجودة والتميز. | التقويم الشامل.<br>التقويم متعدد القياسات.<br>التقويم في ضوء المستويات المعيارية.<br>التقويم اللغوي في ضوء نواتج التعلم.<br>التقويم الداخلي.<br>التقويم الخارجي.<br>التقويم التراكمي.<br>التقويم الكمي.<br>التقويم الكيفي. |

| م | الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب في اللغة العربية | أنواع التقويم المرتبطة بكل اتجاه |
|---|---|---|
| 6 | تابع الاتجاه نحو الجودة والتميز. | تحليل نتائج الاختبارات<br>وضع خطط التحسين.<br>التغذية الراجعة.<br>المعايير.<br>المؤشرات.<br>المحكات. |
| 7 | الاتجاه نحو التقويم المتمايز. | التقويم اللغوي في ضوء الذكاءات المتعددة.<br>التقويم اللغوي في ضوء أساليب التعلم المفضلة. |

## ثانيًا: درجة وعي معلمي اللغة العربية للصفوف (7 - 9) بدول الخليج العربي بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجالي القياس والتقويم، وتوظيفها:

### (أ) من وجهة نظر معلمي المادة:

جدول (26) درجة وعي معلمي اللغة العربية ببعض دول الخليج العربي للصفوف (7 – 9) بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجال القياس والتقويم المستخدمة من وجهة نظر معلمي المادة.

| م | الاتجاهات الحديثة في التقويم | المصطلحات الحديثة في التقويم | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | | 90 | | 110 | | 70 | | ن = | 270 |
| | | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 1 | الاتجاه نحو استخدام تقويم بديل للاختبارات التحصيلية. | التقويم البديل. | 1.30 | 32.50 | 1.98 | 49.50 | 1.00 | 25.00 | 1.50 | 37.48 |
| | | التقويم القائم على الأداء. | 2.51 | 62.75 | 2.20 | 55.00 | 2.71 | 67.75 | 2.44 | 60.89 |
| | | تقويم الأداء باستخدام خرائط المفاهيم. | 2.46 | 61.50 | 2.70 | 67.50 | 3.57 | 89.25 | 2.85 | 71.14 |
| | | التقويم باستخدام ملفات الإنجاز. | 2.76 | 69.00 | 2.76 | 69.00 | 3.00 | 75.00 | 2.82 | 70.56 |

| م | الاتجاهات الحديثة في التقويم | المصطلحات الحديثة في التقويم | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | | 90 | | 110 | | 70 | | ن = | 270 |
| | | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 1 | تابع الاتجاه نحو استخدام تقويم بديل للاختبارات التحصيلية. | تقويم الأداء في مشروعات لغوية. | 2.78 | 69.50 | 2.59 | 64.75 | 2.71 | 67.75 | 2.68 | 67.11 |
| | | تقويم الأداء في كتابة بحث. | 2.97 | 74.25 | 2.59 | 64.75 | 2.43 | 60.75 | 2.68 | 66.88 |
| 2 | الاتجاه نحو المشاركة النشطة للمتعلم في التقويم. | التقويم الذاتي. | 2.21 | 55.25 | 2.38 | 59.50 | 2.14 | 53.50 | 2.26 | 56.53 |
| | | تقويم الأقران. | 1.93 | 48.25 | 2.55 | 63.75 | 2.14 | 53.50 | 2.24 | 55.93 |
| 3 | الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في عملية التقويم اللغوي. | التقويم الإلكتروني. | 1.99 | 49.75 | 2.29 | 57.25 | 1.58 | 39.50 | 2.01 | 50.15 |
| | | التقويم بالمراسلة | 1.06 | 26.50 | 1.52 | 38.00 | 1.14 | 28.50 | 1.27 | 31.70 |
| | | التقويم بالهاتف | 0.99 | 24.75 | 1.45 | 36.25 | 1.14 | 28.50 | 1.22 | 30.41 |
| | | التقويم عبر الإنترنت | 1.00 | 25.00 | 1.56 | 39.00 | 1.29 | 32.25 | 1.30 | 32.58 |
| | | بنوك الأسئلة. | 2.31 | 57.75 | 2.60 | 65.00 | 1.86 | 46.50 | 2.31 | 57.79 |

تابع جدول (26) درجة وعي معلمي اللغة العربية ببعض دول الخليج العربي للصفوف (7 – 9) بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجال القياس والتقويم، والمتوسطات والنسب المئوية لاستخدامها من وجهة نظر معلمي المادة.

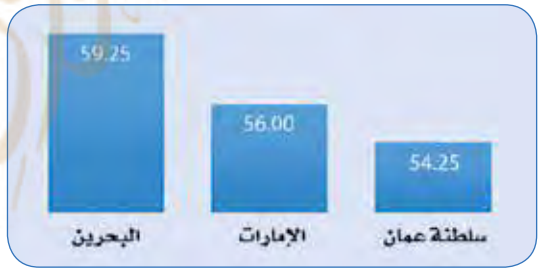
| م | الاتجاهات الحديثة في التقويم | المصطلحات الحديثة في التقويم | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | | 90 | | 110 | | 70 | | ن = | 270 |
| | | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 4 | الاتجاه نحو البنائية. | التقويم الواقعي. | 2.81 | 70.25 | 2.42 | 60.50 | 2.43 | 60.75 | 2.55 | 63.81 |
| | | التقويم المبدئي. | 2.94 | 73.50 | 2.49 | 62.25 | 3.29 | 82.25 | 2.85 | 71.19 |
| | | التقويم البنائي أو التكويني. | 2.93 | 73.25 | 2.98 | 74.50 | 3.43 | 85.75 | 3.08 | 77.00 |
| | | التقويم الختامي. | 2.97 | 74.25 | 3.18 | 79.50 | 3.29 | 82.25 | 3.14 | 78.46 |
| 5 | الاتجاه نحو الجودة والتميز. | التقويم الشامل. | 2.28 | 57.00 | 2.65 | 66.25 | 2.71 | 67.75 | 2.54 | 63.56 |
| | | التقويم متعدد القياسات | 1.20 | 30.00 | 2.00 | 50.00 | 1.29 | 32.25 | 1.55 | 38.73 |
| | | التقويم الداخلي. | 2.98 | 74.50 | 2.51 | 62.75 | 2.29 | 57.25 | 2.61 | 65.24 |
| | | التقويم الخارجي | 2.82 | 70.50 | 2.45 | 61.25 | 2.14 | 53.50 | 2.49 | 62.32 |
| | | التقويم التراكمي. | 2.26 | 56.50 | 2.63 | 65.75 | 2.86 | 71.50 | 2.57 | 64.16 |
| | | المعايير. | 2.16 | 54.00 | 2.22 | 55.50 | 1.43 | 35.75 | 2.00 | 49.88 |
| | | المؤشرات. | 2.16 | 54.00 | 2.08 | 52.00 | 1.29 | 32.25 | 1.90 | 47.55 |
| | | المحكات. | 2.10 | 52.50 | 1.95 | 48.75 | 1.14 | 28.50 | 1.79 | 44.75 |
| | | التغذية الراجعة. | 2.37 | 59.25 | 2.93 | 73.25 | 2.16 | 54.00 | 2.54 | 63.59 |
| المتوسط العام. | | | 2.24 | 56.00 | 2.37 | 59.25 | 2.17 | 54.25 | 2.27 | 56.75 |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي:**

– أن درجة وعي معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) بدول الخليج العربي الثلاث (الإمارات

- البحرين- سلطنة عمان) بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجالي القياس والتقويم بصفة عامة قد بلغت (2.27) بنسبة (56.75 %) أي درجة متوسط من وجهة نظر معلمي المادة، وتراوحت النسب المئوية بين (54.25 %)، و (59.25 %).
- أن الاتجاه نحو البنائية بلغ أعلى درجات الوعي بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجالي القياس والتقويم عند معلمي اللغة العربية وفقًا للمتوسط العام لدول الخليج العربي الثلاث، وتراوحت النسب المئوية بين 63.81 % و78.46 %، وهي درجة جيدة، وجاء التقويم الختامي في المرتبة الأولى، حيث بلغ المتوسط في الدول الثلاث 3.14 بنسبة 78.46 %، وهو شائع في المدارس العربية بدرجة كبيرة.
- أن أدنى درجات الوعي بالاتجاهات لمصطلحات الحديثة في مجالي القياس والتقويم جاء في الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في عملية التقويم اللغوي، وقد تراوحت النسب المئوية بين (30.41 %) و (50.15 %) وقد قلت النسبة عن 50 % في التقويم بالهاتف، والتقويم بالمراسلة والتقويم عبر الإنترنت.
- أن الوعي بالتقويم البديل جاء ضعيفًا في الدول الثلاث، حيث بلغ المتوسط العام. (1.50) بنسبة (37.48 %)، بالرغم من استخدام معلمي اللغة العربية لبعض أنواعه بدرجة تجاوزت المتوسط مثل التقويم القائم على خرائط المفاهيم الذي بلغ (71.14 %)، ولم يضف المعلمون أية مصطلحات أخرى لهذا النوع كالتقويم القائم على المعارض اللغوية والأدبية وغيرها من أنواع التقويم القائم على الأداء.بالرغم من أهمية هذا الاتجاه الحديث في القياس والتقويم اللغوي.
- أن الوعي بالاتجاه نحو الجودة والتميز في مجال التقويم اللغوي جاء متوسطًا عامة، باستثناء التقويم متعدد القياسات.(38.73 %) ومصطلحات: المعايير والمؤشرات والمحكات التي قلت درجة الوعي بها عن 50 % (44.75 % - 49.88 %)، وهو أمر يتطلب مزيدًا من اهتمام دول الخليج العربي بالجودة التعليمية.
- لم يرد في الاستجابات الحرة لمعلمي اللغة العربية بالدول الثلاث (الإمارات - البحرين- سلطنة عمان) أنواع أخرى للتقويم مثل التقويم المتمايز القائم على الذكاءات المتعددة، وهو أحد الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي.

شكل (4) النسب المئوية لدرجة وعي معلمي اللغة العربية للصفوف (7 - 9)
في ثلاث دول خليجية بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجالي: القياس والتقويم من وجهة نظر معلمي المادة



يتضح من الشكل السابق أن درجة وعي معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) في دول الخليج الثلاث بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجالي: القياس والتقويم تُعد متوسطة، وبلغت أعلاها في البحرين (59.25 %) وأدناها في سلطنة عمان (54.25 %).

جدول (27) دلالة الفروق بين معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) في بعض دول الخليج العربي في درجة الوعي بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجالي: القياس والتقويم

| المجموعات | العدد | المجموع | المتوسط | التباين |
|---|---|---|---|---|
| الإمارات | 26 | 58.25 | 2.24 | 0.424 |
| البحرين | 26 | 61.66 | 2.37 | 0.192 |
| سلطنة عمان | 26 | 56.46 | 2.17 | 0.645 |

تحليل التباين (ANOVA)

| مصدر التباين | SS | df | MS | F | P - value | F crit |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 0.537 | 2 | 0.268 | 0.639 | 0.531 | 3.119 |
| داخل المجموعات | 31.519 | 75 | 0.420 | | | |
| الإجمالي | 32.056 | 77 | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقًا غير دالة إحصائيًا بين الإمارات والبحرين وسلطنة عمان في درجة وعي معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجالي: القياس والتقويم، حيث بلغت قيمة 0.639 (F)، وهذا يعني أن درجة وعي معلمي المادة بهذه الاتجاهات والمصطلحات متقاربة إلى حد كبير، حيث تراوحت النسب المئوية في الدول الثلاث بين (54.25 %) و (59.25 %).

### (ب) من وجهة نظر موجهي المادة:

جدول (28) درجة توظيف معلمي اللغة العربية للاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي في الصفوف (7 – 9) ببعض دول الخليج العربي من وجهة نظر موجهي المادة.

| م | الاتجاهات الحديثة في التقويم | المصطلحات الحديثة في التقويم | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | | 12 | | 34 | | 14 | | ن = | 60 |
| | | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 1 | الاتجاه نحو استخدام تقويم بديل للاختبارات التحصيلية. | التقويم القائم على الأداء. | 2.83 | 70.75 | 2.09 | 52.25 | 1.07 | 26.75 | 2.00 | 50.00 |
| | | تقويم الأداء باستخدام خرائط المفاهيم. | 1.83 | 45.75 | 1.91 | 47.75 | 2.00 | 50.00 | 1.92 | 47.88 |

| م | الاتجاهات الحديثة في التقويم | المصطلحات الحديثة في التقويم | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | | 12 | | 34 | | 14 | | ن = | 60 |
| | | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 1 | الاتجاه نحو استخدام تقويم بديل للاختبارات التحصيلية. | تقويم الأداء باستخدام ملفات الإنجاز. | 1.42 | 35.50 | 2.65 | 66.25 | 3.14 | 78.50 | 2.52 | 62.96 |
| | | تقويم الأداء في مشروعات لغوية. | 1.42 | 35.50 | 2.53 | 63.25 | 2.71 | 67.75 | 2.35 | 58.75 |
| | | تقويم الأداء في كتابة بحث | 2.17 | 54.25 | 2.29 | 57.25 | 2.71 | 67.75 | 2.36 | 59.10 |
| 2 | الاتجاه نحو المشاركة النشطة للمتعلم في التقويم. | التقويم الذاتي. | 1.92 | 48.00 | 1.91 | 47.75 | 2.14 | 53.50 | 1.97 | 49.14 |
| | | تقويم الأقران. | 1.42 | 35.50 | 1.97 | 49.25 | 2.57 | 64.25 | 2.00 | 50.00 |
| 3 | الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في عملية التقويم اللغوي. | التقويم الإلكتروني. | 1.42 | 35.50 | 1.79 | 44.75 | 1.79 | 44.75 | 1.72 | 42.90 |
| | | التقويم بالمراسلة. | 0.50 | 12.50 | 1.12 | 28.00 | 0.71 | 17.75 | 0.90 | 22.51 |
| | | التقويم بالهاتف. | 0.58 | 14.50 | 0.79 | 19.75 | 0.86 | 21.50 | 0.76 | 19.11 |
| | | التقويم عبر الإنترنت | 0.67 | 16.75 | 0.85 | 21.25 | 1.00 | 25.00 | 0.85 | 21.23 |
| | | استخدام بنوك الأسئلة | 1.67 | 41.75 | 1.85 | 46.25 | 1.43 | 35.75 | 1.72 | 42.90 |
| | | استخدام اختبارات إلكترونية. | 1.92 | 48.00 | 1.71 | 42.75 | 1.86 | 46.50 | 1.79 | 44.68 |
| | | التصحيح الإلكتروني. | 2.00 | 50.00 | 1.32 | 33.00 | 0.79 | 19.75 | 1.33 | 33.31 |
| | | استخدام ملفات إنجاز إلكترونية. | 1.17 | 29.25 | 1.38 | 34.50 | 1.00 | 25.00 | 1.25 | 31.23 |
| | | استخدام السجلات الإلكترونية. | 1.25 | 31.25 | 1.56 | 39.00 | 2.14 | 53.50 | 1.63 | 40.83 |
| 4 | الاتجاه نحو البنائية. | التقويم الواقعي. | 1.58 | 39.50 | 2.06 | 51.50 | 3.00 | 75.00 | 2.18 | 54.58 |
| | | التقويم المبدئي. | 1.83 | 45.75 | 2.50 | 62.50 | 3.14 | 78.50 | 2.52 | 62.88 |

| م | الاتجاهات الحديثة في التقويم | المصطلحات الحديثة في التقويم | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | | 12 | | 34 | | 14 | | ن = | 60 |
| | | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 4 | الاتجاه نحو البنائية. | التقويم البنائي أو التكويني. | 3.17 | 79.25 | 3.15 | 78.75 | 3.50 | 87.50 | 3.24 | 80.89 |
| | | التقويم الختامي. | 3.25 | 81.25 | 3.21 | 80.25 | 3.71 | 92.75 | 3.33 | 83.37 |
| 5 | الاتجاه نحو الجودة والتميز. | التقويم الشامل. | 1.75 | 43.75 | 2.59 | 64.75 | 2.29 | 57.25 | 2.35 | 58.80 |
| | | التقويم الداخلي. | 2.00 | 50.00 | 2.15 | 53.75 | 2.57 | 64.25 | 2.22 | 55.45 |
| | | التقويم الخارجي. | 1.58 | 39.50 | 1.91 | 47.75 | 2.07 | 51.75 | 1.88 | 47.03 |
| | | التقويم التراكمي. | 2.08 | 52.00 | 2.68 | 67.00 | 2.43 | 60.75 | 2.50 | 62.54 |
| | | التقويم الكمي. | 2.17 | 54.25 | 2.47 | 61.75 | 3.00 | 75.00 | 2.53 | 63.34 |
| | | التقويم الكيفي. | 1.75 | 43.75 | 2.32 | 58.00 | 2.00 | 50.00 | 2.13 | 53.28 |
| | | التقويم اللغوي في ضوء مستويات معيارية. | 1.08 | 27.00 | 1.35 | 33.75 | 1.57 | 39.25 | 1.35 | 33.68 |
| | | التقويم اللغوي في ضوء مستويات نواتج التعلم . | 2.83 | 70.75 | 1.56 | 39.00 | 1.57 | 39.25 | 1.82 | 45.41 |
| | | التقويم متعدد القياسات. | 1.25 | 31.25 | 1.41 | 35.25 | 2.29 | 57.25 | 1.58 | 39.58 |
| | | تحليل نتائج الاختبارات. | 2.25 | 56.25 | 2.56 | 64.00 | 3.00 | 75.00 | 2.60 | 65.02 |
| | | وضع خطط التحسين. | 2.42 | 60.50 | 2.62 | 65.50 | 3.36 | 84.00 | 2.75 | 68.82 |
| | | تقديم تغذية راجعة. | 2.67 | 66.75 | 2.59 | 64.75 | 3.29 | 82.25 | 2.77 | 69.23 |
| | المتوسط العام. | | 1.81 | 45.25 | 2.03 | 50.75 | 2.21 | 55.25 | 2.03 | 50.75 |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- أن معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) ببعض دول الخليج العربي (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان) يوظفون الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم بدرجة متوسطة (50.75 %) وبنسب متفاوتة أعلاها الاتجاه نحو البنائية، حيث بلغ التقويم الختامي (83.37 %) والتقويم

البنائي أو التكويني (80.89 %) وأدناها الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في التقويم حيث تتراوح النسب المئوية بين (19.11 %) للتقويم بالهاتف، و (44.68 %) لاستخدام اختبارات إلكترونية، وهي نسب ضعيفة تعكس قصورًا واضحًا في تفعيل التكنولوجيا الحديثة في عملية التقويم اللغوي من وجهة نظر موجهي المادة.

- أن استخدام معلمي اللغة العربية للتقويم البديل - وبخاصة التقويم القائم على الأداء.- لم يتجاوز (60 %) إلا في تقويم الأداء باستخدام ملفات الإنجاز من وجهة نظر موجهي المادة، وتراوحت النسب المئوية للاستخدام بين (47.88 %) لتقويم الأداء باستخدام خرائط المفاهيم، و (62.96 %) لتقويم الأداء باستخدام ملفات الإنجاز، ولم يضف الموجهون أية مصطلحات أخرى لهذا النوع، كالتقويم القائم على المعارض اللغوية والأدبية، وغيرها من أنواع التقويم القائم على الأداء، بالرغم من أهمية هذا الاتجاه الحديث في القياس والتقويم اللغوي.
- أن توظيف معلمي اللغة العربية للاتجاه نحو الجودة والتميز في مجال التقويم اللغوي تباينت درجاته ونتائجه من وجهة نظر موجهي المادة، حيث بلغت أعلاها في تقديم تغذية راجعة (69.23 %) ووضع خطط التحسين في ضوء نتائج التقويم (68.82 %)، وأدناها التقويم اللغوي في ضوء مستويات معيارية (33.68 %)، والتقويم متعدد القياسات.(39.58 %)، وهو أمر يعكس اهتمامًا نسبيًا للدول الثلاث ببعض جوانب الجودة التعليمية في هذه المرحلة دون بعض.
- لم يرد في الاستجابات الحرة لموجهي اللغة العربية أنواع أخرى للتقويم مثل التقويم المتمايز القائم على الذكاءات المتعددة، وهو أحد الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي.

شكل (5) درجة توظيف معلمي اللغة العربية للاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي في الصفوف (7 – 9) في ثلاث دول خليجية من وجهة نظر موجهي المادة.

يتضح من الشكل السابق أن توظيف معلمي اللغة العربية للاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي في الصفوف (7 – 9) تُعد متوسطة في سلطنة عمان (55.25 %) والبحرين (50.75 %)، ودون المتوسط في الإمارات (45.25 %).

## ثالثًا: درجة وعي معلمي اللغة العربية للصفوف (10 - 12) بدول الخليج العربي بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجالي القياس والتقويم، وتوظيفها:

### (أ) من وجهة نظر معلمي المادة:

جدول (30) درجة وعي معلمي اللغة العربية ببعض دول الخليج العربي للصفوف (10 – 12) بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجالي: القياس والتقويم، من وجهة نظر معلمي المادة.

| م | الاتجاهات الحديثة في التقويم | المصطلحات الحديثة في التقويم | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | | 92 | | 100 | | 84 | | ن = | 276 |
| | | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 1 | الاتجاه نحو استخدام تقويم بديل للاختبارات التحصيلية. | التقويم البديل. | 2.45 | 61.25 | 2.14 | 53.50 | 1.71 | 42.75 | 2.11 | 52.81 |
| | | التقويم القائم على الأداء. | 2.41 | 60.25 | 2.17 | 54.25 | 2.43 | 60.75 | 2.33 | 58.23 |
| | | التقويم باستخدام خرائط المفاهيم. | 2.51 | 62.75 | 2.62 | 65.50 | 3.34 | 83.50 | 2.80 | 70.06 |
| | | تقويم الأداء باستخدام ملفات الإنجاز. | 2.61 | 65.25 | 2.52 | 63.00 | 2.87 | 71.75 | 2.66 | 66.41 |
| | | تقويم المشروعات اللغوية. | 2.66 | 66.50 | 2.53 | 63.25 | 2.71 | 67.75 | 2.63 | 65.70 |
| | | تقويم الأداء في كتابة بحث. | 2.70 | 67.50 | 2.90 | 72.50 | 2.36 | 59.00 | 2.67 | 66.72 |
| 2 | الاتجاه نحو المشاركة النشطة للمتعلم في التقويم. | التقويم الذاتي. | 2.70 | 67.50 | 2.83 | 70.75 | 2.67 | 66.75 | 2.74 | 68.45 |
| | | تقويم الأقران. | 2.60 | 65.00 | 2.94 | 73.50 | 2.95 | 73.75 | 2.83 | 70.74 |
| 3 | الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في عملية التقويم اللغوي. | التقويم الإلكتروني. | 3.05 | 76.25 | 1.91 | 47.75 | 1.76 | 44.00 | 2.24 | 56.11 |
| | | التقويم بالمراسلة | 1.60 | 40.00 | 1.57 | 39.25 | 1.45 | 36.25 | 1.54 | 38.59 |
| | | التقويم بالهاتف | 1.55 | 38.75 | 1.46 | 36.50 | 1.14 | 28.50 | 1.39 | 34.82 |
| | | التقويم عبر الإنترنت | 1.50 | 37.50 | 1.53 | 38.25 | 1.45 | 36.25 | 1.50 | 37.39 |
| | | بنوك الأسئلة. | 3.28 | 82.00 | 2.61 | 65.25 | 1.76 | 44.00 | 2.57 | 64.37 |

| م | الاتجاهات الحديثة في التقويم | المصطلحات الحديثة في التقويم | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | | 92 | | 100 | | 84 | | ن = | 276 |
| | | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 4 | الاتجاه نحو البنائية. | التقويم الواقعي. | 2.83 | 70.75 | 2.60 | 65.00 | 2.43 | 60.75 | 2.62 | 65.62 |
| | | التقويم المبدئي. | 2.86 | 71.50 | 2.82 | 70.50 | 3.00 | 75.00 | 2.89 | 72.20 |
| | | التقويم البنائي أوالتكويني. | 3.26 | 81.50 | 3.14 | 78.50 | 3.45 | 86.25 | 3.27 | 81.86 |
| | | التقويم الختامي . | 3.30 | 82.50 | 3.37 | 84.25 | 3.86 | 96.50 | 3.50 | 87.39 |
| 5 | الاتجاه نحو الجودة والتميز. | التقويم الشامل. | 3.23 | 80.75 | 2.85 | 71.25 | 2.71 | 67.75 | 2.93 | 73.35 |
| | | التقويم متعدد القياسات. | 1.80 | 45.00 | 2.21 | 55.25 | 1.24 | 31.00 | 1.78 | 44.45 |
| | | التقويم الداخلي. | 2.88 | 72.00 | 2.75 | 68.75 | 2.38 | 59.50 | 2.68 | 67.02 |
| | | التقويم الخارجي. | 2.90 | 72.50 | 2.56 | 64.00 | 2.21 | 55.25 | 2.57 | 64.17 |
| | | التقويم التراكمي. | 3.24 | 81.00 | 2.81 | 70.25 | 3.00 | 75.00 | 3.01 | 75.28 |
| | | المعايير. | 3.22 | 80.50 | 2.19 | 54.75 | 1.24 | 31.00 | 2.24 | 56.11 |
| | | المؤشرات. | 3.15 | 78.75 | 2.09 | 52.25 | 1.24 | 31.00 | 2.18 | 54.62 |
| | | المحكات. | 2.91 | 72.75 | 1.86 | 46.50 | 1.14 | 28.50 | 1.99 | 49.77 |
| | | التغذية الراجعة. | 3.18 | 79.50 | 3.14 | 78.50 | 2.43 | 60.75 | 2.94 | 73.43 |
| المتوسط العام. | | | 2.71 | 67.75 | 2.47 | 61.75 | 2.27 | 56.75 | 2.49 | 62.25 |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- أن درجة وعي معلمي اللغة العربية للصفوف (10 – 12) بدول الخليج العربي الثلاث (الإمارات – البحرين– سلطنة عمان) بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجالي القياس والتقويم بصفة عامة بلغت (2.49) بنسبة (62.25 %) أي درجة متوسط من وجهة نظر معلمي المادة، وتراوحت النسب المئوية بين (56.75 %) و (67.75 %) في هذه الدول.
- أن الاتجاه نحو البنائية بلغ أعلى درجات الوعي بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجالي القياس والتقويم عند معلمي اللغة العربية وفقا للمتوسط العام لدول الخليج العربي الثلاث، وتراوحت النسب المئوية بين (65.62 %) و (87.39 %)، وهي درجة جيدة، وجاء التقويم الختامي في المرتبة الأولى، حيث بلغت نسبته 87.39 %، وهو شائع في المدارس العربية بدرجة كبيرة.
- أن أدنى درجات الوعي بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجالي القياس والتقويم جاء

في الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في عملية التقويم اللغوي، وقد تراوحت النسب المئوية بين (34.82 %) و (64.37 %) وقد قلت النسبة عن 40 % في التقويم بالهاتف (34.82 %)، والتقويم بالمراسلة (38.59 %) والتقويم عبر الإنترنت (37.39 %) وهي نسب قليلة.

- أن الوعي بالتقويم البديل جاء متوسطًا في الدول الثلاث، حيث بلغ المتوسط العام. (2.11) بنسبة (52.81 %)، لكنه اقتصر على أنواع محدودة كالتقويم باستخدام خرائط المفاهيم (70.06 %) والتقويم باستخدام ملفات الإنجاز (66.41 %) ولم يضف المعلمون أية مصطلحات أخرى لهذا النوع كالتقويم القائم على المعارض اللغوية والأدبية وغيرها من أنواع التقويم القائم على الأداء.بالرغم من أهمية هذا الاتجاه الحديث في القياس والتقويم اللغوي.
- أن الوعي بالاتجاه نحو الجودة والتميز في مجال التقويم اللغوي جاء متوسطًا، حيث تراوحت النسب المئوية فيه بين (54.62 %) و (75.28 %) باستثناء التقويم متعدد القياسات. (44.45 %) والمحكات (49.77 %)، وهو أمر يعكس اهتمام نسبي لدول الخليج العربي ببعض جوانب الجودة التعليمية.
- لم يرد في الاستجابات الحرة لمعلمي اللغة العربية في الدول الثلاث (الإمارات – البحرين– سلطنة عمان) أنواع أخرى للتقويم مثل التقويم المتمايز القائم على الذكاءات المتعددة، وهو أحد الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي.

شكل (6) النسب المئوية لدرجة وعي معلمي اللغة العربية للصفوف (10 – 12).
في ثلاث دول خليجية بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجالي:
القياس والتقويم من وجهة نظر معلمي المادة

يتضح من الشكل السابق أن درجة وعي معلمي اللغة العربية للصفوف (10 – 12) في دول الخليج الثلاث بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجالي: القياس والتقويم تعد متوسطة، وبلغت أعلاها في الإمارات (67.75 %) وأدناها في سلطنة عمان (56.75 %).

جدول (31) دلالة الفروق بين معلمي اللغة العربية للصفوف (10 – 12) في بعض دول الخليج العربي في درجة الوعي بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجالي: القياس والتقويم

| المجموعات | العدد | المجموع | المتوسط | التباين |
|---|---|---|---|---|
| الإمارات | 26 | 70.38 | 2.71 | 0.302 |
| البحرين | 26 | 64.12 | 2.47 | 0.267 |
| سلطنة عمان | 26 | 58.93 | 2.27 | 0.621 |

تحليل التباين (ANOVA)

| مصدر التباين | SS | df | MS | F | P - value | F crit |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 2.529 | 2 | 1.264 | 3.189 | 0.047 | 3.119 |
| داخل المجموعات | 29.733 | 75 | 0.396 | | | |
| الإجمالي | 32.261 | 77 | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 بين معلمي اللغة العربية للصفوف (10 – 12) بالإمارات والبحرين وسلطنة عمان في درجة الوعي بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجالي: القياس والتقويم، حيث بلغت قيمة F (F) 3.19، وقد جاءت هذه الفروق لصالح الإمارات (67.75 %) مقارنة بسلطنة عمان (56.75 %) والبحرين (61.75 %).

**(ب) من وجهة نظر موجهي المادة:**

جدول (32) درجة توظيف معلمي اللغة العربية للاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي في الصفوف (10 – 12) ببعض دول الخليج العربي من وجهة نظر موجهي المادة.

| م | الاتجاهات الحديثة في التقويم | المصطلحات الحديثة في التقويم | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | | 12 | | 36 | | 7 | | ن = | 55 |
| | | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 1 | الاتجاه نحو استخدام تقويم بديل للاختبارات التحصيلية. | التقويم القائم على الأداء. | 2.25 | 56.25 | 2.78 | 69.50 | 1.43 | 35.75 | 2.49 | 62.31 |
| | | تقويم الأداء باستخدام خرائط المفاهيم. | 1.67 | 41.75 | 2.17 | 54.25 | 2.57 | 64.25 | 2.11 | 52.80 |
| | | تقويم الأداء باستخدام ملفات الإنجاز. | 1.50 | 37.50 | 2.19 | 54.75 | 2.86 | 71.50 | 2.12 | 53.12 |
| | | تقويم الأداء في مشروعات لغوية. | 1.58 | 39.50 | 2.42 | 60.50 | 1.29 | 32.25 | 2.09 | 52.32 |
| | | تقويم الأداء في كتابة بحث. | 2.25 | 56.25 | 3.19 | 79.75 | 2.71 | 67.75 | 2.92 | 73.10 |
| 2 | الاتجاه نحو المشاركة النشطة للمتعلم في التقويم. | التقويم الذاتي. | 1.50 | 37.50 | 2.33 | 58.25 | 2.57 | 64.25 | 2.18 | 54.49 |
| | | تقويم الأقران. | 1.17 | 29.25 | 2.17 | 54.25 | 2.86 | 71.50 | 2.04 | 50.99 |

| م | الاتجاهات الحديثة في التقويم | المصطلحات الحديثة في التقويم | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | | 12 | | 36 | | 7 | | ن = | 55 |
| | | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 3 | الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في عملية التقويم اللغوي. | التقويم الإلكتروني. | 1.42 | 35.50 | 1.69 | 42.25 | 1.86 | 46.50 | 1.65 | 41.32 |
| | | التقويم بالمراسلة. | 0.42 | 10.50 | 0.97 | 24.25 | 0.86 | 21.50 | 0.84 | 20.90 |
| | | التقويم بالهاتف. | 0.50 | 12.50 | 0.89 | 22.25 | 0.71 | 17.75 | 0.78 | 19.55 |
| | | التقويم عبر الإنترنت. | 0.83 | 20.75 | 0.94 | 23.50 | 1.14 | 28.50 | 0.94 | 23.54 |
| | | استخدام بنوك الأسئلة. | 1.83 | 45.75 | 2.36 | 59.00 | 2.00 | 50.00 | 2.20 | 54.96 |
| 3 | الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في عملية التقويم اللغوي. | استخدام اختبارات إلكترونية. | 2.17 | 54.25 | 1.53 | 38.25 | 1.57 | 39.25 | 1.67 | 41.87 |
| | | التصحيح الإلكتروني. | 2.25 | 56.25 | 1.14 | 28.50 | 1.00 | 25.00 | 1.36 | 34.11 |
| | | استخدام ملفات إنجاز إلكترونية. | 0.92 | 23.00 | 1.08 | 27.00 | 1.86 | 46.50 | 1.14 | 28.61 |
| | | استخدام السجلات الإلكترونية. | 1.33 | 33.25 | 2.14 | 53.50 | 1.14 | 28.50 | 1.84 | 45.90 |
| 4 | الاتجاه نحو البنائية. | التقويم الواقعي. | 1.83 | 45.75 | 2.00 | 50.00 | 2.86 | 71.50 | 2.07 | 51.81 |
| | | التقويم المبدئي. | 2.25 | 56.25 | 2.31 | 57.75 | 3.14 | 78.50 | 2.40 | 60.06 |
| | | التقويم البنائي أو التكويني. | 3.17 | 79.25 | 3.72 | 93.00 | 3.57 | 89.25 | 3.58 | 89.52 |
| | | التقويم الختامي | 3.08 | 77.00 | 3.50 | 87.50 | 3.71 | 92.75 | 3.44 | 85.88 |
| 5 | الاتجاه نحو الجودة والتميز. | التقويم الشامل. | 1.92 | 48.00 | 2.72 | 68.00 | 2.57 | 64.25 | 2.53 | 63.16 |
| | | التقويم الداخلي. | 1.83 | 45.75 | 2.86 | 71.50 | 2.43 | 60.75 | 2.58 | 64.51 |
| | | التقويم الخارجي. | 1.58 | 39.50 | 2.61 | 65.25 | 2.00 | 50.00 | 2.31 | 57.69 |
| | | التقويم التراكمي. | 2.00 | 50.00 | 2.69 | 67.25 | 3.00 | 75.00 | 2.58 | 64.47 |
| | | التقويم الكمي. | 2.00 | 50.00 | 2.97 | 74.25 | 3.29 | 82.25 | 2.80 | 69.98 |
| | | التقويم الكيفي. | 1.58 | 39.50 | 2.67 | 66.75 | 2.14 | 53.50 | 2.36 | 59.12 |

| م | الاتجاهات الحديثة في التقويم | المصطلحات الحديثة في التقويم | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | | 12 | | 36 | | 7 | | ن = | 55 |
| | | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 5 | الاتجاه نحو الجودة والتميز. | التقويم اللغوي في ضوء مستويات معيارية. | 1.08 | 27.00 | 1.53 | 38.25 | 1.57 | 39.25 | 1.44 | 35.92 |
| | | التقويم اللغوي في ضوء مستويات نواتج التعلم. | 2.92 | 73.00 | 2.17 | 54.25 | 2.43 | 60.75 | 2.37 | 59.17 |
| | | التقويم متعدد القياسات. | 1.17 | 29.25 | 1.86 | 46.50 | 2.43 | 60.75 | 1.78 | 44.55 |
| | | تحليل نتائج الاختبارات. | 2.67 | 66.75 | 3.64 | 91.00 | 3.00 | 75.00 | 3.35 | 83.67 |
| | | وضع خطط التحسين. | 2.42 | 60.50 | 3.33 | 83.25 | 3.57 | 89.25 | 3.16 | 79.05 |
| | | تقديم تغذية راجعة. | 2.50 | 62.50 | 3.58 | 89.50 | 3.43 | 85.75 | 3.33 | 83.13 |
| | المتوسط العام. | | 1.80 | 45.00 | 2.32 | 58.00 | 2.30 | 57.50 | 2.20 | 55.00 |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- أن معلمي اللغة العربية للصفوف (10 – 12) بثلاث دول خليجية (الإمارات – البحرين– سلطنة عمان) يوظفون الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم بنسب متفاوتة من وجهة نظر موجهي اللغة العربية، أعلاها الاتجاه نحو البنائية، حيث يستخدمون التقويم البنائي أو التكويني بنسبة (89.52 %)، والتقويم الختامي .(85.88 %) وأدناها الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في التقويم حيث تراوحت النسب المئوية بين (19.55 %) للتقويم بالهاتف و (45.90 %) لاستخدام السجلات الإلكترونية باستثناء استخدام بنوك الأسئلة الإلكترونية (54.96 %)، وهي نسب ضعيفة تعكس قصورًا واضحًا في تفعيل التكنولوجيا الحديثة في عملية التقويم اللغوي من وجهة نظر موجهي اللغة العربية.
- أن استخدام معلمي اللغة العربية للتقويم البديل – وبخاصة التقويم القائم على الأداء.– يتجاوز 50 % من وجهة نظر موجهي المادة في تقويم الأداء باستخدام ملفات الإنجاز (53.12 %) وباستخدام خرائط المفاهيم (52.80 %) تقويم الأداء في مشروعات لغوية (52.32 %) وتجاوز (70 %) في تقويم الأداء في كتابة بحث، ولم يضف الموجهون أية صور أخرى لهذا النوع كالتقويم القائم على المعارض اللغوية والأدبية وغيرها من أنواع التقويم القائم على الأداء.بالرغم من أهمية هذا الاتجاه الحديث في القياس والتقويم اللغوي.
- أن توظيف معلمي اللغة العربية للاتجاه نحو الجودة والتميز في مجال التقويم اللغوي تباينت

درجاته ونتائجه من وجهة نظر موجهي المادة، حيث بلغت أعلاها في تحليل نتائج الاختبارات (83.67 %)، وتقديم تغذية راجعة (83.13 %) ووضع خطط التحسين في ضوء نتائج التقويم (79.05 %) وأدناها التقويم اللغوي في ضوء مستويات معيارية (35.92 %) والتقويم متعدد القياسات.(44.55 %) وهو أمر يعكس اهتمام دول الخليج العربي ببعض جوانب الجودة التعليمية في هذه المرحلة دون بعض.

- لم يرد في الاستجابات الحرة لموجهي اللغة العربية للصفوف (10 – 12) أنواع أخرى للتقويم مثل التقويم المتمايز القائم على الذكاءات المتعددة، وهو أحد الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي.

شكل (7) النسب المئوية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية للصفوف (10 – 12)
في ثلاث دول خليجية للاتجاهات الحديثة في التقويم من وجهة نظر موجهي المادة

يتضح من الشكل السابق أن درجة توظيف معلمي اللغة العربية للصفوف (10 – 12) في دول الخليج الثلاث للاتجاهات الحديثة في التقويم تعد متوسطة في البحرين (58 %) وسلطنة عمان (57 %)، ودون المتوسط في الإمارات (45 %) من وجهة نظر موجهي المادة.

## رابعًا: مقاييس تقويم الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في الصفوف (7 - 9) بدول الخليج العربي:

### (أ) من وجهة نظر معلمي اللغة العربية:

1. **مقاييس تقويم الجانب المعرفي:**

جدول (33) مقاييس تقويم الجانب المعرفي التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في الصفوف (7 – 9) بثلاث دول خليجية، والمتوسطات والنسب المئوية لاستخدامها من وجهة نظر معلمي المادة.

| م | أنواع أدوات التقويم | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | 90 | | 110 | | 70 | | ن = | 270 |
| | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 1 | اختبارات تحصيلية في الصرف والنحو. | 3.77 | 94.25 | 3.48 | 87.00 | 4.00 | 100.0 | 3.71 | 92.79 |
| 2 | اختبارات تحصيلية في موضوعات القراءة المقررة. | 2.09 | 52.25 | 3.29 | 82.25 | 3.57 | 89.25 | 2.96 | 74.06 |
| 3 | اختبارات تحصيلية في النصوص الأدبية المقررة. | 2.04 | 51.00 | 3.62 | 90.50 | 3.86 | 96.50 | 3.16 | 78.89 |

| م | أنواع أدوات التقويم | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | 90 | | 110 | | 70 | | ن = | 270 |
| | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 4 | اختبارات تحصيلية في القواعد الإملائية. | 3.31 | 82.75 | 3.30 | 82.50 | 3.86 | 96.50 | 3.45 | 86.21 |
| 5 | اختبارات مقالية في اللغة العربية. | 3.68 | 92.00 | 2.93 | 73.25 | 3.29 | 82.25 | 3.27 | 81.83 |
| 6 | اختبارات موضوعية في اللغة العربية. | 3.69 | 92.25 | 2.90 | 72.50 | 3.43 | 85.75 | 3.30 | 82.52 |
| 7 | اختبارات قصيرة في اللغة العربية. | 3.69 | 92.25 | 3.16 | 79.00 | 3.14 | 78.50 | 3.33 | 83.29 |
| 8 | اختبارات طويلة في اللغة العربية. | 3.70 | 92.50 | 2.62 | 65.50 | 2.57 | 64.25 | 2.97 | 74.18 |
| 9 | اختبارات شفوية في اللغة العربية. | 3.74 | 93.50 | 3.28 | 82.00 | 3.29 | 82.25 | 3.44 | 85.90 |
| 10 | اختبارات تحريرية في اللغة العربية. | 3.81 | 95.25 | 3.47 | 86.75 | 3.86 | 96.50 | 3.68 | 92.11 |
| 11 | اختبارات ورقية في اللغة العربية. | 3.78 | 94.50 | 3.45 | 86.25 | 3.71 | 92.75 | 3.63 | 90.69 |
| 12 | اختبارات إلكترونية. | 1.63 | 40.75 | 2.06 | 51.50 | 1.29 | 32.25 | 1.72 | 42.93 |
| | المتوسط العام. | 3.24 | 81.00 | 3.13 | 78.25 | 3.32 | 83.00 | 3.22 | 80.50 |

**يتضح من الجدول التالي ما يلي:**

- أن الاختبارات التحصيلية في اللغة العربية (القواعد الصرفية والنحوية والإملائية - والقراءة - والنصوص) يشيع استخدامها في قياس الجانب المعرفي لتلاميذ الصفوف (7 - 9) بثلاث دول خليجية (الإمارات - البحرين - سلطنة عمان) بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط العام لاستخدامها (3.22) بنسبة (80.50 %) من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في هذه الدول.
- أن الاختبارات التحصيلية في اللغة العربية المستخدمة في قياس الجانب المعرفي لتلاميذ الصفوف (7 - 9) بالدول الثلاث تتنوع بدرجة كبيرة (مقالية - موضوعية) (قصيرة - طويلة) (شفوية - تحريرية).
- أن استخدام معلمي اللغة العربية للاختبارات الورقية أكبر بكثير من استخدامهم للاختبارات الإلكترونية (90.69 % للورقية مقابل 42.93 % للإلكترونية).

شكل (8) النسب المئوية لاستخدام معلمي اللغة العربية للاختبارات التحصيلية بالصفوف (7 - 9) بثلاث دول خليجية من وجهة نظر معلمي المادة

يتضح من الشكل السابق أن النسب المئوية لاستخدام معلمي اللغة العربية للاختبارات التحصيلية بالصفوف (7 – 9) تعد كبيرة، وبلغت أعلاها في سلطنة عمان (83 %) وأدناها البحرين (78.25 %).

جدول (34) دلالة الفروق بين معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) ببعض دول الخليج العربي في استخدام مقاييس الجانب المعرفي

| المجموعات | العدد | المجموع | المتوسط | التباين |
|---|---|---|---|---|
| الإمارات | 12 | 38.93 | 3.24 | 0.665 |
| البحرين | 12 | 37.56 | 3.13 | 0.196 |
| سلطنة عمان | 12 | 39.87 | 3.32 | 0.571 |

تحليل التباين (ANOVA)

| مصدر التباين | SS | df | MS | F | P - value | F crit |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 0.225 | 2 | 0.112 | 0.236 | 0.791 | 3.285 |
| داخل المجموعات | 15.755 | 33 | 0.477 | | | |
| الإجمالي | 15.980 | 35 | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقًا غير دالة إحصائيًا بين معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) بثلاث دول خليجية في استخدام مقاييس الجانب المعرفي، حيث بلغت قيمة 0.24 (F)، وهي غير دالة إحصائيًا، وهذا يعني تشابه أدوات التقويم التي يستخدمها معلمو هذه الدول في قياس الجانب المعرفي.

2. **مقاييس تقويم الجانب الوجداني:**

جدول (35) مقاييس تقويم الجانب الوجداني التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في الصفوف (7 – 9) بثلاث دول خليجية، والمتوسطات والنسب المئوية لاستخدامها من وجهة نظر معلمي المادة.

| م | أنواع أدوات التقويم | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | 90 | | 110 | | 70 | | ن = | 270 |
| | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 1 | بطاقة ملاحظة لسلوك المتعلم (لتعرف ميوله أو اتجاهاته أو قيمه). | 0.91 | 22.75 | 2.40 | 60.00 | 1.00 | 25.00 | 1.54 | 38.51 |
| 2 | المقابلات الشخصية للمتعلمين (لتعرف ميولهم أو اتجاهاتهم أو قيمهم). | 1.02 | 25.50 | 2.56 | 64.00 | 1.29 | 32.25 | 1.72 | 42.94 |
| 3 | اختبار الاستجابات الحرة؛ لتعرف الميول القرائية للتلاميذ. | 0.99 | 24.75 | 2.43 | 60.75 | 0.86 | 21.50 | 1.54 | 38.57 |
| 4 | اختبار ترتيب قائمة الأنشطة اللغوية المفضلة عند التلاميذ. | 1.07 | 26.75 | 2.25 | 56.25 | 1.43 | 35.75 | 1.64 | 41.10 |

| م | أنواع أدوات التقويم | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | 90 | | 110 | | 70 | | ن = | 270 |
| | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 5 | استبانة تعرف الميول الأدبية للتلاميذ. | 1.07 | 26.75 | 1.95 | 48.75 | 0.86 | 21.50 | 1.37 | 34.35 |
| 6 | استبانة تعرف ميول المتعلمين نحو مادة اللغة العربية. | 1.04 | 26.00 | 2.07 | 51.75 | 1.43 | 35.75 | 1.56 | 39.02 |
| 7 | مقياس اتجاهات التلاميذ نحو تعلم اللغة العربية. | 0.90 | 22.50 | 2.30 | 57.50 | 1.00 | 25.00 | 1.50 | 37.41 |
| 8 | مقياس اتجاهات التلاميذ نحو تعلم القواعد النحوية. | 0.89 | 22.25 | 2.41 | 60.25 | 1.29 | 32.25 | 1.61 | 40.32 |
| 9 | مقياس اتجاهات التلاميذ نحو كتب اللغة العربية. | 0.91 | 22.75 | 2.15 | 53.75 | 1.14 | 28.50 | 1.47 | 36.87 |
| 10 | مقياس القيم لمتعلمي اللغة العربية. | 0.88 | 22.00 | 2.43 | 60.75 | 1.00 | 25.00 | 1.54 | 38.56 |
| 11 | بطاقة تحليل القيم. | 1.21 | 30.25 | 2.35 | 58.75 | 0.71 | 17.75 | 1.54 | 38.62 |
| 12 | اختبار المواقف الوجدانية لمتعلمي اللغة العربية. | 1.21 | 30.25 | 2.25 | 56.25 | 0.86 | 21.50 | 1.54 | 38.57 |
| | المتوسط العام. | 1.01 | 25.25 | 2.30 | 57.50 | 1.07 | 26.75 | 1.55 | 38.75 |

**يتضح من الجدول التالي ما يلي:**

- أن معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) بدول الخليج العربي (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان) يستخدمون مقاييس الجانب الوجداني بدرجات قليلة حيث بلغ المتوسط العام. (1.55) بنسبة (38.75 %)، وهي نسبة ضعيفة تعكس قصورًا واضحًا في توافر هذه المقاييس في الدول الثلاث.
- أن نسبة استخدام مقاييس الميول الأدبية والقرائية، والقيم، والاتجاهات نحو تعلم اللغة العربية وقواعدها لم تصل (50 %) في أي مقياس، وتراوحت النسب المئوية بين
- (34.35 %) و (42.94 %) بالرغم من أهمية هذه المقاييس في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- والشكل التالي يوضح التباين بين الدول الثلاث في استخدام مقاييس الجانب الوجداني:

شكل (9) النسب المئوية لاستخدام معلمي اللغة العربية لمقاييس الجانب الوجداني لتلاميذ الصفوف (7 – 9) بثلاث دول خليجية من وجهة نظر معلمي المادة

يتضح من الشكل السابق أن معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) بثلاث دول خليجية (الإمارات – سلطنة عمان) يستخدمون مقاييس الجانب الوجداني بدرجة ضعيفة تتراوح بين (25.25 %) في الإمارات وسلطنة عمان (26.75 %)، على حين جاء استخدام هذه المقاييس في البحرين بدرجة متوسطة (57.50 %).

جدول (36) دلالة الفروق بين معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) ببعض دول الخليج العربي في استخدام مقاييس الجانب الوجداني

| المجموعات | العدد | المجموع | المتوسط | التباين |
|---|---|---|---|---|
| الإمارات | 12 | 12.1 | 1.01 | 0.014 |
| البحرين | 12 | 27.55 | 2.30 | 0.030 |
| سلطنة عمان | 12 | 12.87 | 1.07 | 0.058 |

تحليل التباين (ANOVA)

| مصدر التباين | SS | df | MS | F | P - value | F crit |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 12.633 | 2 | 6.317 | 186.434 | 0.000 | 3.285 |
| داخل المجموعات | 1.118 | 33 | 0.034 | | | |
| الإجمالي | 13.751 | 35 | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقًا دالةً إحصائيًا عند مستوى 0.0001 بين معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) في ثلاث دول خليجية في استخدام مقاييس الجانب الوجداني، حيث بلغت قيمة 186.43 (F)، وقد جاءت هذه الفروق لصالح دولة البحرين التي يستخدم معلموها مقاييس الجانب الوجداني بدرجة متوسطة (57.50 %) على حين يستخدم معلمو الإمارات وسلطنة عمان هذه المقاييس بدرجة ضعيفة.

### 3. مقاييس تقويم الجانب المهاري:

جدول (37) مقاييس تقويم الجانب المهاري التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في الصفوف (7 – 9) بثلاث دول خليجية، والمتوسطات والنسب المئوية لاستخدامها من وجهة نظر معلمي المادة.

| م | مقاييس الجانب المهاري | | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نوع المهارات | المقاييس | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | | 90 | | 110 | | 70 | | ن = | 270 |
| | | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 1 | مهارات الإبداع اللغوي | اختبار مهارات الاستماع الإبداعي. | 3.13 | 78.25 | 2.52 | 63.00 | 3.00 | 75.00 | 2.85 | 71.19 |
| | | بطاقة تقويم مهارات القراءة الإبداعية. | 3.26 | 81.50 | 2.49 | 62.25 | 2.86 | 71.50 | 2.84 | 71.06 |
| | | بطاقات تقويم مهارات الكتابة الإبداعية. | 3.24 | 81.00 | 2.65 | 66.25 | 2.57 | 64.25 | 2.83 | 70.65 |
| | | بطاقة تقويم مهارات تأليف القصص. | 3.37 | 84.25 | 2.81 | 70.25 | 3.14 | 78.50 | 3.08 | 77.06 |
| | | بطاقة تقويم مهارات كتابة مقال | 3.40 | 85.00 | 2.86 | 71.50 | 3.14 | 78.50 | 3.11 | 77.81 |
| 2 | مهارات التذوق والنقد | بطاقة تقويم مهارات التذوق الأدبي. | 3.22 | 80.50 | 2.50 | 62.50 | 3.57 | 89.25 | 3.02 | 75.44 |
| | | اختبار مهارات الاستماع الناقد. | 3.22 | 80.50 | 2.53 | 63.25 | 2.14 | 53.50 | 2.66 | 66.47 |
| | | بطاقة تقويم مهارات القراءة الناقدة. | 3.37 | 84.25 | 2.51 | 62.75 | 1.71 | 42.75 | 2.59 | 64.73 |
| 3 | مهارات اللغة الشفوية | مقياس التحدث باللغة الفصحى. | 3.50 | 87.50 | 2.93 | 73.25 | 3.57 | 89.25 | 3.29 | 82.15 |
| | | بطاقة تقويم مهارات الطلاقة اللغوية. | 3.60 | 90.00 | 2.63 | 65.75 | 2.71 | 67.75 | 2.97 | 74.35 |
| | | بطاقة تقويم مهارات التواصل الشفوي. | 3.58 | 89.50 | 3.06 | 76.50 | 3.57 | 89.25 | 3.37 | 84.14 |
| | | بطاقة تقويم أداء المتعلم في مهارات الخطابة. | 3.39 | 84.75 | 2.32 | 58.00 | 1.43 | 35.75 | 2.45 | 61.15 |
| | | بطاقة تقويم أداء المتعلم في مهارات إلقاء الشعر. | 3.42 | 85.50 | 2.75 | 68.75 | 2.57 | 64.25 | 2.93 | 73.17 |
| | | بطاقة تقويم أداء المتعلم في مهارات القراءة الجهرية. | 3.62 | 90.50 | 3.37 | 84.25 | 3.71 | 92.75 | 3.54 | 88.54 |

| م | مقاييس الجانب المهاري | | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نوع المهارات | المقاييس | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | | 90 | | 110 | | 70 | | ن = | 270 |
| | | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 3 | مهارات اللغة الشفوية | بطاقة تقويم أداء المتعلم في مهارات سرد القصص. | 3.50 | 87.50 | 2.75 | 68.75 | 2.57 | 64.25 | 2.95 | 73.83 |
| | | بطاقة تقويم الأداء اللغوي للمتعلم في أثناء لعب الأدوار. | 3.28 | 82.00 | 2.56 | 64.00 | 2.57 | 64.25 | 2.80 | 70.06 |
| | | بطاقة تقويم الأداء اللغوي للمتعلم في أثناء تقديم عرض شفوي. | 3.31 | 82.75 | 2.61 | 65.25 | 3.00 | 75.00 | 2.94 | 73.61 |
| 4 | مهارات الكتابة | بطاقات تقويم مهارات الكتابة الوظيفية. | 3.49 | 87.25 | 3.19 | 79.75 | 2.57 | 64.25 | 3.13 | 78.23 |
| | | بطاقة تقويم مهارات كتابة تقرير. | 3.37 | 84.25 | 2.72 | 68.00 | 3.00 | 75.00 | 3.01 | 75.23 |
| | | بطاقة تقويم مهارات كتابة رسالة. | 3.30 | 82.50 | 3.05 | 76.25 | 3.00 | 75.00 | 3.12 | 78.01 |
| | | بطاقة تقويم مهارات تلخيص نص. | 3.37 | 84.25 | 3.02 | 75.50 | 3.00 | 75.00 | 3.13 | 78.29 |
| | | بطاقة تقويم مهارات كتابة بطاقات دعوة. | 2.83 | 70.75 | 2.36 | 59.00 | 1.86 | 46.50 | 2.39 | 59.68 |
| | | بطاقة تقويم مهارات كتابة برقية. | 2.64 | 66.00 | 1.88 | 47.00 | 1.86 | 46.50 | 2.13 | 53.20 |
| | | بطاقة تقويم مهارات كتابة اللافتات والإعلانات. | 2.72 | 68.00 | 2.02 | 50.50 | 1.71 | 42.75 | 2.17 | 54.32 |
| | | بطاقة تقويم مهارات ملء استمارة. | 2.82 | 70.50 | 1.86 | 46.50 | 0.86 | 21.50 | 1.92 | 48.02 |
| | | بطاقة تقويم مهارات الهجاء. | 2.26 | 56.50 | 1.97 | 49.25 | 1.14 | 28.50 | 1.85 | 46.29 |
| | | بطاقة تقويم مهارات الخط العربي. | 2.33 | 58.25 | 2.30 | 57.50 | 2.29 | 57.25 | 2.31 | 57.69 |
| 5 | مهارات عملية | بطاقة تقويم مهارات استخدام المعجم. | 3.27 | 81.75 | 2.65 | 66.25 | 3.43 | 85.75 | 3.06 | 76.47 |
| | المتوسط العام. | | 3.21 | 80.25 | 2.60 | 65.00 | 2.59 | 64.75 | 2.80 | 70.00 |

**يتضح من الجدول التالي ما يلي:**

- أن معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) ببعض دول الخليج العربي (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان) يستخدمون مقاييس تقويم للمهارات الشفوية والكتابية والعملية، ومهارات الإبداع اللغوي، والتذوق والنقد بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام. (2.80 %) بنسبة (70 %).
- أن أكثر أدوات التقويم استخدامًا من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بطاقة تقويم أداء المتعلم في مهارات القراءة الجهرية (88.54 %)، وأقلها بطاقة تقويم مهارات الهجاء. (46.29 %).
- أن استخدام معلمي اللغة العربية لأدوات تقويم مهارات الإبداع اللغوي بالدول الثلاث تجاوز (70 %) وتراوحت النسب المئوية بين (70.75 %) و (77.81 %).
- أن استخدام معلمي اللغة العربية لأدوات تقويم مهارات اللغة الشفوية جاء متباينًا، حيث كان متوسطًا في تقويم مهارات الخطابة (61.15 %) وإلقاء الشعر (73.17 %) والأداء اللغوي للمتعلم في أثناء لعب الأدوار (70.06 %) وكبيرًا في تقويم مهارات القراءة الجهرية (88.54 %).
- أن استخدام معلمي اللغة العربية لأدوات تقويم مهارات الكتابة الوظيفية جاء متباينًا، حيث جاء ضعيفًا في بطاقة تقويم مهارات ملء استمارات (48.02 %) وبطاقة تقويم مهارات الهجاء (46.29 %) ومتوسطًا في تقويم مهارات كتابة بطاقات الدعوة، والبرقية، واللافتات والإعلانات، وبطاقة تقويم مهارات الخط العربي، حيث تتراوح النسب المئوية بين (53.20 %) و (59.68 %) وجيدًا في تقويم مهارات كتابة التقارير والرسائل وتلخيص النصوص، حيث تتراوح النسب المئوية بين (75.23 %) و (78.29 %).

شكل (10) النسب المئوية لاستخدام معلمي اللغة العربية لمقاييس تقويم الجانب المهاري لتلاميذ الصفوف (7 – 9) بثلاث دول خليجية من وجهة نظر معلمي المادة

يتضح من الشكل السابق أن معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) بسلطنة عمان والبحرين يستخدمون مقاييس الجانب المهاري بدرجة متوسطة (65 %)، على حين جاء استخدام هذه المقاييس مرتفعًا في دولة الإمارات (80.25 %).

جدول (38) دلالة الفروق بين معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) ببعض دول الخليج العربي في استخدام مقاييس الجانب المهاري

| المجموعات | العدد | المجموع | المتوسط | التباين |
|---|---|---|---|---|
| الإمارات | 28 | 89.81 | 3.21 | 0.129 |
| البحرين | 28 | 72.87 | 2.60 | 0.144 |
| سلطنة عمان | 28 | 72.55 | 2.59 | 0.582 |

تحليل التباين (ANOVA)

| مصدر التباين | SS | df | MS | F | P - value | F crit |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 6.964 | 2 | 3.482 | 12.208 | 0.000 | 3.109 |
| داخل المجموعات | 23.103 | 81 | 0.285 | | | |
| الإجمالي | 30.067 | 83 | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى 0.0001 بين معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) في ثلاث دول خليجية في استخدام مقاييس الجانب المهاري، حيث بلغت قيمة (F 12.21)، وقد جاءت هذه الفروق لصالح معلمي الإمارات مقارنة بمعلمي البحرين وسلطنة عمان.

**(ب) من وجهة نظر موجهي المادة:**

جدول (39) مقاييس تقويم الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية للصفوف (7 – 9) ببعض دول الخليج العربي والمتوسط، والنسب المئوية لاستخدامها من وجهة نظر موجهي المادة.

| م | مجالات التقويم | أدوات التقويم التي يستخدمها المعلمون | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | | 12 | | 34 | | 14 | | ن = | 60 |
| | | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 1 | المعرفي | اختبارات تحصيلية معدة وفق جدول المواصفات. | 2.33 | 58.25 | 2.65 | 66.25 | 2.50 | 62.50 | 2.55 | 63.78 |
| | | اختبارات تحصيلية تقيس المستويات العليا في التفكير. | 1.92 | 48.00 | 2.24 | 56.00 | 3.21 | 80.25 | 2.40 | 60.06 |

| م | مجالات التقويم | أدوات التقويم التي يستخدمها المعلمون | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | | 12 | | 34 | | 14 | | ن = | 60 |
| | | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| | المعرفي | اختبارات تحصيلية ترتبط بأهداف المادة. | 3.08 | 77.00 | 3.18 | 79.50 | 3.43 | 85.75 | 3.22 | 80.46 |
| | | اختبارات لقياس الإبداع اللغوي. | 1.58 | 39.50 | 1.79 | 44.75 | 3.00 | 75.00 | 2.03 | 50.76 |
| 2 | الوجداني | مقاييس للاتجاهات نحو مادة اللغة العربية. | 1.08 | 27.00 | 1.88 | 47.00 | 1.00 | 25.00 | 1.51 | 37.87 |
| | | مقاييس للميول الأدبية. | 1.08 | 27.00 | 1.79 | 44.75 | 0.93 | 23.25 | 1.45 | 36.18 |
| | | مقاييس للميول القرائية. | 1.25 | 31.25 | 2.15 | 53.75 | 1.21 | 30.25 | 1.75 | 43.77 |
| | | مقاييس للقيم. | 1.17 | 29.25 | 1.97 | 49.25 | 1.07 | 26.75 | 1.60 | 40.00 |
| 3 | المهاري | استمارات (أو بطاقات) تقويم الأداء اللغوي الشفوي. | 1.92 | 48.00 | 2.21 | 55.25 | 3.00 | 75.00 | 2.34 | 58.41 |
| | | استمارات (أو بطاقات) تقويم الأداء اللغوي الكتابي. | 2.25 | 56.25 | 2.56 | 64.00 | 3.36 | 84.00 | 2.68 | 67.12 |
| | المتوسط العام. | | 1.77 | 44.25 | 2.24 | 56.00 | 2.27 | 56.75 | 2.15 | 53.75 |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- أن معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) بثلاث دول خليجية (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان) يستخدمون مقاييس للجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية بدرجة متوسطة بنسبة (53.75 %) وبنسب متفاوتة من وجهة نظر موجهي المادة، وأكثرها استخدامًا مقاييس الجانب المعرفي، وأقلها مقاييس الجانب الوجداني.
- أن الاختبارات التحصيلية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية ترتبط بأهداف المادة بدرجة

كبيرة (80.46 %) ومعدة وفق جدول المواصفات، وتقيس المستويات العليا في التفكير، وتقيس الإبداع اللغوي بدرجة متوسطة، حيث تتراوح النسب المئوية بين (50.76 %) و (63.78 %).

- أن أدوات تقويم الجانب الوجداني التي يستخدمها معلمو اللغة العربية تقيس الميول والاتجاهات والقيم بنسب ضعيفة تتراوح بين (36.18 %) و (43.77 %) وتعكس قصورًا واضحًا في قياس هذا الجانب من وجهة نظر موجهي المادة.
- أن أدوات تقويم الجانب المهاري تقيس الأداء اللغوي الشفوي بنسبة (58.41 %) والكتابية بنسبة (67.12 %) وهي نسب متوسطة تتطلب مزيدًا من الاهتمام بالجانبين.

شكل (11) النسب المئوية لاستخدام معلمي اللغة العربية مقاييس تقويم الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية في الصفوف (7 – 9) بثلاث دول خليجية من وجهة نظر موجهي المادة

يتضح من الشكل السابق أن معلمي اللغة العربية بثلاث دول خليجية يستخدمون مقاييس للجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية في الصفوف (7 – 9) بنسبة متفاوتة، أعلاها سلطنة عمان (56.75 %) وأدناها الإمارات (44.25 %) من وجهة نظر موجهي المادة.

## خامسًا: مقاييس تقويم الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية بالصفوف (10 - 12) بدول الخليج العربي:

### (أ) من وجهة نظر معلمي المادة:

1. **مقاييس تقويم الجانب المعرفي:**

جدول (40) مقاييس تقويم الجانب المعرفي التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في الصفوف (10 – 12) بثلاث دول خليجية، والمتوسطات والنسب المئوية لاستخدامها من وجهة نظر معلمي المادة.

| م | أنواع أدوات التقويم | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | 92 | | 100 | | 84 | | ن = | 276 |
| | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 1 | اختبارات تحصيلية في قواعد الصرف والنحو. | 3.66 | 91.50 | 3.39 | 84.75 | 3.90 | 97.50 | 3.64 | 90.88 |
| 2 | اختبارات تحصيلية في موضوعات القراءة المقررة. | 2.05 | 51.25 | 3.55 | 88.75 | 3.55 | 88.75 | 3.05 | 76.25 |

| م | أنواع أدوات التقويم | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | 92 | | 100 | | 84 | | ن = | 276 |
| | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 3 | اختبارات تحصيلية في النصوص الأدبية المقررة. | 2.07 | 51.75 | 3.61 | 90.25 | 3.55 | 88.75 | 3.08 | 76.96 |
| 4 | اختبارات تحصيلية في القواعد الإملائية. | 1.85 | 46.25 | 3.04 | 76.00 | 3.71 | 92.75 | 2.85 | 71.18 |
| 5 | اختبارات مقالية في اللغة العربية. | 3.37 | 84.25 | 3.17 | 79.25 | 3.86 | 96.50 | 3.45 | 86.17 |
| 6 | اختبارات موضوعية في اللغة العربية. | 3.52 | 88.00 | 2.53 | 63.25 | 2.71 | 67.75 | 2.91 | 72.87 |
| 7 | اختبارات قصيرة في اللغة العربية. | 3.55 | 88.75 | 3.65 | 91.25 | 3.45 | 86.25 | 3.56 | 88.89 |
| 8 | اختبارات طويلة في اللغة العربية. | 3.46 | 86.50 | 3.36 | 84.00 | 2.45 | 61.25 | 3.12 | 77.91 |
| 9 | اختبارات شفوية في اللغة العربية | 3.53 | 88.25 | 2.83 | 70.75 | 3.14 | 78.50 | 3.16 | 78.94 |
| 10 | اختبارات تحريرية في اللغة العربية | 3.72 | 93.00 | 3.61 | 90.25 | 3.60 | 90.00 | 3.64 | 91.09 |
| 11 | اختبارات ورقية في اللغة العربية. | 3.73 | 93.25 | 3.62 | 90.50 | 3.55 | 88.75 | 3.64 | 90.88 |
| 12 | اختبارات إلكترونية. | 1.65 | 41.25 | 1.14 | 28.50 | 1.36 | 34.00 | 1.38 | 34.42 |
| | المتوسط العام. | 3.01 | 75.25 | 3.13 | 78.25 | 3.24 | 81.00 | 3.12 | 78.00 |

**يتضح من الجدول التالي ما يلي:**

- أن الاختبارات التحصيلية في اللغة العربية (القواعد النحوية والإملائية – القراءة – النصوص) يشيع استخدامها بدرجة كبيرة في قياس الجانب المعرفي لطلاب المرحلة الثانوية ببعض دول الخليج العربي (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان) وقد بلغ المتوسط العام للدول الثلاث (3.12) بنسبة (78 . %) من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في هذه المرحلة.
- تنوع الاختبارات التحصيلية المستخدمة في قياس الجانب المعرفي لطلاب المرحلة الثانوية ببعض دول الخليج العربي بدرجة كبيرة (مقالية – موضوعية) (شفوية – تحريرية).
- أن أكثر أدوات تقويم الجانب المعرفي التي يستخدمها معلمو اللغة العربية للصفوف (10 – 12) بالدول الثلاث الاختبارات التحريرية الورقية القصيرة، ويتراوح استخدامها بين (88.89 %) و (91.09 %).

- استخدام معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية للاختبارات الورقية أكبر بكثير من استخدامهم للاختبارات الإلكترونية (90.88 % للورقية مقابل 34.42 % للإلكترونية).

شكل (12) النسب المئوية لاستخدام معلمي اللغة العربية للاختبارات التحصيلية بالصفوف (10 – 12) بثلاث دول خليجية من وجهة نظر معلمي المادة

يتضح من الشكل السابق أن النسب المئوية لاستخدام معلمي اللغة العربية للاختبارات التحصيلية في اللغة العربية بالصفوف (10 – 12) تعد كبيرة، وبلغت أعلاها في سلطنة عمان (81 %) وأدناها الإمارات (75.25 %).

جدول (41) دلالة الفروق بين معلمي اللغة العربية للصفوف (10 – 12) ببعض دول الخليج العربي في استخدام مقاييس الجانب المعرفي

| المجموعات | العدد | المجموع | المتوسط | التباين |
|---|---|---|---|---|
| الإمارات | 12 | 36.16 | 3.01 | 0.691 |
| البحرين | 12 | 37.5 | 3.13 | 0.517 |
| سلطنة عمان | 12 | 38.83 | 3.24 | 0.541 |

تحليل التباين (ANOVA)

| مصدر التباين | SS | df | MS | F | P - value | F crit |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 0.297 | 2 | 0.149 | 0.255 | 0.777 | 3.285 |
| داخل المجموعات | 19.239 | 33 | 0.583 | | | |
| الإجمالي | 19.536 | 35 | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقًا غير دالة إحصائيًا بين معلمي اللغة العربية للصفوف (10 – 12) بثلاث دول خليجية في استخدام مقاييس الجانب المعرفي، حيث بلغت قيمة 0.255 (F)، وهي غير دالة إحصائيًا، وهذا يعني تشابه أدوات التقويم التي يستخدمها معلمو هذه الدول في قياس الجانب المعرفي.

## 2. مقاييس تقويم الجانب الوجداني:

جدول (42) مقاييس تقويم الجانب الوجداني التي يستخدمها معلمو اللغة العربية لطلاب الصفوف (10 – 12) ببعض دول الخليج العربي، والمتوسطات والنسب المئوية لاستخدامها من وجهة نظر معلمي المادة.

| م | أنواع أدوات التقويم | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | 92 | | 100 | | 84 | | ن = | 276 |
| | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 1 | بطاقة ملاحظة لسلوك المتعلم (لتعرف ميوله أو اتجاهاته أو قيمه). | 1.63 | 40.75 | 2.46 | 61.50 | 1.24 | 31.00 | 1.81 | 45.30 |
| 2 | المقابلات الشخصية للمتعلمين (لتعرف ميولهم أو اتجاهاتهم أو قيمهم). | 1.77 | 44.25 | 2.45 | 61.25 | 1.24 | 31.00 | 1.86 | 46.38 |
| 3 | اختبار الاستجابات الحرة؛ لتعرف الميول القرائية للتلاميذ. | 1.74 | 43.50 | 2.25 | 56.25 | 1.00 | 25.00 | 1.70 | 42.49 |
| 4 | اختبار ترتيب قائمة الأنشطة اللغوية المفضلة عند التلاميذ. | 1.74 | 43.50 | 2.21 | 55.25 | 1.00 | 25.00 | 1.69 | 42.13 |
| 5 | استبانة تعرف الميول الأدبية للتلاميذ. | 1.64 | 41.00 | 2.11 | 52.75 | 0.76 | 19.00 | 1.54 | 38.56 |
| 6 | استبانة تعرف ميول المتعلمين نحو مادة اللغة العربية. | 1.49 | 37.25 | 2.22 | 55.50 | 0.88 | 22.00 | 1.57 | 39.22 |
| 7 | مقياس اتجاهات التلاميذ نحو تعلم اللغة العربية. | 0.99 | 24.75 | 2.34 | 58.50 | 1.00 | 25.00 | 1.48 | 37.05 |
| 8 | مقياس اتجاهات التلاميذ نحو تعلم القواعد النحوية. | 0.97 | 24.25 | 2.59 | 64.75 | 0.76 | 19.00 | 1.49 | 37.33 |
| 9 | مقياس اتجاهات التلاميذ نحو كتب اللغة العربية. | 0.99 | 24.75 | 2.47 | 61.75 | 0.88 | 22.00 | 1.49 | 37.32 |
| 10 | مقياس القيم لمتعلمي اللغة العربية | 0.97 | 24.25 | 2.47 | 61.75 | 0.95 | 23.75 | 1.51 | 37.68 |
| 11 | بطاقة تحليل القيم. | 0.99 | 24.75 | 2.23 | 55.75 | 0.90 | 22.50 | 1.41 | 35.30 |
| 12 | اختبار المواقف الوجدانية لمتعلمي اللغة العربية. | 0.93 | 23.25 | 2.22 | 55.50 | 0.79 | 19.75 | 1.35 | 33.87 |
| | المتوسط العام. | 1.32 | 33.00 | 2.34 | 58.50 | 0.95 | 23.75 | 1.58 | 39.50 |

يتضح من الجدول التالي أن معلمي اللغة العربية للصفوف (10 – 12) ببعض دول الخليج العربي (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان) يستخدمون مقاييس تقويم للجانب الوجداني بنسب ضعيفة، حيث بلغ المتوسط العام. 1.58 بنسبة (39.50 %)، وهذه النسبة تعكس قصورًا واضحًا في توافر أدوات قياس هذا الجانب سواء قياس الميول أم الاتجاهات أم القيم.

شكل (13) النسب المئوية لاستخدام معلمي اللغة العربية لمقاييس الجانب الوجداني بالصفوف (10 – 12) بثلاث دول خليجية من وجهة نظر معلمي المادة

يتضح من الشكل السابق أن معلمي اللغة العربية للصفوف (10 – 12) بالبحرين يستخدمون مقاييس تقويم للجانب الوجداني بدرجة متوسطة، وفي الإمارات وسلطنة عمان يستخدمون هذه المقاييس بدرجة ضعيفة من وجهة نظر معلمي المادة.

جدول (43) دلالة الفروق بين معلمي اللغة العربية للصفوف (10 – 12) ببعض دول الخليج العربي في استخدام مقاييس الجانب الوجداني

| المجموعات | العدد | المجموع | المتوسط | التباين |
|---|---|---|---|---|
| الإمارات | 12 | 15.85 | 1.32 | 0.137 |
| البحرين | 12 | 28.02 | 2.34 | 0.022 |
| سلطنة عمان | 12 | 11.4 | 0.95 | 0.026 |

تحليل التباين (ANOVA)

| مصدر التباين | SS | df | MS | F | P - value | F crit |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 12.337 | 2 | 6.169 | 100.100 | 0.000 | 3.285 |
| داخل المجموعات | 2.034 | 33 | 0.062 | | | |
| الإجمالي | 14.371 | 35 | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى 0.0001 بين معلمي اللغة العربية للصفوف (10 – 12) بثلاث دول خليجية في استخدام مقاييس الجانب الوجداني، حيث بلغت قيمة 100.1 (F)، وهذا يعني التباين الواضح في قياس الجانب الوجداني بين معلمي اللغة العربية في هذه الدول، لصالح معلمي البحرين مقارنة بمعلمي الإمارات وسلطنة عمان.

### 3. مقاييس الجانب المهاري:

جدول (44) مقاييس الجانب المهاري التي يستخدمها معلمو اللغة العربية لطلاب الصفوف (10 – 12) بثلاث دول خليجية، والمتوسطات والنسب المئوية لاستخدامها من وجهة نظر معلمي المادة.

| م | مقاييس الجانب المهاري | | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نوع المهارات | المقاييس | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | | 92 | | 100 | | 84 | | ن = | 276 |
| | | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 1 | مهارات الإبداع اللغوي | اختبار مهارات الاستماع الإبداعي. | 3.14 | 78.50 | 2.75 | 68.75 | 2.86 | 71.50 | 2.91 | 72.84 |
| | | بطاقة تقويم مهارات القراءة الإبداعية. | 3.27 | 81.75 | 2.99 | 74.75 | 2.71 | 67.75 | 3.00 | 74.95 |
| | | بطاقات تقويم مهارات الكتابة الإبداعية. | 3.48 | 87.00 | 2.92 | 73.00 | 3.07 | 76.75 | 3.15 | 78.81 |
| | | بطاقة تقويم مهارات تأليف القصص. | 3.37 | 84.25 | 3.16 | 79.00 | 3.24 | 81.00 | 3.25 | 81.36 |
| | | بطاقة تقويم مهارات كتابة مقال | 3.39 | 84.75 | 3.26 | 81.50 | 3.00 | 75.00 | 3.22 | 80.61 |
| 2 | مهارات التذوق والنقد | بطاقة تقويم مهارات التذوق الأدبي. | 3.23 | 80.75 | 2.84 | 71.00 | 3.44 | 86.00 | 3.15 | 78.82 |
| | | اختبار مهارات الاستماع الناقد. | 3.20 | 80.00 | 2.85 | 71.25 | 2.57 | 64.25 | 2.88 | 72.04 |
| | | بطاقة تقويم مهارات القراءة الناقدة. | 3.25 | 81.25 | 2.93 | 73.25 | 2.36 | 59.00 | 2.86 | 71.58 |
| 3 | مهارات اللغة الشفوية | مقياس التحدث باللغة الفصحى. | 3.66 | 91.50 | 2.97 | 74.25 | 3.00 | 75.00 | 3.21 | 80.23 |
| | | بطاقة تقويم مهارات الطلاقة اللغوية. | 3.58 | 89.50 | 2.86 | 71.50 | 2.45 | 61.25 | 2.98 | 74.38 |
| | | بطاقة تقويم مهارات التواصل الشفوي. | 3.63 | 90.75 | 3.27 | 81.75 | 2.55 | 63.75 | 3.17 | 79.27 |
| | | بطاقة تقويم أداء المتعلم في مهارات الخطابة. | 3.10 | 77.50 | 2.47 | 61.75 | 2.71 | 67.75 | 2.75 | 68.83 |
| | | بطاقة تقويم أداء المتعلم في مهارات إلقاء الشعر. | 3.15 | 78.75 | 2.93 | 73.25 | 2.00 | 50.00 | 2.72 | 68.01 |
| | | بطاقة تقويم أداء المتعلم في مهارات القراءة الجهرية. | 3.52 | 88.00 | 3.45 | 86.25 | 3.14 | 78.50 | 3.38 | 84.47 |
| | | بطاقة تقويم أداء المتعلم في مهارات سرد القصص. | 3.35 | 83.75 | 3.03 | 75.75 | 3.36 | 84.00 | 3.24 | 80.93 |
| | | بطاقة تقويم الأداء اللغوي للمتعلم في أثناء لعب الأدوار. | 3.33 | 83.25 | 2.90 | 72.50 | 2.07 | 51.75 | 2.79 | 69.77 |
| | | بطاقة تقويم الأداء اللغوي للمتعلم في أثناء تقديم عرض شفوي. | 3.37 | 84.25 | 2.86 | 71.50 | 2.95 | 73.75 | 3.06 | 76.43 |

| م | مقاييس الجانب المهاري | | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نوع المهارات | المقاييس | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | | 92 | | 100 | | 84 | | ن = | 276 |
| | | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 4 | مهارات الكتابة | بطاقات تقويم مهارات الكتابة الوظيفية. | 3.62 | 90.50 | 3.34 | 83.50 | 2.98 | 74.50 | 3.32 | 83.09 |
| | | بطاقة تقويم مهارات كتابة تقرير. | 3.59 | 89.75 | 3.28 | 82.00 | 2.14 | 53.50 | 3.04 | 75.91 |
| | | بطاقة تقويم مهارات كتابة رسالة. | 3.32 | 83.00 | 3.02 | 75.50 | 3.00 | 75.00 | 3.11 | 77.85 |
| | | بطاقة تقويم مهارات تلخيص نص. | 3.36 | 84.00 | 3.15 | 78.75 | 3.71 | 92.75 | 3.39 | 84.76 |
| | | بطاقة تقويم مهارات كتابة بطاقات دعوة. | 2.54 | 63.50 | 2.27 | 56.75 | 2.24 | 56.00 | 2.35 | 58.77 |
| | | بطاقة تقويم مهارات كتابة برقية. | 2.48 | 62.00 | 1.49 | 37.25 | 2.00 | 50.00 | 1.98 | 49.38 |
| | | بطاقة تقويم مهارات كتابة اللافتات والإعلانات. | 2.46 | 61.50 | 1.74 | 43.50 | 2.00 | 50.00 | 2.06 | 51.48 |
| | | بطاقة تقويم مهارات ملء استمارة. | 2.65 | 66.25 | 2.04 | 51.00 | 3.00 | 75.00 | 2.54 | 63.39 |
| | | بطاقة تقويم مهارات الهجاء. | 1.49 | 37.25 | 2.02 | 50.50 | 2.71 | 67.75 | 2.05 | 51.33 |
| | | بطاقة تقويم مهارات الخط العربي. | 1.45 | 36.25 | 1.87 | 46.75 | 2.36 | 59.00 | 1.88 | 46.98 |
| 5 | مهارات عملية | بطاقة تقويم مهارات استخدام المعجم. | 3.26 | 81.50 | 2.62 | 65.50 | 2.24 | 56.00 | 2.72 | 67.94 |
| | المتوسط العام. | | 3.12 | 78.00 | 2.76 | 69.00 | 2.71 | 67.75 | 2.86 | 71.50 |

**يتضح من الجدول التالي ما يلي:**

- أن معلمي اللغة العربية للصفوف (10 - 12) ببعض دول الخليج العربي (الإمارات - البحرين - سلطنة عمان) يستخدمون مقاييس تقويم للمهارات الشفوية والكتابية والعملية، ومهارات الإبداع اللغوي، والتذوق والنقد بدرجة جيدة حيث بلغ المتوسط العام. (2.86) بنسبة (71.50 %).
- أن أكثر أدوات التقويم استخدامًا من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بطاقة تقويم أداء المتعلم في مهارات تلخيص نص (84.76 %)، وأقلها بطاقة تقويم مهارات الخط العربي 46.98 %.
- أن استخدام معلمي اللغة العربية لأدوات تقويم مهارات الإبداع اللغوي جاءت جيدًا في كل المهارات، وتراوحت النسب المئوية بين 72.84 % و81.36 %.
- أن استخدام معلمي اللغة العربية لأدوات تقويم مهارات اللغة الشفوية يتراوح بين (68.01 %) في استخدام بطاقة تقويم مهارات إلقاء الشعر و (84.47 %) في استخدام بطاقة تقويم مهارات

القـراءة الجهريـة، ولـم تقـل النسـبة عـن 70 % إلا في بطاقـات تقـويم مهـارات الخطابـة وإلقـاء الشـعر وبطاقـة تقـويم الأداء اللغـوي للمتعلـم في أثنـاء لعـب الأدوار.

- أن اسـتخدام معلمـي اللغـة العربيـة لأدوات تقـويم مهـارات الكتابـة الوظيفيـة جـاء متباينًـا، حيـث جـاء ضعيفًـا في تقـويم مهـارات الخـط العربـي (46.98 %) وتقـويم مهـارات كتابـة البرقيـة (49.38 %) ومتوسـطًا أو كبيـرًا في تقـويم باقـي المهـارات، حيـث تراوحـت النسـب المئويـة بـين (51.33 %) و (84.76 %).

- أن اسـتخدام معلمـي اللغـة العربيـة لمقاييـس تقـويم مهـارات الكتابـة الوظيفيـة بلـغ (83.09 %) لكـن بعـض مجالاتهـا مثـل تقـويم مهـارات كتابـة برقيـة لـم تبلـغ 50 %، ويمكـن تفسـير هـذا التبايـن بـأن بعـض معلمـي اللغـة العربيـة يسـتخدمون أدوات تقـويم عامـة لهـذا النـوع مـن الكتابـة، ويقـل اسـتخدامهم لأدوات تقـويم خاصـة بمهـارات كل نـوع مـن أنواعهـا.

شكل (14) النسب المئوية لاستخدام معلمي اللغة العربية لمقاييس الجانب المهاري
لتلاميذ الصفوف (10 – 12) بثلاث دول خليجية من وجهة نظر معلمي المادة

يتضـح مـن الشـكل السـابق أن معلمـي اللغـة العربيـة للصفـوف (10 – 12) بالبحريـن وسـلطنة عمـان يسـتخدمون مقاييـس الجانـب المهـاري بدرجـة متوسـطة، علـى حـين جـاء اسـتخدام هـذه المقاييـس جيـدًا في دولـة الإمـارات (78 %).

**وفيما يلي جدول يوضح دلالة الفروق بين هذه الدول:**

جدول (45) دلالة الفروق بين معلمي اللغة العربية للصفوف (10 – 12) ببعض
دول الخليج العربي في استخدام مقاييس الجانب المهاري

| المجموعات | العدد | المجموع | المتوسط | التباين |
|---|---|---|---|---|
| الإمارات | 28 | 87.24 | 3.12 | 0.328 |
| البحرين | 28 | 77.28 | 2.76 | 0.264 |
| سلطنة عمان | 28 | 75.86 | 2.71 | 0.225 |

تحليل التباين (ANOVA)

| مصدر التباين | SS | df | MS | F | P - value | F crit |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 2.747 | 2 | 1.373 | 5.041 | 0.009 | 3.109 |
| داخل المجموعات | 22.065 | 81 | 0.272 | | | |
| الإجمالي | 24.812 | 83 | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى0.01 بين معلمي اللغة العربية للصفوف (10 – 12) في ثلاث دول خليجية في استخدام مقاييس الجانب المهاري، حيث بلغت قيمة (F 5.04)، وقد جاءت هذه الفروق لصالح معلمي الإمارات مقارنة بمعلمي البحرين وسلطنة عمان.

**(ب) من وجهة نظر موجهي المادة:**

جدول (46) مقاييس تقويم الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية للصفوف (10 – 12) ببعض دول الخليج العربي والمتوسط، والنسب المئوية لاستخدامها من وجهة نظر موجهي المادة.

| م | مجالات التقويم | أدوات التقويم التي يستخدمها المعلمون | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | | 12 | | 36 | | 7 | | ن = | 55 |
| | | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 1 | المعرفي | اختبارات تحصيلية معدة وفق جدول المواصفات. | 2.00 | 50.00 | 2.50 | 62.50 | 2.43 | 60.75 | 2.38 | 59.55 |
| | | اختبارات تحصيلية تقيس المستويات العليا في التفكير.. | 1.92 | 48.00 | 2.47 | 61.75 | 3.00 | 75.00 | 2.42 | 60.44 |
| | | اختبارات تحصيلية ترتبط بأهداف المادة. | 3.08 | 77.00 | 3.42 | 85.50 | 3.14 | 78.50 | 3.31 | 82.75 |
| | | اختبارات لقياس الإبداع اللغوي. | 1.58 | 39.50 | 2.19 | 54.75 | 2.71 | 67.75 | 2.12 | 53.08 |
| 2 | الوجداني | مقاييس للاتجاهات نحو مادة اللغة العربية. | 1.33 | 33.25 | 2.11 | 52.75 | 1.14 | 28.50 | 1.82 | 45.41 |
| | | مقاييس للميول الأدبية. | 1.25 | 31.25 | 1.86 | 46.50 | 1.29 | 32.25 | 1.65 | 41.36 |
| | | مقاييس للميول القرائية. | 1.33 | 33.25 | 1.83 | 45.75 | 1.57 | 39.25 | 1.69 | 42.20 |
| | | مقاييس للقيم. | 1.25 | 31.25 | 2.00 | 50.00 | 1.14 | 28.50 | 1.73 | 43.17 |

| م | مجالات التقويم | أدوات التقويم التي يستخدمها المعلمون | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | | 12 | | 36 | | 7 | | ن = | 55 |
| | | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 3 | المهاري | استمارات (أو بطاقات) تقويم الأداء اللغوي الشفوي. | 1.67 | 41.75 | 2.25 | 56.25 | 3.28 | 82.00 | 2.25 | 56.36 |
| | | استمارات (أو بطاقات) تقويم الأداء اللغوي الكتابي. | 1.75 | 43.75 | 3.03 | 75.75 | 3.71 | 92.75 | 2.84 | 70.93 |
| المتوسط العام. | | | 1.72 | 43.00 | 2.37 | 59.25 | 2.34 | 58.50 | 2.22 | 55.50 |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- أن معلمي اللغة العربية للصفوف (10 – 12) بثلاث دول خليجية (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان) يستخدمون مقاييس تقويم للجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية بدرجة متوسطة (55.50 %) وبنسب متفاوتة من وجهة نظر موجهي المادة، وأكثرها استخدامًا مقاييس تقويم الجانب المعرفي، وأقلها مقاييس تقويم الجانب الوجداني.
- أن الاختبارات التحصيلية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية ترتبط بأهداف المادة بدرجة كبيرة (82.75 %) ومعدة وفق جدول المواصفات، وتقيس المستويات العليا في التفكير، وتقيس الإبداع اللغوي بدرجة متوسطة، حيث تتراوح النسب المئوية بين (53.08 %) و (60.44 %).
- أن أدوات تقويم الجانب الوجداني التي يستخدمها معلمو اللغة العربية تقيس الميول والاتجاهات والقيم بنسب ضعيفة تتراوح بين (41.36 %) و (45.41 %) وتعكس قصورًا واضحًا في قياس هذا الجانب من وجهة نظر موجهي المادة.
- أن أدوات تقويم الجانب المهاري تقيس الأداء اللغوي الشفوي بنسبة (56.36 %) والكتابية بنسبة (70.93 %) وهي نسب متوسطة تتطلب مزيدًا من الاهتمام بالجانبين.

شكل (15) النسب المئوية لاستخدام معلمي اللغة العربية مقاييس تقويم الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية في الصفوف (10 – 12) بثلاث دول خليجية من وجهة نظر موجهي المادة

يتضح من الشكل السابق أن معلمي اللغة العربية بثلاث دول خليجية (البحرين – سلطنة عمان – الإمارات) يستخدمون مقاييس تقويم للجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية في الصفوف (10 – 12) بنسبة متفاوتة، أعلاها البحرين (59.25 %) وأدناها الإمارات (43 %) من وجهة نظر موجهي المادة.

## سادسًا: معوقات استخدام معلمي اللغة العربية بدول الخليج العربي لأساليب التقويم الحديثة.

### أ. معوقات استخدام معلمي اللغة العربية للصفوف (7 - 9) لأساليب التقويم الحديثة.

جدول (47) معوقات استخدام أساليب التقويم الحديثة للصفوف (7 – 9)
ببعض دول الخليج العربي، والمتوسطات والنسب المئوية لاستخدامها من وجهة نظر معلمي المادة.

| م | المعوقات | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | 90 | | 110 | | 70 | | ن = | 270 |
| | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 1 | لا توجد بنوك أسئلة في مجال تقويم التلاميذ في اللغة العربية للصفوف (7 - 9) | 2.90 | 72.50 | 1.88 | 47.00 | 1.14 | 28.50 | 2.03 | 50.70 |
| 2 | كثافة منهج اللغة العربية للصفوف (7 - 9) تقلل من فرص استخدام الطرق الحديثة في التقويم. | 2.96 | 74.00 | 2.88 | 72.00 | 2.86 | 71.50 | 2.90 | 72.54 |
| 3 | قلة قناعة المعلمين بجدوى الطرق الحديثة في التقويم. | 3.73 | 93.25 | 2.03 | 50.75 | 2.14 | 53.50 | 2.63 | 65.63 |
| 4 | قلة وعي المعلمين بطرق التقويم الحديثة. | 3.72 | 93.00 | 1.77 | 44.25 | 2.00 | 50.00 | 2.48 | 61.99 |
| 5 | قصور الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في مجالي القياس والتقويم اللغوي أو قلتها. | 3.77 | 94.25 | 2.20 | 55.00 | 3.00 | 75.00 | 2.93 | 73.27 |
| 6 | ضيق وقت معلم اللغة العربية يحول دون استخدام طرق حديثة في التقويم بسبب طبيعة المادة. | 3.79 | 94.75 | 3.06 | 76.50 | 3.57 | 89.25 | 3.44 | 85.89 |
| 7 | قلة فرص تقويم الأداء اللغوي للتلاميذ بسبب قلة مشاركاتهم في الأنشطة اللغوية اللامنهجية. | 3.70 | 92.50 | 2.16 | 54.00 | 3.00 | 75.00 | 2.89 | 72.28 |
| 8 | عجز المعلم عن تقويم الواجبات المنزلية عبر الإنترنت، بسبب صعوبات التواصل. | 3.79 | 94.75 | 2.49 | 62.25 | 3.29 | 82.25 | 3.13 | 78.27 |
| 9 | صعوبات تقويم الأنشطة اللغوية البحثية بسبب تهرب التلاميذ منها. | 3.63 | 90.75 | 2.51 | 62.75 | 2.14 | 53.50 | 2.79 | 69.69 |
| 10 | قلة فرص التقويم بسبب إحجام التلاميذ عن المشاركة في أنشطة الحوار والتواصل اللغوي. | 3.60 | 90.00 | 2.41 | 60.25 | 2.29 | 57.25 | 2.78 | 69.39 |

| م | المعوقات | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | 90 | | 110 | | 70 | | ن = | 270 |
| | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 11 | نقص الدافعية لدى التلاميذ، مما يقلل من إقبالهم على عمل ملفات إنجاز. | 2.07 | 51.75 | 3.08 | 77.00 | 2.29 | 57.25 | 2.54 | 63.46 |
| 12 | لا توجد مقاييس للقيم المتضمنة في مناهج اللغة العربية. | 3.97 | 99.25 | 2.33 | 58.25 | 2.57 | 64.25 | 2.94 | 73.47 |
| 13 | لا توجد مقاييس للميول (القرائية أو الأدبية...). | 3.97 | 99.25 | 2.45 | 61.25 | 2.71 | 67.75 | 3.02 | 75.60 |
| 14 | لا توجد مقاييس للاتجاهات نحو تعلم اللغة العربية. | 3.97 | 99.25 | 2.54 | 63.50 | 2.57 | 64.25 | 3.02 | 75.61 |
| 15 | الإمكانات المادية للمدرسة لا تسمح باستخدام التقويم الإلكتروني. | 3.86 | 96.50 | 2.34 | 58.50 | 2.14 | 53.50 | 2.79 | 69.87 |
| 16 | الضغوط المجتمعية التي تفرض التركيز على تقويم الجوانب المعرفية وإهمال الجوانب الأخرى الوجدانية والمهارية. | 3.76 | 94.00 | 2.63 | 65.75 | 3.00 | 75.00 | 3.10 | 77.56 |
| 17 | صعوبة إعداد أدوات تقويم متنوعة في مجال اللغة العربية. | 3.80 | 95.00 | 2.21 | 55.25 | 2.14 | 53.50 | 2.72 | 68.05 |
| 18 | تشجيع الإدارة المدرسية للطرق التقليدية في التقويم وبخاصة الاختبارات التحصيلية. | 3.79 | 94.75 | 2.09 | 52.25 | 1.71 | 42.75 | 2.56 | 63.95 |
| | المتوسط العام. | 3.60 | 90.00 | 2.39 | 59.75 | 2.48 | 62.00 | 2.82 | 70.50 |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- أن معوقات استخدام طرق حديثة في تقويم أداء التلاميذ في اللغة العربية بثلاث دول خليجية (الإمارات - البحرين - سلطنة عمان) بلغت (70.5 %) من وجهة نظر معلمي المادة.
- أن هذه المعوقات متنوعة، فمنها ما يتعلق بالمتعلمين مثل نقص دافعيتهم للتعلم مما يقلل من إقبالهم على عمل ملفات إنجاز (63.46 %)، وإحجامهم عن المشاركة في أنشطة الحوار والتواصل اللغوي (69.39 %)، ومنها ما يتعلق بمعلمي اللغة العربية مثل ضيق وقتهم (85.89) وقصور الدورات التدريبية التي تعقد لهم في مجالي القياس والتقويم اللغوي أو قلتها (73.27) وقلة قناعتهم بجدوى الطرق الحديثة في التقويم (65.63) ومنها ما يتعلق بكثافة منهج اللغة العربية للصفوف (7 - 9) حيث يتطلب وقتًا كبيرًا في تدريسه (72.54)، فضلًا عن عدم توافر مقاييس للجانب الوجداني (الميول والاتجاهات والقيم) ويشيع ذلك بنسبة تتراوح بين (73.47 %) و (75.61 %).

والشكل التالي يوضح التباين بين ثلاث دول خليجية في معوقات استخدام الطرق الحديثة في تقويم المتعلمين:

شكل (16) النسب المئوية لمعوقات استخدام أساليب التقويم الحديثة في الصفوف (7 – 9) في ثلاث دول خليجية من وجهة نظر معلمي المادة.

يتضح من الشكل السابق أن معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) في ثلاث دول خليجية (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان) يواجهون معوقات تحول دون استخدام أساليب التقويم الحديثة، وذلك بنسب متفاوتة بلغت أعلاها في الإمارات (90 %) وأدناها في البحرين (59.75 %) من وجهة نظر معلمي المادة.

وبالرغم من النهضة التعليمية في دول الخليج العربي – وبخاصة الإمارات – فإن الواقع يشير إلى وجود صعوبات تواجه بعض معلمي اللغة العربية في استخدام الطرق الحديثة في التقويم، وتكاد تصل هذه الصعوبات إلى 100 % في قياس الجانب الوجداني، حيث بلغت نسب معوقات عدم توافر مقاييس للقيم والميول والاتجاهات (99.25 %) من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بالإمارات.

**والجدول التالي يوضح دلالة الفروق الدول الثلاث:**

جدول (48) دلالة الفروق بين ثلاث دول خليجية في معوقات استخدام معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) للطرق الحديثة في التقويم

| المجموعات | العدد | المجموع | المتوسط | التباين |
|---|---|---|---|---|
| الإمارات | 18 | 64.78 | 3.60 | 0.233 |
| البحرين | 18 | 43.06 | 2.39 | 0.133 |
| سلطنة عمان | 18 | 44.56 | 2.48 | 0.354 |

تحليل التباين (ANOVA)

| مصدر التباين | SS | df | MS | F | P - value | F crit |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 16.349 | 2 | 8.175 | 34.030 | 0.000 | 3.179 |
| داخل المجموعات | 12.251 | 51 | 0.240 | | | |
| الإجمالي | 28.600 | 53 | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.0001 بين معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) في ثلاث دول خليجية (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان) في معوقات استخدام أساليب التقويم الحديثة، وجاءت هذه الفروق واضحة بين الإمارات من ناحية،

والبحرين وسلطنة عمان من ناحية أخرى، حيث بلغت المعوقات أعلاها في الإمارات (90 %) وأدناها في البحرين (59.75 %) من وجهة نظر معلمي المادة، مما يعكس التباين الواضح في هذه المعوقات، ويتطلب تذليل الصعوبات التي تحول دون استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم الحديثة.

### ب. معوقات استخدام معلمي اللغة العربية للصفوف (10 - 12) لأساليب التقويم الحديثة.

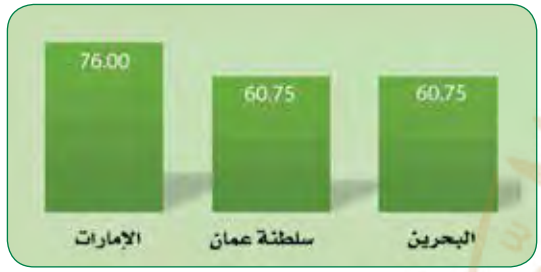
جدول (49) معوقات استخدام أساليب التقويم الحديثة للصفوف (10 - 12)
ببعض دول الخليج العربي، والمتوسطات والنسب المئوية لاستخدامها من وجهة نظر معلمي المادة.

| م | المعوقات | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | 90 | | 110 | | 70 | | ن = | 270 |
| | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 1 | لا توجد بنوك أسئلة في مجال تقويم الطلاب في اللغة العربية للصفوف (10 - 12). | 3.82 | 95.50 | 2.04 | 51.00 | 2.07 | 51.75 | 2.64 | 66.06 |
| 2 | كثافة منهج اللغة العربية للصفوف (10 - 12) تتطلب وقتا كبيرًا، مما يقلل من فرص استخدام الطرق الحديثة في التقويم. | 3.77 | 94.25 | 3.06 | 76.50 | 3.00 | 75.00 | 3.28 | 81.96 |
| 3 | قلة قناعة المعلمين بجدوى الطرق الحديثة في التقويم. | 3.88 | 97.00 | 2.28 | 57.00 | 1.19 | 29.75 | 2.48 | 62.04 |
| 4 | قلة وعي المعلمين بطرق التقويم الحديثة. | 3.97 | 99.25 | 1.76 | 44.00 | 1.14 | 28.50 | 2.31 | 57.70 |
| 5 | قصور الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في مجالي القياس والتقويم اللغوي أو قلتها. | 3.97 | 99.25 | 2.04 | 51.00 | 2.48 | 62.00 | 2.82 | 70.43 |
| 6 | ضيق وقت معلم اللغة العربية يحول دون استخدام طرق حديثة في التقويم بسبب طبيعة المادة. | 3.97 | 99.25 | 2.92 | 73.00 | 3.55 | 88.75 | 3.46 | 86.54 |
| 7 | قلة فرص تقويم الأداء اللغوي للطلاب بسبب قلة مشاركاتهم في الأنشطة اللغوية اللامنهجية. | 2.04 | 51.00 | 2.48 | 62.00 | 3.21 | 80.25 | 2.56 | 63.89 |
| 8 | عجز المعلم عن تقويم الواجبات المنزلية عبر الإنترنت، بسبب صعوبات التواصل. | 2.11 | 52.75 | 2.46 | 61.50 | 3.00 | 75.00 | 2.51 | 62.69 |
| 9 | صعوبات تقويم الأنشطة اللغوية البحثية بسبب تهرب الطلاب منها. | 1.90 | 47.50 | 2.48 | 62.00 | 2.07 | 51.75 | 2.16 | 54.05 |
| 10 | قلة فرص التقويم بسبب إحجام الطلاب عن المشاركة في أنشطة الحوار والتواصل اللغوي. | 1.38 | 34.50 | 2.56 | 64.00 | 2.14 | 53.50 | 2.04 | 50.97 |
| 11 | نقص الدافعية لدى الطلاب، مما يقلل من إقبالهم على عمل ملفات إنجاز. | 3.70 | 92.50 | 2.80 | 70.00 | 2.62 | 65.50 | 3.05 | 76.13 |

| م | المعوقات | المتوسطات والنسب المئوية | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الإمارات | | البحرين | | سلطنة عمان | | الدول الثلاث | |
| | | 90 | | 110 | | 70 | | ن = | 270 |
| | | المتوسط | % | المتوسط | % | المتوسط | % | م عام | % |
| 12 | لا توجد مقاييس للقيم المتضمنة في مناهج اللغة العربية. | 3.99 | 99.75 | 2.48 | 62.00 | 2.98 | 74.50 | 3.14 | 78.39 |
| 13 | لا توجد مقاييس للميول (القرائية أو الأدبية...). | 4.00 | 100.0 | 2.47 | 61.75 | 2.68 | 67.0 | 3.04 | 76.10 |
| 14 | لا توجد مقاييس للاتجاهات نحو تعلم اللغة العربية. | 4.00 | 100.0 | 2.57 | 64.25 | 2.64 | 66.0 | 3.07 | 76.70 |
| 15 | الإمكانات المادية للمدرسة لا تسمح باستخدام التقويم الإلكتروني. | 3.88 | 97.00 | 2.18 | 54.50 | 2.78 | 69.50 | 2.93 | 73.23 |
| 16 | الضغوط المجتمعية التي تفرض التركيز على تقويم الجوانب المعرفية وإهمال الجوانب الأخرى الوجدانية والمهارية. | 1.13 | 28.25 | 2.71 | 67.75 | 2.98 | 74.50 | 2.27 | 56.64 |
| 17 | صعوبة إعداد أدوات تقويم متنوعة في مجال اللغة العربية. | 2.51 | 62.75 | 2.60 | 65.00 | 1.90 | 47.50 | 2.36 | 58.92 |
| 18 | تشجيع الإدارة المدرسية للطرق التقليدية في التقويم وبخاصة الاختبارات التحصيلية. | 0.73 | 18.25 | 1.85 | 46.25 | 1.33 | 33.25 | 1.32 | 32.96 |
| | المتوسط العام. | 3.04 | 76.00 | 2.43 | 60.75 | 2.43 | 60.75 | 2.63 | 65.75 |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- أن معوقات استخدام معلمي اللغة العربية للطرق الحديثة في تقويم أداء المتعلمين في الصفوف (10 – 12) ببعض دول الخليج العربي (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان) بلغت (2.63) بنسبة (65.75 %) من وجهة نظر معلمي المادة.
- أن هذه المعوقات متنوعة، فمنها ما يتعلق بمعلمي اللغة العربية مثل ضيق وقتهم (86.54 %) مما يقلل من فرص استخدام الطرق الحديثة للتقويم، وقصور الدورات التدريبية التي تعقد لهم في مجالي القياس والتقويم اللغوي أو قلتها (70.43 %) وقلة قناعتهم بجدوى الطرق الحديثة في التقويم (62.04 %)، ومنها ما يتعلق بالمتعلمين مثل نقص دافعيتهم للتعلم مما يقلل من إقبالهم على عمل ملفات إنجاز (76.13 %)، وإحجامهم عن المشاركة في أنشطة الحوار والتواصل اللغوي (50.97 %)، ومنها ما يتعلق بكثافة منهج اللغة العربية للصفوف (10 – 12) حيث يتطلب وقتًا كبيرًا في تدريسه (81.96 %) فضلًا عن عدم توافر مقاييس للجانب الوجداني (الميول والاتجاهات والقيم) ويشيع ذلك بنسبة تتراوح بين (76.10 %) و (78.39 %).
- والشكل التالي يوضح التباين بين ثلاث دول خليجية في معوقات استخدام الطرق الحديثة في تقويم المتعلمين:




شكل (17) النسب المئوية لمعوقات استخدام أساليب التقويم الحديثة في الصفوف (10 – 12) في ثلاث دول خليجية من وجهة نظر معلمي المادة.

يتضح من الشكل السابق أن معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 9) في ثلاث دول خليجية (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان) يواجهون معوقات تحول دون استخدام أساليب التقويم الحديثة، وذلك بنسب متفاوتة بلغت أعلاها في الإمارات (76 %) وتتساوى سلطنة عمان والبحرين بنسبة (60.75 %) من وجهة نظر معلمي المادة.

**والجدول التالي يوضح دلالة الفروق الدول الثلاث:**

جدول (50) دلالة الفروق بين ثلاث دول خليجية في معوقات استخدام معلمي اللغة العربية للصفوف (10 – 12) للطرق الحديثة في التقويم

| المجموعات | العدد | المجموع | المتوسط | التباين |
|---|---|---|---|---|
| الإمارات | 18 | 54.75 | 3.04 | 1.383 |
| البحرين | 18 | 43.74 | 2.43 | 0.124 |
| سلطنة عمان | 18 | 43.76 | 2.43 | 0.495 |

تحليل التباين (ANOVA)

| مصدر التباين | SS | df | MS | F | P - value | F crit |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 4.481 | 2 | 2.241 | 3.357 | 0.043 | 3.179 |
| داخل المجموعات | 34.037 | 51 | 0.667 | | | |
| الإجمالي | 38.519 | 53 | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين معلمي اللغة العربية للصفوف (10 – 12) في ثلاث دول خليجية (الإمارات – البحرين – سلطنة عمان) في معوقات استخدام أساليب التقويم الحديثة، وجاءت هذه الفروق واضحة بين الإمارات من ناحية، وسلطنة عمان والبحرين من ناحية أخرى، حيث بلغت المعوقات أعلاها في الإمارات من وجهة نظر معلمي المادة، مما يعكس التباين الواضح في هذه المعوقات.

## تعليق عام على النتائج وتفسيرها

**باستعراض النتائج السابقة يتضح ما يلي:**

- شيوع الاختبارات التحصيلية في قياس المعارف اللغوية والأدبية، والقواعد الصرفية والإملائية للمتعلمين في الصفوف (7 – 12) ببعض دول الخليج العربي بدرجة كبيرة سواء الاختبارات المقالية أم الموضوعية، والشفوية أم التحريرية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية وقد بلغت النسبة المئوية لاستخدامها (80.50 %) في الصفوف (7 – 9) و (78. %) في الصفوف (10 – 12) مع استخدام الاختبارات الورقية بدرجة أكبر من الإلكترونية، فالورقية تتجاوز 90 %، والإلكترونية (42.93 %) في الصفوف (7 – 9) و (34.42 %) في الصفوف (10 – 12).
- أن معلمي اللغة العربية يستخدمون مقاييس الجانب الوجداني (الميول والاتجاهات والقيم) بدرجة ضعيفة لم تصل (45 %) في الصفوف (7 – 12) سواء من وجهة نظر المعلمين أم موجهي المادة، وهي نسبة قليلة تعكس عجزًا واضحًا في قياس هذا الجانب، وأكدت نتائج الدراسة أن هناك معوقات تحول دون استخدام طرق حديثة في التقويم منها قلة توافر مقاييس الجانب الوجداني من وجهة نظر معلمي المادة في هذه الصفوف.
- أن معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 12) ببعض دول الخليج العربي يستخدمون أدوات تقويم للمهارات الشفوية والكتابية والعملية، ومهارات الإبداع اللغوي، والتذوق والنقد بدرجة لم تقل عن 50 % إلا في تقويم مهارات الخط العربي (46.98 %) وتقويم مهارات كتابة البرقية (49.38 %) في الصفوف (10 – 12).
- أن الاتجاه نحو البنائية هو أعلى درجات الوعي بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجالي القياس والتقويم اللغوي عند معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 12) بدول الخليج العربي، والاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في عملية التقويم هو أدناها، وقد اتضح أن معلمي اللغة العربية يركزون على التقويمين البنائي أو التكويني، والختامي بدرجة كبيرة، وهو أمر طبيعي في ظل سياسات التقويم المتبعة التي تتطلب تزويد المتعلمين وأولياء أمورهم بنتائج التقويم بصفة مستمرة، وتحديد مستويات المتعلمين، والكشف عن نواحي القوة والضعف في أدائهم اللغوي؛ وتقويم التغذية الراجعة اللازمة لتحسين الأداء، ثم الاعتماد على نتائج التقويم الختامي في النقل إلى صف أعلى أو مرحلة عليا.
- ومن وجهة نظر الموجهين جاء الاتجاه نحو البنائية هو الأكثر استخدامًا عند معلمي اللغة العربية في الصفوف (7 – 12) ببعض دول الخليج العربي، والاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في عملية التقويم هو الأقل استخدامًا، ويعد ضعف الإمكانات المدرسية من العوامل التي تعوق استخدامها من وجهة نظر المعلمين سواء في المرحلة الإعدادية (المتوسطة) أم الثانوية.
- أن الوعي بالاتجاه نحو الجودة والتميز في مجال التقويم اللغوي جاء متوسطًا، باستثناء التقويم متعدد القياسات. (38.73 %) ومصطلحات المعايير والمؤشرات والمحكات التي قلت درجة الوعي بها عن 50 % (44.75 % – 49.88 %) من وجهة نظر معلمي المادة للصفوف (7 – 9)، أما من وجهة نظر معلمي المادة للصفوف (10 – 12) فقد تراوحت النسب المئوية

بين (54.62 %) و (75.28 %) باستثناء التقويم متعدد القياسات.(44.45 %) والمحكات (49.77 %) على حين تباينت النتائج من وجهة نظر موجهي المادة للصفوف (7 – 9)، حيث بلغت أعلاها في تقديم تغذية راجعة (69.23 %) ووضع خطط التحسين في ضوء نتائج التقويم (68.82 %)، وأدناها التقويم اللغوي في ضوء مستويات معيارية (33.68 %) والتقويم متعدد القياسات.(39.58 %) وهو أمر يعكس اهتمام نسبي لبعض دول الخليج العربي ببعض جوانب الجودة التعليمية في هذه الصفوف دون بعض.

- أن الوعي بالتقويم البديل جاء ضعيفًا في الدول الثلاث من وجهة نظر معلمي الصفوف (7 – 9)، حيث بلغ المتوسط العام. (1.5) بنسبة (37.48 %)، بالرغم من استخدام معلمي اللغة العربية لبعض أنواعه بدرجة تجاوزت المتوسطٍ مثل التقويم القائم على خرائط المفاهيم الذي بلغ (71.14 %) على حين جاء الأداء متوسطًا في الدول الثلاث من وجهة نظر معلمي الصفوف (10 – 12)، حيث بلغ المتوسط العام. (2.11) بنسبة (52.81 %)، ولم يضف المعلمون أية مصطلحات أخرى لهذا النوع كالتقويم القائم على المعارض اللغوية والأدبية وغيرها من أنواع التقويم القائم على الأداء.بالرغم من أهمية هذا الاتجاه الحديث في القياس والتقويم اللغوي.

- أما من وجهة نظر موجهي المادة للصفوف (7 – 9) فلم يتجاوز التقويم القائم على الأداء.نسبة (60 %) إلا في تقويم الأداء باستخدام ملفات الإنجاز، وتراوحت النسب المئوية للاستخدام بين (47.88 %) لتقويم الأداء باستخدام خرائط المفاهيم، و (62.96 %) لتقويم الأداء باستخدام ملفات الإنجاز، على حين تجاوز الأداء 50 % من وجهة نظر موجهي المادة للصفوف (10 – 12) في تقويم الأداء باستخدام ملفات الإنجاز (53.12 %) وباستخدام خرائط المفاهيم (52.80 %) وتقويم الأداء في مشروعات لغوية (52.32 %) وتجاوز (70 %) في تقويم الأداء في كتابة بحث.

- أن الاتجاه نحو المشاركة النشطة للمتعلم في عملية التقويم (التقويم الذاتي، وتقويم الأقران) جاء متوسطًا من وجهة نظر المعلمين والموجهين سواء في الصفوف (7 – 9) أم في الصفوف (10 – 12)، ولم يقل عن 50 % إلا التقويم الذاتي من وجهة نظر الموجهين (49.14 %) وهذا الاتجاه يحتاج إلى مزيد من الاهتمام وتشجيع المتعلمين على ممارسته لما له من أهمية كبيرة في توعيهم بمعايير الأداء اللغوي المنشود، وكيفية ممارسته وتطبيقه.

- لم يرد في الاستجابات الحرة لمعلمي اللغة العربية وموجهيها أنواع أخرى للتقويم مثل التقويم المتمايز القائم على الذكاءات المتعددة، وهو أحد الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي سواء في الصفوف (7 – 9) أم في الصفوف (10 – 12).

## توصيات الدراسة

**في ضوء النتائج السابقة ينبغي مراعاة ما يلي:**

- إعادة النظر في سياسات تقويم أداء المتعلمين في اللغة العربية التي تركز على الجانب المعرفي على حساب الجانبين: الوجداني والمهاري، وشيوع الاختبارات التحصيلية في مجال اللغة العربية في الصفوف (7 – 12) المستخدمة في التقويمين: البنائي والختامي، وتزويد معلمي اللغة العربية بمقاييس الجانب الوجداني الواردة في دليل تطوير سياسات التقويم، ومقاييس الجانب المهاري؛ وذلك لتيسير مهمتهم في تقويم أداء المتعلمين في هذه الصفوف.
- مراجعة الأسئلة الواردة في كتب اللغة العربية ببعض دول الخليج العربي للصفوف (7 – 12) كمًا وكيفًا، بزيادة عددها، وزيادة نسبة الأسئلة الموضوعية التي قلت بشكل واضح في هذه الكتب، بل اختفت تمامًا في كتب اللغة العربية للصف الثاني عشر بسلطنة عمان على سبيل المثال.
- إعادة النظر في الأسئلة التقويمية الواردة في كتب اللغة العربية للصفوف (7 – 12)؛ لزيادة نسبة أسئلة المستويات العليا في التفكير (التحليل والتركيب والتقويم) التي قلت بشكل واضح مقارنة بأسئلة المستويات الدنيا في التفكير.
- عقد ورش عمل لمعلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 12) بدول الخليج العربي وموجهيها في مجال الاتجاهات الحديثة للتقويم مع التأكيد على ستة اتجاهات حديثة، وهي: الاتجاه نحو استخدام تقويم بديل للاختبارات التحصيلية، والاتجاه نحو المشاركة النشطة للمتعلم في عملية التقويم (التقويم الذاتي – وتقويم الأقران) والاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في التقويم (التقويم الإلكتروني)، والاتجاه نحو البنائية، والاتجاه نحو الجودة والتميز، والاتجاه نحو التقويم المتمايز، مع الاستفادة من دليل تطوير سياسات التقويم، والحقيبة التدريبية الخاصة بالتقويم القائم على الأداء في مجال اللغة العربية اللذين تم إعدادهما في الدراسة الحالية.
- تزويد معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 12) في دول الخليج العربي وموجهيها بدليل تطوير سياسات تقويم أداء المتعلمين في اللغة العربية؛ لتوظيف ما ورد فيه من اتجاهات حديثة في التقويم اللغوي، ومعالجة ما أسفرت عنه نتائج الدراسة من بعض نواحي القصور في تقويم أداء المتعلمين في الجانب الوجداني، واستخدام التكنولوجيا في التقويم، وبعض أنواع التقويم القائم على الأداء من وجهة نظر موجهي اللغة العربية، فضلًا عن التقويم المتمايز.
- ضرورة تخفيف الأعباء التدريسية عن معلمي اللغة العربية للصفوف (7 – 12)، وتخفيف كثافة مناهج اللغة العربية في بعض دول الخليج العربي بشكل يسمح لمعلمي المادة بتوظيف الاتجاهات الحديثة في التقويم، وأن يكون لديهم متسع من الوقت؛ لممارسة التقويم القائم على الأداء – وبخاصة التقويم القائم على المعارض اللغوية والأدبية، والتقويم القائم على المشروعات اللغوية – فضلًا عن التقويم الوجداني وغير ذلك من الأنواع التي تتطلب مزيدًا من الوقت والجهد.
- تطوير البيئة التكنولوجية داخل المدارس بدول الخليج العربي؛ لتزويدها بأجهزة الحاسوب، وشبكات الإنترنت اللازمة لتوسيع نطاق استخدام التقويم التكنولوجي في مجال اللغة

العربية، مع تزويدهم بنماذج الأسئلة الموضوعية الواردة في دليل تطوير سياسات التقويم، وإنشاء بنوك أسئلة للغة العربية بفنونها الأربعة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وقواعدها، وآدابها، وموضوعاتها القرائية المتجددة والمتنوعة، والاستفادة من هذه البنوك في التقويم الإلكتروني.

- زيادة دعم الاتجاه نحو الجودة والتميز في مجال التقويم اللغوي، وتذليل كافة الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية بدول الخليج العربي في هذا المجال، وتدريبهم على التقويم اللغوي في ضوء مستويات معيارية، والتقويم اللغوي متعدد القياسات وغير ذلك من متطلبات التقويم المرتبط بالجودة التعليمية.

# المراجع

## أولًا: المراجع العربية:


- أبو علام، رجاء محمود (2005): تقويم التعلم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أحمد، جمال رمضان (2015): أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي والكتابي لدى طلاب الصف السادس الثانوي الناطقين بغير العربية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 163، الجزء الأول، مايو 2015، 123 – 212.
- الأصقة، حصة محمد، الدولات، عدنان سالم (2016): دراسة استخدام معلمات المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية. دراسات في العلوم التربوية، المجلد (43) العدد (1).
- الباز، أحلام (2009). «فاعلية نموذج للتعلم قائم على المشروعات في تنمية مهارات العمل وتحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي واتجاهاتهم نحو العلوم. «المؤتمر العلمي للجمعية المصرية للتربية العلمية».
- الباز، أحلام وآخرون (2012): وثيقة المستويات المعيارية للتقويم الإلكتروني، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، قسم العمليات والمعلومات.
- بروكهات، سوزان م. (2015) كيف تصمم قوائم إرشاد التقويم الذاتي، وكيف تستخدمها في التقويم التكويني ومنح الدرجات. ترجمة: معتصم يوسف مصطفى. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- البسيوني، محمد سويلم (2013): تفريد تعليم الرياضيات. إستراتيجيات ودراسات.القاهرة: دار الفكر العربي.
- بوبهام، دبليو جيمس (2012): ما وراء التقويم التكويني. ترجمة ونشر: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- التويجري، نوال عبد الكريم (2015): دراسة تحليلية لأسئلة امتحانات اللغة العربية لشهادة إتمام الثانوية العامة في الكويت في ضوء مهارات التفكير والإبداع اللغوي. مجلة العلوم التربوية والنفسية.المجلد (16) العدد (4).
- الجمل، علي أحمد (2005): تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين. القاهرة: عالم الكتب.
- الحريري، رافدة (2012): التقويم التربوي. الأردن – عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج (2016): أساليب تقويم الطلبة في اللغة العربية: الواقع والمأمول. دولة الإمارات العربية المتحدة، س (17) العدد (54) ص 199 – 228.
- الحميدي، حامد عبد الله، الظفيري، محمد دهيم (2016): مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل من وجهة نظرهم. مجلة

العلوم التربوية. العدد الثالث، الجزء الأول.

- الخطيب، أحمد (2010): إستراتيجيات التقويم التربوي الحديثة. موسوعة التعليم والتدريب. مقال متاح على الموقع:
http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=580

- الديب، حسناء (2013): التقويم الذاتي وأثره في دافعية التلاميذ نحو التعلم ومستوى تحصيلهم الدراسي. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

- زيتون، حسن، زيتون، كمال (2006): التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب.

- زيتون، كمال عبد الحميد (2009): التدريس: نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب.

- شحاتة، حسن (2012): إستراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- الصباغ، حمدي (2016): فاعلية إستراتيجيات التقييم القائم على الأداء في تحصيل مفاهيم مناهج البحث، وتنمية مهارات البحث التربوي لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في المؤتمر العلمي الدولي الرابع (الخامس والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس) بعنوان «نحو تغيير جذري في رؤى وإستراتيجيات تطوير مناهج التعليم» المنعقد بدار الضيافة - جامعة عين شمس.

- طعيمة، رشدي (2000): نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية. القاهرة: دار الفكر العربي.

- العامري، سعيد سيف سالم (2002): تقويم أسئلة القراءة بالمرحلة الثانوية في ضوء الأهداف المرجوة. سلطنة عمان - رسالة التربية.

- عبد الحميد، جابر (2002): اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس. القاهرة: دار الفكر العربي.

- عبد الصبور، منى (أبريل 2004): المدخل المنظومي وبعض نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائي. المؤتمر العربي الرابع حول «المدخل المنظومي في التدريس والتعلم» المنعقد في دار الضيافة / جامعة عين شمس.

- عبد القادر، عصام (2017): سلسلة التنمية المهنية للمعلم: سيناريو التقويم. (الحقيبة التدريبية السابعة) الإسكندرية: دار التعليم الجامعي للطباعة والنشر والتوزيع.

- عجاج، صلاح عبد المحسن (2012): الذكاءات المتعددة: أسس وإستراتيجيات التعلم وأساليب التعليم. مقال متاح على الموقع:
http://cfijdida.over - blog.com/article - 110976299.html

- عفانة، محمد عطية أحمد (2011): واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة. رسالة ماجستير / الجامعة الإسلامية بغزة.

- علام، صلاح الدين محمود (2004): التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية، وتطبيقاته المنهجية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عوض، فايزة، مصطفى، فاتن (2003): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، القاهرة: دار النصر للتوزيع والنشر.
- الغانم، غانم عبد الله (2002): تقويم أسئلة اختبارات النحو والصرف للثانوية العامة (بنين) في المملكة العربية السعودية في ضوء مستويات بلوم المعرفية. رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة الملك سعود.
- قاسم، أمجد (2012): الجودة الشاملة في التعليم: تعريفها، وأهميتها، ومبادئها، وأهدافها، موقع آفاق علمية وتربوية بتاريخ 7/14 /2012
http://al3loom.com/?p=4435
- قاسم، مجدي، الباز، أحلام (2014): التقويم مدخل لجودة خريج مؤسسات التعليم قبل الجامعي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- قاسم، مجدي، بشير، حسين، الباز، أحلام (2011): المستويات المعيارية لخريج التعليم قبل الجامعي في الألفية الثالثة، القاهرة.: دار الفكر العربي.
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة (2005): المعجم الوسيط. ط 4 القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
- محمد، شعيب، فرج، فريحة (2010): دراسة تحليلية مقارنة لأسئلة كتب اللغة العربية وامتحاناتها النهائية بمرحلة الشق الثاني من التعليم الأساسي بمدينة بنغازي وفق مجالات تصنيف بلوم للأهداف التعليمية. بحث منشور على الموقع الإلكتروني:
http://bspace.uob.edu.ly:8080/xmlui/handle/123456789801/
- المرزوق، سميرة (1997): دراسة تحليلية لأسئلة محتوى كتب اللغة العربية لطلبة المرحلة الإعدادية بدولة البحرين. رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية / جامعة البحرين.
- المليجي، رضا إبراهيم (2011): نحو تعليم متميز في القرن الحادي والعشرين: رؤى إستراتيجية، ومداخل إصلاحية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الموسوي، نعمان محمد صالح (2014): دراسة تحليلية للأسئلة التقويمية في كتب اللغة العربية والرياضيات للصف السادس الابتدائي في مملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين. المجلد (15) العدد (4).
- النجار، يسري عبد الرحيم (2018): توظيف إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى – الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية – المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. العدد الثاني، المجلد الثاني.
- نصر، آية معاطي (2017): برنامج قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه. كلية التربية / جامعة دمياط.

- نصر، معاطي (2009): التدريس الإبداعي للغة العربية. نماذج وتطبيقات. دمياط: مكتبة نانسي.
- نصر، معاطي (2016): محاضرات وقراءات في أساليب التدريس. دمياط: مكتبة نانسي.

## ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Acuña, Santiago Roger Et Other (2014). Fostering Multimedia Learning with Collaborative Concept Mapping: The Effect of Cognitive Aid on Performance and on Collaboration. International Journal of Higher Education, V.3N.2 pp141 - 152.
- Alexopoulou, Theodora & Other (Jun 2017). Task Effects on Linguistic Complexity and Accuracy: A Large - Scale Learner Corpus Analysis Employing Natural Language Processing Techniques. Language Learning, V.67 N.S1 pp180 - 208.
- Ali, Holi Ibrahim Holi (2015) Toward Differentiated Assessment in a Public College in Oman. English Language Teaching, V.8 N.12 pp 27 - 36
- Alkin, Marvin C.; King, Jean A. (Sep 2017). Definitions of Evaluation Use and Misuse, Evaluation Influence, and Factors Affecting Use. American Journal of Evaluation, V.38 N.3 pp434 - 450
- Al - Seghayer, Khalid, (2017). Effects of Electronic Reading Environments' Structure on L2 Reading Comprehension. English Language Teaching, V.10 N.12 pp88 - 106
- Barnard Bachelor, Robin, (Spr 2017). Alternative Assessments and Student Perceptions in the World Language Classroom. Online Submission, TFLTA Journal V.6 pp30 - 44
- Bates, C. C., (Sep 2013). How Do "Wii" Know: Anecdotal Records Go Digital Reading Teacher, V.67 N.1 pp25 - 29.
- Bondar, Irina Alekseevna & Other (2016). Project - Based Method as an Effective Means of Interdisciplinary Interaction While Teaching a Foreign Language. International Journal of Environmental and Science Education, V.11 N.8 pp 2123 - 2133
- Bowman, Jim & Other (2016). The Use of ePortfolios to support metacognitive practice in a first - year writing program. International Journal of E. Portfolio, V.6 N.1 pp1 - 22
- Boyd - Batstone, Paul (Nov 2004). Focused Anecdotal Records Assessment: A Tool for Standards - Based, Authentic Assessment. Reading Teacher, V.58 N.3 pp230 - 239.
- Buldur, Serkan; Tatar, Nilgun (Sep 2011). Development of Self - Efficacy towards

Using Alternative Assessment Scale. Asia Pacific Education Review, V.12 N.3 pp 485 - 495.

- Burton, Kelley (2011). A Framework for Determining the Authenticity of Assessment Tasks: Applied to an Example in Law. Journal of Learning Design, V.4 N.2 pp 20 - 28.
- Cox, Troy L.; Malone, Margaret E. (2018). A Validity Argument to Support the ACTFL Assessment of Performance toward Proficiency in Languages (AAPPL).
- Foreign Language Annals, V.51 N.3 pp548 - 574.
- Domagala, Jospeh F. (2017). Using Electronic Assessment Systems to Enhance Instruction. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Creighton University.
- Duke, Nell K. (Fall 2016). Project - Based Instruction: A Great Match for Informational Texts. American Educator, V.40 N.3 pp4 - 11, 42.
- Eddy, Pamela L.; Lawrence, April (Aug 2013). Wikis as Platforms for Authentic Assessment. Innovative Higher Education, V.38 N.4 pp253 - 265.
- Eridafithri (Mar 2015). The Application of Portfolios to Assess Progress in Writing of EFL Students at Secondary Schools in Banda Aceh. Online Submission, Studies in English Language and Education. V.2 N.1 pp1 - 16.
- Fastre, Greet Mia Jos & Other (Oct 2010). The Effects of Performance - Based Assessment Criteria on Student Performance and Self - Assessment Skills. Advances in Health Sciences Education, V.15 N.4 pp517 - 532.
- Fragoulis, Iosif; Tsiplakides, Iakovos (Sep 2009). Project - Based Learning in the Teaching of English as a Foreign Language in Greek Primary Schools: From Theory to Practice. English Language Teaching, V.2 N.3 pp113 - 119
- Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Eds.). A Handbook for teaching and learning in higher education: enhancing academic practice (4th Ed., pp. 107 - 122). Oxon: Routledge.
- Gibson, K. & Shaw, C. (2010). Assessment of Active Learning. The International Studies Encyclopedia. Retrieved July 30 2017, from: http://www.isacompendium.com/subscriber/tocnode?id=g9781444336597_yr2011_chunk_g97814443365973_ss1 - 8.
- Giraldo, Frank, (Jan - Jun,2018). Language Assessment Literacy: Implications for Language Teachers. PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development,

V.20 N.1 pp179 - 195.

- Gotoh, Yasushi (Oct 2015). Development of Critical Thinking Self - Assessment System Using Wearable Device. International Association for Development of the Information Society, Paper presented at the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age (CELDA) (12th, Maynooth, Greater Dublin, Ireland)
- Hakuta, Kenji, (2009). Guidelines for the Assessment of English Language Learners. Educational Testing Service. https://www.ets.org/s/about/pdf/ell_guidelines.pdf
- Hamavandi, Mahnoosh; Rezai, Mohammad Javad; Mazdayasna, Golnar (2017). Dynamic Assessment of Morphological Awareness in the EFL Context. Cogent Education, V.4 N.1 Article 1324254.
- Harvey, L., (2017). Analytic Quality Glossary, Quality Research. International, http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/
- Hautakangas, S. (2009). Electronic Examination Service: Experiences from the Design and Use of the Examination Rooms. Tampere, University of Tampere.
- Hilao, Marites Piguing; Wichadee, Saovapa (Apr 2017). Gender Differences in Mobile Phone Usage for Language Learning, Attitude, and Performance. Turkish Online Journal of Distance Education, V.18 N.2 Article 6 pp68 - 79.
- Holthuis, Nicole; Deutscher, Rebecca; Schultz, Susan E.; Jamshidi, Arash, (2018). The New NGSS Classroom: A Curriculum Framework for Project - Based Science Learning. Learning. American Educator, V.42 N.2 pp23 - 27.
- Hus, Vlasta; Matjašic, Jasmina (2017). Evaluation and Assessment in Early Social Science. Universal Journal of Educational Research, V.5 N.4 pp 664 - 670.
- Impedovo, Maria Antonietta; Ritella, Giuseppe; Ligorio, Maria Beatrice (2013). Developing Codebooks as a New Tool to Analyze Students' ePortfolios. International Journal of ePortfolio, V.3 N.2 pp161 - 176.
- Jensen, Joseph N. & Other (Jun 2017). Understanding Author Academic Disciplinary Background to Direct a More Effective Use of Standardized Testing within the School Community. NASSP Bulletin, V.101 N.2 pp90 - 116
- Kinay, Ismail; Bagçeci, Birsen (2016). The Investigation of the Effects of Authentic

Assessment Approach on Prospective Teachers' Problem - Solving Skills. International Education Studies, V.9N.8 pp51 - 59.

- Kizkapan, Oktay; Bektas, Oktay (Jan 2017).The Effect of Project Based Learning on Seventh Grade Students' Academic Achievement. International. Journal of Instruction, V.10 N.1 pp 37 - 54.
- Klute, Mary; Apthorp, Helen; Harlacher, Jason; Reale, Marianne (2017). Formative Assessment and Elementary School Student Academic Achievement: A Review of the Evidence. REL 2017 - 259. Regional Educational Laboratory Central.
- Kozikoglu, Ishak (2018). The Examination of Alignment between National Assessment and English Curriculum Objectives Using Revised Bloom's Taxonomy. Educational Research Quarterly, V.41 N.4 pp50 - 77.
- Lagares, Manuel; Reisenleutner, Sandra (2017). Rotating Poster Presentations. Research - publishing.net. https://eric.ed.gov/?q=Electronic+presentations+for+stude nts&id=ED574265
- Lam, Ricky (2016). Assessment as Learning: Examining a Cycle of Teaching, Learning, and Assessment of Writing in the Portfolio - Based Classroom. Studies in Higher Education, V.41 N.11 pp1900 - 1917.
- Lee, Chien - I (Jul 2017). Assigning the Appropriate Works for Review on Networked Peer Assessment. EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education, V.13 N.7 pp3283 - 3300.
- Liang, Hsin - Yi; Kelsen, Brent (Aug 2018). Influence of Personality and Motivation on Oral Presentation Performance. Journal of Psycholinguistic Research, V.47 N.4 pp755 - 776.
- Lin, Chi - Syan& Other (Jun - Aug 2015). Examining the Efficacy of Project - Based Learning on Cultivating the 21st Century Skills among High School Students in a Global Context. Journal on School Educational Technology, V.11 N.1 pp1 - 9
- Litchfield, Brenda C & Dempsey, John V.) Jul 2013 (. Alternative Assessment Techniques for Blended and Online Courses. International Association for Development of the Information Society, Paper presented at the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on e - Learning (Prague, Czech Republic) pp 443 - 446.
- Looney, Janet W. (2011). Integrating Formative and Summative Assessment:

Progress toward a Seamless System? OECD Education Working Papers, No. 58. p 65.

- Lopez, A., & Bernal, R. (2009). Language testing in Colombia: A call for more teacher education and teacher training in language assessment. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 11 (2), 55 - 70
- Magalas, Laura; Ryan, Thomas G., (Jun 2016). A New Rendition of an Old Classic: The Young Writers Program as a Writing Workshop. International Journal of Progressive Education, V.12 N.2 pp7 - 22.
- McClendon& K and Ho, T. (2016). Building a Quality Assessment Process for Measuring and Documenting Student Learning. Assessment Update, March-April , Volume 28, Number 2,pp7 - 15.
- McFarland, Laura (Win 2008). Anecdotal Records: Valuable Tools for Assessing. Young Children's Development. Dimensions of Early Childhood,V.36 N.1 pp31 - 36, 38.
- Morales, Tammie Arlene (2018). Raising the Bar for Student Success: A Comparative Study of Traditional versus Non - Traditional School Calendars and Student Academic AchievementProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Northcentral University.
- Mueller, J. (2016). Authentic assessment toolbox. Retrieved from.http://jfmueller. faculty.noctrl. edu/toolbox/index.htm
- Munezero, Myriam D.; Bekuta, Balozi K., (2016. (Benefits and Challenges of Introducing a Blended Project - Based Approach in Higher Education: Experiences from a Kenyan University. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, V.12 N.2 pp 206 - 218.
- Murugaiah, Puvaneswary, (2016). Pecha Kucha Style Powerpoint Presentation: An Innovative Call Approach to Developing Oral Presentation Skills of Tertiary Students. Teaching English with Technology, V.16 N.1 pp88 - 104
- Mutch, Carol (2012). Complementary Evaluation: The Development of a Conceptual Framework to Integrate External and Internal Evaluation in the New Zealand School Context. Policy Futures in Education, V.10 N.5 pp569 - 586.
- Ninomiya, Shuichi (Mar 2016). The Possibilities and Limitations of Assessment for Learning: Exploring the Theory of Formative Assessment and the Notion of

"Closing the Learning Gap" .Educational Studies in Japan: International Yearbook, N.10 pp 79 - 91.

- Ochoa Alpala, Carol Anne; Ortíz García, William Ricardo (Jan - Jun 2018). Creating Machinima (3D) and Real Life Videos in an ESP Classroom. PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development, V.20 N.1 pp 41 - 56.
- Olatunji, M. (2013). Teaching and assessing of affective characteristics: A critical missing link in online education. International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 4 (1), 96 - 107.
- Osuji, S.& Belo, A. (2012). The Use of e - Assessments In The Nigerian Higher Education System, Turkish Online Journal of Distance Education - ISSN 1302 -
- Papp, Raymond (Feb 2014). Assessment and Assurance of Learning Using E - Portfolios. Journal of Case Studies in Accreditation and Assessment, V.3.pp16.
- Reju, S.A and Adesina, A. (2009). Fundamentals of On - line Examinations. Paper Paper presented at a training workshop for academic staff on on - line examination System in National Open University of Nigeria, at the Model Study Centre Computer Laboratory, Lagos. 5 to 9 November.
- Richards, Jack C. (Apr 2017). Teaching English through English: Proficiency, Pedagogy and Performance. RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research, V.48 N.1 pp7 - 30
- Russell, J& Other (Apr 2017). Variability in Students' Evaluating Processes in Peer Assessment with Calibrated Peer Review. Journal of Computer Assisted Learning, V.33 N2 pp178 - 190.
- Scarlett, Michael H., (2018). "Why Did I Get a C?": Communicating Student Performance Using Standards - Based Grading. InSight: A Journal of Scholarly Teaching, V.13 pp59 - 75.
- Sendziuk, P. (2012). Sink or swim? Improving student learning through feedback and self - assessment. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 22 (3), 320 - 330.
- Shallcross, David C. (Mar 2016). Concept Maps for Evaluating Learning of Sustainable Development. Journal of Education for Sustainable Development, V.10 N.1 pp160 - 177.

- Sharif, E., & Dasouki, w. (2010). The impact of using portfolio on self learning strategies and student's learning in educational faculty , Educational and Social studies, 16 (4), 81 - 138.
- Sturges, Keith M.; Howley, Caitlin (Mar 2017). Responsive Meta - Evaluation: A Participatory Approach to Enhancing Evaluation Quality. American Journal of Evaluation, V.38 N.1 pp126 - 137
- Suskie, L. (2004). Assessing Student Learning: A Common Sense Guide, Bolton, Anker, Publishing Company, INC.
- Tulgar, Aysegül Takkaç (2017). Selfie@ssessment as an Alternative Form of Self - Assessment at Undergraduate Level in Higher Education. Journal of Language and Linguistic Studies, V.13 N.1 pp321 - 335.
- 112 - United Nations Office Drugs and crime (2016). What is Evaluation? https:// www. unodc.org/unodc/en/evaluation/what - is - evaluation1.html
- Uzun, Aysenur; Kilickaya, Ferit (2017). Review of Graduate Research on Language Assessment in Turkey between 2011 and 2016. Journal of Language Teaching and Learning in Thailand, V.54 pp205 - 234.
- Van der Schaaf, Marieke; Baartman, Liesbeth; Prins, Frans, (2012). Exploring the Role of Assessment Criteria during Teachers' Collaborative Judgement Processes of Students' Portfolios. Assessment & Evaluation in Higher Education, V.37 N.7 p847 - 860.
- Vasylets, Olena; Gilabert, Roger; Manchón, Rosa M. (Jun 2017). The Effects of Mode and Task Complexity on Second Language Production. Language Learning, V.67 N.2 pp394 - 430.
- Volkov, Boris B (Win 2011). Internal Evaluation a Quarter - Century Later: A Conversation with Arnold J. Love. New Directions for Evaluation, N.132 pp5 - 12.
-
- Wiliam, Dylan (2011). What is assessment for learning? Studies in Educational Evaluation. Volume 37, Issue 1, pp 314-.
- Xie, Ying; Sharma, Priya (2013). Examining Students' Reflective Thinking from Keywords Tagged to Blogs: Using Map Analysis as a Content Analysis Method. Interactive Learning Environments, V.21 N. 6 pp548 - 576.

- Yang, Yu - Fen (2015). Automatic Scaffolding and Measurement of Concept Mapping for EFL Students to Write Summaries. Educational Technology & Society, V.18 N.4 pp273 - 286.
- Yastibas, Ahmet Erdost; Takkaç, Mehmet (2018). Understanding Language Assessment Literacy: Developing Language Assessments. Journal of Language and Linguistic Studies, V.14 N.1 pp178 - 193.
- Yoo, Jaebong; Kim, Jihie (Jan 2014). Can Online Discussion Participation Predict Group Project Performance? Investigating the Roles of Linguistic Features and Participation Patterns. International Journal of Artificial Intelligence in Education, V.24 N.1 pp 8 - 32.
- Yoo, Jin Soung; Cho, Moon - Heum (2012). Mining Concept Maps to Understand University Students' Learning. International Educational Data Mining Society, Paper presented at the International Conference on Educational Data Mining (EDM) (5th, Chania, Greece, Jun 19 - 21, 2012).
- Zieky, M. (2014). An introduction to the use of evidence - centered design in test development. Psicología Educativa, 20, 79 - 87.

# ملحق (1).
# استمارة تحليل محتوى أسئلة الكتب المدرسية وتحديد نوعها، ومستوياتها.

## 1440 هـ /2018م

## بيانات عامة:

الدولة:.....

المحافظة / الولاية / الإمارة:.....

اسم الكتاب المقرر:.....

الصف الدراسي:.....

الفصل الدراسي:.....

سنة النشر:.....

## استمارة تحليل محتوى أسئلة الكتب المدرسية، وتحديد نوعها، ومستوياتها

| الوحدة | الدرس | تكرارات الأسئلة | | تكرارات الأسئلة وفقًا لمستوياتها | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مقالية | موضوعية | المعرفة | الفهم | التطبيق | التحليل | التركيب | التقويم |
| الأولى | الأول | //// | // | / | /// | / | / | - | - |
| | الثاني | | | | | | | | |
| | الثالث | | | | | | | | |
| | الرابع | | | | | | | | |
| | الخامس | | | | | | | | |
| الثانية | الأول | | | | | | | | |
| | الثاني | | | | | | | | |
| | الثالث | | | | | | | | |
| | الرابع | | | | | | | | |
| | الخامس | | | | | | | | |
| الثالثة | الأول | | | | | | | | |
| | الثاني | | | | | | | | |
| | الثالث | | | | | | | | |
| | الرابع | | | | | | | | |
| | الخامس | | | | | | | | |
| الرابعة | الأول | | | | | | | | |
| | الثاني | | | | | | | | |
| | الثالث | | | | | | | | |
| | الرابع | | | | | | | | |
| | الخامس | | | | | | | | |
| المجموع | | | | | | | | | |

# ملحق (2).
# استبانة الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي

## 1440 هـ /2018م

**الفاضل الأستاذ الدكتور /**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

فإننا يسعدنا مشاركتكم معنا في هذه الدراسة العلمية؛ لرصد الاتجاهات الحديثة في التقويم في مجال تعليم اللغة العربية في الصفوف (7 – 12)، تمهيدًا لتصميم دليل لمعلمي هذه الصفوف يمكن أن يسهم في تطوير سياسات التقويم، والنهوض بعمليتي التعليم والتعلم.

ونحن على يقين أنكم لا تدخرون جهدًا من أجل معاونة الباحثين من أجل إنجاز هذا المشروع الكبير الذي يخدم لغتنا الجميلة، ويمكن أن يسهم في مجال التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية، ومن ثم رفع أداء معلمي اللغة العربية في مجالي: القياس والتقويم اللغوي.

**وتتكون الاستبانة التي بين يديك من جزأين:**

**الأول:** بيانات خاصة بالمحكم.

**والآخر:** بعض الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي لطلاب الصفوف (7 – 12).

وأمام كل إستراتيجية من إستراتيجيات التدريس ثلاثة بدائل هي (كبيرة – متوسطة – قليلة) تعبر عن درجة أهميتها لطلاب هذه الصفوف، والرجاء منكم اختيار أحد هذه البدائل، مع كتابة أية إضافات أو تعديلات أو مقترحات ترونها مناسبة.

وفريق البحث يشكر لكم تعاونكم الصادق في خدمة العلم والبحث العلمي، ويقدر جهودكم في خدمة اللغة العربية لغة القرآن الكريم.

**فريق البحث**

# استبانة الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي (المبدئية)

## بيانات خاصة بالمحكم

الاسم:.....

الوظيفة:.....

الدرجة العلمية:.....

جهة العمل:.....

الفصل الدراسي:.....

سنوات الخبرة:.....

| الاتجاهات الحديثة | أنواع التقويم | درجة أهميتها للمتعلمين في الصفوف (7 - 12) | | |
|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة | متوسطة | ضعيفة |
| الاتجاه نحو استخدام تقويم بديل | التقويم البديل | | | |
| | التقويم القائم على الأداء | | | |
| | تقويم الأداء في كتابة بحث | | | |
| الاتجاه نحو المشاركة النشطة للمتعلم في عملية التقويم اللغوي | التقويم الذاتي | | | |
| | تقويم الأقران | | | |
| الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في عملية التقويم اللغوي | التقويم الإلكتروني | | | |
| | التقويم بالمراسلة | | | |
| | التقويم بالهاتف | | | |
| | التقويم عبر الإنترنت | | | |
| | بنوك الأسئلة | | | |
| | استخدام اختبارات إلكترونية | | | |
| | استخدام ملفات إنجاز إلكترونية | | | |
| | استخدام السجلات الإلكترونية | | | |
| الاتجاه نحو البنائية | التقويم الواقعي | | | |
| | التقويم المبدئي | | | |
| | التقويم البنائي | | | |
| | التقويم الختامي | | | |
| الاتجاه نحو الجودة والتميز | التقويم الشامل | | | |
| | التقويم متعدد القياسات | | | |
| | التقويم في ضوء مستويات معيارية | | | |
| | التقويم في ضوء نواتج التعلم | | | |
| | التقويم الداخلي | | | |
| | التقويم الخارجي | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| تابع الاتجاه نحو الجودة والتميز | التقويم التراكمي | | | |
| | التقويم الكمي | | | |
| | التقويم الكيفي | | | |
| | تحليل نتائج الاختبارات | | | |
| | وضع خطط التحسين | | | |
| | التغذية الراجعة | | | |
| | المعايير | | | |
| | المؤشرات | | | |
| | المحكات | | | |
| الاتجاه نحو التقويم المتمايز | التقويم اللغوي في ضوء الذكاءات المتعددة | | | |
| | التقويم اللغوي في ضوء أساليب التعلم المفضلة | | | |

## اتجاهات حديثة أو تعديلات مقترحة:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

# ملحق (3).

# استبانة تعرف درجة وعي معلمي اللغة العربية بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في مجال التقويم اللغوي في الصفوف (7 - 12) بدول الخليج العربي

1440 هـ /2018م

**الأستاذ الفاضل / معلم اللغة العربية.**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يسعدنا مشاركتكم معنا في هذه الدراسة العلمية؛ لرصد واقع سياسات تقويم أداء الطلاب في اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بدول الخليج العربي وتطويرها، تمهيدًا لتصميم دليل للتقويم يتضمن أحدث الاتجاهات والطرق والأساليب والأدوات المستخدمة في مجال تقويم أداء الطلاب في اللغة العربية، وحرصًا منا على الإسهام في النهوض بتعليم اللغة العربية وتعلمها.

ونحن على يقين أنكم لا تدخرون جهدًا من أجل معاونة الباحثين من أجل إنجاز هذا المشروع الكبير الذي يخدم لغتنا الجميلة، ويمكن أن يسهم في مجال التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ومن ثم رفع مستويات الأداء اللغوي لأبنائنا الطلاب.

**وتتكون الاستبانة التي بين يديك من جزأين:**

**الأول:** بيانات عامة.

**والآخر:** مقياس الوعي بالاتجاهات والمصطلحات الحديثة في تقويم أداء طلابكم في اللغة العربية في الصفوف (7 – 12) بدول الخليج العربي.

وأمام كل اتجاه أو مصطلح من الاتجاهات والمصطلحات الحديثة في التقويم خمسة بدائل هي (كبيرة جدًّا- كبيرة - متوسطة - ضعيفة - ضعيفة جدًّا) والرجاء منكم تحديد درجة وعيكم ومعرفتكم بها، مع كتابة أي اتجاهات أو مصطلحات أخرى حديثة لم ترد في الاستبانة.

وفريق البحث يشكر لكم تعاونكم الصادق في خدمة العلم والبحث العلمي، ويقدر جهودكم في خدمة اللغة العربية لغة القرآن الكريم، وديننا الإسلامي الحنيف.

**فريق البحث**

## بيانات عامة:

الدولة:.....

المحافظة / الولاية / الإمارة:.....

المنطقة التعليمية:.....

المدرسة:.....

الاسم: (اختياري):.....

المؤهل الدراسي:.....

سنوات الخبرة في التدريس:.....

الصف الدراسي الذي يدرس له:.....

عدد الدورات التدريبية في مجال التقويم:.....

| م | الاتجاهات والمصطلحات الحديثة في التقويم. | درجة الوعي بها | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جدًا | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جدًا |
| 1 | لديَّ معلومات وقراءات حول الاتجاهات والمصطلحات الحديثة الآتية في تقويم أداء المتعلمين في اللغة العربية: التقويم البديل. | | | | | |
| 2 | التقويم القائم على الأداء. | | | | | |
| 3 | التقويم باستخدام خرائط المفاهيم. | | | | | |
| 4 | تقويم باستخدام ملفات الإنجاز | | | | | |
| 5 | تقويم الأداء في مشروعات لغوية. | | | | | |
| 6 | تقويم الأداء في كتابة بحث. | | | | | |
| 7 | التقويم الذاتي. | | | | | |
| 8 | تقويم الأقران. | | | | | |
| 9 | التقويم الإلكتروني. | | | | | |
| 10 | التقويم بالمراسلة. | | | | | |
| 11 | التقويم بالهاتف | | | | | |
| 12 | التقويم عبر الإنترنت. | | | | | |
| 13 | بنوك الأسئلة | | | | | |
| 14 | التقويم الواقعي. | | | | | |
| 15 | التقويم المبدئي. | | | | | |
| 16 | التقويم البنائي أو التكويني. | | | | | |
| 17 | التقويم الختامي. | | | | | |
| 18 | التقويم الشامل. | | | | | |
| 19 | التقويم متعدد القياسات | | | | | |
| 20 | التقويم الداخلي. | | | | | |
| 21 | التقويم الخارجي. | | | | | |

| م | الاتجاهات والمصطلحات الحديثة في التقويم. | درجة الوعي بها | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جداً |
| 22 | التقويم التراكمي. | | | | | |
| 23 | المعايير. | | | | | |
| 24 | المؤشرات. | | | | | |
| 25 | المحكات. | | | | | |
| 26 | التغذية الراجعة. | | | | | |

## اتجاهات ومصطلحات أخرى حديثة للتقويم اللغوي:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

# ملحق (4)

# استبانة تعرف مقاييس تقويم الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في الصفوف (7 - 12).

## 1440 هـ /2018م

**الأستاذ الفاضل / معلم اللغة العربية.**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يسعدنا مشاركتكم معنا في هذه الدراسة العلمية؛ لرصد واقع سياسات تقويم أداء الطلاب في اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بدول الخليج العربي وتطويرها، تمهيدًا لتصميم دليل للتقويم يتضمن أحدث الاتجاهات والطرق والأساليب والأدوات المستخدمة في مجال تقويم أداء المتعلمين في اللغة العربية، وحرصًا منا على الإسهام في النهوض بتعليم اللغة العربية وتعلمها.

ونحن على يقين أنكم لا تدخرون جهدًا من أجل معاونة الباحثين من أجل إنجاز هذا المشروع الكبير الذي يخدم لغتنا الجميلة، ويمكن أن يسهم في مجال التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ومن ثم رفع مستويات الأداء اللغوي لأبنائنا الطلاب.

**وتتكون الاستبانة التي بين يديك من جزأين:**

**الأول:** بيانات عامة.

**والآخر:** استبانة تعرف مقاييس تقويم الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية التي تستخدمونها في الصفوف (7 – 9) أو (10 – 12).

وأمام كل ممارسة من ممارسات التقويم خمسة بدائل هي (دائمًا – غالبًا – أحيانًا – نادرًا – لا يستخدم) والرجاء منكم تحديد درجة ممارستكم لها، مع كتابة أية ممارسة أخرى لم ترد في الاستبانة.

وفريق البحث يشكر لكم تعاونكم الصادق في خدمة العلم والبحث العلمي، ويقدر جهودكم في خدمة اللغة العربية لغة القرآن الكريم، وديننا الإسلامي الحنيف.

**فريق البحث**

## بيانات عامة:

الدولة:.....

المحافظة / الولاية / الإمارة:.....

المنطقة التعليمية:.....

المدرسة:.....

الاسم: (اختياري):.....

المؤهل الدراسي:.....

سنوات الخبرة في التدريس:.....

الصف الدراسي الذي يدرس له:.....

عدد الدورات التدريبية في مجال التقويم:.....

## أولاً: تقويم الجانب المعرفي للغة العربية:

| م | أدوات التقويم<br>أستخدم الأدوات التالية في تقويم الجانب المعرفي للغة العربية عند طلاب الصفوف (7 - 9) أو (10 - 12): | مدى استخدامها | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | دائمًا | غالبًا | أحيانًا | نادرًا | لا أستخدم |
| 1 | اختبارات تحصيلية فيما يلي:<br>قواعد الصرف والنحو. | | | | | |
| 2 | القواعد الإملائية. | | | | | |
| 3 | النصوص الأدبية المقررة. | | | | | |
| 4 | موضوعات القراءة المقررة. | | | | | |
| 5 | موضوعات العروض. * | | | | | |
| 6 | البلاغة العربية. * | | | | | |
| 7 | تاريخ الأدب. * | | | | | |
| 8 | اختبارات مقالية. | | | | | |
| 9 | اختبارات موضوعية. | | | | | |
| 10 | اختبارات قصيرة. | | | | | |
| 11 | اختبارات طويلة. | | | | | |
| 12 | اختبارات شفوية. | | | | | |
| 13 | اختبارات تحريرية. | | | | | |
| 14 | اختبارات ورقية. | | | | | |
| 15 | اختبارات إلكترونية. | | | | | |
| 16 | أدوات أخرى لقياس الجانب المعرفي: | | | | | |
| 17 | | | | | | |
| 18 | | | | | | |

(*) خاصة بالمرحلة الثانوية.

## ثانيًا: تقويم الجانب الوجداني للغة العربية:

| م | أدوات التقويم<br>أقوِّمُ القيم والاتجاهات والميول لطلابي عن طريق الأدوات الآتية: | مدى استخدامها | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | دائمًا | غالبًا | أحيانًا | نادرًا | لا أستخدم |
| 1 | بطاقة ملاحظة لسلوك المتعلم (لتعرف ميوله أو اتجاهاته أو قيمه). | | | | | |
| 2 | المقابلات الشخصية للمتعلمين (لتعرف ميولهم أو اتجاهاتهم أو قيمهم). | | | | | |
| 3 | اختبار الاستجابات الحرة؛ لتعرف الميول القرائية للتلاميذ. | | | | | |
| 4 | اختبار ترتيب قائمة الأنشطة اللغوية المفضلة عند الطلاب. | | | | | |
| 5 | استبانة تعرف الميول الأدبية للتلاميذ. | | | | | |
| 6 | استبانة تعرف ميول المتعلمين نحو مادة اللغة العربية.. | | | | | |
| 7 | مقياس اتجاهات الطلاب نحو تعلم اللغة العربية. | | | | | |
| 8 | مقياس اتجاهات الطلاب نحو تعلم القواعد النحوية. | | | | | |
| 9 | مقياس اتجاهات الطلاب نحو كتب اللغة العربية. | | | | | |
| 10 | مقياس القيم لمتعلمي اللغة العربية. | | | | | |
| 11 | بطاقة تحليل القيم المتضمنة في الاستجابات اللغوية للتلاميذ. | | | | | |
| 12 | اختبار المواقف الوجدانية لمتعلمي اللغة العربية. | | | | | |
| 13 | أدوات أخرى لقياس الجانب الوجداني: | | | | | |
| 14 | | | | | | |
| 15 | | | | | | |
| 16 | | | | | | |

## ثالثًا: تقويم الجانب المهاري للغة العربية:

| م | أدوات التقويم<br>أقوِّمُ المهارات اللغوية لطلابي باستخدام بطاقات تقويم: | مدى استخدامها | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | دائمًا | غالبًا | أحيانًا | نادرًا | لا أستخدم |
| 1 | مهارات الاستماع الإبداعي. | | | | | |
| 2 | مهارات القراءة الإبداعية. | | | | | |
| 3 | مهارات الكتابة الإبداعية. | | | | | |
| 4 | مهارات تأليف القصص. | | | | | |
| 5 | مهارات كتابة مقال. | | | | | |
| 6 | التذوق الأدبي. | | | | | |
| 7 | مهارات الاستماع الناقد. | | | | | |
| 8 | مهارات القراءة الناقدة. | | | | | |
| 9 | مهارات التحدث باللغة الفصحى. | | | | | |
| 10 | مهارات الطلاقة اللغوية. | | | | | |
| 11 | مهارات التواصل الشفوي. | | | | | |
| 12 | أداء المتعلم في مهارات الخطابة. | | | | | |
| 13 | أداء المتعلم في مهارات إلقاء الشعر. | | | | | |
| 14 | أداء المتعلم في مهارات القراءة الجهرية. | | | | | |
| 15 | أداء المتعلم في مهارات سرد القصص. | | | | | |
| 16 | الأداء اللغوي للمتعلم في أثناء لعب الأدوار. | | | | | |
| 17 | الأداء اللغوي للمتعلم في أثناء تقديم عرض شفوي. | | | | | |
| 18 | مهارات الكتابة الوظيفية. | | | | | |

# ملحق (5).
# استبانة تعرف معوقات استخدام معلمي اللغة العربية لطرق حديثة في التقويم

## 1440 هـ /2018م

**الأستاذ الفاضل / معلم اللغة العربية.**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يسعدنا مشاركتكم معنا في هذه الدراسة العلمية؛ لرصد واقع سياسات تقويم أداء الطلاب في اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بدول الخليج العربي وتطويرها، تمهيدًا لتصميم دليل للتقويم يتضمن أحدث الاتجاهات والطرق والأساليب والأدوات المستخدمة في مجال تقويم أداء الطلاب في اللغة العربية، وحرصًا منا على الإسهام في النهوض بتعليم اللغة العربية وتعلمها.

ونحن على يقين أنكم لا تدخرون جهدًا من أجل معاونة الباحثين من أجل إنجاز هذا المشروع الكبير الذي يخدم لغتنا الجميلة، ويمكن أن يسهم في مجال التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ومن ثم رفع مستويات الأداء اللغوي لأبنائنا الطلاب.

**وتتكون الاستبانة التي بين يديك من جزأين:**

**الأول:** بيانات عامة.

**والآخر:** استطلاع لآرائكم حول معوقات استخدام طرق حديثة في تقويم أداء طلابكم في اللغة العربية في الصفوف (7 – 9) أو (10 – 12).

وأمام كل معوق من هذه المعوقات خمسة بدائل هي (كبيرة جدًا- كبيرة – متوسطة – ضعيفة – ضعيفة جدًا) والرجاء منكم تحديد درجة شيوعها في مدرستكم، مع كتابة أي معوقات أخرى لم ترد في الاستبانة.

وفريق البحث يشكر لكم تعاونكم الصادق في خدمة العلم والبحث العلمي، ويقدر جهودكم في خدمة اللغة العربية لغة القرآن الكريم، وديننا الإسلامي الحنيف.

**فريق البحث**

## بيانات عامة:

الدولة:.....

المحافظة / الولاية / الإمارة:.....

المنطقة التعليمية:.....

المدرسة:.....

الاسم: (اختياري):.....

المؤهل الدراسي:.....

سنوات الخبرة في التدريس:.....

الصف الدراسي الذي يدرس له:.....

عدد الدورات التدريبية في مجال التقويم:.....

| م | المعوقات | درجة شيوعها | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | دائمًا | غالبًا | أحيانًا | نادرًا | لا أستخدم |
| 1 | لا توجد بنوك أسئلة في مجال تقويم الطلاب في اللغة العربية للصفوف (10 - 12). | | | | | |
| 2 | كثافة منهج اللغة العربية تتطلب وقتًا كبيرًا، مما يقلل من فرص استخدام الطرق الحديثة في التقويم. | | | | | |
| 3 | قلة قناعة المعلمين بجدوى الطرق الحديثة في التقويم. | | | | | |
| 4 | قلة وعي المعلمين بطرق التقويم الحديثة. | | | | | |
| 5 | قصور الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في مجالي القياس والتقويم اللغوي أو قلتها. | | | | | |
| 6 | ضيق وقت معلم اللغة العربية يحول دون استخدام طرق حديثة في التقويم بسبب طبيعة المادة. | | | | | |
| 7 | قلة فرص تقويم الأداء اللغوي للتلاميذ بسبب قلة مشاركاتهم في الأنشطة اللغوية اللا منهجية. | | | | | |
| 8 | عجز المعلم عن تقويم الواجبات المنزلية عبر الإنترنت، بسبب صعوبات التواصل مع تلاميذه. | | | | | |
| 9 | صعوبات تقويم الأنشطة اللغوية البحثية بسبب تهرب الطلاب منها. | | | | | |
| 10 | قلة فرص التقويم بسبب إحجام الطلاب عن المشاركة في أنشطة الحوار والتواصل اللغوي. | | | | | |
| 11 | نقص الدافعية لدى الطلاب، مما يقلل من إقبالهم على عمل ملفات إنجاز. | | | | | |
| 12 | لا توجد مقاييس للقيم المتضمنة في مناهج اللغة العربية. | | | | | |
| 13 | لا توجد مقاييس للميول (القرائية أو الأدبية...). | | | | | |
| 14 | لا توجد مقاييس للاتجاهات نحو تعلم اللغة العربية. | | | | | |
| 15 | الإمكانات المادية للمدرسة لا تسمح باستخدام التقويم الإلكتروني. | | | | | |
| 16 | الضغوط المجتمعية التي تفرض التركيز على تقويم الجوانب المعرفية وإهمال الجوانب الأخرى الوجدانية والمهارية. | | | | | |
| 17 | صعوبة إعداد أدوات تقويم متنوعة في مجال اللغة العربية. | | | | | |
| 18 | تشجيع الإدارة المدرسية للطرق التقليدية في التقويم وبخاصة الاختبارات التحصيلية. | | | | | |
| 19 | معوقات أخرى لم ترد في الاستبانة: | | | | | |
| 20 | | | | | | |
| 21 | | | | | | |
| 22 | | | | | | |

# ملحق (6).
# استبانة تعرف آراء موجهي اللغة العربية حول سياسات التقويم المتبعة في الصفوف (7 - 12).

## 1440 هـ /2018م

**الأستاذ الفاضل/ موجه (مشرف) اللغة العربية.**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يسعدنا مشاركتكم معنا في هذه الدراسة العلمية؛ لرصد واقع سياسات تقويم أداء الطلاب في اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بدول الخليج العربي وتطويرها، تمهيدًا لتصميم دليل للتقويم يتضمن أحدث الاتجاهات والطرق والأساليب والأدوات المستخدمة في مجال تقويم أداء الطلاب في اللغة العربية، وحرصًا منا على الإسهام في النهوض بتعليم اللغة العربية وتعلمها.

ونحن على يقين أنكم لا تدخرون جهدًا من أجل معاونة الباحثين من أجل إنجاز هذا المشروع الكبير الذي يخدم لغتنا الجميلة، ويمكن أن يسهم في مجال التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ومن ثم رفع مستويات الأداء اللغوي لأبنائنا الطلاب.

**وتتكون الاستبانة التي بين يديك من جزأين:**

**الأول:** بيانات عامة.

**والآخر:** استطلاع لآرائكم حول ممارسات التقويم المتبعة في تقويم أداء الطلاب في الصفوف (7 – 12) من واقع زياراتكم الميدانية لمعلمي اللغة العربية.

وقد تضمنت هذه الاستبانة محورين رئيسين:

الأول: مدى توظيف معلمي اللغة العربية للاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي في هذه الصفوف من وجهة نظركم.

والآخر: مقاييس الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية بالصفوف (7 – 12) بدول الخليج العربي من وجهة نظركم.

وأمام كل ممارسة من ممارسات التقويم خمسة بدائل هي (دائمًا – غالبًا – أحيانًا – نادرًا – لا يستخدم) والرجاء منكم تحديد درجة ممارستكم لها، مع كتابة أية ممارسة أخرى لم ترد في الاستبانة.

وفريق البحث يشكر لكم تعاونكم الصادق في خدمة العلم والبحث العلمي، ويقدر جهودكم في خدمة اللغة العربية لغة القرآن الكريم، وديننا الإسلامي الحنيف.

**فريق البحث**

## بيانات عامة:

الدولة:.....

المحافظة / الولاية / الإمارة:.....

المنطقة التعليمية:.....

الاسم: (اختياري):.....

المؤهل الدراسي:.....

سنوات الخبرة في التدريس:.....

عدد المدارس التي يشرف عليها:.....

عدد الدورات التدريبية في مجال التقويم:.....

تاريخ تحرير الاستبانة:.....

## أولًا: درجة توظيف معلمي اللغة العربية للاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي في الصفوف (7 - 12) من وجهة نظر موجهي المادة:

| م | الاتجاهات الحديثة في التقويم | المصطلحات الحديثة في التقويم | درجة توظيفها داخل الصف | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | كبيرة جدًا | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جدًا |
| 1 | الاتجاه نحو استخدام تقويم بديل للاختبارات التحصيلية | التقويم القائم على الأداء | | | | | |
| 2 | | تقويم الأداء باستخدام خرائط المفاهيم | | | | | |
| 3 | | تقويم الأداء باستخدام ملفات الإنجاز | | | | | |
| 4 | | تقويم الأداء في مشروعات لغوية | | | | | |
| 5 | | تقويم الأداء في كتابة بحث | | | | | |
| 6 | الاتجاه نحو المشاركة النشطة للمتعلم في عملية التقويم | التقويم الذاتي | | | | | |
| 7 | | تقويم الأقران | | | | | |
| 8 | الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في عملية التقويم اللغوي | التقويم الإلكتروني | | | | | |
| 9 | | التقويم بالمراسلة | | | | | |
| 10 | | التقويم بالهاتف | | | | | |
| 11 | | التقويم عبر الإنترنت | | | | | |
| 12 | | استخدام بنوك الأسئلة | | | | | |
| 13 | | استخدام اختبارات إلكترونية | | | | | |
| 14 | | التصحيح الإلكتروني | | | | | |
| 15 | | استخدام ملفات إنجاز إلكترونية | | | | | |
| 16 | | استخدام السجلات الإلكترونية | | | | | |
| 17 | الاتجاه نحو البنائية | التقويم الواقعي | | | | | |
| 18 | | التقويم المبدئي | | | | | |
| 19 | | التقويم البنائي أو التكويني | | | | | |
| 20 | | التقويم الختامي | | | | | |

| م | الاتجاهات الحديثة في التقويم | المصطلحات الحديثة في التقويم | درجة توظيفها داخل الصف | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | كبيرة جدًا | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جدًا |
| 21 | الاتجاه نحو الجودة والتميز | التقويم الشامل | | | | | |
| 22 | | التقويم الداخلي | | | | | |
| 23 | | التقويم الخارجي | | | | | |
| 24 | | التقويم التراكمي | | | | | |
| 25 | | التقويم الكمي | | | | | |
| 26 | | التقويم الكيفي | | | | | |
| 27 | | التقويم اللغوي في ضوء مستويات معيارية | | | | | |
| 28 | | التقويم اللغوي في ضوء مستويات نواتج التعلم | | | | | |
| 29 | | التقويم متعدد القياسات | | | | | |
| 30 | | تحليل نتائج الاختبارات | | | | | |
| 31 | | وضع خطط التحسين | | | | | |
| 32 | | تقديم تغذية راجعة | | | | | |

## اتجاهات ومصطلحات أخرى حديثة للتقويم اللغوي:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## ثانيًا: مقاييس الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية بالصفوف (7 - 12) بدول الخليج العربي من وجهة موجهي المادة:

| المجال | مقاييس التقويم | درجة استخدامها | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جدًا | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جدًا |
| المعرفي | اختبارات تحصيلية معدة وفق جدول المواصفات. | | | | | |
| | اختبارات تحصيلية تقيس المستويات العليا في التفكير | | | | | |
| | اختبارات تحصيلية ترتبط بأهداف المادة | | | | | |
| | اختبارات لقياس الإبداع اللغوي | | | | | |
| الوجداني | مقاييس للاتجاهات نحو مادة اللغة العربية | | | | | |
| | مقاييس للميول الأدبية | | | | | |
| | مقاييس للميول القرائية. | | | | | |
| المهاري | استمارات أو بطاقات تقويم الأداء اللغوي الشفوي | | | | | |
| | استمارات أو بطاقات تقويم الأداء اللغوي الكتابي | | | | | |

# دليل سياسات تقويم
# أداء الطلاب في اللغة العربية
# في الصفوف (7 - 12)

## مقدمة الدليل:

التقويم عنصر أساسي من عناصر المنهج، ويحتل مكانةً بارزةً في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وعناصرها؛ نظرًا لأهميته البالغة في الكشف عن نواحي القوة والضعف في أداء كل من المعلم والمتعلم والمناهج الدراسية، بل في العملية التعليمية كلها، والنظام التعليمي بأكمله.

وتقويم أداء المتعلم أمر بالغ الأهمية في كافة المواد الدراسية – وبخاصة اللغة العربية – وفي قياس مختلف الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، من أجل الكشف عن نواحي القصور عند المتعلم، وتصحيح مسار تعليمه وتعلمه، وبغرض الارتقاء بمستواه، وبلوغه الأهداف المنشودة من تعليمه.

وبلوغ الأهداف المنشودة من تعليم اللغة العربية وتعلمها يتطلب تحديث إجراءات التقويم، وتطوير السياسات، وتعديل الطرق والأساليب، وابتكار الأدوات اللازمة لتقويم إنجازات المتعلمين ومهاراتهم وأنشطتهم بشكل مستمر، وبطرق وأدوات متنوعة؛ لأن القصور في أساليب التقويم في مجال تعليم اللغة العربية من أهم الأسباب التي تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة، كما يمثل أحد المعوقات أمام التطوير، وأمام مواكبة الاتجاهات العالمية المعاصرة في تعليم اللغات القومية. (رشدي طعيمة، 2000، 7)

والدراسة الحالية تهدف إلى تطوير سياسات تقويم أداء الطلاب في اللغة العربية في الصفوف (7 – 9) و (10 – 12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وذلك في ضوء الاتجاهات الحديثة في مجالي القياس التقويم.

وتركز الدراسة الحالية على إعداد دليل؛ لتطوير سياسات تقويم أداء المتعلمين في مجال اللغة العربية يقوم على أسس علمية، ويتضمن مفاهيم ووسائل وأدوات حديثة للتقويم كالتقويم البديل، والتقويم الأصيل، والتقويم القائم على الأداء، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والتقويم الإلكتروني، والتقويم الوجداني، وغير ذلك من المصطلحات والمفاهيم.

**ويتكون هذا الدليل من خمسة فصول هي:**

**الفصل الأول:** مفهوم التقويم اللغوي، وأنواعه، ومجالاته.

**الفصل الثاني:** تقويم الطلاب في اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة.

**الفصل الثالث:** تقويم الطلاب في اللغة العربية القائم على الأداء.

**الفصل الرابع:** التقويم اللغوي الإلكتروني.

**الفصل الخامس:** تقويم الجانب الوجداني. (من خلال دروس اللغة العربية)

وينتهي هذا الدليل بمجموعة من المراجع العربية والأجنبية التي يمكن الرجوع إليها لمزيد من التفصيل في الفصول الخمسة السابقة.

ونأمل أن يكون هذا الدليل مرجعًا معينًا لجموع المعلمين والباحثين في مجال القياس والتقويم، وأن يكون مرشدًا وافيًا لتقويم أداء المتعلمين في اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية (المتوسطة) والثانوية.

والله من وراء القصد.

**المؤلفون**

# الفصل الأول

## مفهوم التقويم اللغوي، وأنواعه، ومجالاته.

- أولًا: مفهوم التقويم والتقويم اللغوي.
- ثانيًا: أنواع التقويم اللغوي.
- ثالثًا: مجالات التقويم اللغوي وأدواته.

# الفصل الأول
# مفهوم التقويم اللغوي، وأنواعه، ومجالاته وأدواته.

## أولًا: مفهوم التقويم والتقويم اللغوي:

### (أ) التقويم والتقييم:

(التقويم) لغة: (قوَّمَ) المعوجّ: عدَّله وأزال عوجه و (تقوَّم الشيء) تعدل واستوى، وتبينت قيمته، و (استقام الشيء) اعتدل واستوى. (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 2005، 768)

أي أن التقويم لغة يعني الاستقامة والاعتدال ويتطلب الإصلاح وإزالة الاعوجاج، واصطلاحًا: يذكر جابر عبد الحميد أن مصطلحات التقييم (Valuation) والتقويم (Evaluation) والاختبار (Test) تبدو مترادفة عند بعض الناس، لكنها ليست كذلك، فالتقييم: هو عملية جمع معلومات عن التلاميذ عما يعرفونه، ويستطيعون عمله، وهناك طرق كثيرة لجمع هذه المعلومات، والتقويم: هو عملية تفسير معلومات التقييم، وإصدار أحكام عليها، والاختبار: وسيلة للتقييم، بمعنى أنه أداة قياس تستخدم لتوثيق تعلم التلميذ.

(عبد الحميد، جابر، 2002، 13)

والتقويم يعني تقييم منهجي وموضوعي لمشروع أو برنامج مستمر أو سياسة متبعة من حيث تصميمها وتنفيذها ونتائجها، وهدفه تحديد مدى ملاءمة الأهداف وتحققها، ومدى الكفاءة والفعالية والأثر والاستدامة على النحو المبين في سياسة التقويم.

(United Nations Office Drugs and crime, 2016,1)

وتعرفه فايزة عوض وفاتن مصطفى بأنه «مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بالظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي؛ للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سابقًا بهدف توضيح جوانب القوة، ونواحي القصور، وكذلك محاولة اقتراح طرق العلاج، وبيان طرق الوقاية عن طريق اتخاذ قرارات معينة لتحقيق ذلك». (عوض، فايزة، مصطفى، فاتن، 2003، 60)

وتتعدد مفاهيم التقويم في الدراسات والأدبيات الأجنبية، فمنها من يتناوله باسم التقييم (Assessment)، ومنها من يتناوله باسم التقويم (Evaluation)، ويشير التقييم (Assessment) في هذه الدراسات إلى إصدار حكم على مستوى أداء الطالب في تحقيق نواتج تعلم معينة مع دعم نواتج التعلم التي تمثل مواطن القوة وعلاج نواتج التعلم التي تمثل مواطن الضعف، على حين يشير التقويم (Evaluation) إلى إصدار حكم على مستوى تحقيق أهداف البرنامج التعليمي ككل مع دعم نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف. (Suskie,2004,9 - 10)

وفي معظم الدول العربية يستخدم مصطلح تقييم (Assessment) كمرادف للقياس (Measurement) أي عملية جمع بيانات ومعلومات عن مستوى أداء فرد، أو مستوى أداء مؤسسة معينة، ويعمل التقييم على بيان قيمة الدرجة التي يحصل عليها الفرد، أو إعطاء قيمة، أو وزن للشيء المراد تقييمه، كما يعرف التقييم بأنه تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في الأداء لتقدير

مدى كفاية جوانب الأداء ودّقتها وفاعليّتها في ضوء مستوى أو محكّ أو معيار معيّن، وغالبًا يستخدم مصطلح التقويم في اللغة العربية على أنه التقويم (Evaluation) كعملية تشخيص وعلاج سواء لفرد أو برنامج أو مؤسسة.

ويذكر قاسم والباز أن تقويم المتعلم يعني إصدار حكم على مستوى اكتسابه لمخرجات التعلم المقصودة، وتشخيص جوانب القوة في أدائه وتدعيمها، وكذا جوانب الضعف وعلاجها.

ووفقًا لهذا التعريف يتطلب تقويم مخرجات التعلم ما يلي:

- توافر مخرجات تعلم محددة، تمثل محكات ضمان الجودة التي ينبغي أن يصل إليها المتعلم، ويكون قادرًا على بلوغها.
- توافر مهام أو أدوات تقويم لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لإصدار الحكم على مستوى تحقيق المتعلم لمخرجات التعلم المستهدفة.
- المقارنة بين المستوى الراهن لأداء المتعلم ومخرجات التعلم المنشودة، وتفسير النتائج؛ بغية اتخاذ قرارات سديدة بشأنه.
- شمول عملية تقويم أداء المتعلم لكل من التشخيص والعلاج معا.
- توافر مقاييس تقدير Rubrics لتقدير مستويات المتعلمين.
- توافر شواهد وأدلة Evidences مساندة لمستوى الأداء.

(قاسم، مجدي، الباز، أحلام، 2014، 21)

**(ب) مفهوم التقويم اللغوي:**

التقويم اللغوي لا يقف عند حدود تطبيق مجموعة من الاختبارات اللغوية بغرض تحديد مستويات الأداء اللغوي للطلاب، بل يستهدف تحليل نتائج تعلمهم، وتحديد نواحي القوة والضعف في أدائهم، والكشف عن الصعوبات التي يواجهونها في تعلم اللغة، ويتطلب الأمر المقارنة الذاتية، أي مقارنة الأداء اللغوي الحالي للمتعلم بأدائه السابق، والمقارنة الغيرية: أي مقارنة الأداء اللغوي للمتعلم بأداء أقرانه، والتفسير الذاتي والمرجعي للأداء، وتحديد مدى التباين، ومقدار الجهد والدعم اللازمين لذوي الصعوبات في القراءة أو الكتابة، أو في فهم القواعد النحوية وتطبيقها، أو في فهم النصوص الأدبية وتحليلها أو غير ذلك.

ويذكر المليجي أن النظرة الحديثة للتقويم تؤكد أن التقويم والتعلم مرتبطان بدرجة كبيرة، بل إنهما جزءان من عملية واحدة متكاملة، فالتقويم له تأثير مباشر وغير مباشر في عملية التعلم، فهو يؤثر بصورة مباشرة؛ لأنه يوفر التغذية الراجعة الضرورية لتحسين عملية التعلم، ويؤثر بصورة غير مباشرة في عملية التعلم؛ لأن التدريس عادة يوجه نحو ما سيتم تقويمه، وما يتم تدريسه للطالب هو ما سيتعلمه بالفعل. (المليجي، رضا، 2011، 112)

وهناك فرق بين التقويم من أجل التعلم وتقويم عملية التعلم، فالأول يعمل على تعزيز عملية التعلم ودعمها، فهو يوفر معلومات تساعد المعلم على تعديل طرائق تدريسه، وتساعد المتعلم على تعديل الأنشطة التي يشارك فيها من أجل تلبية احتياجات التعلم، بخلاف تقويم التعلم الذي يستخدم بغرض المساءلة، أو إجراء تصنيف أو ترتيب للطلاب، أو تحديد الكفاءة أو غير ذلك من

الأغـراض. (Wiliam, 2011,8)

ويمكـن القـول: إن التقـويم مـن أجـل تعلـم اللغـة العربيـة مرتبـط بمناهجهـا ومصاحـب لهـا، ويركـز علـى كيفيـة تعلـم الطالـب تلـك اللغـة، ويعـد جـزءًا مـن التخطيـط لعمليتـي تعليمهـا وتعلمهـا، ويهـدف إلـى تقـديم توجيهـات محـددة للطـلاب حـول مـا يجـب عليهـم القيـام بـه، وكيفيـة الارتقـاء بأدائهـم اللغـوي، وتحسـينه، ومعالجـة نواحـي القصـور عنـد تطبيـق قواعدهـا، وممارسـة مهاراتهـا المختلفـة، وتزويـد الطـلاب بتغذيـة راجعـة عـن تحصيلهـم وكفاياتهـم اللغويـة، مـع إتاحـة الفرصـة لنوعـين مـن التقـويم: التقويم اللغوي الذاتي، وتقويم الأقران؛ ليصبـح الطـلاب قادريـن علـى التأمـل الذاتـي، وإدارة ذواتهـم.

وبنـاء علـى مـا سـبق يمكـن تعريـف التقـويم اللغـوي لأداء المتعلـم بأنـه: دراسـة منهجيـة منظمـة للحصـول علـى معلومـات أو بيانـات عـن الأداء اللغـوي المتعلـم بأسـاليب متعـددة، وطـرق وأدوات متنوعـة؛ والحكـم علـى هـذا الأداء في ضـوء معاييـر معينـة، وأهـداف محـددة سـلفًا، والكشـف عـن جوانـب القـوة والضعـف فيـه، واتخـاذ قـرار بشـأن تحسـينه وتطويـره.

## ثانيًا: أنواع التقويم اللغوي:

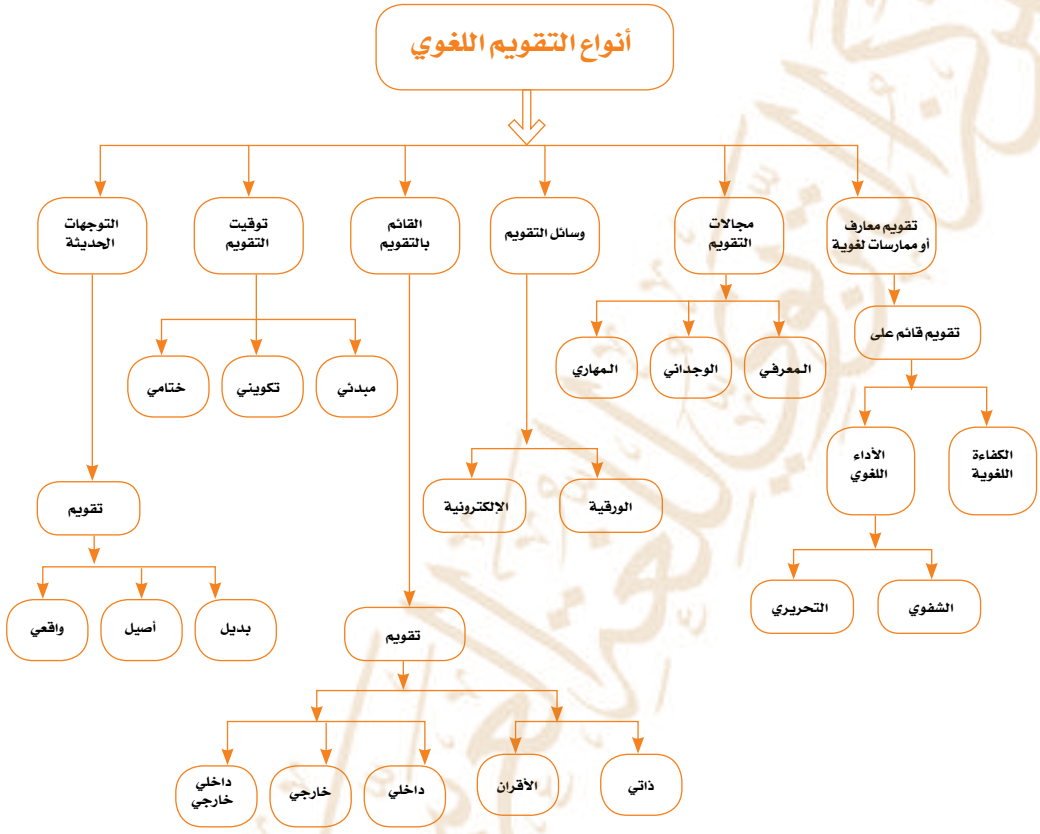
تتعـدد أنـواع التقـويم وتتنـوع وفقًـا لأسـس تصنيفيـة متعـددة، منهـا مـا يتعلـق بالإلمـام بالمحتـوى اللغـوي أو تطبيقـه وممارسـته (تقـويم قائـم علـى الكفـاءة اللغويـة، تقـويم قائـم علـى الأداء اللغـوي) ومنهـا مـا يتعلـق بالمجـالات المعرفيـة والوجدانيـة والمهاريـة (تقـويم المعـارف اللغـــوية – تقـويم التـذوق – تقـويم القيـم – تقـويم الميـول – تقـويم الاتجاهـات – تقـويم المهـارات اللغويـة) أو توقيـت التقـويم (تقـويم مبدئـي – تقـويم تكوينـي – تقـويم ختامـي) أو القائـم بالتقـويم (تقـويم الأقـران – التقـويم الذاتـي) (تقـويم داخلـي – تقـويم خارجـي – تقـويم داخلـي خارجـي) أو نـوع البيانـات (تقـويم كمـي – تقـويم كيفـي – تقـويم متعـدد القياسـات) أو عـدد المقومـين (تقـويم فـردي – تقـويم جماعـي) أو وسـائل التقـويم (تقـويم إلكترونـي – تقـويم ورقـي) أو وفقًـا للتوجهـات الحديثـة في التقـويم (التقـويم البديـل – التقـويم الأصيـل – التقـويم الواقعـي) أو بنـاء علـى مقارنـة أداء المتعلـم بمحـــــك أو معيـار (تقـويم محكـي المرجـع – تقـويم معيـاري المرجـع) وغيـر ذلـك مـن الأنـواع.

**وفيما يلي جدول وشكل توضيحي لبعض هذه الأنواع:**

جدول (1) بعض أنواع التقويم اللغوي

| أسس التصنيف | أنواع التقويم اللغوي |
|---|---|
| معارف لغوية<br>أو ممارسات لغوية | تقويم قائم على الكفاءة اللغوية.<br>تقويم قائم على الأداء اللغوي. |
| شكل الأداء | تقويم قائم على الأداء الشفوي.<br>تقويم قائم على الأداء الكتابي. |
| مجالات التقويم اللغوي. | تقـــويم المـــعارف اللغوية.<br>تقويم الجانب الوجـــداني.<br>تقويم المهارات اللغويـــــة. |
| التوجهات الحديثة | تقويم بديل – تقويم أصيل – تقويم واقعي. |
| وسائل التقويم | تقويم ورقي – تقويم إلكتروني. |
| توقيت التقويم<br>القائم بالتقويم | تقويم مبدئي – تقويم تكويني – تقومي ختامي.<br>تقويم الأقران – تقويم ذاتي.<br>تقويم داخلي – تقويم خارجي – تقويم داخلي – خارجي. |
| الغرض من التقويم | تقويم تشخيصي – تقويم علاجي – تقويم تصنيفي. |
| نوع البيانات | تقويم كمي – تقويم كيفي. |
| عدد المقوَّمين | تقويم فردي – تقويم جماعي. |
| تفسير النتائج | تقويم محكي المرجع – تقويم معياري المرجع. |

والشكل التالي يلخص بعض أنواع التقويم اللغوي:




شكل (1) بعض أنواع التقويم اللغوي

## ثالثًا: مجالات التقويم اللغوي وأدواته:

هناك ثلاثة مجالات رئيسة للتقويم اللغوي، وهي:

- **المجال المعرفي.**
- **والمجال الوجداني.**
- **والمجال المهاري.**

وتتعدد أدوات التقويم اللغوي وتتنوع وفقًا للمجالات المعرفية والوجدانية والمهارية من ناحية، والاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم - وبخاصة التقويم القائم على الأداء.- من ناحية ثانية، وطبيعة اللغة العربية وخصائصها وفنونها الأربعة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) من ناحية ثالثة، ويمكن عرض هذه المجالات الثلاثة وأدوات قياسها في ثلاثة محاور رئيسة، وهي:

(أ) تقويم المعارف اللغوية والأدبية.
(ب) تقويم الجانب الوجداني للغة العربية.
(ج) تقويم مهارات اللغة العربية.

وفيما يلي نبذة مختصرة عن الجوانب الثلاثة، وأدوات تقويم كل جانب منها في الصفوف (7 – 12):

(أ) **تقويم المعارف اللغوية والأدبية:** يعني قياس تحصيل الطلاب باستخدام الاختبارات التحصيلية المختلفة في القواعد الصرفية والنحوية والإملائية، وموضوعات القراءة المقررة، والثروة اللغوية، وموضوعات الأدب والنصوص الأدبية المقررة بالصفوف (7 – 12) بالإضافة إلى موضوعات البلاغة والنقد والعروض بالصفوف (10 – 12).

ويذكر جابر عبد الحميد أن كثيرًا من النظريات والممارسات توصي بضرورة أن تعكس نتائج الاختبارات التحصيلية إتقان المادة الدراسية، والأهداف التعليمية المنشودة من تعليمها وتعلمها. (عبد الحميد، جابر، 2002، 154)

والبناء الجيد للاختبارات التحصيلية هو أساس فاعليتها، ويتطلب اتباع مجموعة من الخطوات هي:

- تحديد الهدف من الاختبار.
- تحديد النواتج التعليمية التي تخضع للقياس.
- تحليل محتوى المادة التعليمية.
- إعداد جدول المواصفات.
- تحديد عدد الأسئلة المطلوبة.
- وضع أسئلة الاختبار في ضوء جدول المواصفات، وصياغتها صياغة دقيقة.
- ترتيب أسئلة الاختبار.
- إعداد تعليمات الاختبار.
- تصحيح الاختبار.
- تحليل نتائج الاختبار، وتفسيرها.

(البسيوني، محمد سويلم، 2013، 262 – 263)

والاختبارات التحصيلية في مجال اللغة العربية قد تكون شفوية أو تحريرية (مقالية أم موضوعية)، والاختبارات المقالية قصيرة وطويلة، والاختبارات الموضوعية لها خمسة أنواع معروفة هي (الإكمال – المزاوجة – الاختيار من متعدد – الصواب والخطأ – إعادة الترتيب).

أما الاختبارات الشفوية فهي أقدم الوسائل التي استخدمت لتقويم التحصيل، ويقصد بها أسئلة غير مكتوبة تعطى للتلاميذ، ويطلب منهم الإجابة عنها دون كتابة، والغرض منها معرفة مدى فهم التلميذ للمادة الدراسية، ومدى قدرته للتعبير عن نفسه، لهذا هي تعطى كوسيلة تقدير أو تقويم بجانب وسائل التقويم التحريرية. (أبو علام، رجاء محمود، 2005، 140)

وهناك مجموعة من الشروط الواجب توافرها في الصياغة الجيدة للسؤال الشفوي الجيد منها أن يكون السؤال مختصرًا، وواضحًا، ويستثير التفكير ويؤدي إلى إعمال العقل، ومناسبًا لمستوى التلميذ، ويستدعي فكرة واضحة، وألا يكون موحيًا بالإجابة، وألا يقتصر على الإجابة بـ (نعم) أو (لا)، وينبغي مراعاة تنوع مستويات الأسئلة وتدرجها من السهل إلى الصعب.

(الجمل، علي، 2005، 195؛ شحاتة، حسن، 2012، 299 – 300)

وتقويم تحصيل المتعلم للمعارف اللغوية والأدبية في الصفوف (7 – 12) شفويًا يتطلب قياس ما يلي:

- إلمام المتعلم بالمفاهيم والمصطلحات التي اكتسبها من موضوعات الصرف والنحو والأدب والبلاغة والنقد، وتحديد مدى فهمه لها، ومدى قدرته على تطبيقها.
- الثروة اللغوية للمتعلم، واستخدامه للمترادفات والأضداد، والمشترك اللفظي، وقدرته على تفسير معاني الكلمات من خلال السياق.
- قدرته على التحدث باللغة العربية الفصحى مع مراعاة دقة النطق، وصحة الضبط وفق القواعد الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية.
- قدرته على التعبير الشفوي عن الأفكار والمشاعر والخبرات بطلاقة، وتنظيم أفكاره، وتأييدها بالأدلة والحجج.
- قدرته على استخدام اللغة الأدبية في حديثه، وتضمين أسلوبه صورًا بيانية، ومحسنات بديعية غير متكلفة، وتنويعه بين الخبر والإنشاء.
- سرده للقصص والمواقف والأحداث، ومدى توظيفه للمعلومات والمعارف الواردة فيها في حل مشكلاته الحياتية.

**ويجري المعلم الاختبارات الشفوية بإحدى الطرائق التالية:**

- فرديًا أمام الفصل.
- فرديًا في صورة مقابلة شخصية.
- في مجموعات صغيرة (4 – 6).

وفي حالة عقد اختبارات شفوية في مجموعات صغيرة قد يعد المعلم مجموعة من الأسئلة المتكافئة في مقرر اللغة العربية، ويكتبها في بطاقات ورقية؛ ليختار كل تلميذ في المجموعة سؤالًا للإجابة عنه شفويًا، وقد يطرح بعض المعلم أسئلة شفوية من ذاكرته غير معدة سابقًا، وهذا الأسلوب تتدخل فيه الذاتية، ويفتقد إلى العدالة في بعض الأحيان.

1. **الاختبارات التحريرية: وهي نوعان:**

الأول: اختبارات المقال: يقصد بها تلك الأسئلة التي يستخدم فيها المتعلم لغته الخاصة في الإجابة، والتعبير عن أفكاره كتابة، وتعكس هذه الاختبارات قدراته التعبيرية، وأساليبه البيانية، ووضوح أفكاره وتنظيمها وترابطها، وهي نوعان – كما يذكر الجمل – :

الأول: مقال قصير أو محدود، يتطلب من المتعلم إجابة محدودة، وتبدأ أسئلته بكلمات مثل (عرِّف – لخِّص – علِّل).

والآخر: مقال طويل (مستفيض) يمنح فيه المتعلم حرية التعبير باستفاضة في موضوع معين محددًا شكل إجابته، ومجالها، وتبدو قدرته على التنظيم والتأليف والتقويم.

(الجمل، علي، 2005، 202 - 203) ومن أمثلته: (وضح كيف أثرت العوامل الدينية والسياسية والاجتماعية في العصر العباسي الأول في الشعر العربي شكلاً ومضمونًا).

والآخر: الاختبارات الموضوعية: هناك مجموعة من تعريفات الاختبارات الموضوعية ذكرها عصام عبد القادر منها:

- أسئلة لا تتأثر بذاتية المصحح، عند وضع درجات المتعلمين.
- نوع من الأسئلة تتطلب استجابة قصيرة، وإجاباتها الصحيحة محددة، بمعنى أن هناك إجابة صحيحة واحدة لا خلاف عليها لكل سؤال.
- أسئلة لها مفتاح تصحيح، يمكن من خلاله لأي شخص أن يقوم بتصحيحها، لذا فهي على درجة عالية من الموضوعية.
- نوع من الأسئلة تتطلب إجابة واحدة فقط، ومن ثم فهي على درجة عالية من الدقة والتحديد. (عبد القادر، عصام، 2017، 136)

ويذكر محمد البسيوني أن الاختبارات الموضوعية سميت بهذا الاسم نسبة إلى أسلوب صياغتها، وطريقة الإجابة عن أسئلتها، ومعايير تصحيحها، ومن أنماطها الشائعة الآن: أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة المزاوجة، وأسئلة الإكمال، وأسئلة الاختيار من متعدد (البسيوني، محمد سويلم، 2013، 250) فضلًا عن أسئلة إعادة الترتيب.

والاختبارات التحصيلية في مجال اللغة العربية - سواء أكانت شفوية أم تحريرية - تقيس ستة مستويات معرفية هي: التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم وفقًا لمستويات بلوم المعروفة للأهداف المعرفية.

### (ب) تقويم الجانب الوجداني للغة العربية:

تعبر جوانب التعلم الوجدانية عن القيم والمعتقدات والميول والسلوكيات وكل ما يشعر به المتعلم في أثناء عملية التعلم، كما تتضمن كيفية تمثل الخبرات التعليمية على نحو يوجه اتجاهات المتعلم وآرائه وسلوكه في المستقبل، وهناك مدرستان فكريتان في مجال التربية الوجدانية، إحداهما: تستند إلى الفلسفة الواقعية والمثالية التي ترى أن محتوى الوجدان - متمثلًا في القيم والمبادئ والأخلاق والمعتقدات - يمكن معرفته من مصادر خارج إطار التجربة البشرية؛ أي من الإلهام الإلهي والحكمة المتوارثة من الحكماء على مر السنين، ويعرف هذا بالتعليم الوجداني المطلق، ويتحقق من خلال التلقين، والمدرسة الأخرى ترى أن محتوى الوجدان ينبغي أن يستمد بصفة أساسية من خلال تحليل التجربة البشرية، ويتفق هذا الفكر مع الفلسفة البرجماتية لجون ديوي، وتنمية القيم وفقًا لهذه المدرسة يتم في أثناء مرور الفرد بعمليات التعلم على مراحل، وتتمثل هذه المراحل فيما يلي:

- التفاعل مع البيئة.
- التفكير التأملي في المعاني الكامنة خلف ذلك التفاعل.

- صياغة القيم والمعتقدات في ضوء ذلك الفكر التأملي.
- استخدام التفكير التأملي في تطبيق القيم والمعتقدات في مواقف أخرى.

(Olatunji, 2013, 97 - 98).

**وفي مجال اللغة العربية يتضمن الجانب الوجداني قياس ما يلي:**

- التذوق الأدبي للنصوص الشعرية والنثرية.
- القيم مثل قيم الصدق والأمانة والوفاء والإيثار والشجاعة والتعاون وغيرها.
- الميول مثل (الميول القرائية – الميـــــول الأدبية).
- الاتجاهات مثل (الاتجاه نحو تعلم اللغة أو تعلـــم قواعـــدها أو نصوصها المقررة).

وهناك أدوات لتقويم الجانب الوجداني منها الاختبارات وأساليب الملاحظة، وأساليب التقرير الذاتي.

1. **الاختبارات: وهي أنواع منها:**
   - اختبارات التذوق الأدبي.
   - اختبار ترتيب الأنشطة المفضلة.
   - اختبار الاستجابات الحرة.
   - اختبار المواقف الاجتماعية.
2. **أساليب الملاحظة:**

والملاحظة: أسلوب لجمع المعلومات وليس أداة قياس، وهي تتراوح بين الملاحظة القصيرة المنظمة التي تستخدم فيها قوائم الرصد وسلالم التقدير إلى الملاحظات الطويلة التي تستخدم فيها السجلات القصصية، ومن أساليب الملاحظة:

- قوائم المراجعة (الرصد): وهي عبارة عن قائمة مؤشـــــــرات سلوكية تصف سمة معينة للمتعلم، وتتضمن جملًا وعبارات للسلوك المتوقع، وهي تسمح للملاحظ بالاستجابة بـــ (نعم) أو (لا) أو (صواب) أو (خطأ) والمطلوب من القائم بالملاحظة تدوين ملاحظاته عن أداء كل طالب، والتأكد من توافر السمة المستهدف قياسها، وتوضع القائمة في بطاقة مع صياغة الجمل والعبارات بصورة إجرائية.

**وفيما يلي نموذج لقائمة رصد:**

قائمة مراجعة (رصد) لقياس قيمة «التواضع» عند المتعلم

| م | مؤشرات السلوك | هل تحققت؟ | |
|---|---|---|---|
| | | نعم | لا |
| 1 | يبدأ الطالب زملاءه بالسلام. | | |
| 2 | لا يردد الطالب لفظ (أنا) كثيرًا مفتخرًا بنفسه. | | |
| 3 | لا يتحدث عن فضله على الآخرين. | | |

| م | مؤشرات السلوك | هل تحققت؟ | |
|---|---|---|---|
| | | نعم | لا |
| 4 | يمشي بتواضع دون تبختر أو خيلاء. | | |
| 5 | لا ينكر حقيقة، ولا يجادل في حق. | | |
| 6 | يتعامل مع زملائه باحترام، ولا يحتقر أحدًا منهم. | | |
| 7 | يكره المدح والثناء عليه. | | |
| 8 | يبدو عليه التأثر عند ذكر مثوى المتكبرين. | | |
| 9 | يعتذر الطالب عن أي خطأ في حق زملائه. | | |
| 10 | يقبل الطالب اعتذار من أخطأ في حقه. | | |
| 11 | يدلل من القرآن والسنة على خطورة الكبر. | | |
| 12 | لا يحاول التميز على زملائه. | | |

■ **سلالم التقدير:** وهو عبارة عن قائمة مؤشرات سلوكية تدل على مدى اكتساب المتعلم لسمة وجدانية معينة مثل اكتسابه قيمة التسامح أو التعاون أو الصدق أو إتقان العمل، أي أن قائمة الرصد تحدد وجود السمة أو عدم وجودها، أما سلالم التقدير فتحدد مقدار ما اكتسبه المتعلم من هذه السمة، وسلالم التقدير أداة متدرجة لجمع المعلومات تتضمن جملًا وعبارات للسلوك المتوقع، وأمام كل جملة أو عبارة سلم تقدير عددي (5 – 4 – 3 – 2 – 1) أو وصفي (كبيرة جدًا – كبيرة – متوسطة – قليلة – قليلة جدا) أو بياني (رسم بياني) ويمكن تحويل قائمة الرصد إلى سلالم تقدير بشرط أن يوضع أمام المؤشرات السلوكية تقديرات متدرجة يمثل أحد طرفيها انعدام السمة أو قلتها، والآخر وجود السمة بشكل كبير، وما بينهما درجات متفاوتة، وفيما يلي نموذج لسلم تقدير:

سلم تقدير؛ لتحديد مدى اكتساب الطالب لقيمة «التعاون»

| م | المؤشرات السلوكية | درجة تحققها | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جدًا | كبيرة | متوسطة | قليلة | ضعيفة جدًا |
| 1 | يتبادل المعلومات والخبرات مع زملائه. | | | | | |
| 2 | لا يستأثر بأدوات أو مواد تعليمية لنفسه دون زملائه. | | | | | |
| 3 | يعمل بروح الفريق داخل مجموعته. | | | | | |
| 4 | يقيم علاقات إنسانية طيبة مع زملائه. | | | | | |
| 5 | يتحمل مسؤولية الأخطاء مع زملائه، ولا ينسبها إليهم. | | | | | |

| م | المؤشرات السلوكية | درجة تحققها | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جدًا | كبيرة | متوسطة | قليلة | ضعيفة جدًا |
| 6 | مرن يقبل نصيحة زملائه، ويصحح الأخطاء؛ لصالح العمل. | | | | | |
| 7 | يجتهد مع زملائه من أجل مواجهة المشكلات. | | | | | |
| 8 | يتناوب دوره مع زملائه في مجموعة العمل. | | | | | |
| 9 | يجيد مهارات التواصل والتفاعل والتحاور مع الآخرين. | | | | | |
| 10 | يبدي اهتمامه بأفكار زملائه في مجموعة العمل، ومقترحاتهم. | | | | | |
| 11 | يتعاون مع زملائه من أجل تحقيق أهداف مشتركة. | | | | | |
| 12 | يتحدث عن إنجاز المجموعة بلفظ (نحن) لا بلفظ (أنا). | | | | | |

## ■ السجلات القصصية:

**السجل القصصي:** هو سرد وصفي مفصل يتم تسجيله بعد حدوث سلوك معين أو تفاعل معين، بغرض جمع معلومات مفيدة عن المتعلم، واتخاذ قرارات تفيد في عمليتي تعليمه وتعلمه. (McFarland, Laura,2008, 31 - 36,38)

وقد استخدمت السجلات القصصية منذ وقت طويل كوسيلة للتقويم التكويني، ويمكن تعزيز السجلات التقليدية باستخدام التكنولوجيا الرقمية، وبتحديد أكثر استخدام جهاز محمول في تدوين ملاحظات مع تطبيقات متعددة متاحة، وتنظيم هذه الملاحظات لكي تسهم في توفير معلومات عن تعلم الطلاب، واتخاذ قرارات تعليمية بشأنهم. (Bates, C. C., 2013, 25 - 29)

ويذكر بويد – باتستون، بول (Boyd - Batstone,Paul) أن استخدام السجلات القصصية في عملية التقويم أمر يشكل صعوبة بالغة في ظل كثافة الفصول الدراسية، لذا ينبغي تقسيم الطلاب إلى مجموعات، وتحديد عدد محدود من الطلاب يوميًا؛ لملاحظة أدائهم اللغوي، أو أنماط سلوكهم، وتفاعلهم مع الآخرين، ويمكن أن يتم ذلك وفق المراحل أو الخطوات التالية:

**مرحلة الملاحظة (المراقبة):**

- إعداد سجلات لتدوين الملاحظات لهؤلاء الطلاب وكتابة بياناتهم كاملة.
- ملاحظة المتعلمين في بيئاتهم التعليمية.
- كتابة المعلمين ملاحظاتهم بخصوص تعلم الطلاب، وبيانات يمكن ملاحظتها.
- تضمين الملاحظات بعض الأمثلة كأدلة على الأداء، مع تجنب التكرار.
- وضوح الصياغة، وتجنب الألفاظ والتراكيب غير المحددة (بعض – مرات عديدة – أخطاء إملائية – مفردات قليلة).

**مرحلة التفسير، والتحليل:**

- التفسير هنا يتطلب البحث عن العلل والأسباب وراء الأداء الحالي، والتحليل يعني تحليل الأداء، ومقارنته بالمعايير المنشودة، أو الأداء الأمثل، وتحديد نواحي القوة والضعف فيه.

مرحلة اتخاذ القرارات: وتتطلب النظر في سبل وضع إستراتيجيات مناسبة لعلاج نواحي الضعف، وتقديم التوصيات اللازمة لتلبية الاحتياجات الأكاديمية، وكلما زادت دقة الملاحظات المدونة كانت أكثر جدوى في اتخاذ القرارات اليومية.

(Boyd - Batstone, Paul , 2004, 230 - 239)

فعلى سبيل المثال قد تكشف نتائج ملاحظة المعلم لأداء أحد الطلاب باستخدام السجلات القصصية اتجاهًا سالبًا نحو تعلم القواعد النحوية، هنا لابد أن يستخدم المعلم مجموعة من الإجراءات؛ لمعالجة هذه المشكلة كما يتضح من المثال التالي:

**نموذج لسجل قصصي**
**اسم الطالب: سيف سالم علي.**
**الصف: 7 / 1**
**الحصة: نحو.**
**الملاحظات وتاريخها:**

| التاريخ | الملاحظات |
|---|---|
| 2017 / 10 / 24 | يبدو على الطالب علامات الملل والضيق من حصة النحو، ولم يشارك في الإجابة عن أي سؤال نحوي شفويًا بالرغم من مشاركاته في حصة القراءة. |
| 2017 / 10 / 29 | غاب الطالب في حصة النحو (إعراب المثنى) بالرغم من حضوره بقية الحصص. |
| 2017 / 10/30 | لم يؤدِ الطالب الواجبات المنزلية الخاصة بقاعدة المثنى. |
| 2017 /11/5 | قطب الطالب جبينه عندما طلبت منه الإجابة في الحصة عن تدريبات نحوية خاصة بإعراب جمع المذكر السالم، وأجاب عنها بنسبة صواب 30 %. |
| 2017 /11/9 | طرح الطالب سؤالًا عن أهمية دراسة النحو، وعبر عن عدم جدواها، ولم يشارك في الإجابة عن أي سؤال نحوي شفويًا بالرغم من مشاركاته في حصة النصوص الأدبية. |
| 2017/11 /15 | حصل الطالب في اختبار النحو على درجة متدنية (5 / 15) بنسبة 33 %، بالرغم من حصوله على 75 % في أسئلة القراءة والنصوص الأدبية والتعبير. |

**التفسير والتحليل:**

- الطالب لديه اتجاه سالب نحو تعلم القواعد النحوية.
- ولديه صعوبات في إعراب الأسماء المعربة بعلامات فرعية، ولم يحقق سوى 30 % من نواتج التعلم المتوقعة في هذه الوحدة.

**التوصيات:**

- تعديل اتجاه الطالب نحو تعلم القواعد النحوية عن طريق الحوار والمناقشة، وبيان أهمية هذه القواعد في ضبط الكلام، واستقامة اللسان، وتلاوة القرآن تلاوة صحيحة، والتحدث بلغة القرآن، والقراءة والكتابة وفق قواعد اللغة العربية.
- عقد جلسات علاجية للطالب داخل قاعة نشاط بالمدرسة؛ لتذليل الصعوبات النحوية التي يواجهها في دراسة وحدة الأسماء المعربة بعلامات فرعية.
- إشراك الطالب في إستراتيجيات التعليم الممتع مثل (الألعاب والمباريات النحوية - تمثيل الأدوار) وذلك في حصص النحو القادمة.

3. **أساليب التقرير الذاتي:** تعتمد هذه الأساليب على طرح مجموعة من الأسئلة على المتعلم؛ للكشف عن أحد الجوانب الوجدانية في شخصيته (ميوله، اتجاهاته، قيمه)، وقد سميت بهذا المسمى؛ لأن الفرد يقر ذاتيًا بمشاعره نحو موضوع ما، أو يعبر عن أفكاره وآرائه في هذا الموضوع، وتخضع لنظام تصحيح دقيق، ومن هذه الأساليب:
   - الاستبانات.
   - المقابلات.

### (ج) تقويم مهارات اللغة العربية:

يذكر كمال زيتون أنه يمكن قياس المهارات باستخدام اختبارات الأداء، وهي تركز على الطريقة أو الناتج أو كليهما، ففي المهارات الحركية يكون التركيز على الطريقة التي يتم بها الأداء المطلوب، وفي المهارات الفنية يكون التركيز على الناتج النهائي بدرجة أكبر من طريقة الوصول إلى هذا الناتج، وفي حالات أخرى يكون التركيز على الطريقة والناتج معًا.

(زيتون، كمال، 2009، 592)

فالمقال الأدبي يمكن التركيز فيه على ناتج الكتابة أي المقال نفسه، والكتابة الحاسوبية تتطلب ناتج الكتابة (مقال - قصة...) وطريقة الكتابة على الحاسوب.

**ويذكر رجاء أبو علام أربع خطوات رئيسة لبناء اختبارات الأداء هي:**

1. تحديد مخرجات التعلم المراد قياسها: ويتم تحديد هذه المخرجات بناء على أهداف التدريس، وتحليل مجال العمل الذي يقيسه الاختبار بحيث يتضمن المهارات الخاصة بهذا المجال.
2. اختيار المهام التي يتضمنها الاختبار: ويتم الاختيار وفقًا للوقت المتاح، والإمكانات المتوافرة، مع مراعاة أن المهام القصيرة أفضل من التي تستغرق وقتًا طويلًا.
3. إعداد تعليمات الاختبار: وتكتب بشكل واضح بحيث تتضمن الغرض من الاختبار، وخطوات العمل المطلوبة، والزمن المسموح به، وطريقة تقدير الدرجات.
4. إعداد أسلوب الملاحظة المستخدم في تقويم الأداء: يمكن استخدام قوائم المراجعة ومقاييس التقدير في تقويم الأداء (تقويم طريقة العمل أو الناتج أو كليهما).

(أبو علام، رجاء محمود، 2005، 269 - 270)

وتختلف بطاقات ملاحظة الأداء اللغوي باختلاف شكل الأداء، ونوع المهام اللغوية، فالأداء اللغوي الشفوي يتطلب بطاقات ملاحظة للعروض الشفوية والمقابلات ولعب الأدوار، على حين يتطلب الأداء اللغوي الكتابي بطاقات ملاحظة مهارات الكتابة الإبداعية بأنواعها المختلفة (المقال - موضوع تعبير - القصة - الشعر) وبطاقات ملاحظة مهارات الكتابة الوظيفية بمجالاتها المتنوعة (التقرير - الخطابات الرسمية - البرقية - الدعوة أو الإعلان...) وتتعدد بطاقات الملاحظة لقياس المهارات اللغوية للطلاب في فنون اللغة الأربعة، ومن ذلك:

**بطاقات ملاحظة بعض:**

- مهارات الاستماع الناقد.

- مهارات الاستماع الإبداعي.
- مهارات إلقاء الشعر.
- مهارات الخطابة.
- مهارات القراءة الجهرية.
- مهارات القراءة الصامتة.
- مهارات القراءة الناقدة.
- مهارات القراءة الإبداعية.
- مهارات الكتابة الوظيفية.
- مهارات الكتابة الإبداعية.

**وفيما يلي نماذج لبطاقات ملاحظة الأداء اللغوي المهاري بأنواعه المختلفة:**

بطاقة ملاحظة الأداء اللغوي الشفوي للمتعلم في أثناء لعب الأدوار

| م | معايير الأداء | هل تحققت؟ | |
|---|---|---|---|
| | | نعم | لا |
| 1 | يعبر عن المواقف الانفعالية والأحداث الدرامية بلغة عاطفية مؤثرة. | | |
| 2 | يستخدم لغة الجسد في التعبير عن المعاني المقصودة. | | |
| 3 | يتقمص الشخصية التي يؤديها بما يجري على لسانها من ألفاظ وجمل وعبارات. | | |
| 4 | يعتمد على التلوين الصوتي (درجات الصوت - التنغيم) للتعبير عن المعاني المختلفة. | | |
| 5 | يتحدث أمام زملائه بطلاقة دون تلعثم أو تردد. | | |
| 6 | يجري حوارًا مسرحيًا مع زملائه بلغة واضحة. | | |
| 7 | يتقيد بالنص المسرحي دون خروج عليه أو تحريفه. | | |
| 8 | يعبر عن المواقف والأحداث باستخدام اللغة العربية الفصحى. | | |
| 9 | الثقة بالنفس في مواجهة الجمهور دون خوف أو خجل أو ارتباك. | | |
| 10 | يضبط معدل الأداء اللغوي من حيث السرعة والبطء حسب المعاني والمواقف المختلفة. | | |

بطاقة ملاحظة الأداء اللغوي الشفوي للمتعلم في الخطابة

| م | معايير الأداء | مستويات الأداء | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1 | يلم بموضوع الخطبة جيدًا. | | | | | |
| 2 | يبدأ الخطبة بمقدمة مشوقة ومؤثرة. | | | | | |
| 3 | ينظم عرض الأفكار في الخطبة. | | | | | |
| 4 | يقدم أدلة متنوعة (عقلية ونقلية وواقعية)؛ لإقناع الآخرين بصحة أقواله وأفكاره. | | | | | |
| 5 | يضرب أمثلة توضيحية لمضمون الخطبة. | | | | | |
| 6 | يواجه الجمهور بثقة دون خوف أو خجل أو ارتباك. | | | | | |
| 7 | يتمتع بقوة الصوت ووضوحه؛ لإيصال المعنى. | | | | | |
| 8 | يستخدم أساليب الإثارة والتشويق في أثناء عرض الخطبة. | | | | | |
| 9 | يستشهد في الخطبة بالقرآن الكريم أو الحديث الشريف أو الشعر أو الأمثال والحكم... | | | | | |
| 10 | يكرر النقاط المهمة في الخطبة. | | | | | |
| 11 | يستخدم عبارات واضحة قوية. | | | | | |
| 12 | يستخدم وقفات هادفة؛ لإثارة تفكير المستمعين، وجذب انتباههم. | | | | | |
| 13 | يلتزم بموضوع الخطبة دون خروج عليه. | | | | | |
| 14 | ينوع التنغيم؛ للتعبير عن المعاني المختلفة. | | | | | |
| 15 | يعبر عن أفكاره بطلاقة لغوية. | | | | | |
| 16 | يعبر مستخدمًا أساليب وتعبيرات بلاغية. | | | | | |
| 17 | يختم الخطبة بنهاية مناسبة. | | | | | |

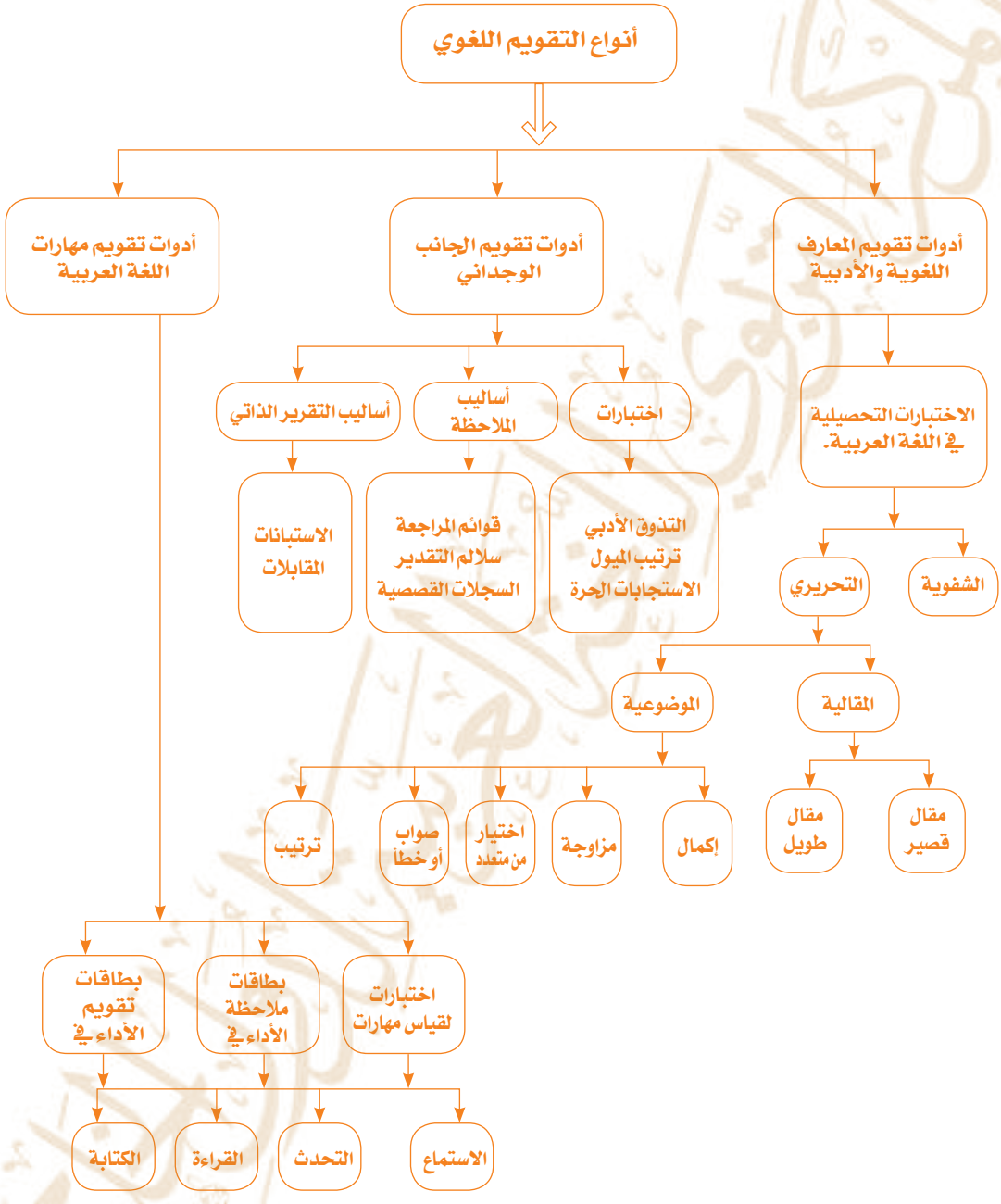
بطاقة ملاحظة الأداء اللغوي الشفوي للمتعلم في إلقاء الشعر

| م | معايير الأداء | مستويات الأداء | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1 | ينقل التجربة الشعورية إلى المتلقي مشحونة بعواطف الشاعر وأحاسيسه. | | | | | |
| 2 | يتغنى بالشعر، وإظهار موسيقاه الداخلية والخارجية (الوزن - والقافية). | | | | | |
| 3 | يتمتع بقوة الصوت ووضوحه؛ لإيصال المعاني والأفكار الواردة في النص. | | | | | |
| 4 | لديه طلاقة الإلقاء دون تلعثم أو تردد... | | | | | |

| م | معايير الأداء | مستويات الأداء | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5 | يستخدم لغة الجسد، والأداء الحركي المعبر. | | | | | |
| 6 | يعتمد على التلوين الصوتي في الإلقاء (درجات الصوت - التنغيم) للتعبير عن المعاني المختلفة. | | | | | |
| 7 | يلقي الشعر بحماس دون توتر أو عصبية أو انفعال زائد. | | | | | |
| 8 | يوظف علامات الترقيم في أثناء الإلقاء (علامة الاستفهام أو التعجب...). | | | | | |
| 9 | يكرر كلمة أو جملة أو شطر من بيت شعري؛ لإبراز معنى معين. | | | | | |
| 10 | يطبق القواعد الصرفية والنحوية في أثناء الإلقاء. | | | | | |

بطاقة تقويم أداء المتعلم في مهارة كتابة موضوع تعبير

| م | معايير الأداء | مستويات الأداء | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1 | يستخدم ألفاظًا عربية فصيحة في الكتابة. | | | | | |
| 2 | يولد أفكارًا متعددة ذات صلة وثيقة بموضوع التعبير. | | | | | |
| 3 | يطرح أفكار متنوعة ذات صلة وثيقة بالموضوع. | | | | | |
| 4 | يربط الأفكار الفرعية بالفكرة الرئيسة. | | | | | |
| 5 | ينظم عرض أفكاره. | | | | | |
| 6 | يعرض أفكارًا جديدة. | | | | | |
| 7 | ينتقي الألفاظ المعبرة عن المعاني المقصودة بدقة. | | | | | |
| 8 | ينوع الأساليب لتتناسب مع المواقف المختلفة (خبرية - إنشائية). | | | | | |
| 9 | يستخدم تعبيرات أدبية جميلة في الكتابة. | | | | | |
| 10 | يستخدم محسنات بديعية غير متكلفة. | | | | | |
| 11 | يستخدم علامات الترقيم استخدامًا صحيحًا. | | | | | |
| 12 | يطبق القواعد الصرفية والنحوية في الكتابة. | | | | | |




شكل (2) أدوات التقويم اللغوي

2

# الفصل الثاني

## تقويم الطلاب في اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة.

- الاتجاه الأول: الاتجاه نحو استخدام التقويم البديل والأصيل والقائم على الأداء.
- الاتجاه الثاني: الاتجاه نحو المشاركة النشطة للمتعلم في عملية التقويم اللغوي.
- الاتجاه الثالث: الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في عملية التقويم اللغوي.
- الاتجاه الرابع: الاتجاه نحو البنائية.
- الاتجاه الخامس: الاتجاه نحو الجودة والتميز.
- الاتجاه السادس: الاتجاه نحو التقويم المتمايز.

# الفصل الثاني
# تقويم الطلاب في اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة

التقويم مدخل إصلاح التعليم، شعار رفعته مؤسسات تعليمية بالدول المتقدمة، فإن لم تتم الاستفادة من عمليات التشخيص والعلاج في تطوير مستويات أداء المتعلم أو الخريج، فإنه لا جدوى من التعليم غير حفظ المعلومات واستظهارها من أجل اجتياز الامتحانات النهائية كغاية في حد ذاتها. وفي إطار ذلك تعد منظومة التقويم لأية دولة مؤشرًا فاعلًا على كفاءة وجودة نظامها التعليمي.

وتشهد منظومة التقويم تطويرًا متسارعًا ومذهلًا في كافة نظم التعليم بمختلف دول العالم، فإذا كان التقويم مدخلًا أساسيًا لتطوير التعليم، فإن تقويم مخرجات التعلم يمثل محورًا رئيسًا لضمان جودته؛ فعناصر المنظومة التعليمية مسخرة لتحسين مخرجات التعلم لدى المتعلم، وإعداد الخريج القادر على إدارة شؤون حياته ومجتمعه في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين.

وتتعدد مجالات التقويم في اللغة العربية، وتتنوع مهامه وأدواته في ظل الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم من ناحية، وخصوصية هذه اللغة وخصائصها التي تميزها عن سائر لغات العالم من حيث ارتباطها بالقرآن الكريم من ناحية أخرى، فبفضل الكتاب المبين صارت هذه اللغة أكثر ثراء في ألفاظها، وأوسع مدى في معانيها، وأغزر مادة في أبنيتها وصيغها، وأجود تعبيرًا في أساليبها، وأدق تصويرًا في بيانها، وينعكس هذا على تقويم الأداء اللغوي للمتعلم.

فتقويم الأداء اللغوي للمتعلم هنا لا يقف عند قياس معرفته بالأبنية اللغوية، وقدرته على صياغة المشتقات، وحفظه للنصوص الأدبية والقواعد والمصطلحات، أو قياس حجم حصيلته اللغوية من الألفاظ والمترادفات، بل توظيف كل هذا في أنشطة لغوية أدائية تعكس إبداعية التلقي، وطلاقة التفكير، وعبقرية التعبير، وجمال التصوير، مع استخدام التكنولوجيا الحديثة في تقويمه، وقياس قدراته اللغوية والتعبيرية والتواصلية والبحثية في عصر المعلومات والفضائيات والإنترنت، وفي ضوء معايير الجودة والإتقان، وقياس قدرته على استخدام ذكاءاته المتعددة في ممارسات لغوية تلبي ميوله، وتراعي حاجات اللغوية، وتعكس قدراته ومواهبه، وإبداعه وتفوقه في اللغة العربية وغيرها من مجالات العلم والمعرفة.

وقد شهد العصر الحاضر مجموعة من الاتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم بصفة عامة، والتقويم اللغوي بصفة خاصة، ولعل أبرز هذه الاتجاهات ما يلي:

**الاتجاه الأول:** الاتجاه نحو استخدام تقويم بديل للاختبارات التحصيلية التقليدية في مجال اللغة العربية مثل (التقويم البديل – التقويم الأصيل – التقويم القائم على الأداء).

**الاتجاه الثاني:** الاتجاه نحو المشاركة النشطة للمتعلم في عملية التقويم (التقويم الذاتي – تقويم الأقران).

**الاتجاه الثالث:** الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في عملية التقويم. (التقويم الإلكتروني – التقويم بالمراسلة – التقويم بالهاتف – التقويم عبر القنوات الفضائية – التقويم عبر الإنترنت).

**الاتجاه الرابع:** الاتجاه نحو البنائية (التقويم الواقعي – التقويم التشخيصي – التقويم المبدئي – التقويم البنائي أو التكويني – التقويم الختامي).

**الاتجاه الخامس:** الاتجاه نحو الجودة والتميز (التقويم الشامل – التقويم متعدد القياسات.– التقويم المتكامل – التقويم الداخلي – التقويم الخارجي – التقويم في ضوء المعايير).

الاتجاه السادس: الاتجاه نحو التقويم المتمايز (التقويم اللغوي في ضوء الذكاءات المتعددة، وأساليب التعلم المفضلة).

**وفيما يلي عرض لهذه الاتجاهات، والمصطلحات الخاصة بكل اتجاه، وأنشطة التقويم، وأدواته المرتبطة بكل اتجاه من هذه الاتجاهات.**

## الاتجاه الأول: الاتجاه نحو استخدام التقويم البديل والأصيل والقائم على الأداء:

في الماضي كان التقويم التقليدي أداة لقياس مدى تحقق الأهداف المنشودة، واعتمد على طرق تقويم محدودة، حيث ركز بشكل كبير على الامتحانات التقليدية، والتنافس في الدرجات، مع نقص التغذية الراجعة، وفي الوقت نفسه كان التقويم قاصرًا لا يغطي مختلف المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، وقد أدى هذا إلى البحث عن تقويم بديل يعكس العلاقة بين التقويم والتعليم والتعلم، بل يدمج بينها، وهذه التوجه الجديد في التقويم يطلق عليها اسم التقويم البديل، وهو نوع من التقويم يتجاوز التقويمات القياسية والتقليدية، ويحدد ما يعرفه الطلاب ويمكنهم فعله، ويراعي أداء الطلاب في حياتهم اليومية، ويوفر تقويمًا متعدد القياسات، ويدخل فيه التقويم الذاتي، أي تقويم الطلاب لأنفسهم؛ ليكشف عن مدى التقدم في معارفهم ومهاراتهم، ويستخدم أدوات قياس كملاحظة المعلمين للطلاب، ويعتمد على مهام وأنشطة متعددة ينجزها الطلاب كالمشروعات الطلابية، والعروض، وملفات الإنجاز، وحل المشكلات في مواقف الحياة الواقعية، ويطلق على هذا النوع من التقويم تسميات أخرى كالتقويم الأصيل، وتقويم الأداء. (Buldur, Serkan; Tatar, Nilgun, 2011, 485 - 495)

**وفيما يلي توضيح لهذه المصطلحات:**

**(أ) التقويم البديل:** هو نوع من التقويم ينجز فيه الطلاب مهام وأنشطة (مشروعات فردية أو جماعية، وعروض، ومقابلات في موضوعات معينة) بدلًا من الإجابة عن أسئلة اختبار، ويتم تقويم أعمالهم في ضوء معايير محددة سلفًا.

ويشترط في مهام التقويم البديل في اللغة العربية وغيرها من اللغات ما يلي:

- تعدد المهام وتنوعها: ففي مجال اللغة تتعدد مهام التقويم البديل وتتنوع؛ لتغطي مجموعة واسعة من المجالات والأنشطة المتنوعة (الاستماع – التحليل – القراءة – الكتابة – التمثيل – المقابلة – الملاحظة) ولا يجوز أن يكون هناك سبع مهام أمام المتعلم، منها أربع أو خمس عبارة عن كتابة واجبات.
- تحديد معايير واضحة لكل مهمة: ويكون الطلاب على وعي بها في وقت مبكر؛ لتكون نماذج إرشادية يعرفون منها ما يجب عليهم القيام به، وما هو متوقع منهم.
- تحديد الزمن المقترح لتنفيذ المهمة: فهناك جدول زمني معلن للطلاب بخصوص المهام المطلوب إنجازها، ومدة تنفيذها، وتاريخ الانتهاء منها.

(Litchfield, Brenda C & Dempsey, John V.,2013, 443 - 446)

ومن الواضح أن التقويم البديل في اللغة العربية يتجاوز النظرة الضيقة للتقويم، ويتجاوز حدود

الاختبارات التحصيلية التي تركز على قياس المعارف اللغوية والأدبية، وتعزز عمليات الحفظ والتذكر والاسترجاع للقواعد والنصوص، وموضوعات الأدب والقراءة، ويقترح أنشطة لغوية، ويضع معايير للتقويم، أي أنه يركز على أمرين أساسيين:

**الأول:** إنجاز المتعلم لمهام لغوية ذات طبيعة أدائية، والأداء اللغوي له ثلاثة أنواع:

1. أداء شفوي مثل (سرد قصة - إلقاء شعر).
2. أداء تحريري مثل (كتابة مقال في صحيفة).
3. أداء عملي مثل (الكشف في المعاجم - البحث اللغوي في الإنترنت - تنظيم معرض أدبي...).

**والآخر:** تحديد معايير ومؤشرات للأداء اللغوي الأمثل لكل مهمة، فالكشف في المعاجم العربية على سبيل المثال مهمة لغوية يمكن قياس تمكن الطالب منها في ضوء المؤشرات التالية:

- استخدام الجذر الصحيح للكلمة في الكشف عن معناها.
- تحديد موقع الكلمات المعتلة بالألف داخل المعجم بسهولة.
- (برد الألف إلى أصلها الواو أو الياء).
- استخدام المعجم وفق الترتيب المناسب لنوعه.
- (ترتيب أبجدي - قافي - مخرجي).
- الوصول سريعًا إلى معاني الكلمات في المعجم.
- الكشف عن المعاني المتعددة للكلمات في المعجم.
- التحقق من الضبط الصحيح لبنية الكلمة باستخدام المعجم.

**(ب) التقويم الأصيل:** «شكل من أشكال التقويم يطلب فيه من المتعلم أداء مهام في العالم الواقعي تعكس قدرته على التطبيق الهادف للمعارف والمهارات الأساسية».

(Mueller, J 2016,)

ويذكر إدي ولورانس (Eddy, P.& Lawrence) أن التقويم الأصيل يركز على تقويم عمل الطالب، ويبني معارفه، ويضعها موضع الممارسة، أي ينقل المعرفة إلى سياقات الواقع الحقيقي خارج المدرسة، ويعمل على تطبيق المعارف والمهارات من خلال المهام القائمة على الأداء، فهو يتضمن مهام ينجزها الطلاب، وعمليات يقومون بها أي معالجات معرفية، ومنتجات تستدعي توظيف معارفهم في عملية الإنتاج فهو:

- يدعم فكرة أن التقويم عملية مستمرة.
- يرتبط بعمل الطالب، وبمفهوم التعلم القائم على المهام أو الأداء.
- يشارك فيه أطراف متعددة، ومقومون متعددون، ويدخل فيه التقويم الذاتي، وقد يتضمن تقويمًا رسميًا، أو غير رسمي.
- يتيح الفرصة للمتعلمين؛ لاختيار المهام، والمشروعات التي ينجزونها، ووضع شروط التنفيذ الخاصة بهم.

ومن ذلك مشروع (ويكي) الذي يتيح بدائل متعددة للطلاب للإنتاج اللغوي (قصص رقمية – مقالات يومية – عرض نتائج بحوث ميدانية عن نباتات أو حيوانات مدعم بالصور والفيديو – كتابة تجارب ذاتية.....) ويمكن استخدام (ويكي) لدعم العمل الجماعي والتعلم التعاوني.

(Eddy, P.& Lawrence, A.,2013 ,253 - 265)

**ويؤكد بعض المتخصصين أن نجاح التقويم الأصيل يعتمد على أربعة عوامل رئيسة هي:**

1. السياق: فالتقويم الأصيل يتم في سياق اجتماعي طبيعي أو في عالم واقعي مرتبط بحياة الطلاب.
2. العوامل الطلابية: فالتقويم الأصيل تقويم نشط يتطلب مشاركة الطلاب في أنشطة، وإنجازهم لمهام تتيح لهم فرص التفاعل، وممارسة التفكير، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وهذا لا يمكن أن يتحقق في الفصول الدراسية التقليدية.
3. المهام: فتنوع أنشطة التعليم والتعلم؛ لتتناسب مع الميول والاستعدادات والقدرات المختلفة للمتعلمين، يتطلب تعدد مهام التقويم – أيضًا – وتنوعها، فلا ينبغي أن يتم تقويم كل طالب بنفس طريقة زميله، واختيار الطالب لمهمة من بين عدة بدائل مثل (عرض تقرير شفوي – كتابة ورقة بحثية – لعب أدوار – عمل مطوية أو مجلة حائط) يعد أمرًا أساسيًا في التقويم الأصيل.
4. المعايير والمؤشرات: أي تحديد مواصفات قياسية لمستوى الأداء المطلوب، ومؤشرات الإنجاز المتوقع، بشرط أن يتضمن كل نشاط في التقييم الأصيل تعليمات مفصلة، وتوجيهات واضحة بنموذج الأداء الأمثل، مع ضمان دفع اللبس، وعدم الخلط بين الطلاب. (Kinay, Ismail; Bagçeci, Birsen, 2016 ,51 - 59)

**ويتميز التقويم الأصيل بمجموعة من الخصائص منها ما يلي:**

1. الواقعية: فالتقويم الأصيل يتطلب تحليل المعرفة ودمجها في مواقف الحياة الواقعية، ومن ثم منح الطلاب الفرصة لربط ما تعلموه في الفصول الدراسية بالواقع أي الأنشطة اللامنهجية، وقياس قدرتهم على حل المشكلات في الحياة خارج المدرسة.
2. الإنتاج: يتطلب التقويم الأصيل توظيف ما تعلمه الطلاب من معارف ومهارات في إنتاج عملي مثل المشروعات والعروض والمعارض وملفات الإنجازات وغيرها في بيئة تعليمية غنية.

ومن المهام العملية برامج ورشة الكتابة (Writing Workshop) مثل برنامج «الكتَّاب الشباب» الذي يقوم على اختيار الطلاب موضوعًا للكتابة، وكتابة فقرة من رواية في هذا الموضوع بحرية تامة داخل الفصل دون خوف أو قلق من الأخطاء الإملائية والنحوية.

(Magalas, Laura; Ryan, Thomas G.,2016,7 - 22)

3. قياس مهارات لغوية وبحثية متعددة: يتطلب التقويم الأصيل من الطلاب بناء معارفهم الخاصة من مصادر متنوعة، ومراجع مختلفة عن طريق البحث، وجمع المعلومات وتنظيمها، والتحليل، والتعميم، والتخطيط، وتدوين الملاحظات، والتحرير، وغير ذلك من الأنشطة والمهارات اللغوية والبحثية التي يقيسها.

(Hus, Vlasta; Matjašic, Jasmina ,2017, 664 - 670)

4. قياس التفكير في مستوياته العليا: التقويم الأصيل يقيس تفكيرًا إبداعيًا، أي توليد أفكار جديدة، واستجابات متعددة متنوعة بدلًا من استنساخ المعرفة، كما يتطلب تفكيرًا تأمليًا واقعيًا في المهام بدلًا من المواقف الاختبارية المصطنعة.

(Burton, Kelley,2011,20 - 28)

كما يقيس تفكير الطلاب في أعمالهم بشكل ناقد، واكتشاف نقاط القوة والضعف في أدائهم، وتقويم إنتاجهم، والتصحيح الذاتي لأنفسهم، وتحسين أدائهم اعتمادًا على أنفسهم.
(Hus, Vlasta; Matjašic, Jasmina ,2017, 664 - 670)

**ويذكر ميلر، جون أن التقويم الأصيل يطلق عليه تسميات أخرى مثل:**

- تقويم الأداء: أو التقويم القائم على الأداء؛ لأنه يطلب من الطلاب أداء مهام ذات مغزى، وهذا هو المصطلح الأكثر شيوعًا لهذا النوع من التقويم.
- تقويم بديل؛ لأنه بديل للتقويمات التقليدية.
- تقويم مباشر؛ لأنه يوفر دليلًا مباشرًا على التطبيق الفعال للمعارف والمهارات.

(Mueller, J. , 2016)

فقد نستنتج بشكل غير مباشر من إجابة الطالب في اختبار للقواعد النحوية إمكانية تطبيقه تلك القواعد في حديثه، لكن أداءه اللغوي المتميز في أثناء إلقاء كلمة أو خطبة أو تمثيل أدوار يوفر دليلًا مباشرًا على تطبيق هذه القواعد.

وعلى الرغم من إدراك المعلمين لأهمية الانتقال من أساليب التقويم التقليدية إلى أساليب التقويم البديلة، إلا أن استخدام هذه الأساليب لا يزال يواجه تحديات كبيرة منها:

- نقص عدد المعلمين الذين لديهم كفاءة ذاتية، وخبرة في مجال التقويم البديل، وإعداد أدواته، وتنفيذه.
- شكوى المعلمين من طول الوقت المستغرق في التقويم البديل، وتنفيذ أنشطته، مقارنة بكثير من الاختبارات الأخرى.
- اعتقادات بعض المعلمين الذين يستخدمون ملفات الإنجاز كوسائل للتعليم والتقويم بأن طلابهم قد يخفقون في الاختبارات الرسمية.
- المعوقات الخارجية مثل نقص الدعم الإداري والضغوط الأسرية، وانشغال الوالدين بنتائج الاختبارات، والمعوقات الداخلية مثل نقص دافعية الطلاب، ونقص الموارد، ومحدودية إجادة اللغة، وعدم كفاية الوقت، وصعوبة تقدير الدرجات، واقتراح المعايير، والحكم على صحة التقويم، ومدى الثقة في موضوعيته.

(Buldur, Serkan; Tatar, Nilgun, 2011, 485 - 495)

## الاتجاه الثاني: الاتجاه نحو المشاركة النشطة للمتعلم في عملية التقويم:

في إطار الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم، والبحث عن بدائل للاختبارات التقليدية التي

يجريها معلم اللغة العربية وغيره من المعلمين داخل الفصول الدراسية، ظهر اتجاه آخر يؤكد دور المتعلم في عملية التقويم، ويعزز مشاركته النشطة في تقويم ذاته وأقرانه، بل أصبحت هناك أدوات تطبق، ووسائل وإجراءات يتبعها المتعلم في مراقبة فهمه، ونقد ذاته، ومراجعة أقواله وكتاباته، وإصدار حكم على أدائه اللغوي، وأداء زملائه، في ضوء معايير متفق عليها للأداء الأمثل، ويمكن هنا التمييز بين نوعين من التقويم:

1. التقويم الذاتي.
2. تقويم الأقران.

وفيما يلي نبذة مختصرة عن كل نوع.

**(أ) التقويم الذاتي.**

يعني مشاركة المتعلم في وضع معايير للأداء الأمثل لمهمة ما، ثم مقارنة أدائه بهذه المعايير، وتحديد مدى بلوغه للمستوى الأعلى في الأداء، وتعرف نواحي القوة والضعف فيه، واكتشاف أخطائه وتصويبها، وتطوير أدائه.

وتعرف حسناء الديب التقويم الذاتي بأنه طريقة يُقوِّم فيها التلاميذ أدائهم بأنفسهم بعد معرفتهم بمعايير التصحيح وقواعده المطبقة، وبمشاركتهم للمعلم في وضع هذه المعايير، من أجل تحسين دافعيتهم لتعلم مادة ما، ورفع مستوى تحصيلهم فيها.

(الديب، حسناء، 2013، 23)

ويقتصر دور المعلم في التقويم الذاتي على إبداء تعليقاته التي تعزز عمل الطالب وتقويمه الذي يقوم به بنفسه، ويوضح الخطوات التالية في التقويم، ويحث الطالب على إعادة النظر في تقويمه، والأساليب التي استخدمها في ذلك، دون أن يوجه إليه اللوم، أو يبدي اعتراضه على تعليقاته، وبذلك يكون المعلم ميسرًا لتعلم طلبته، وموجهًا لهم في استخدامهم أسلوب التقويم الذاتي بطريقة هادفة. (علام، صلاح الدين، 2004، 211)

وتؤكد دراسة جوتوه، ياسوشي (Gotoh, Yasushi , 2015, 1 - 3) أن التقويم الذاتي يتطلب تنمية مهارات التفكير الناقد في مختلف المراحل التعليمية كمهارات تمكن الفرد من التفكير المنطقي والتفكير المستقل، وحل المشكلات الذاتية من خلال ثلاث وسائل هي: مقاطع فيديو تستثير التفكير الناقد، والأنشطة فوق المعرفية، وممارسة التفكير الناقد، مع توفير معلومات متعددة للتفكير من خلال تصفح الإنترنت، وكتابة التعليقات، وقراءة صفحات الويب، ومناقشة مع الأقران، وقراءة الكتب، وقراءة لوحة الإعلانات، والقيام بمهام التقويم الذاتي.

وقد استخدمت دراسة تولغار، أيسجول تاكاك (Tulgar, Aysegül Takkaç) شكلًا بديلًا للتقويم الذاتي يدمج التكنولوجيا في عملية التعليم باستخدام «تقويم سيلفي» يعتمد على تقنيات الهاتف المحمول الحديثة والإنترنت، واستخدام أساليب حديثة للاتصال ونقل البيانات، والتقويم الذاتي البديل هنا يتطلب تسجيل أشرطة فيديو خاصة بكل طالب في شكل «سيلفي» (وهو مصطلح عالمي ظهر مع اختراع الرقمية والكاميرات والهواتف المحمولة، ويعني الكاميرا التي تسمح للأفراد بالتقاط صور خاصة بهم أو بغيرهم بأيديهم أو باستخدام عصا السيلفي).

وقد ركزت هذه الدراسة على التقويم الذاتي للأداء اللغوي للطلاب، وكان مطلوبًا من كل طالب تقديم عرض شفوي قصير يتراوح بين 15 و20 دقيقة، وتسجيله باستخدام الهواتف المحمولة أو الكاميرات، ومشاهدته، ومراقبة مدى التقدم في ممارسة اللغة، ومدى تحسن الأداء اللغوي من حيث دقة النطق، والطلاقة اللغوية، وتطبيق القواعد النحوية، بغرض بلوغ مستوى الأداء اللغوي الأمثل، ثم التفاعل الاجتماعي مع المعلم بإرسال التقويم الذاتي المسجل إلى إليه من خلال شبكة الإنترنت، كما يرسل كل طالب إلى المعلم – أيضًا – تقريرًا عن تحليل أدائه بعد مشاهدته، وتحديد نواحي القوة والضعف فيه، ثم يتلقى تعليقات المعلم، والزملاء، ويحصل على التغذية الراجعة اللازمة بعد تحليل الأداء.

وقد أبدى الطلاب المشاركون اهتمامهم بهذه التقنية في التقويم الذاتي لأدائهم اللغوي، وأشاروا إلى مميزات عديدة لها منها أنهم أصبحوا:

- أكثر استقلالية.
- يتحدثون بتلقائية وعفوية.
- يمتلكون مهارات التحدث.
- أكثر دقة في النطق.
- أكثر موضوعية في النقد، وأكثر قدرة على اكتشاف الأخطاء اللغوية.
- يستخدمون لغة الجسد، ويمكنهم رؤية أنفسهم من المرآة.
- أقل قلقًا من مواجهة الجمهور، ومن الوقوع في الأخطاء.
- أقدر على تنويع درجات الصوت.
- يعبرون بحرية عن أفكارهم.
- يوفرون مزيدًا من الوقت مقارنة بوسائل أخرى.
- يمكنهم الإيقاف المؤقت والإعادة والتشغيل.
- يمكنهم المحافظة على سجلاتهم عن طريق الأرشفة الإلكترونية (حفظ السجلات وتخزينها إلكترونيًا وصيانتها).
- لا يشعرون بخجل في أثناء مواجهة كاميرا.

(Tulgar, Aysegül Takkaç ,2017, 321 - 335)

وفيما يلي نموذج لاستمارة تقويم ذاتي لأداء المتعلم في حصة تعبير:

نموذج لاستمارة تقويم ذاتي لأداء المتعلم في حصة تعبير شفوي

| م | مؤشرات الأداء في حصة التعبير | مستويات الأداء | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | كان لدي قراءات واسعة ومعلومات حول موضوع التعبير. | | | | | |
| 2 | شاركت في عرض أكثر من فكرة في حصة التعبير. | | | | | |

| م | مؤشرات الأداء في حصة التعبير | مستويات الأداء | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3 | اكتسبت مهارات متعددة في حصة التعبير (دقة النطق - توليد الأفكار - تنظيم الأفكار - انتقاء الألفاظ المعبرة). | | | | | |
| 4 | استخدمت اللغة العربية الفصحى في حصة التعبير. | | | | | |
| 5 | كان لدي طلاقة لغوية في التعبير عن أفكاري. | | | | | |
| 6 | أجبت عن أسئلة المعلم في حصة التعبير إجابة صحيحة. | | | | | |
| 7 | أضفت أفكارًا ومعلومات جديدة لموضوع التعبير. | | | | | |
| 8 | كان لدي أمثلة واستشهادات كثيرة؛ لتأييد أفكاري. | | | | | |

**(ب) تقويم الأقران:** يعني قيام المتعلم بتقويم أداء زميله، وإصدار حكم عليه بالدقة أو الجودة أو غير ذلك في ضوء معايير للأداء الأمثل متفق عليها بين المعلم والطلاب.

ويذكر علام أنه من الملاحظ أن تقويم الأقران يختلف عن التقويم الذاتي في تأثر تقويم الأقران بالعلاقات القائمة بين الطلاب بعضهم وبعض، سواء كانت علاقات صداقة، أو تفضيل، أو تحيز، مما يؤثر في صدق تقديراتهم لأقرانهم، وقد يتخذ أحد الطلاب موقفًا رافضًا من زميله بسبب شعوره بسلطة هذا الزميل، ومن المحتمل أن تنخفض التقديرات في المواقف التنافسية بين الأقران، فضلًا عن افتقاد بعض الطلاب للمعارف والمهارات اللازمة لتقويم أقرانهم تقويمًا عادلًا.

**ويذكر علام ثمانية أساليب للتقويم الذاتي وتقويم الأقران هي:**

أ. طرح التساؤلات.

ب. المناقشات الصفية.

ج. الاجتماعات والمقابلات مع الطلاب.

د. قوائم المراجعة.

هـ. استبانات التقويم الذاتي.

و. الصحائف الذاتية.

ز. سجلات التأمل.

ح. اجتماعات الأقران.

(علام، صلاح الدين، 2004، 212 - 225)

وتؤكد دراسة لي، شين (Lee, Chien - I, 2017, 3283 - 3300) على استخدام تقويم الأقران وأنشطته عن طريق الإنترنت أو الأنظمة الإلكترونية بدلًا من التقويم الورقي التقليدي لما له فوائد متعددة منها زيادة التفاعل بين المتعلمين مع عدم الكشف عن هوياتهم، وتقليل استهلاك الورق، وتقليل جهد المعلمين، وحصول الطلاب على التغذية الراجعة اللازمة، مما يساعد على تصحيح أخطائهم، وتحسين أدائهم، وتنمية تفكيرهم الناقد، ويتطلب هذا النوع من التقويم وجود خبير

(وهـو المعلـم) يحـدد المعاييـر الواجـب توافرهـا في إنجـاز المهمـة التعليميـة، ويحـدد مسـتويات الأداء، وكيفيـة تطبيـق تلـك المعاييـر، وتكليـف الأقـران بإنجـاز مهـام التقـويم، ويدربهـم علـى كتابـة التعليقـات النصيـة عنـد مراجعـة مقـالات زملائهـم، مـع مراعـاة أن نشـاط تقـويم الأقـران يتأثـر بعـدد مـرات التقـويم، وحجـم العمـل، فـإذا زاد بشـكل يثقـل كاهلهـم فإنهـم يشـعرون بالضجـر والملـل، وليـس مـن المسـتغرب أنهـم يشـعرون بالملـل - أيضًـا - إذا اسـتمر التقـويم لنفـس الأقـران مـرارًا وتكـرارًا.

- أيضًـا - فاعليـة (Russell, J& Other, 2017, 178 - 190) كمـا تؤكـد دراسـة راسـل وآخريـن تقـويم الأقـران عبـر شـبكة الإنترنـت باسـتخدام منصـات متعـددة للتقـويم، والمراجعـة المعياريـة لكتابـات الطـلاب (كتابـات متوسـطة الجـودة أو منخفضـة)، وتدعـم نتائـج الدراسـة الاتفـاق بـين الأقـران والخبيـر (المعلـم) في عمليـة التقـويم بشـرط مراعـاة وعـي الطـلاب بالمعاييـر التقويميـة بوضـوح، وتطبيقهـا بسـهولة ويسـر، وأن يكونـوا قادريـن علـى اكتشـاف الأخطـاء في مقـالات الأقـران، بالإضافـة إلـى ضـرورة وجـود آليـة لتقـديم التغذيـة الراجعـة البنـاءة، واقتـراح الحلـول الممكنـة، وتوفيـر التغذيـة الراجعـة يتطلـب اكتسـاب مهـارات التفكيـر الناقـد، ولضمـان سـهولة تطبيـق المعاييـر يمكـن اسـتخدام أسـئلة بسـيطة تتطلـب الإجابـة بـ (نعـم أو لا) أو أسـئلة اختيـار مـن متعـدد، ويكـون السـؤال الأخيـر عبـارة عـن تصنيـف شـامل للمقالـة.

وأبسـط شـكل مـن التغذيـة الراجعـة للأقـران يتضمـن عمـل الطـلاب في أزواج، مـع مراعـاة اختيـار الأقـران المتوافقـين في الميـول والرغبـات والقـدرات، وتشـجيع النقـد البنـاء، وعـدم التركيـز علـى منـح الدرجـات، فقـد لا تنجـح التغذيـة الراجعـة إذا كان التركيـز علـى ذلـك، حيـث يتـردد الطـلاب في انتقـاد زملائهـم خوفًـا عليهـم مـن احتسـاب الأخطـاء ونقـص الدرجـات، ويمكـن اسـتخدام قوائـم إرشـاد التقـويم الذاتـي؛ لتحسـين نوعيـة التعليقـات، والاسترشـاد بهـا في عمليـة النقـد البنـاء، والحصـول علـى تغذيـة راجعـة في حالتـي التقـويم الذاتـي، وتقـويم الأقـران، ومقارنـة تعليقـات الأقـران بهـذه القوائـم مـن خـلال سـتة مسـتويات متدرجـة في الكفـاءة، ثلاثـة للمسـتوى غيـر المتمكـن (مبتـدئ - ناشـئ - نـام) ومثلهـا للمسـتوى المتمكـن أو البـارع (قـادر - ذي خبـرة - اسـتثنائي).

(بروكهات، سوزان، 2015، 162 - 163، 199 - 200)

**وفيما يلي نموذج لقائمة إرشاد تقويم ذاتي في كتابة موضوع تعبير:**

**نموذج لقائمة إرشاد تقويم ذاتي في كتابة مقدمة لموضوع تعبير في الصفوف (7 - 12)**

| المستويات المهمة | غير بارع | | | بارع | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | مستوى (1) مبتدئ | مستوى (2) ناشئ | مستوى (3) نام | مستوى (4) قادر | مستوى (5) ذو خبرة | مستوى (6) استثنائي |
| كتابة مقدمة لموضوع تعبير. | لا توجد مقدمة للموضوع | المقدمة غير مناسبة للموضوع، وأسلوبها ضعيف. | المقدمة مناسبة للموضوع لكن لا يزال أسلوبها ضعيف. | المقدمة مناسبة للموضوع وأسلوبها جيد، لكنها طويلة وغير جذابة. | المقدمة مناسبة للموضوع وموجزة وأسلوبها جيد، لكنها تقليدية بدأت بجمل خبرية. | المقدمة مناسبة للموضوع، موجزة وأسلوبها جيد، وجذابة، ومثيرة بدأت بسؤال للإثارة والتشويق أو بشاهد (قرآني أو حديث شريف أو مثل أو حكمة أو بيت شعر) |

## الاتجاه الثالث: الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في عملية التقويم اللغوي:

أدى التطور المتسارع لتكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى تحديث إستراتيجيات التعليم والتعلم والتقويم، وأصبحت إستراتيجيات التعلم والتقويم الإلكتروني من أكثر الإستراتيجيات شيوعًا في مجال التعليم في ظل انتشار الأجهزة الإلكترونية والإنترنت.

(Osuji & Belo,2012,140)

وقد حلت الاختبارات اللغوية الإلكترونية محل اختبارات الورقة والقلم، وأصبح تقويم الطالب في اللغة العربية وغيرها من المواد الدراسية الأخرى يتم خارج جدران الفصل الدراسي، كما يتم التصحيح إلكترونيًا، وكذا معالجة نتائج الطلاب، وتحديد مستوى نواتج التعلم.

ولعل التقدم العلمي والتكنولوجي في هذا العصر قد فرض على الأمم معايير جديدة بخصوص استيعاب التطورات العلمية والتكنولوجية، ومواكبتها، والتعليم والتقويم وسيلتان لمواكبة هذا التقدم العلمي والتكنولوجي السريع، ومواجهة تحديات العصر، وإعداد الأجيال القادرة على التعامل مع متطلبات الألفية الثالثة، واستيعاب تقنياتها سريعة التطور، بما يؤدي إلى التنمية المستدامة.

وهنا تأتي أهمية استخدام التقويم الإلكتروني لطلاب التعليم قبل الجامعي ليس في اللغة العربية فحسب، بل في كافة المواد الدراسية، بما يفي بمتطلبات الألفية الثالثة، وبما يسهم في نشر الثقافة العلمية والتكنولوجية، وإعداد أجيال قادرة على التعامل مع التكنولوجيا، والتكيف مع مجتمع المعرفة Knowledge Society، ومجتمع التعلم Learning Society واكتساب مهارات التعامل مع تقنيات عصر المعلومات والاتصالات.

### مفهوم التقويم الإلكتروني:

يُعد التقويم الإلكتروني عنصرًا مهمًا من عناصر منظومة التعليم الإلكتروني، فهو نظام تقويم يتم تخطيطه، وإعداده، وتنفيذه، وإدارته، ومتابعته بشكل إلكتروني، وباستخدام أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

ويمكن تعريف التقويم الإلكتروني بأنه العملية التي يتم من خلالها إصدار حكم على مدى تحقيق الطالب لنواتج التعلم، وتشخيص جوانب القوة، ودعمها، وجوانب الضعف وعلاجها، وذلك بتوظيف تقنيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تصميم أدوات التقويم وفي معالجة البيانات الكمية والكيفية الخاصة بمستويات الأداء.

وهو نظام يتم التخطيط والإعداد له؛ لتنفيذه، وإدارته، ومتابعته بشكل إلكتروني باستخدام أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بدءًا من وضع المستويات المعيارية المعتمدة على أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وإعداد بنوك الأسئلة في اللغة العربية لكل صف دراسي، وتصميم المهام اللغوية، وأدوات التقويم اللغوي بصورة إلكترونية تفاعلية، وبرمجتها، وتحميلها على برمجيات إلكترونية، أو نشرها على مواقع إلكترونية عبر شبكة الإنترنت، وإدارة بيئة التقويم الإلكتروني سواء أكان تقويمًا ذاتيًا يتم في بيئة افتراضية عبر الإنترنت تحت إشراف الجهة المنوط بها التقويم، أو ممن يقوم بدور الموجه والمرشد الإلكتروني (عن بعد)، أو قد يكون تقويمًا جماعيًا أو تقويم أقران (Peer assessment) يتم وجهًا لوجه في حجرات الدراسة التقليدية، تحت إشراف معلم اللغة العربية الذي يدير بيئة التقويم في حجرة الدراسة، ويقوم بدور الموجه والمرشد والميسر والمدعم.

ويمكن تنفيذ عملية التقويم الإلكتروني باستخدام أساليب التقويم الإلكترونية المعتمدة على الإنترنت التي تتم على الخط On Line من خلال بنوك الأسئلة، والمسابقات أو الاختبارات المسماة Quizzes، أو من خلال ملفات الإنجاز الإلكترونية e Portfolios تحت إشراف المعلم أو المقوِّم الذي يدير التقويم عبر شبكة الإنترنت. (Osuji& Belo,2012,120)

ويتضح مما سبق أن التقويم الإلكتروني ليس ضروريًا أن يتم تنفيذه أو توصيله للطالب خارج جدران الفصول الدراسية وأسوار المدرسة، وإنما يمكن أن يتم داخل حجرات الدراسة التقليدية والاندماج معها، مما يعمل على تفعيل عملية التقويم، ويتمخض عنه أساليب تقويم جديدة تعمل على توظيف الأدوات والوسائل التكنولوجية الحديثة في حجرات الدراسة؛ لإثراء التقويم وتنشيطه وجعله أكثر مرونة ومصداقية وعدالة، وهو ما يتضح جليًا مع الإصدار الأخير للتقويم الإلكتروني والمسمى بالتقويم المدمج (Blended Assessment).

### مميزات التقويم اللغوي الإلكتروني:

للتقويم اللغوي الإلكتروني مميزات متعددة مقارنة بالتقويم التقليدي من أهمها ما يلي:

1. توفير مناخ يسهم في تشجيع التفاعل، وإشاعة جو من المتعة والبهجة في أثناء عملية التعلم.
2. يتيح قدرًا كبيرًا من المرونة والحرية في اختيار الزمان والمكان اللازم للتقويم.
3. توفير اختبارات لغوية تتسم بالدقة والموضوعية؛ لتسهم في اتخاذ قرارات تربوية صحيحة.
4. الاقتصاد في الوقت المستغرق، والجهد المبذول في التقويم الورقي.

5. تصحيح الاستجابات اللغوية للطلاب، ورصد درجاتهم بطريقة آلية.
6. تطبيق مبدأ العدالة في التصحيح ورصد الدرجات.
7. تخفيف العبء عن كاهل معلمي اللغة بتزويدهم بأدوات تقويم بنائي واختبارات لغوية على درجة كبيرة من الجودة في الإعداد والتطبيق ورصد النتائج.
8. تلبية الاحتياجات اللغوية للطلاب طبقًا للتنوع في مهاراتهم، ومواجهة صعوبات تعلمهم، عن طريق التكامل بين النص والوسائط المتعددة سواء أكانت صوتًا وصورة أم أفلامًا ورسومًا بيانية، أم أشكالًا توضيحية.
9. توفير نظام للتغذية الراجعة الفورية تسهم في دعم تعلم الطالب خلال التقويم التكويني.
10. إتاحة فرص التفاعلية مع الطالب.
11. تنمية مهارات التقويم الذاتي للطالب.
12. التطوير المستمر لأدوات التقويم مما يكسبها الحداثة والمرونة والتطوير المستمر.
13. توفير التكلفة على المدى الطويل.
14. مواجهة مشكلات الكثافة العالية للطلاب في قاعات الدراسة في أثناء تنفيذ عملية التقويم اللغوي. (Reju and Adesina, 2009)

**أنماط التقويم الإلكتروني:**

تطورت أنماط التقويم الإلكتروني وأنماط التعليم والتعلم الإلكتروني نتيجة التطورات المتسارعة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتنوعت أنماط التقويم الإلكتروني نتيجة لتنوع استخدامات الكمبيوتر وشبكة الإنترنت في أغراض عملية التقويم، ولعل من أبرز أنماط التقويم الإلكتروني ما يلي:

- التقويم المعتمد على الكمبيوتر وبرمجياته ووسائطه المتعددة.

(Computer - Assisted Assessment) (CAA)

- التقويم بمساعدة الكمبيوتر. (Computer - Aided Assessment)
- التقويم من خلال الكمبيوتر. (Computer - Mediated Assessment) (CMA)
- التقويم القائم على الكمبيوتر وبرمجياته المصممة باستخدام الوسائط المتعددة والفائقة التداخل. (Computer - Based Assessment) (CBA)
- التقويم المدمج. (Blended Assessment)
- التقويم المباشر عبر الإنترنت. (Online assessment)

(Fry,etal,.2013)

وفيما يلي نبذة مختصرة عن تلك الأنماط. (Hautakangas, 2009)

1. التقويم بمساعدة الكمبيوتر.

(CAA): Computer - Assisted Assessment or Computer - Aided Assessment)

يشير هذا النمط من التقويم الإلكتروني إلى توظيف التطبيقات الكمبيوترية في عملية التقويم، كما يشير إلى أنشطة التقويم ومهامه المعتمدة على الكمبيوتر، وبذلك يقوم الكمبيوتر في هذا النمط بالدورين الجوهري والمساعد في عمليات التقويم.

2. التقويم من خلال الكمبيوتر (Computer - Mediated Assessment) (CMA) يشير هذا النمط من التقويم الإلكتروني إلى استخدام جهاز الكمبيوتر في تيسير إرسال الاختبارات وأدوات التقويم، ونقل استجابات الطلاب، وتبادل الأسئلة والمهام التقويمية بين المتعلمين أنفسهم، وكذا بينهم وبين المعلم، ومناقشتها فيما بينهم، و الإبحار عبر المواقع الإلكترونية المتاحة على الويب للحصول على التغذية الراجعة، وهو ما يتم من خلال خدمات الإنترنت المتاحة عبر الإصدار الأول للويب 1.0، كخدمة البريد الإلكتروني email، وغرف المحادثة Chatting Room، ومنتديات المناقشة Discussion Forums، ومؤتمرات الفيديو التفاعلية.

وبعض خدمات التواصل الإجتماعي المتاحة على الإصدار الثاني للويب ويُطلق عليها الويب 0.2Web2.0، ومنها: الفيسبوك Facebook، والتويتر Twitter، والمدونات Weblogs.

3. التقويم القائم على الكمبيوتر وبرمجياته المصممة باستخدام الوسائط المتعددة والفائقة التداخل. (Computer - Based Assessment) (CBA)

يشير هذا النمط من التقويم إلى الاستفادة من البرامج الحاسوبية، وتقنيات الوسائط المتعددة المبنية على الكمبيوتر، وخاصة تقنية الوسائط الفائقة التداخل والتشعب Hypermedia في تصميم أدوات التقويم، وبناء الأسئلة التفاعلية، حيث تهدف تلك التقنيات إلى تكامل وتلاحم تكنولوجيا الصوت، والفيديو مع النص لتكسبه التفاعلية، بالإضافة إلى إتاحتها الفرصة للمتعلم للإبحار Navigation بين عناصر المعلومات والحصول على تغذية راجعة فورية لاكتشاف نقاط الضعف وأوجه القصور لديه وتصحيحها، وبناء خبرات تعلمه، والحصول على المعلومات من مصادرها المختلفة، وهو ما يحتاجه المتعلم في التغذية الراجعة التي تقدم له عبر مراحل وعمليات التقويم المتعددة.

4. التقويم المدمج: (Blended assessment)

يقصد به التقويم الذي يقوم على المزج بين التقويم المعتمد على استخدام تقنية الكمبيوتر والإنترنت في الإجابة عن الأسئلة الموضوعية MCQ وأسئلة المسابقات عبر الإنترنت on – line quizzes، وبين أساليب التقويم التقليدية المعتمدة على استخدام الورقة والقلم في الإجابة عن أسئلة المقال (التحريرية).

وفي ضوء ذلك يُعد التقويم المدمج أحد أنماط التقويم الإلكتروني الذي يقوم على المزج بين مميزات كل من التقويم وجهًا لوجه face to face في حجرات الدراسة التقليدية، والتقويم الإلكتروني بأنماطه المختلفة.

ولا يتطلب التقويم المدمج استخدام تقنيات عالية الجودة أو استخدام أساليب وأدوات تقويم جديدة، حيث يتم التخطيط له في ضوء الأسس النظرية والفلسفية لتخطيط التقويم الإلكتروني والتقويم التقليدي الذي يحدث وجهًا لوجه بين المعلم وطلابه، أو بين زوج من الأقران، أو بين مجموعة من الأقران بعضهم وبعض داخل حجرة الدراسة، كما أنه يمكن الاستفادة من هذا النمط من التقويم الإلكتروني في أنشطة التقويم الذاتي التقليدي للطالب.

ويقوم التقويم المدمج على التداخل والتكامل بين التقويم الإلكتروني بأنماطه المختلفة المتزامنة

وغير المتزامنة، وبين التقويم التقليدي بأشكاله وأنماطه المختلفة، ويهدف إلى تحقيق التكامل والتوازن بين توصيل التقويم Delivery Assessment لكل طالب في أي وقت، وفي أي مكان، وبين تقويم ومتابعة أداء الطالب ومدى ممارسته لعمليات التعلم ومهامه، وتقويم مدى تحقيق أهداف المنهج للمواد الدراسية المختلفة، وذلك من خلال استخدام العديد من أساليب وأدوات التقويم.

5. التقويم المباشر عبر الإنترنت: Online assessment

يطلق عليه التقويم المعتمد على الإنترنت، ويشير إلى أنشطة التقويم التي تتم من خلال الإنترنت بصورة مباشرة (على الخط).

**ويتميز هذا النمط من التقويم الإلكتروني عن الأنماط الأخرى بأنه يسهم في:**

- التغلب على معوقات: الزمن، تباعد المكان، التكلفة المادية، ومتطلبات إعداد الاختبارات.
- التخلص من قلق التقويم وأداء الاختبارات لدى الطلاب.
- تنميه الثقة بالنفس لدى الطالب.
- زيادة دافعية الطلاب للتعلم، الناتجة عن إحساسهم بتقدمهم التحصيلي وتقدم تعلمهم، وإنجازهم للمهام المكلفين بها وهم في أماكنهم.
- توفير قدر كبير من المرونة في التنفيذ، وملاءمته لمختلف الظروف والمستويات.
- توفير قدر كبير من البدائل التي تعكس معارف الطلاب ومهاراتهم المتنوعة والمتباينة.

وبناء على ما سبق يمكن استخدام التقويم الإلكتروني عبر الإنترنت في أغراض متعددة منها استخدامه كعملية تقويم قائمة بذاتها متكاملة العناصر والأبعاد، واستخدامه في عملية نقل وتوصيل أدوات التقويم والاختبارات، وكذا في إدارة المصادر المستخدمة في التقويم، وفي إعلان النتائج. (الباز، أحلام، وآخرون، 2012)

## الاتجاه الرابع: الاتجاه نحو البنائية:

يعد المنحى البنائي من الاتجاهات الحديثة في التدريس والتقويم، إذ تحول التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطالب مثل متغيرات المعلم والمدرسة والمنهج والأقران وغير ذلك إلى العوامل الداخلية التي تؤثر في هذا التعلم، وبتحديد أكثر ما يجري داخل عقل المتعلم من معارف وخبرات سابقة، وعلى قدرته على التذكر والفهم، ومعالجة المعلومات، ودافعيته للتعلم، وكل ما يجعل تعلمه ذا معنى، وترتكز البنائية على مجموعة من المبادئ من أبرزها أن بناء المعرفة يتم من الخبرة من خلال مواقف حقيقية، بمعنى أن التعليم عملية بنائية يتم فيها قيام المتعلم بنفسه ببناء تمثيل داخلي للمعلومات مستخدمًا في ذلك خبرته السابقة.

(عبد الصبور، منى، 2004، 97 – 98)

ويذكر حسن زيتون وكمال زيتون أن هناك ثلاث مراحل لاكتساب المعرفة عند ديفيد جوانسين (Jonassen David) هي:

المرحلة الاستهلالية: وهي مرحلة لا يكون لدى المتعلم فيها – غالبًا – معرفة قبلية منهجية عن موضوع التعلم، بمعنى أن منظوماته في طورها الأولي.

المرحلة التقدمية: وهي مرحلة يكون لدى المتعلمين فيها معرفة منظمة ومتقدمة حول موضوع التعلم تمكنهم من حل المشكلات ذات العلاقة بهذا الموضوع.

مرحلة الخبير: وهي المرحلة النهائية لاكتساب المعرفة، وفيها يصل الفرد إلى درجة الخبير، بمعنى أن منظوماته المعرفية قد أصبحت معقدة للغاية مقارنة بالمرحلة المتقدمة، ويمكنه حل المشكلات بصورة سريعة وبكفاءة عالية غير تقليدية، كما أن سرعة استيعابه للمعرفة الجديدة عالية مقارنة بمن هم في المرحلة المتقدمة.

(زيتون، حسن، زيتون، كمال، 2006، 290 – 291)

وباستعراض المراحل الثلاث لاكتساب المعرفية، وربطه بالنموذج البنائي في عملية التقويم اللغوي يمكن التمييز بين عدة أنواع للتقويم:

التقويم المبدئي (التمهيدي): يبدأ قبل دراسة موضوعات اللغة والأدب بتعرف ما لدى الطلاب من معلومات وخبرات سابقة ترتبط بالموضوع الجديد، انطلاقًا من مبدأ أساسي في النظرية البنائية وهو: "أن المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى" ويرتبط هذا التقويم بالمرحلة التقدمية وليس الاستهلالية.

التقويم التشخيصي: ويهدف إلى الكشف عن مستويات الأداء اللغوي عند المتعلمين عند بداية التعلم، وتعرف نواحي القوة والضعف في الأداء، وتحليل الأخطاء اللغوية، وتحديد التصورات والمفاهيم الخاطئة عند المتعلمين، ووضع الخطط العلاجية المناسبة قبل بدء عمليتي التعليم والتعلم، انطلاقًا من مبدأ أساسي في النظرية البنائية وهو: "أن معرفة الخطأ خطوة في اتجاه المعرفة الصحيحة" ويرتبط هذا النوع بالمرحلتين الاستهلالية والتقدمية في اكتساب المعرفة.

التقويم التكويني البنائي: وهو يعني جمع معلومات عن تعلم الطلاب، وتفسيرها وتحليلها، واستخدامها في تسهيل تعليمهم خلال فترة قصيرة من الزمن، وتلبية احتياجاتهم التعليمية في الوقت المناسب، وتحسين أدائهم، وتحديد مدى تقدمهم نحو تحقيق الأهداف المنشودة، ويمكن تنفيذه في الفصول الدراسية بطرق رسمية مثل التقويم القائم على المناهج الدراسية، وغير رسمية مثل مناقشة الطالب في أحد الموضوعات الحرة، وإتاحة الفرصة له للتفكير فيه.

(Klute, Mary; Apthorp, Helen; Harlacher, Jason; Reale, Marianne,2017,3)

فالهدف من التقويم التكويني هو دمج التعليم والتقويم، بدءًا بتحديد الأهداف، وإنجاز الأنشطة التعليمية اللازمة لتحقيق الأهداف، وتقويم الأداء في ضوء المعايير، ثم تقديم التغذية الراجعة اللازمة بخصوص عمليتي التعليم والتعلم، من أجل معالجة نواحي القصور، وتحسين الأداء، فالتقويم التكويني يستند إلى آلية "سد الفجوة التعليمية".

(Ninomiya, Shuichi, 2016, 79 - 91)

وهذا يعني أن التقييم التكويني يساعد المعلمين على معرفة فجوات المعرفة لدى الطلاب في وقت مبكر، ومعالجتها إذا لزم الأمر في سياق عمليتي التعليم والتعلم.

(Hus, Vlasta; Matjašic, Jasmina , 2017, 664 - 670)

وينبغي ألا يتقلص التقويم التكويني في مجموعة من اختبارات الفصول الدراسية العادية، والتي تستخدم لرصد تقدم الطالب، أو مجموعة من التدريبات العلاجية؛ لتحسين تعليمه، فالتقويم

التكويني يقدم تغذية راجعة في كل مرحلة من مراحل عمليتي التعليم والتعلم، ويركز على هاتين العمليتين بدرجة أكبر من التركيز على المنهج الدراسي والبرامج، والتغذية الراجعة ليست مجرد تزويد المتعلم بمعلومات حول صحة إجابته أو خطئها، بل تزويده بتعليق وافٍ يستند إلى المهمة، ويرتبط بمعايير أداء واضحة، وتؤكد بعض الدراسات أن هناك ثلاثة شروط للتغذية الراجعة الفعالة في إطار مفهوم التقويم التكويني، وهي:

- وعي المتعلم بمعايير الأداء، أو الأهداف المنشودة.
- مقارنة مستوى الأداء الفعلي للمتعلم، بالمعايير.
- اتخاذ إجراءات مناسبة؛ لمعالجة نواحي القصور في أداء المتعلم.

ومن الضروري أن يشارك الطالب بنشاط في هذه العمليات الثلاث، مع تلقي تعليقات المعلم؛ لأن المشاركة النشطة للطلاب تنمي قدرتهم على أن يصبحوا متعلمين أكثر استقلالية، ومن الضروري – أيضًا – ألا يتلقى الطلاب تغذية راجعة سلبية.

(Ninomiya, Shuichi, 2016, 79 - 91)

وخلاصة القول: إن التقويم التكويني عملية مخطط لها، تستخلص منها بيانات عن تقويم أوضاع الطلاب، يستخدمها المعلمون؛ لتعديل أساليبهم الحالية في التدريس، ويستخدمها الطلاب؛ لتعديل منظوماتهم الحالية في التعلم. (بوبهام، دبليو جيمس، 2012، 26)

التقويم الختامي: أو (التجميعي) فهو يشير إلى تقويم مجمل لأداء الطلاب – بما في ذلك الاختبارات الشهرية والفترية، والأعمال الفصلية، ودرجات نهاية العام، ويمكن استخدام هذه التقويمات بغرض التصعيد إلى صف أعلى، وإصدار الشهادات، أو القبول في الجامعات أي أنه يستخدم بغرض الحكم على ما حققه المتعلم في نهاية برنامج تعليمي، بخلاف التقويم التكويني الذي يعتمد على المعلومات التي تم جمعها في عملية التقييم؛ لتحديد احتياجات التعلم، وزيادة فاعلية عملية التدريس. (Looney, Janet W., 2011, 65)

ويذكر قاسم والحديبي والظنحاني أن التقويم الختامي له مجموعة من الأغراض منها:

- رصد علامات الطالب.
- الحكم على جهود المعلمين، وفاعلية التدريس.
- تقدير مدى تقدم التلاميذ، أو تحصيلهم، أو كفاياتهم في نهاية التعلم.
- تزويد المعلم بأساس أو معيار لوضع الدرجات أو التقديرات.
- التحقق من الأهداف طويلة المدى.
- تطوير الأداء التدريسي، والبرامج التعليمية بعد إصدار الأحكام النهائية عليها.

(قاسم، محمد جابر، الحديبي، علي، الظنحاني، محمد، 2016، 29)

والتقويم اللغوي الختامي يرتبط بالمرحلة الأخيرة من مراحل اكتساب المعرفة، وهي مرحلة الخبير في تصنيف ديفيد جوانسين التي تركز على قياس معارف الطلاب بعد الانتهاء من دراسة مقرر ما في صف دراسي معين كاللغة العربية مثلًا، ليس هذا فقط بل قياس مدى قدرة المتعلمين

على تطبيق هذه المعارف المكتسبة، ويتفق هذا مع مبادئ النظرية البنائية، حيث تركز بعض نماذج التعلم البنائي على استكشاف المفاهيم واستخلاصها، وتطبيقها.

التقويم الواقعي: وهو تقويم يركز على الخبرات المباشرة المرتبطة بواقع المتعلم، وحياته اليومية وما يواجهه فيها من مشكلات، كما يركز على الفهم العميق، وأساليب التفكير، وطرق بناء المعرفة، وتحليل القضايا والمشكلات المرتبطة بالواقع، وتطبيق ما لدى المتعلم من معارف وخبرات سابقة في مواقف جديدة، ومن ذلك المشروعات المرتبطة بمشكلات واقعية، واستخدام أدوات تقويم كالملاحظة والمقابلة وملفات الإنجاز وغيرها، ويتفق هذا مع مبدأ من مبادئ النظرية البنائية وهو أن «التعلم يحدث من خلال مواقف حقيقية، وأن يكون ذا مضمون يسهل تطبيقه في الحياة».

## الاتجاه الخامس: الاتجاه نحو الجودة والتميز:

لقد أصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، واختارت بعض الدول نظام الجودة لإصلاح منظوماتها التعليمية في عصر العولمة الذي يتميز بالتنافسية، والجودة هنا تعني مجموعة من المعايير والإجراءات التي يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي وهو المتعلم، وهنا ينبغي تحديد مستويات الإتقان في جميع المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، وتحديد معايير الجودة التي تهدف بلوغ المتعلم مستوى التمكن من خلال تحقيق مؤشرات الأداء المنشود، مع توفير أدوات تقويم موضوعية؛ لقياس مستوى التمكن. (قاسم، أمجد، 2012)

ويتردد في هذا المجال مفاهيم ومصطلحات متعددة منها مفهوم «التعلم من أجل التمكن» و"التعلم للتميز" و «المعايير» و«التقويم الداخلي» و«التقويم الخارجي» و «التقويم في ضوء المعايير «و» المستويات المعيارية «و» التقويم الشامل» و «التقويم المتكامل» و«التقويم متعدد القياسات» وغيرها من المصطلحات.

التقويم الداخلي والخارجي:

التقويم الداخلي والخارجي أساسيان في نظام ضمان الجودة التعليمية، فلا غنى عن التقويم الداخلي؛ لتحديد مدى نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها، وقياس درجة الفاعلية التعليمية وجودة الخدمات المقدمة للمتعلمين، ومدى تلبية المدرسة لتوقعات جمهور المستفيدين، ولا غنى عن التقويم الخارجي لمشروعيته وموضوعيته.

والتقويم الداخلي هو عملية مراجعة داخلية يمكن أن يقوم بها فرد أو فريق من داخل المدرسة غالبًا، أو من خارجها أحيانًا بغرض التهيئة للتقويم الخارجي، ويعد جزءًا من إدارة الجودة، ويختلف عن التقويم الذاتي؛ لأن التقويم الذاتي يقوم به فرد أو فريق من المدرسة نفسها. (Harvey, L., 2017) ويذكر فولكوف، بوريس (Volkov, Boris) أن التقييم الداخلي تقويم متحيز، يخضع لضغوط خفية، ومصالح شخصية داخل المؤسسة التعليمية.

(Volkov, Boris B.,2011,5 - 12)

والحل الأمثل في التقويم الداخلي هو التزام الموضوعية والحياد في عملية التقويم، مع إعطاء الأولوية للحوار، وحل المشكلات، والحد من الخلافات والصراعات، وقبول التغذية الراجعة، واستخدامها في عملية التحسين، ومعالجة أوجه القصور.

(Sturges, Keith M.; Howley, Caitlin,2017,126 - 137)

وتتباين وجهات النظر في التقويم الخارجي، والغرض منه، فالاختبارات الموحدة على سبيل المثال يراها بعض المتخصصين وسيلة لتحقيق معايير ذات مستوى عالمي، والتنافس دوليًا، وهناك من يرى أنها وسيلة لدعم التعليم أو تحسينه، على حين يراها آخرون أنها ستكون لأغراض المساءلة، وهو آلية مراقبة كبيرة سوف يستخدمها صانعو السياسات التعليمية لفرض عقوبات على المدارس أو المعلمين بناء على نتائج الاختبار الموحد، ويقترح بعض التربويين أن يستخدم مدير المدرسة الاختبارات الموحدة داخل مدرسته بالتنسيق مع الجهات المعنية، وأن يعمل على نشر ثقافة فعالة داخل المجتمع المدرسي؛ لتحسين عمليتي التعليم والتعلم.

(Jensen, Joseph N. & Other , 2017, 90 - 116)

وفي إطار عملية إصلاح التعليم وضعت نيوزيلندا نظامًا للتقويم المدرسي يدمج التقويمين: الداخلي والخارجي، ويجمع بين نقاط القوة فيهما، ويبني الثقة في المدارس، ويعزز قدرتها على إجراء التقويم الذاتي الداخلي من أجل برنامجها الدائم للتحسين المستمر.

(Mutch, Carol,2012, 569 - 586)

**التقويم متعدد القياسات:**

وهو ذلك النوع من التقويم الذي لا يعتمد على مؤشر واحد، أو أسلوب قياس واحد في إصدار حكم على مستوى المتعلم، بل يركز على مهام متعددة للقياس، وتكوين صورة متكاملة عن أداء المتعلم، ومدى تقدمه في العملية التعليمية. (الحريري، رافدة، 2012، 311 – 312)

التقويم الشامل: يعني أن يشمل التقويم قياس كافة الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية للمتعلم، وقياس مستويات المتعلمين في كافة موضوعات المنهج الدراسي دون إغفال بعضها.

التقويم المتكامل: يعني الاعتماد على نتائج التقويم في تكوين صورة متكاملة عن أداء المتعلم، بحيث تتكامل نتائج التقويم في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، ولا يتم التقويم لهذه الجوانب بشكل منفصل وحواجز مصطنعة بين كل منها والآخر.

التقويم في ضوء معايير:

تمثل المعايير Standards كل ما ينبغي أن يعرفه المتعلم ويكون قادرًا على أدائه، كما تمثل الشروط والمواصفات القياسية التي ينبغي أن تتوافر لدى المتعلم، لذلك تعد المعايير بمثابة إطار مرجعي للتعليم والتعلم، وتقويم مستوى أداء المتعلم.

(قاسم، مجدي، وآخرون، 2011، 103).

ولقياس جودة الأداء اللغوي للمتعلم لابد من تحديد معايير ومؤشرات للحكم على الأداء، والمؤشرات هنا تمثل شواهد يسعى القائم بالتقويم إلى ملاحظتها وقياسها في أداء المتعلم بعد مروره بخبرات لغوية معينة، وتوافر هذه المعايير والمؤشرات يعكس جودة الأداء اللغوي للمتعلم، ودقة عملية التقويم.

والمعايير القائمة على الأداء تعتمد على المهام، حيث يتم تحليل الأداء إلى مجموعة من المهام مرتبة بشكل هرمي، وهناك معايير للمهمة في المستوى الأعلى، ومعايير أخرى للمهمة في المستوى

الأدنى، وبعد أداء الطالب للمهمة يعطي المعلم أحكامًا منفصلة لكل خطوة.

(Fastre, Greet Mia Jos & Other , 2010, 517 - 532)

**والجداول التالية توضح نماذج لبعض معايير اللغة العربية، ومؤشراتها:**

جدول (2) بعض المعايير اللغوية للتعبير الشفوي، ومؤشراتها

| من معايير فهم النص المقروء | المؤشرات |
|---|---|
| استخلاص الأفكار والمعاني من النص المقروء، والتمييز بين أنواعها. | ● استخلاص الأفكار الرئيسة من نص مقروء.<br>● استخلاص الأفكار الثانوية من فقرة مقروءة.<br>● التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية.<br>● التمييز بين المعاني الصريحة والضمنية.<br>● التمييز بين المعاني القريبة والبعيدة. |
| تفسير معاني الكلمات الجديدة الواردة في نص مقروء. | ● تحديد مرادف الكلمات الجديدة.<br>● تحديد مضاد الكلمات الجديدة.<br>● تفسير معاني الكلمات الجديدة من خلال السياق.<br>● تحديد المعاني المتعددة للكلمة الواحدة. |

جدول (3) أحد معايير التذوق الأدبي، ومؤشراته

| من معايير النقد الأدبي | المؤشرات |
|---|---|
| نقد النصوص الأدبية، من حيث اللغة والأسلوب. | ● تحليل لغة النص الأدبي من حيث الأصوات والصرف والنحو والدلالة.<br>● التمييز بين أنواع الأساليب في النص الأدبي (خبرية - إنشائية).<br>● تحديد الأغراض البلاغية للأساليب الإنشائية في النص الأدبي.<br>● إصدار أحكام على لغة النص الأدبي (الأصوات والصرف والنحو والدلالة).<br>● إصدار أحكام على الأساليب (الخبرية والإنشائية) الواردة في النص الأدبي. |

جدول (4) أحد المعايير الصرفية، ومؤشراته

| من المعايير الصرفية | المؤشرات |
|---|---|
| صياغة مشتقات مختلفة من الأفعال صياغة صحيحة. | ● اشتقاق اسم الفاعل من فعل ثلاثي بصورة صحيحة.<br>● اشتقاق اسم الفاعل من فعل غير ثلاثي بصورة صحيحة.<br>● اشتقاق صيغ مبالغة على أوزانها.<br>● الصياغة الصحيحة لاسم المفعول من أفعال ثلاثية .<br>● الصياغة الصحيحة لاسم المفعول من أفعال غير ثلاثية .<br>● الصياغة الصحيحة لاسم الزمان أو المكان من أفعال ثلاثية .<br>● الصياغة الصحيحة لاسم الزمان أو المكان من أفعال غير ثلاثية<br>● اشتقاق اسم التفضيل من الفعل وفق شروط صياغته.<br>● اشتقاق اسم الآلة على أوزانها القياسية. |

جدول (5) أحد المعايير النحوية، ومؤشراته

| من المعايير النحوية | المؤشرات |
|---|---|
| ضبط مجرورات الأسماء بأنواعها المختلفة في فقرة ضبطًا صحيحًا. | ● ضبط المجرور بأحد حروف الجر ضبطًا صحيحًا.<br>● الضبط الصحيح للاسم المضاف إلى اسم آخر.<br>● التمييز بين الحركة الإعرابية للاسم الممنوع من الصرف والمصروف في حالة الجر.<br>● التمييز بين حروف الجر الأصلية والزائدة.<br>● ضبط نعت الاسم المجرور في فقرة ضبطًا صحيحًا.<br>● ضبط البدل في فقرة وفقًا للمبدل منه المجرور ضبطًا صحيحًا.<br>● الضبط الصحيح للتوكيد في فقرة وفقًا للمؤكَّد المجرور.<br>● الضبط الصحيح للاسم المعطوف على اسم مجرور في فقرة. |

### أساليب التقويم وأدواته وفقًا لنواتج التعلم:

إن التعليم المبني على المعايير يشجع نواتج التعلم، ويوجه التعلم نحو الأداء، ونواتج التعلم هي المنتج النهائي الذي يعكس تحصيل المتعلم للمعلومات والمعارف، وإتقانه للمهارات، واكتسابه للقيم والاتجاهات، وأنماط السلوك المرغوبة، ويتطلب ذلك استخدام أساليب متعددة، وممارسات تقويمية متنوعة تجمع بين تحصيل مادة اللغة العربية، وإنجاز أنشطة ومهام لغوية متعددة ومتنوعة كالحوار والمناقشة، والمقابلة، والعروض الشفوية، والمعارض الأدبية واللغوية، وإعداد ملفات الإنجاز، وإعداد الأوراق البحثية، والمشروعات فضلًا عن الاختبارات الشفوية والتحريرية، والمقالية والموضوعية.

فتقويم مخرجات التعلم في مجال اللغة العربية لا يقتصر على أسلوب واحد، بل يمكن استخدام أكثر من أسلوب للتقويم، ويتوقف اختيار الأسلوب المناسب للتقويم على الموارد المتاحة لممارسة

الأنشطة اللغوية، والزمن المتاح لممارستها، والأدوات المتاحة للتقويم، وطبيعة المنهج الدراسي، ونوع المخرجات التعليمية المستهدف تقويمها (أداء لغوي شفوي - أداء لغوي مكتوب - قيم - اتجاهات) كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (6) تقويم مخرجات التعلم باستخدام أساليب تقويم متعددة وأدوات متنوعة

| مخرجات التعلم | أساليب التقويم وأدواته | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | اختبار تحريري | اختبار شفهي | التقويم القائم على المشروعات | بطاقة ملاحظة | استبانة | مقابلة | ملف إنجاز | معارض لغوية وأدبية |
| تقديم عرض شفوي. | | | √ | √ | | | | √ |
| إجراء حوار. | | √ | | √ | | √ | | |
| سرد قصة. | | √ | | √ | | √ | | |
| كتابة تقرير عن نشاط مدرسي. | √ | | √ | | | | √ | √ |
| تلخيص موضوع قراءة. | √ | √ | | | | | √ | |
| تقديم حلول لمشكلة مطروحة. | | | √ | | √ | √ | | |
| تقدير قيمة التراث العربي الإسلامي. | | | √ | | √ | √ | | √ |

**المستويات المعيارية:**

هي عبارة عن قائمة قياس تصف بدقة مستويات متدرجة من الأداء المتوقع من المتعلمين في إنجاز مهمة معينة بشكل يعكس تباين الأداء، وتفاوت المستويات، والفروق الفردية في الإنجاز.

ولوصف مستويات الإنجاز المتباينة لكل معيار، ولكل مؤشر أو هدف متوقع إنجازه من الطلاب، ينبغي على المعلم مراعاة ما يلي:

1. توضيح طريقة الأداء، وبيان كيفية الإنجاز لكل مؤشر.
2. وصف مجموعة من مستويات الأداء أو السلوكيات المحتملة متدرجة من أعلى المستويات إلى أدناها.
3. وصف كل مستوى بصفات محددة مثل "أقل من التوقعات"، "يلبي التوقعات" و"يتجاوز التوقعات".
4. التأكد من فهم الطلاب لكيفية استخدام القائمة؛ لتقويم أدائهم.

(Gibson, K. & Shaw, C. , 2010,11)

وبعد انتهاء عملية التقويم يزود المعلم طلابه بتغذية راجعة لكل معيار وفقًا لمستويات الإنجاز التي حققها المتعلم.

**وفيما يلي نموذج لقائمة مستويات معيارية**؛ لتقويم أداء الطلاب في «حل المشكلات»:

جدول (7) قائمة مستويات معيارية؛ لتقويم أداء الطلاب في «حل المشكلات»

| مكونات القائمة | 4 | 3 | 2 | 1 | الدرجة الجزئية |
|---|---|---|---|---|---|
| يتعرف ويلخص المشكلة موضع الدراسة. | يتعرف المشكلة بوضوح ويقدم ملخصًا وافيًا. | يتعرف المشكلة بوضوح، ويقدم ملخصًا موجزًا. | يتعرف المشكلة ويقدم ملخصًا ضعيفًا، أو يحدد المشكلة بشكل غير ملائم. | لا يستطيع تعرف المشكلة أو تقديم ملخص لها بوضوح. | |
| يتمكن من تحديد نوعية البيانات والأدلة الداعمة وتقييمها. | يقدم فحص وافٍ للأدلة ويقيم مدى دقتها وملاءمتها وشمولها، ويميز بوضوح بين الحقائق والآراء. | يفحص الأدلة ويقيم نوعيتها، ويميز بين الحقائق والآراء. | يكرر المعلومات المقدمة، ولا يوضح موقفه، ولا يميز بين الحقائق والآراء. | لا يحدد أو يقيم نوعية الأدلة الداعمة. | |
| يتعرف النتائج والدلالات والمترتبات ويقيمها. | - يتعرف بوضوح على النتائج والدلالات والمترتبات ويقدم تفسير واف.<br>- يقدم تأملات موضوعية حول تفسيراته الخاصة. | - يتعرف بوضوح على النتائج والدلالات والمترتبات.<br>- يقدم ملخصًا تقييميًا موجزًا. | - لا يفسر النتائج ويقدم معلومات غير دقيقة.<br>- يقدم مجموعة مجردة من الأفكار، أو يناقش جانبًا واحدًا من المشكلة/القضية. | لا يتعرف أو يقوم أيًا من النتائج والدلالات والمترتبات. | |
| | الدرجة الكلية | | | | |

المصدر: (Peirce 2006, cited in Gibson & Shaw, 2010,11)

## الاتجاه السادس: الاتجاه نحو التقويم المتمايز:

التقويم المتمايز نوع من التقويم التكويني يوفر معلومات عن استعدادات الطلاب، وذكاءاتهم المتعددة، وأساليب تعلمهم المفضلة، باستخدام تقنيات تقويم متباينة مثل ملفات الإنجاز، والعروض الشفوية، وخرائط المفاهيم، والمناقشات، وكتابة التقارير، بغرض مساعدة المعلمين على تلبية الاحتياجات الفعلية لطلابهم، وتهيئة بيئة تعلم ثرية ومتنوعة تناسب الفروق الفردية بينهم، مع توفير أفضل الفرص الممكنة لتعلم كل طالب.

(Ali, Holi Ibrahim Holi , 2015, 27 - 36)

ويرتبط التقويم المتمايز بالتعليم المتمايز، وهذا النوع من التعليم - كما يذكر معاطي نصر - يعني معرفة المعلم للخلفيات المعرفية للمتعلمين، ومدى استعدادهم للتعلم، وميولهم واهتماماتهم، وأنواع ذكاءاتهم، وأنماط تعلمهم، والمحتوى الذي يفضلونه، وطرق وأساليب التدريس التي تناسبهم، ويراعي كل ذلك في عملية التدريس بتقديم محتوى المنهج بطرق متنوعة، وأساليب مختلفة بهدف

رفع مستوى جميع الطلاب، وليس الطلاب الذين يواجهون مشكلات معينة في التحصيل، ويتخذ التعليم المتمايز أشكالًا متعددة منها التدريس وفق أنماط الذكاءات المتعددة، والتدريس وفق أنماط المتعلمين، وهو شبيه بالتدريس وفق الذكاءات المتعددة، بمعنى أن يتلقى الطالب تعليمًا يتناسب مع النمط الخاص به (سمعي وبصري وحسي).

(نصر، معاطي، 2016، 85 – 87)

ويذكر عجاج أن نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligences Theory) تمثل أحد الاتجاهات الحديثة في مجال التعليم والتقويم، وهي تفترض أن كل إنسان يمتلك عدة ذكاءات وليس ذكاءً واحدًا، وأنه يتميز في نوع واحد منها أو أكثر، ولا يوجد شخصان لديهما نفس قدرات الذكاء حتى ولو كانا توأمين؛ لاختلاف خبراتهما، وقد اقترح في كتابه أطر العقل (frames of mind) سبعة أنواع وهذه الأنواع السبعة هي: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي، والذكاء المكاني، والذكاء الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، ثم أضاف ذكاءين آخرين، ذكرهما في محاضراته في مؤتمر «تعليم من أجل الذكاء» وهما الذكاء المرتبط بالخلق والوجود (الذكاء الوجودي)، والذكاء المرتبط بالبيئة (الذكاء الطبيعي)، كما أضاف زملاؤه وتلاميذه عدة أنواع أخرى من الذكاءات منها ذكاء القيم، وبناء على هذه النظرية ينبغي تطوير المناهج الدراسية بكل مكوناتها من ناحية، وكذلك تطوير أساليب التقويم المتبعة في العملية التعليمية بما يتناسب وذكاءات المتعلمين من ناحية أخرى.

(عجاج، صلاح عبد المحسن، 2012)

وفيما يلي جدول لبعض أنماط الذكاءات، بعض أنماط الذكاءات، والأنشطة المقترحة للتقويم في الصفوف (7 – 12):

جدول (8) بعض أنماط الذكاءات، والأنشطة المقترحة للتقويم في الصفوف (7 – 12)

| أنماط الذكاءات | الأنشطة اللغوية المقترحة للتقويم في الصفوف (7 - 12) |
|---|---|
| الذكاء اللغوي. | أنشطة تعتمد على الذكاء اللغوي مثل أنشطة:<br>– الاستماع الناقد، والإبداعي.<br>– الحوار والمناقشة – والمناظرات – والخطابة.<br>– مهارات القراءة الناقدة، والإبداعية.<br>– الكتابة الإبداعية (نظم الشعر – تأليف القصص – كتابة مقالات – تأليف حكم أو أمثال) والكتابة الإقناعية. |
| الذكاء الرياضي المنطقي. | أنشطة لغوية تعتمد على استخدام الأرقام، والتفكير المنطقي مثل:<br>– قراءة مقالات علمية، وتحليل نصوص تتضمن إحصاءات وأرقام.<br>– ملء جداول، وبناء خرائط مفاهيم بعد تحليل نصوص.<br>– أداء اختبارات لغوية تتطلب إدراك علاقات بين الأسباب والمسببات، والمقدمات والنتائج، في نصوص مسموعة أو مقروءة.<br>– كتابة تقرير عن مشروع جماعي يتطلب استخدام أرقام. |

| أنماط الذكاءات | الأنشطة اللغوية المقترحة للتقويم في الصفوف (7 - 12) |
|---|---|
| الذكاء الفضائي المكاني. | أنشطة لغوية تعتمد على الذكاء المكاني مثل:<br>– إبداع أشكال ورسوم وخرائط مفاهيم تعبر عن مضمون نص مسموع أو مقروء.<br>– تخيل مواقف وأحداث وأماكن في نص مسموع أو مقروء، ووصفها بدقة.<br>– تذكر التفاصيل الدقيقة في قصة، ووصفها وصفًا دقيقًا.<br>– قراءة الصور والخرائط والرسوم والجداول. |
| الذكاء الحركي | أنشطة لغوية تعتمد على الذكاء الحركي مثل أنشطة:<br>– لعب الأدوار.<br>– الكشف في المعاجم العربية.<br>– البحث والتصفح السريع في الإنترنت عن موضوعات في اللغة والأدب.<br>– إنجاز مشروعات تعليمية.<br>– إقامة معارض لغوية أو أدبية.<br>– الكتابة (مقالات – قصص) ومسابقات (أجمل الخطوط). |
| الذكاء الإيقاعي | أنشطة لغوية تعتمد على الذكاء الإيقاعي (الموسيقي) مثل أنشطة:<br>– الاستماع إلى المقاطع الصوتية العروضية (بالمرحلة الثانوية).<br>– الاستماع إلى النغمات الصوتية لأغان مشهورة، مع تذوق المعاني والألحان.<br>– الغناء الجماعي لأشعار مدرسية.<br>– إلقاء الشعر، والاستماع إليه.<br>– تأليف جمل إيقاعية.<br>– تأليف ألغاز وقصص مقفاة. |
| الذكاء الشخصي | أنشطة لغوية تعتمد على الذكاء الشخصي مثل أنشطة:<br>– التأمل الذاتي لنصوص وصور وأشكال ورسوم.<br>– تحليل المواقف في قصص مسموعة أو مقروءة، واكتشاف الدوافع والأهداف الشخصية، وفهم الانفعالات الذاتية، ووسائل ضبطها، والخروج باستنتاجات ودروس مستفادة.<br>– المراجعة والنقد والتصحيح الذاتي للأعمال والتكليفات والواجبات اللغوية.<br>– المفاضلة والمقارنة، والانتقاء، وتحري الدقة، والبحث عن الأفضل، والأكثر فائدة من جمل وأساليب ونصوص مسموعة أو مقروءة. |

| أنماط الذكاءات | الأنشطة اللغوية المقترحة للتقويم في الصفوف (7 - 12) |
|---|---|
| الذكاء الاجتماعي | أنشطة لغوية تعتمد على الذكاء الاجتماعي مثل أنشطة:<br>- الاستماع إلى قصص اجتماعية تتسم باللغة التأدبية واللباقة في الحوار، والتعاطف، وكسب مودة الآخرين.<br>- تمثيل أدوار؛ للتدريب على حل مشكلات اجتماعية، والوساطة بين أطراف متنازعة في إطار قانوني.<br>- التعبير عن المشاعر والأحاسيس تجاه الآخرين، مع قبول الاختلاف في الرأي، وتقبل النقد، وتعزيز ثقافة الاعتذار، واحترام الآخرين، وتجنب الصراحة التي تجرح مشاعرهم.<br>- التحدث عن أنشطة اجتماعية (أعمال خيرية تطوعية - رحلات - صداقات حميمية - ألعاب جماعية..).<br>- الحوار والتفاوض مع الآخرين، والإقناع والتأثير في الآخرين.<br>- تحليل المواقف الاجتماعية في قصص مسموعة أو مقروءة، وفهم انفعالات الآخرين ومشاعرهم، وعواطفهم.<br>- التأليف الجماعي للقصص بطريقة تعاونية. |
| الذكاء الوجودي | أنشطة لغوية تعتمد على الذكاء الاجتماعي مثل أنشطة:<br>- الاستماع إلى قصص اجتماعية تتسم باللغة التأدبية واللباقة في الحوار، والتعاطف، وكسب مودة الآخرين.<br>- تمثيل أدوار؛ للتدريب على حل مشكلات اجتماعية، والوساطة بين أطراف متنازعة في إطار قانوني.<br>- التعبير عن المشاعر والأحاسيس تجاه الآخرين، مع قبول الاختلاف في الرأي، وتقبل النقد، وتعزيز ثقافة الاعتذار، واحترام الآخرين، وتجنب الصراحة التي تجرح مشاعرهم.<br>- التحدث عن أنشطة اجتماعية (أعمال خيرية تطوعية - رحلات - صداقات حميمية - ألعاب جماعية..).<br>- الحوار والتفاوض مع الآخرين، والإقناع والتأثير في الآخرين.<br>- تحليل المواقف الاجتماعية في قصص مسموعة أو مقروءة، وفهم انفعالات الآخرين ومشاعرهم، وعواطفهم.<br>- التأليف الجماعي للقصص بطريقة تعاونية. |

(قاسم، محمد جابر، الحديبي، علي، الظنحاني، محمد، 2016 44 - 47؛ نصر، معاطي، 2016، 90 - 98)

3

# الفصل الثالث

## تقويم الطلاب في اللغة العربية القائم على الأداء.

- أولًا: مفهوم التقويم القائم على الأداء.
- ثانيًا: مفهوم المهام الأدائية، وأنواعها.
- ثالثًا: خصائص مهام الأداء.
- رابعًا: إجراءات التقويم القائم على الأداء.
- خامسًا: أنشطة التقويم القائم على الأداء.اللغوي.

# الفصل الثالث

# تقويم الطلاب في اللغة العربية القائم على الأداء

يذكر ريتشاردز (Richards) أن اللغة في الفصول الدراسية تؤدي دورين في آن واحد، أحدهما: كمحتوى لدروس اللغة، والآخر كوسيلة لتعلم هذا المحتوى وغيره، والإلمام بالمحتوى اللغوي، أي معرفة أنظمة اللغة وقواعدها، والمعارف اللغوية والأدبية يطلق عليه الكفاءة اللغوية، ويمكن التمييز بين نوعين منها:

**الأول:** كفاءة لغوية عامة.

**والآخر:** كفاءة لغوية خاصة بمحتوى مقرر دراسي.

أما الاستخدام الفعلي للغة، والقدرة على تطبيق القواعد وتوظيف المعارف اللغوية والأدبية في خدمة الأداء فيطلق عليه اسم: الأداء اللغوي، والكفاءة اللغوية ليست كافية لممارسة اللغة وأدائها بشكل جيد، فقد يكون الطالب ملمًا بقواعد اللغة وعلى وعي بطبيعتها، ولدية قدرة جيدة على تحليل نصوصها، ولكن هذه المعرفة لا يستطيع توظيفها في خدمة أدائه اللغوي.

(Richards, Jack C. , 2017, 7 - 30)

وتقويم الكفاءة اللغوية، والأداء اللغوي يتطلبان تحديد معايير لكل منهما، وتصميم أدوات تقويم متنوعة لقياسهما، فعند تقويم الكفاءة اللغوية العامة توجد مجموعة من الاختبارات (في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) تقيس مستويات لغوية مختلفة في ضوء معايير معينة، أما الكفاءة اللغوية الخاصة بمحتوى مقرر دراسي فيشيع استخدام الاختبارات التحصيلية في مجال اللغة بأنواعها المختلفة، مع مراعاة أن غاية تعليم اللغة هو تحسين الأداء اللغوي.

فتعليم اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية يهدف إلى تمكين المتعلم من الأداء اللغوي الجيد استماعًا وتحدثًا وقراءة وكتابة وفهمًا وتذوقًا ونقدًا وتطبيقًا للقواعد الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، ووصولًا إلى اللغة الفصحى، مقياس صحة الكلام، ومعيار صوابه، وميزان فصاحته، وتتجلى في لغة القرآن الكريم النموذج الذي يحتذى، قال تعالى: ﴿إِنَّآ أَنزَلۡنَٰهُ قُرۡءَٰنًا عَرَبِيّٗا لَّعَلَّكُمۡ تَعۡقِلُونَ ٢﴾[يوسف:2]. وقال عز وجلّ: ﴿وَلَقَدۡ ضَرَبۡنَا لِلنَّاسِ فِي هَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانِ مِن كُلِّ مَثَلٖ لَّعَلَّهُمۡ يَتَذَكَّرُونَ ٢٧ قُرۡءَانًا عَرَبِيًّا غَيۡرَ ذِي عِوَجٖ لَّعَلَّهُمۡ يَتَّقُونَ﴾[الزُّمَر:27 – 28].

## أولًا: مفهوم التقويم القائم على الأداء:

يمثل التقويم القائم على الأداء.أو تقويم الأداء من أهم إستراتيجيات التقويم الحديثة، حيث يتم من خلاله تقويم مهارة أو عملية أو مخرجات تعلم محددة يحققها المتعلم وتظهر في أدائه أو في سلوكه خلال ممارسته لمهام أصيلة وذات مغزى بالنسبة لهم. (Gardner, 2012, 27).

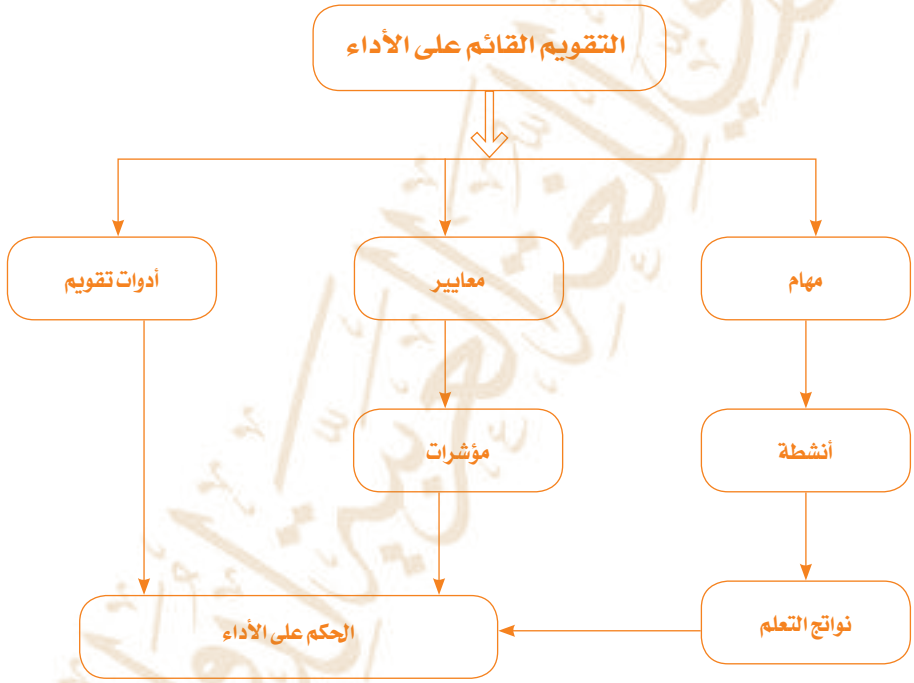
وقد أصبح الاهتمام بالتقويم القائم على الأداء.جليًا في مجال التربية والتعليم نتيجة الانتقادات التي وجهت إلى الأساليب والطرق التقليدية، وتستخدم المصطلحات: تقويم الأداء (Performance Evaluation) والتقويم الأصيل (Authentic Evaluation) والتقويم البديل (Alternative Evaluation) كمترادفات لوصف إستراتيجيات التقويم التي تقيس على نحو مباشر أداء المتعلمين في مهام حياتية

حقيقية وواقعية. (VU & Dall'Alba , 2014, 778).

والتقويم القائم على الأداء.(Performance - based Assessment) نوع من التقويم يوظف فيه المتعلم مهاراته في مواقف حياتية طبيعية، أو مواقف تحاكي المواقف الطبيعية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسبه من مهارات، في ضوء النواتج التعليمية المراد إنجازها (الخطيب، أحمد، 2010، 2) أي أنه يتضمن مهام وأنشطة متنوعة كالعروض التوضيحية، والأوراق البحثية، والمشروعات، والمناظرات، والمؤتمرات، وملفات الإنجاز، والملاحظة، والمقابلة، والواجبات المنزلية، وكتابة التقارير والمقالات.

(الصباغ، حمدي، 2016، 254)

وفيما يلي شكل يوضح مفهوم التقويم القائم على الأداء.




شكل (3) يوضح مفهوم التقويم القائم على الأداء

يتضح من الشكل السابق أن التقويم القائم على الأداء.يتضمن مهام أي أنشطة يمارسها المتعلم، ويتم إنجاز هذه المهام وفق معايير ومؤشرات للجودة، والحكم على الأداء هنا يعني إصدار حكم على النواتج التعليمية لهذه المهمة في ضوء المعايير والمؤشرات، وباستخدام أداة تقويم معينة.

فقد تكون المهمة هي (تصميم خريطة مفاهيم نحوية).

**ومن المؤشرات الخاصة بتصميم هذه الخريطة:**

- اشتمال الخريطة على المفاهيم الرئيسة والفرعية المرتبطة بمفهوم نحوي.
- عمل روابط بين المفاهيم النحوية الرئيسة والفرعية في الخريطة.

وناتج التعلم هنا هو (الخريطة النحوية نفسها).

والحكم على الأداء هنا يعني الحكم على ناتج التعلم - أي الخريطة - في ضوء المعايير والمؤشرات، وباستخدام أداة تقويم (بطاقة تقويم أداء المتعلم في رسم خريطة مفاهيم).

## ثانيًا: مفهوم المهام الأدائية، وأنواعها:

### مفهوم المهام الأدائية:

المهمة الأدائية: نشاط أو عمل ما أو جزء من عمل بسيط أو معقد يجب على المتعلم أداءه بمفرده أو في جماعة، دون تدخل المعلم، أو تحت إشرافه وتوجيهه.

أنواع المهام الأدائية: للمهام الأدائية أنواع وتصنيفات متعددة، ففي مجال إنتاج اللغة يمكن التمييز بين نوعين من المهام:

1. مهام بسيطة: لا تتجاوز إنتاج جمل بسيطة، وتتطلب قليلًا من التفكير في أثناء أداء المهمة.
2. مهام معقدة: تتطلب إنتاجًا لغويًا أكثر دقة، وأكثر تعقيدًا، من حيث تطبيق القواعد النحوية، والتنوع المعجمي (انتقاء الكلمات)، ومعدل الأفكار وزمن إنجاز المهمة (بالدقائق)، أي أنها تتطلب معالجة لغوية متعمقة من حيث التخطيط للحديث أو الكتابة، ودرجة التعقيد اللغوي.

(Vasylets, Olena; Gilabert, Roger; Manchón, Rosa M, 2017, 394 - 430)

ويقاس التعقيد اللغوي بمتوسط طول الجملة (عدد الكلمات) وبمتوسط طول الفقرة (عدد الكلمات أيضًا) والتنوع المعجمي، مع مراعاة تنوع اللغة بتنوع المهام (مهام وصفية - مهام سردية....) فالمهمة السردية على سبيل المثال تعتمد على سرد الأحداث والإشارات الزمانية والمكانية، واستخدام العبارات المرجعية (استخدام الضمائر) والروابط، على حين تعتمد المهام الوصفية على دقة التصوير، واستخدام الصفات.

(Alexopoulou, Theodora & Other , 2017, 180 - 208)

**ومن حيث تدخل المعلم في عملية التعلم أو عدم تدخله تنقسم المهام إلى نوعين:**

1. مهام حرة: وهي مهام ذاتية ينجزها المتعلم بحرية تامة دون تدخل المعلم.
2. مهام موجهة: وهي مهام ينجزها المتعلم تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

**ومن حيث نوع الأداء (فردي - جماعي) تنقسم المهام إلى نوعين رئيسين:**

1. مهام فردية: وهي مهام ذاتية ينجزها المتعلم بمفرده.
2. مهام جماعية: وهي مهام ينجزها المتعلم مع غيره، وهي نوعان:

- مهام متوازية: ينجز فيها المتعلم المهمة نفسها التي ينجزها زميله في المجموعة نفسها (عند دراسة نص أدبي، يكلف كل طالب أن يشرح النص ويفسره).

- مهام متكاملة: ينجز فيها المتعلمون مهمة واحدة (دراسة نص أدبي) لكن المهمة تقسم إلى مجموعة من المهام الفرعية، وينجز كل طالب في مجموعة مهمة تختلف عن مهمة زميله في المجموعة نفسها (شرح بيت أو فقرة أو عبارة من النص) ثم تتكامل المهام بوصول المتعلمين إلى فهم النص الأدبي كاملاً.

**ومن حيث نوع الاستجابة (مفتوحة - مغلقة) تنقسم المهام إلى نوعين:**

1. مهام مفتوحة: وهي تعد مدخلًا جيدًا لتقويم مخرجات التعلم، و في هذه المهام يعرض المعلم على المتعلمين مثيرًا ثم يطلب منهم أن يعبروا عن استجابات أصيلة له، ويتيح لهم معالجة المهمة بطرق مختلفة، ويتبعون مسارات عدة في صياغة استجاباتهم. (McClendon& Ho,2016, 56)

فقد يدرس طلاب المرحلة الإعدادية المثل القائل: «في التأني السلامة وفي العجلة الندامة» ثم يطلب المعلم منهم استجابات متعددة (استخدام مرادفات المثل في إنتاج أكبر عدد من الأمثال بأساليب متعددة).

**المرادفات مثل:**

| | | |
|---|---|---|
| التأني<br>التريث<br>التمهل | السلامة<br>النجاة<br>الأمن<br>زوال الخطر | الندامة<br>الندم<br>التحسر |

**ومن الأمثال المقترحة:**

- في التأني يزول الخطر، وفي العجلة يساق القدر.
- تمهل فلا تتعثر، ولا تعجل فتتحسر.
- في التريث أمن ونجاة، وفي العجلة ندم أو وفاة.
- تأن فتسلم، ولا تتعجل فتندم.
- التريث نجاة من خطر قادم، والعجلة كم لها من نادم.

(نصر، معاطي، 2009، 144)

2. المهام المغلقة: وهي تتطلب من المتعلم استجابة محددة وليس استجابات متعددة مثل الإجابة عن أسئلة مغلقة مثل:
   - من أول الخلفاء الراشدين؟
   - اذكر ثلاث صفات للخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه.
   - دلِّل على عدل عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - بموقفين من سيرته.

**ويمكن قياس الإبداع اللغوي في المرحلتين الإعدادية والثانوية من خلال مهام متعددة:**

**ففي مواقف الاستماع:** قد يكمل الطالب قصصًا مسموعة بنهايات منطقية متعددة.

**وفي مواقف القراءة:** قد يضع عناوين متعددة لقصص مقروءة.

**وفي النحو:** يمكن أن يولد أكبر عدد من الأمثلة النحوية على قاعدة ما.

وفي التعبير الكتابي يمكن أن يؤلف قصة، أو يكتب مقالًا، أو يكتب سيرته الذاتية، أو يكتب موضوع تعبير بأسلوب أدبي جميل.

**وفي الأدب والنصوص والبلاغة:** قد يفسر النص الأدبي بتفسيرات منطقية متعددة، ويصوغ بعض الأبيات بأساليب أدبية متعددة، وقد ينتج أكبر عدد من التعبيرات المجازية، أو يؤلف أبياتًا شعرية، أو أمثالًا أدبية، أو غير ذلك من مهام الأداء اللغوي الإبداعي.

**تتنوع المهام في اختبارات الأداء اللغوي الإبداعي، ومن هذه المهام:**

- أسئلة مفتوحة تتطلب استجابات متعددة.
- كتابة جمل.
- كتابة فقرات.
- تأليف قصة.
- تأليف مسرحية.
- كتابة مقال قصير.
- كتابة مقال طويل.
- كتابة موضوع تعبير إبداعي.
- تأليف أمثال أدبية (مرادفة، أو متآلفة، أو مؤلفة).
- كتابة وصية.

(نصر، معاطي، 2009، 56 – 57)

## ثالثًا: خصائص مهام الأداء:

تتطلب مهام الأداء اللغوي الجيدة توظيف المتعلمين معارفهم ومهاراتهم في أنشطة التعليم والتعلم، وتطبيقها في مواقف جديدة، وينبغي هنا أن تتوافر مجموعة من الخصائص الأساسية التي يجب مراعاتها في هذه المهام عند تصميمها وبنائها، ومن هذه الخصائص:

- الارتباط بمخرجات التعليم: فإذا كان مخرج التعلم هو تنمية مهارات التواصل الشفوي مثلًا، فإن المهمة التي تتطلب التلخيص الشفوي لمقال علمي معقد ليست مناسبة لهذا المخرج؛ لأننا لا نستطيع في هذه الحالة تحديد إذا ما كنا نقيس مهارات التواصل الشفوي، أو القدرة على التحدث. (Gardner, 2012, 23)
- الوضوح: أي وضوح المهمة، وتحديد نوع الأداء المطلوب، وشروطه مثل: الوقت المخصص للمهمة، والمصادر المتوافرة، والاستعانة بآخرين،... الخ، ومحكات تقدير الأداء، وصياغة التعليمات في عبارات بسيطة لضمان فهم جميع الطلاب لها (Klenowski,2009, 367).
- الواقعية: أي تركيز مهام الأداء على مواقف حياتية مرتبطة بالواقع الفعلي، بحيث تستثير اهتمام الطلاب، وحب الاستطلاع لديهم، ويوظفون ما لديهم من معارف ومهارات متعددة في أدائها، وأن تكون ذات أهمية في حياتهم المستقبلية. (Kearney, 2013, 879)
- الثراء: أي تناول هذه المهام للمنهج الدراسي بمنظور واسع يثير قضايا أخرى، ويبرز احتمالات وتوقعات جديدة.

- تحفيز المشاركة: ينبغي أن تستثير مهام الأداء مشاركات الطلاب عن طريق تقديم مشكلات أو أنشطة تثير التفكير، وتشجع المتعلمين على توظيف مهاراتهم في مواقف مختلفة، وتقديم أنشطة نمائية مناسبة لهم، ولا تعتمد على التذكر الآلي للمعلومات.

(Pellegrino & Hilton, ,2012, 556)

- الانفتاح: ينبغي أن تسمح مهام الأداء بإجابات صحيحة متعددة، والتعامل معها بطرق مختلفة، ويفضل أن تقيس عدة مخرجات تعلم في آن واحد بما يجعلها أكثر فاعلية في تقويم الأداء.

(James& Lewis, 2012, 192)

- القابلية للتنفيذ: ينبغي أن تكون مهام الأداء قابلة للتنفيذ في الوقت والمكان المناسبين، وباستخدام المصادر والإمكانات المادية المتوافرة، وأن تتطلب معارف يمكن للمعلم تدريسها ومهارات يمكن له تنميتها.
- الوثوقية: أي أن مهام الأداء تحظى بثقة المعلمين والمتعلمين والآباء، حيث تكون ذات معنى وأهمية، وتتحدى قدرات الطلاب، وتحثهم على إعمال العقل، وتستحق الوقت والجهد المبذولين من جانبهم.

(Jones & Saville,2016, 45)

- العدالة: فمن أهم خصائص مهام الأداء أن تكون عادلة، وخالية من عوامل التحيز، بحيث تراعي اختلاف البيئات، والظروف الاجتماعية والاقتصادية، والنوع الاجتماعي، وأن يكون هناك تكافؤ بين الطلاب في نوع المهام، ومدى بساطتها أو تعقيدها، ونوع المراجع المتاحة لكل الطلاب دون تمييز بينهم.

(Poskitt, 2014, 460)

## رابعًا: إجراءات التقويم القائم على الأداء:

يتطلب تقويم الأداء أن يُظهر المتعلم بوضوح، أو يبرهن، أو يقدم أمثلة، أو نتاجات، أو غير ذلك، تتخذ دليلًا على تحقيقه معايير ومخرجات تعلم معينة، ويتطلب ذلك تقويم العمليات المتضمنة في الأداء، وتقويم النواتج النهائية، وتقدير مستوى جودتها في ضوء مقاييس تقدير محددة سلفًا. وتتمثل إجراءات تقويم الأداء فيما يلي:

1. تحديد أغراض التقويم:
   - تحديد المعايير.
   - تحديد مخرجات التعلم.
2. تصميم مهام الأداء:
   - أنواع مهام الأداء.
   - أساليب تقويم الأداء.
   - خصائص مهام الأداء.

3. صياغة مقاييس التقدير.
4. إعداد تعليمات مهام الأداء.
5. توثيق الشواهد والأدلة.

## خامسًا: أنشطة التقويم القائم على الأداء.اللغوي:

تتنوع أنشطة التقويم القائم على الأداء.اللغوي، وتتعدد، وهي جميعها ممارسات لغوية، وأنشطة تعبيرية تعكس قدرة الطالب على استخدام معارفه ومهاراته اللغوية وتوظيفها في مجال معين يمكن من خلاله قياس تلك المهارات، وإصدار حكم على الأداء اللغوي للمتعلم، ومن أبرز أنواع هذه الأنشطة ما يلي:

### (1) العروض والأنشطة الشفوية:

العروض الشفوية هي ممارسة لغوية شائعة تستخدم غالبًا لتقويم مهارات التحدث عند الطلاب، وهم يقدمون عروضهم عادة أمام الصف، وفي كثير من الأحيان مع شرائح باور بوينت كدعم.

(Lagares, Manuel; Reisenleutner, Sandra, 2017,79 - 87)

وتعد هذه العروض والأنشطة الشفوية من الأنشطة الأدائية التي تعكس الكفاءة اللغوية للطلاب، ومهاراتهم في التواصل الشفوي، وتعد مؤشرًا لفهمهم العميق لمجال دراسي معين، وقدرتهم على تطبيق المعارف المستمدة من مراجع ومصادر متعددة بطريقة إبداعية ومقنعة، وتتعدد صيغ هذه العروض حيث تتضمن ما يلي:

- تقديم ورقة بحثية، أو عرض مشروع جماعي.
- سرد القصص بأسلوب مؤثر أو إعادة سردها، أو تلخيصها شفويًا.
- إلقاء الشعر إلقاءً معبرًا.
- التحدث باللغة الفصحى.
- إلقاء خطبة بأسلوب مؤثر.
- المشاركة في مناظرة أو مناقشة أو حوار في موضوع معين.
- طرح قضية أو موضوع أو حدث ما.
- المشاركة في عروض درامية، وتمثيل أدوار يحاكي فيها الطالب مواقف حياتية واقعية.

قياس المهارات الشفوية: هناك مهارات لغوية متعددة يمكن قياسها عند الطلاب من خلال مهام العروض والأنشطة الشفوية، ومن هذه المهارات ما يلي:

- الإيجاز، والتركيز على النقاط المهمة، وتجاوز النقاط غير المهمة.
- البدء بقصة أو موقف شائق ومثير؛ لجذب انتباه الجمهور.
- استخدام ملطفات العرض (طرفة – نادرة – نكتة).

- طرح أسئلة تستثير التفكير، وتسهم في تفاعل الجمهور مع المتحدث.
- التعبير عن المشاعر والأحاسيس بصدق عاطفي.
- التعبير بلغة الجسد (الإيماءات - الحركات - الإشارات) بطريقة فعالة.

وتضيف دراسة موروغيا، بوفانيزواري (Murugaiah, Puvaneswary,2016,88 - 104) قياس مجموعة أخرى من مهارات العروض الشفوية عند الطلاب باستخدام تكنولوجيا العرض منها:

- تصميم شرائح العروض التوضيحية (باور بوينت) بشكل خلاق، مما يجعل العروض حية، ومثيرة للاهتمام.
- عرض نقاط مركزة ذات صلة بالموضوع دون قراءة من ورقة أو شفافية، ومع استخدام صور توضيحية.
- عرض فقرات قصيرة دون إفراط في النقاط، أو تكثيف للمعلومات بشكل يسبب الإحباط والملل للمستمعين.
- استخدام فنيات العرض مثل (المؤثرات السمعية والبصرية والحركية - حجم الشفافية بالنسبة للجمهور - نوع الخط - حجم الخط -....).
- الالتزام بالزمن المحدد للعرض.

**(2) المعارض اللغوية والأدبية:**

أنشطة يعرض فيها المتعلمون إنتاجهم اللغوي والأدبي من خرائط مفاهيم صرفية ونحوية، وقصص ومقالات أدبية، وقصائد شعرية، وسير ذاتية أو غيرية، أو عرض صور لشخصيات أدبية مع التعليق عليها، وذلك بصورة تعكس معارفهم الأدبية، ومهاراته اللغوية في البحث والكتابة الإبداعية.

وهذه المعارض تنقسم وفقًا لمكان العرض إلى نوعين: معارض صغيرة، وأخرى كبيرة.

أ. المعارض الصغيرة: تقترح بعض الدراسات أن تتم هذه المعارض داخل غرفة نشاط بطريقة دورية تفاعلية مع الجمهور، في صورة معرض صغير يستخدم فيه الطلاب الملصقات، ويتم ذلك من خلال الخطوات التالية:

**تنظيم عمل المجموعات:**

- يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، ويوزع عليهم الموضوعات مع مراعاة تنوعها (أن تكون من وحدات دراسية مختلفة كوحدة الأدب الجاهلي - ووحدة أدب صدر الإسلام، ووحدة الأدب الأموي - ووحدة الأدب العباسي - ووحدة الأدب الحديث..)، ويحدد تاريخ عرض كل مجموعة.
- توزع العروض جميعها على أربعة أسابيع، بواقع ثلاث مجموعات في كل أسبوع.
- في يوم العرض يعلق مقدمو العروض الثلاثة ملصقاتهم في أجزاء مختلفة من الغرفة.

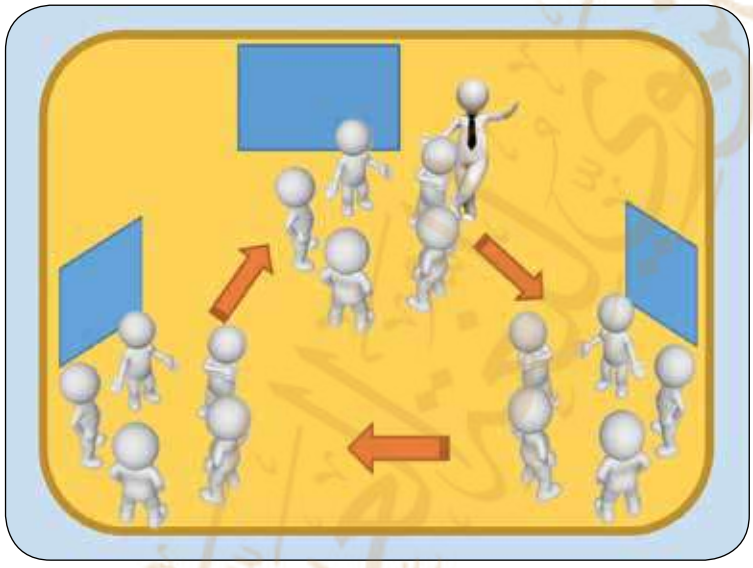
**التفاعل مع الجمهور:**

- يقسم المعلم الجمهور إلى ثلاث مجموعات.
- يتنقل الجمهور داخل الغرفة من مقدم عرض إلى آخر من أجل الاستماع إلى جميع العروض.

- بعد كل عرض تقديمي، يوجه المستمعون أسئلة إلى المتحدثين خلال خمس دقائق إضافية، ثم ينتقلون إلى متحدث آخر؛ ليبدأ دوره في العرض.

**تقويم المتحدثين:**

- يتنقل المعلم بين المجموعات؛ لملاحظة المتحدثين وتفاعلهم مع الجمهور، وتقويم إلقاء الخطاب التفسيري لمحتويات المعرض، والأداء اللغوي الشفوي لكل طالب في أثناء العرض، والشكل (1) يبين طريقة عمل مجموعات العروض الدورية:



شكل (4) طريقة عمل مجموعات العروض الدورية

(Lagares, Manuel; Reisenleutner, Sandra, 2017,79 - 87)

ب.المعارض الكبيرة: وتتم هذه المعارض في مكان واسع مثل فناء المدرسة، أو في مجموعة فصول دراسية بعد انتهاء فصل دراسي أو عام دراسي، ويستخدم فيه الطلاب الملصقات واللوحات على نطاق واسع.

وتقترح دراسة ماراندينو، مارثا (Marandino, Martha,2016, 481 - 514) مجموعة من المعايير؛ لتقويم جودة المعارض كمنتج طلابي مثل:

- دقة المعلومات والمعارف المقدمة في المعرض.
- تصنيف المعلومات والمعارف بطريقة صحيحة داخل المعرض.
- تقديم تعليلات منطقية لطريقة تنظيم محتويات المعرض.

تقويم الكتابة الإبداعية للطلاب داخل المعارض: يمكن للمعلم تقويم أنشطة الكتابة الإبداعية للطلاب داخل هذه المعارض مثل:

- كتابة مقال أدبي (عن شاعر - أو كاتب - أو عصر أدبي - أو ظاهرة أدبية).
- الموازنة الأدبية بين كاتبين أو شاعرين من عصر واحد أو من عصرين مختلفين.
- الموازنة بين عصور أدبية.
- نظم أبيات أو قصيدة شعرية.
- تأليف قصة (واقعية أو خيالية).
- كتابة مواقف أو سيرة ذاتية أو غيرية بأسلوب أدبي.
- إعادة صياغة قصص من التراث بأسلوب أدبي.

والمعارض الجماعية بصفة عامة تتيح الفرصة لتقويم أكثر دقة من خلال أنشطة حقيقية يتعلم منها الطلاب، ويمكن من خلالها قياس مهارات لغوية واجتماعية متعددة منها:

- التعبير عن الأفكار ونقلها بوضوح للآخرين.
- التحدث أمام جمهور.
- التواصل الشفوي مع الجمهور، والرد على تساؤلات الآخرين واستفساراتهم.
- القدرة على إقناع الجمهور بما يُطْرَح من أفكار.
- الطلاقة التعبيرية، والدقة اللغوية لدى الطلاب وبخاصة في حالة تكرار العروض.
- التعاون والعمل الجماعي.
- اعتماد الطلاب على أنفسهم، وقدرتهم على صنع القرار، وإدارة الوقت.

**(3) خرائط المفاهيم:**

تؤكد دراسة شالكروس، ديفيد (Shallcross, David,2016.160 - 177) أهمية خرائط المفاهيم كأداة تقويم للمعارف، وقياس القدرة على الفهم، و تصنيف المفاهيم، وإدراك العلاقات والروابط والصلات بينها.

وتعد خرائط المفاهيم أداة تقويم فعالة، حيث تستثير مهارات تفكير متعددة لدى المتعلمين كالفهم والتحليل والاستنتاج والربط والتصنيف، وهي عبارة عن رسم شكل تخطيطي يبرز العلاقات بين المفاهيم الرئيسة والفرعية، ويكتب المفهوم الأساسي في دائرة، أو شكل بيضاوي في وسط الصفحة، ثم يتفرع منه مجموعة من المفاهيم الفرعية المرتبطة بهذا المفهوم، مع استخدام الخطوط الأفقية والرأسية والأسهم؛ لإبراز العلاقات بين هذه المفاهيم داخل الخريطة.

وتشير دراسة كامبل، لوري إلى أنه يمكن طرح أسئلة مركزة يجيب عنها الطالب في خريطة مفاهيم؛ للتأكد من إدراكه للعلاقات بينها، وتكامل البنية المعرفية في ذهنه.

(Campbell, Laurie O., 2016, 74 - 80)

وتؤكد دراسة يو، جين سونج، وشو، مون - هيوم صعوبة تقويم خرائط المفاهيم نفسها؛ لأنها ذات

بنية معقدة من المفاهيم والعلاقات.

(Yoo, Jin Soung & Cho, Moon - Heum,2012)

وبالرغم من صعوبة تقييمها فإن هناك مجموعة من المعايير الأساسية للحكم على جودتها منها ما يلي:

- ارتباط المفاهيم الأساسية الواردة في الخريطة بالمفهوم العام لها.
- شمول الخريطة للمفاهيم الرئيسة والفرعية المرتبطة بالمفهوم العام.
- استخدام روابط وتسميات دقيقة للعلاقات بين المفاهيم الواردة في الخريطة.
- وضوح العلاقات بين المفاهيم الواردة في الخريطة.
- استخدام الأشكال الهندسية والخطوط والأسهم في الخريطة بشكل دقيق.
- تنظيم عرض المفاهيم الرئيسة والفرعية في الخريطة.

وتتنوع مهام التقويم باستخدام خرائط المفاهيم سواء أكان التقويم مبدئيًا أم بنائيًا أم ختاميًا ويمكن التمييز بين عدة أنواع منها:

أ. **مهام الربط:** يزود فيها الطالب بقائمة مفاهيم، ويطلب منه الربط بينها في شكل خريطة تضم هذه المفاهيم، مع إبراز العلاقات والصلات بين هذه المفاهيم بعضها وبعض.

(Acuña, Santiago Roger Et Other , 2014, 141 - 152)

**والربط نوعان:**

ربط داخلي: يزود فيه الطالب بمجموعة مفاهيم مستمدة من موضوع واحد أو وحدة واحدة في تخصص معين؛ للربط بينها، مثل المفاهيم المستمدة من (درس قراءة، أو من وحدة الأساليب البلاغية أو النحوية).

ربط خارجي: يزود فيه الطالب بمجموعة مفاهيم مستمدة من موضوعات مختلفة، ومقررات دراسية متنوعة مثل (القراءة - الكيمياء - الفيزياء - الرياضيات - الجغرافيا) وغيرها من المقررات ومن هذه المفاهيم مفهوم الطاقة وأنواعها (الطاقة الكيميائية - الطاقة الميكانيكية - الطاقة - الحرارية - الطاقة الشمسية - الطاقة النووية - الطاقة الكهربائية - الطاقة الضوئية الطاقة الإشعاعية - الطاقة الحركية - الطاقة المتجددة - الطاقة غير المتجددة - الطاقة الكهرمائية - طاقة الرياح - طاقة المد والجزر....).

ب.**مهام البناء:** وهي نوعان:

خرائط قائمة على النص: أي يبني الطالب خريطة مفاهيم كاملة بعد قراءة نص ما، ومعالجته معرفيًا، أي تحليل المفاهيم الرئيسة والفرعية فيه، والعلاقات بينها، ثم البحث عن روابط، أي ألفاظ رابطة؛ لتسمية تلك العلاقات والصلات بين المفاهيم، ثم تمثيل المفاهيم في شكل مخطط باستخدام الخطوط الأفقية والرأسية والأسهم.

خرائط قائمة على الاسترجاع: (في حالة غياب النص) يبني الطالب خريطة كاملة اعتمادًا على المفاهيم التي اكتسبها من خلال مقرر دراسي أو وحدة منه (ربط داخلي) أو من

مجموعة مقررات دراسية (ربط خارجي)، ويتطلب ذلك تنشيط خلفيته المعرفية، واستدعاء خبراته السابقة في موضوع الخريطة؛ لاسترجاع أكبر عدد من المفاهيم المرتبطة به، والربط بينها. (نصر، معاطي، 2017)

ج. **مهام التحليل والاستنتاج:** يزود فيها الطالب بخريطة مفاهيم، ويطلب منه تحليلها، واستنتاج العلاقات والصلات التي تربط بين هذه المفاهيم اعتمادًا على التفكير التأملي للخريطة.

(Xie, Ying; Sharma, Priya, 2013, 548 - 576)

**وهناك أنواع أخرى للمهام منها:**

د. **مهام التوضيح:** يزود فيها الطالب بخريطة مفاهيم تتضمن فراغات لكتابة أمثلة، ويطلب منه إكمال الخريطة بكتابة أمثلة توضيحية من إنشائه لكل مفهوم ورد في الخريطة.

ويمكن هنا استخدام خرائط المفاهيم الصرفية والنحوية والبلاغية، فعلى سبيل المثال قد يعرض على الطالب في الاختبار خريطة تتضمن بعض المفاهيم النحـــوية مثل (النعت – النعت المفرد – النعت الجملة بنوعيها الاسمية والفعلية – النعت شبه الجملة بنوعيه الجار والمجرور أو الظرف) ويترك في الخريطة فراغات لأمثلة، ويطلب من الطالب كتابة أمثلة توضيحية للمفاهيم الواردة في الخريطة، وقد تكون الخريطة لوحدة التوابع كاملة، أو وحدة مرفوعات الأسماء، أو منصوبات الأسماء، أو مجرورات الأسماء، أو المشتقات، أو علاقات المجاز المرسل، أو أنواع الاستعارة أو غير ذلك من المفاهيم سواء أكانت في المرحلة الإعدادية أم الثانوية.

هـ. **مهام التفصيل:** يزود فيها الطالب بخريطة مفاهيم تتضمن مفهومًا عامًا، ومجموعة من المفاهيم الرئيسة فقط، ويطلب منه إكمال الخريطة بكتابة المفاهيم الفرعية المرتبطة بالمفاهيم الرئيسة في الخريطة.

و. **المهام التكاملية:** تتكامل فيها فنون اللغة، ويكون بناء خريطة المفاهيم جزءًا من مجموعة مهام متنوعة (الاستماع إلى نص – مناقشات بين الطلاب في النص المسموع – بناء كل طالب خريطة مفاهيم مستمدة من النص – قراءة الخريطة واستنتاج المفاهيم الرئيسة الواردة فيها – كتابة ملخص للنص).

ويمكن استخدام خريطة القصة هنا في عملية التقويم، حيث يستمع الطالب إلى قصة من المعلم، ثم يتناقش مع زملائه ويحللون عناصرها (الشخصيات – الأحداث – العقدة – المكان والزمان – الحل والنهاية) ثم يصمم كل طالب خريطة مفاهيم تتضمن هذه العناصر، ثم يطلب منه كتابة ملخص للقصة بعد رسم الخريطة.

### (4) التقويم اللغوي القائم على المشروعات:

هو وسيلة لقياس المعارف والمفاهيم اللغوية والأدبية للمتعلمين وتطبيقاتها من خلال ممارستهم لأنشطة عملية، وإنجازهم لمهام تعليمية مصممة بعناية، بصورة تعكس معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، وتوفر معلومات وبيانات كمية وكيفية عن الأداء اللغوي للمتعلمين سواء أكان فرديًا أم جماعيًا – في أثناء التخطيط لمشروع ما وتنفيذه وتقويمه، وإصدار حكم على هذا الأداء في ضوء معايير موضوعية.

**أنواع المشروعات:** تتنوع المشروعات الطلابية على النحو التالي:

- وفقًا لعدد المشاركين في المشروع: (مشروعات فردية - مشروعات ثنائية - مشروعات جماعية).
- وفقًا لمدة المشروع: (مشروعات طويلة المدى - مشروعات متوسطة المدى - مشروعات قصيرة المدى).
- من حيث الارتباط بالمناهج الدراسية: (مشروعات منهجية - مشروعات لا منهجية).
- من حيث مجال التخصص: (مشروعات في تخصص واحد - مشروعات تكاملية ذات تخصصات مختلفة).
- من حيث نوع أنشطة المشروع: وهي متعددة ومتنوعة، فهناك أنشطة إبداعية (تأليف كتيب عن إمارة أو ولاية أو محافظة أو مدينة - تأليف قصص - كتابة سيرة ذاتية أو غيرية عن شخصيات أدبية أو تاريخية - عمل صحيفة أو مجلة) وهناك أنشطة عملية (إقامة معرض أدبي أو متحف...) أو تطبيقية تلبي الاحتياجات الفعلية للمشاركين، وتسهم في حل مشكلاتهم، وهناك أنشطة جمع معلومات (جمع معلومات عن ظاهرة معينة)....

(Bondar, Irina Alekseevna & Other ,2016, 2123 - 2133)

### مراحل التقويم اللغوي القائم على المشروعات:

يمكن تقويم جوانب أداء المتعلم المعرفية والمهارية والوجدانية عبر قيام المتعلم بمشروع معين خلال مراحله المختلفة والمتمثلة فيما يلي:

أ. **اختيار المشروع:**

يقترح المعلم على طلابه عددًا من المشروعات، ويتيح لكل منهم فرصة اختيار المشروع الذي يناسب، ويتفق مع ميوله ورغباته وبيئته، وفي هذه المرحلة يراعي المعلم مجموعة شروط من بينها جدوى المشروع، وأهميته في تحقيق مخرجات التعلم وممارسة المتعلمين للمهارات اللغوية والعقلية والعملية والوجدانية، وأن يكون قابلًا للتنفيذ في ضوء الموارد والظروف المتاحة في المدرسة أو البيئة التي يعيشون فيها، ومشجعًا على العمل الجماعي، فضلًا عن العمل الفردي، وكذلك مشجعًا على الاندماج في الخبرات والمواقف الحياتية.

ويؤكد ديوك، نيل (Duke, Nell) أهمية اختيار مشروعات تسهم في حل مشكلات حقيقية للطلاب، أو تلبي احتياجاتهم الفعلية، فعلى سبيل المثال قد يضع الطلاب خطة لزراعة حديقة بأشجار مثمرة، للمساعدة في إطعام الفقراء في مجتمعهم، أو يعدون دليلًا للزوار في محمية طبيعية، أو يدرسون مشكلة إهدار الغذاء، ثم يضعون خطة للحد من القمامة في كافتيريا المدرسة، هذا مع مراعاة مع دمج مهارات القراءة والكتابة في أنشطة المشروع.

**والتقويم هنا يركز على أمرين:**

الأول: المنتج النهائي للمشروع (كتيب - مجلة - دليل إرشاد سياحي - نشرة - فيديو وثائقي يتضمن نصًا وصوتًا وصورة).

والآخر: قياس المهارات اللغوية - وبخاصة مهارات القراءة والكتابة - التي اكتسبها كل طالب من خلال مشاركته في المشروع.

(Duke, Nell K.,2016, 4,11,42)

ب.**التخطيط للمشروع:**

يتيح المعلم لطلابه فرصة التخطيط لمشروعاتهم بداية من صياغة أهداف المشروع، ومرورًا بتحديد الإجراءات والأنشطة التي تحقق هذه الأهداف، وقد يستعين الطلاب في بناء خططهم بذوي الخبرة سواء من داخل المدرسة أم خارجها، ويحددون أدوارهم، والمهام التي سوف يقومون بها وفقًا لخطة زمنية، وفي ضوء الموارد المتاحة، كما يحدد الطلاب النواتج المتوقع تحقيقها خلال مدة تنفيذ المشروع، والمنتج النهائي للمشروع، ويناقش المعلم طلابه في خطط مشروعاتهم، ويوافق على تنفيذها بعيدًا عن أي مخاطر محتملة.

(الباز، أحلام، 2009)

وتتعدد المهام التي يخطط لها الطلاب في مثل هذه المشروعات وتتنوع، فهناك مهام البحث في مصادر المعلومات كالمجلات والصحف والإنترنت والمكتبات، وهناك مهام جمع المعلومات والبيانات عن طريق الاستماع أو القراءة والاطلاع، أو إجراء المقابلات أو الزيارات الميدانية والرحلات، وهناك مهام تنظيم المعلومات والبيانات، ومهام تفسيرها وتحليلها، ومهام الكتابة مثل كتابة قصص أو مقالات أو أحداث تاريخية أو تعليقات على صور أو رسوم أو خرائط أو غير ذلك من المهام التي يتطلبها كل مشروع.

(Fragoulis, Iosif; Tsiplakides, Iakovos, 2009, 113 - 119)

وفيما يلي نموذج لبطاقة فحص خطة مشروع:

نموذج لبطاقة فحص خطة مشروع

| م | الأداءات | متوفر | غير متوفر | نتيجة الفحص |
|---|---|---|---|---|
| 1 | تتضمن الخطة أهدافًا واضحة ومحددة للمشروع. | | | |
| 2 | تتضمن الخطة جدولًا زمنيًا لمراحل تنفيذ المشروع. | | | |
| 3 | تراعي الخطة استثمار الإمكانات المخصصة للمجموعة لتنفيذ المشروع. | | | |
| 4 | تحدد الخطة أدوارًا ومهامًا محددة؛ لتحقيق الأهداف المنشودة. | | | |
| 5 | تراعي الخطة توزيع الأدوار والمهام على أعضاء المجموعة بصورة تتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم. | | | |
| 6 | تقترح الخطة منتجات ذات قيمة للمشروع. | | | |
| 7 | تتضمن الخطة طرقًا متنوعة؛ لتقويم أداء المتعلمين في تنفيذ المشروع (تقويم ذاتي - تقويم أقران - تقويم معلم). | | | |
| 8 | مرونة الخطة، وقابليتها للتعديل وفقًا لما تسفر عنه نتائج عمليات التقويم المستمر للمشروع. | | | |

ج. **تنفيذ المشروع:**

يبدأ الطلاب في تنفيذ المشروع وفقًا للخطة التي تم تصميمها في المرحلة السابقة، ويكون لكل طالب دور محدد يتكامل مع أدوار زملائه أعضاء الفريق، وعلى المعلم في هذه المرحلة أن:

- يتأكد من وضوح دور كل طالب، ومدى استيعاب أعضاء المجموعة للمهام المنوطة بهم.
- يوجه مسار تفكيرهم نحو النواتج المستهدفة من تنفيذ المشروع.
- يتابع مدى اندماجهم في تنفيذ المشروع، ويقدم لهم التغذية الراجعة الفورية.
- يكون ميسرًا لتعلم الطلاب دون أن يقوم هو بتنفيذ المشروع.

(أحلام الباز، 2009)

نموذج لبطاقة ملاحظة أداء المتعلم في أثناء تنفيذ مشروع

| م | الأداءات | متوفر | غير متوفر |
|---|---|---|---|
| 1 | إنجاز الطالب للمهام المطلوبة منه بكفاءة. | | |
| 2 | الالتزام بإنجاز المهام وفقًا للمدة الزمنية المحددة دون تأخير. | | |
| 3 | القدرة على التواصل اللغوي الفعال. | | |
| 4 | التعاون مع الزملاء في المجموعة. | | |
| 5 | تقديم مقترحات وحلول للمشكلات التي تعترض تنفيذ المشروع. | | |

د. **تقويم المشروع:**

ينبغي مراعاة الأسس التالية في تقويم الأداء اللغوي للطلاب في المشروعات:

- قياس مدى تحقق أهداف المشروع.
- قياس المهارات اللغوية المستهدف تنميتها من المشروع: مثل (مهارات التواصل الشفوي – مهارات الإقناع – مهارات اختيار المعلومات المرتبطة بموضوع البحث – مهارات تحليل المعلومات – مهارات عمل استنتاجات – مهارات التعليق – مهارات تطبيق القواعد النحوية في الحديث أو الكتابة – مهارات استخدام الخيال واللغة المجازية في الكتابة – مهارات التعلم الذاتي).
- تنويع أساليب تقويم الأداء اللغوي:

1. الشفوية: مثل تقويم (العروض الشفوية لأنشطة المشروع على مجموعات أخرى داخل الفصل أو في فصول أخرى).
2. الكتابية: مثل تقويم (مقالات – إعلانات – بطاقات دعوة – ملخص المشروع – تقارير).

ج. **العملية:** مثل تقويم (جمع المعلومات من مصادرها المتنوعة – استخدام المعاجم في البحث..).

- تقويم إنجازات الطلاب في ضوء معايير موضوعية مثل (القيمة التطبيقية لمنتجات المجموعة

سواء أكانت مجلة أو مطوية أو كتيبات في موضوع معين) و (جدوى المقترحات والحلول المقدمة).

- قياس الإنجاز الفردي أي مدى إنجاز كل فرد في مجموعته للمهام والأنشطة المكلف بها.

(Bondar, Irina Alekseevna & Other ,2016, 2123 - 2133)

- تطبيق مقاييس تقدير مستويات الأداء في مراحل التخطيط والتنفيذ وتقديم المنتج النهائي للمشروع.
- تنويع بطاقات التقويم (بطاقة التقويم الذاتي - بطاقة تقويم الأقـــران - بطاقة تقويم المعلم).
- الاستفادة من نتائج التقويم، والحصول على تغذية راجعة؛ لتعديل مسار العمل في المشروع.

### التقويم الجماعي للمشروع:

في تقويم المشروعات الجماعية يؤيد بعض التربويين حصول أعضاء المشروع الجماعي على درجات موحدة، على حين يرفض بعضهم الآخر ذلك، ويرى أن بعض المتعلمين يتواكلون على أقرانهم، لذا ينبغي مراعاة ما يلي:

- تقر المجموعة في البداية حصول كل أعضائها على درجات متساوية.
- تضع المجموعة قواعد للعمل وتوزيع الأدوار في بداية المشروع.
- تتفق المجموعة في البداية على إسهام كل عضو بجهد متساوٍ في إنجاز المهام، لكن من الممكن أن تتغير درجات بعض الأفراد بالزيادة أو النقص عن الدرجة المتفق عليها في البداية وفقًا لمدى الجدية في الأداء، ومدى إنجاز المهام المطلوبة بكفاءة.
- تضع المجموعة محكات توزيع الدرجات في نهاية المشروع.
- تشارك المجموعة صاحبة المشروع في تقدير درجة كل عضو من أعضائها بعد إتمام المهمة.
- تستخدم المجموعة نوعين من البطاقات، يحصل المتعلم المتخاذل عن العمل بطاقة صفراء، وتقل درجته بمقدار 10 % عن الدرجة المتفق عليها في البداية، وإذا استمر هذا التخاذل من المتعلم نفسه يحصل على البطاقة الحمراء، وتصبح درجته صفرًا، وتتوزع درجاته على بقية الأعضاء الآخرين.

### تقويم المشروعات اللغوية الإلكترونية:

تؤكد بعض الدراسات أهمية المشروعات التي تنشر في سياق عالمي عبر الإنترنت لطلاب المرحلة الثانوية؛ من أجل إكسابهم مهارات القرن الحادي والعشرين عن طريق تبادل التفكير والأفكار والتعليقات، والتعاون، والتواصل، وحل المشكلات المعقدة.

(Lin, Chi - Syan& Other , 2015, 1 - 9)

ويتطلب تنفيذ هذه المشروعات بيئة إلكترونية تشتمل على أجهزة حاسوب كافية، وشبكة إنترنت، وغرف لاجتماعات الطلاب، وتوفير التمويل اللازم لهذه المشروعات - وبخاصة المشروعات متعددة التخصصات - التي تؤهل الطلاب للعمل.

(Munezero, Myriam D.; Bekuta, Balozi K., 2016, 206 - 218)

كما تتطلب تقديم الدعم اللازم للطلاب قبل بدء المشروع من حيث تيسير الوصول إلى المعلومات، وسرعة الإنترنت، وتدريبهم على كيفية جمع البيانات، وتحليلها، والتواصل مع الزملاء، وتبادل المعلومات والبيانات، وكتابة التعليقات، وتدوين الملاحظات، وعمل التنبؤات، وإدارة وقت التعلم بكفاءة.

(Kizkapan, Oktay; Bektas, Oktay, 2017, 37 - 54)

وللحكم على الأداء اللغوي للمتعلمين في مثل هذه المشروعات ينبغي تحليل مناقشات الطلاب، وحواراتهم في أثناء التخطيط للمشروع، وتنفيذه، وتقويمه، واستخلاص مؤشرات تنبؤية تعكس مشاركات الطلاب، ومعارفهم، ومهاراتهم اللغوية:

**ومن المؤشرات التي يمكن الاسترشاد بها في عملية التقويم:**

- عدد الكلمات والجمل والعبارات والفقرات التي شارك بها الطلاب في أثناء كتابة التعليقات، وإبداء الآراء.
- عدد المقترحات الجيدة التي قدمها المشاركون في المشروع.
- عدد الرسائل المكتوبة بخصوص الصعوبات والمشكلات التي تواجه تنفيذ المشروع منذ بدايته.
- عدد الأسئلة والاستفسارات المطروحة بخصوص إجراءات تنفيذ المشروع.
- عدد الاستجابات والتعليقات بخصوص الرد على الاستفسارات الخاصة بالمشروع.

(Yoo, Jaebong; Kim, Jihie, Jan 2014,8 - 32)

**(5) ملف الإنجاز (البورتفوليو): (portfolio)**

يعد ملف الإنجاز أو ما يطلق عليه اسم (البورتفوليو) (portfolio) أكثر مهام الأداء استخدامًا في المدارس في الآونة الأخيرة، وهو يضم معلومات متنوعة توثق خبرات الطالب وإنجازاته، وتقدم صورة ممتدة لأدائه عبر الزمن، ونظرًا لأن هذه الملفات أو الصحائف تستخدم في تقويم المتعلمين، فإنه ينبغي العناية بتحديد الغرض منها، ومحتواها، فهي ليست مجرد حافظة تضم جميع أنشطة الطالب المتفرقة، أو عينة عشوائية منها، بل هي وثائق تقدم أدلة على حدوث التعلم، وتكشف عما يعرفه الطالب، وما يستطيع أداءه في مجال دراسي معين، وتبين إنجازاته وتقدمه في ضوء مستويات معيارية محددة.

وقد أهملت أساليب التدريس التقليدية الكتابة داخل الفصول الدراسية؛ نظرًا لما تستغرقه من وقت طويل في عمليتي التدريس والتقويم، بالرغم من حاجة الطلاب إلى التدريب على مهاراتها، وتعد ملفات الإنجاز حلًا بديلًا للتغلب على هذه المشكلة؛ لأنها تتيح الفرصة للمعلمين لإبداء الآراء، وكتابة التعليقات، وتزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة الخاصة بكتاباتهم، وفي الوقت نفسه تشجع الطلاب على النقد الذاتي، والتصحيح الذاتي، وتحسين كتاباتهم في ضوء ردود المعلم وتعليقاته في ملفات إنجازهم.

(Eridafithri, 2015,1 - 16)

**3. مفهوم ملف الإنجاز:**

يمكن تعريف البورتفوليو بأنه تجميع هادف لأعمال الطالب ومنجزاته، يوضح جهوده، وتقدمه، أو

تحصيله في مجال دراسي معين، وينبغي أن يشتمل هذا التجميع على مشاركات الطالب في انتقائه لمحتوى الملف، وموجهات هذا الاختيار، ومحكات الحكم على جودة المحتوى، وأدلة تتعلق بتأملات الطالب، أي تقييمه الذاتي لمحتويات ملف أعماله.

وهناك تعريفات متعددة لملف الإنجاز منها تعريف إريدافيثري (Eridafithri) بأنه جمع أعمال كل متعلم سواء أكانت في شكل تقارير أم مقالات أم نقد كتاب مقروء، أم كتابة قصة، أم سردها، أم منتجات معرض، أم إنجازات مشروع أم غيرها من الأعمال التي أنجزها بشكل فردي أو جماعي؛ لتوفر أدلة دقيقة لإنجازاته التعليمية، ثم تحليلها بغرض تعرف مدى تحسن أدائه في مهارات معينة، ومدى تقدمه خلال مدة زمنية محددة.

(Eridafithri, 2015,1 - 16)

ويمكن القول: إن البورتفوليو يعد مفهومًا عامًا يتضمن محتويات تتخذ أشكالًا متعددة سمعية أو بصرية أو مكتوبة، أو أي عروض متعددة الوسائط مثل عينات من كتابات الطالب، وقوائم الكتب والقصص التي قرأها، وتحديد قصائد الشعر التي يفضلها، وتقرير حول نشاط لغوي أنجزه، أو رحلة مدرسية شارك فيها، وتسجيلات لقاءات أو مقابلات مع آخرين، ومشاركات جماعية، وأدلة من مصادر تعلم متنوعة تتعلق بنواتج تعليمية مرجوة، وغير ذلك.

4. **محتوى ملف الإنجاز:**

يشتمل ملف الإنجاز (البورتفوليو) على عينة من إنجازات المتعلم وأنشطته التي يختارها بنفسه مثل:

- عينة من الأوراق الامتحانية.
- نتائج الامتحانات وأدوات التقويم.
- عينات من كتابات المتعلم ومقالاته.
- الكتب والقصص والمراجع التي اطلع عليها.
- بعض التقارير التي كتبها.
- ملخص للبحوث والمشروعات الفردية والجماعية التي أنجزها، أو شارك فيها مع زملائه.
- الأنشطة اللغوية والأدبية والفنية التي أنجزها ويمارسها.
- المواد السمعية والبصرية التي أعدها بنفسه، أو بمشاركة زملائه.

وهذا يعني أن ملف الإنجاز يتضمن كافة أعمال الطالب وكتاباته وأنشطته اليومية، والوثائق التي تخضع لعملية التقويم، ومقدمة الملف أو واجهته التي تبدأ بأفضل أعمال الطالب، ويتم التقويم هنا في ضوء معايير، فعلى سبيل المثال تقويم مهارات الكتابة يتم في ضوء مجموعة معايير منها الطلاقة، والقواعد، والمفردات، والإملاء.

ج. أهمية استخدام ملف الإنجاز (البورتفوليو):

يعد ملف الإنجاز (البورتفوليو) وسيلة تقويم مفيدة للمعلم والطالب وولي الأمر:

أما بالنسبة للمعلم فهو يساعده على قياس المستويات التحصيلية لتلاميذه، بل إنه يستطيع

بسهولة مراجعة مستويات تقدمهم على مدار العام دون الحاجة إلى الاعتماد على الذاكرة، ويمكنه قياس مهارات التفكير الناقد والإبداعي، ومهارات التنظيم والتصنيف لدى المتعلمين.

ويمكن القول: إن أعمال المتعلم وإنجازاته المتضمنة في ملف الإنجاز توفر للمعلم لقطة، أو صورة متحركة للتقدم في الأداء تختلف عن اللقطات التي توفرها الاختبارات التقليدية، أو أساليب التقويم التقليدية.

وأما بالنسبة للمتعلمين فهناك فوائد متعددة لملفات الإنجاز منها ما يلي:

- تنمية الوعي اللغوي للطلاب: فملفات الإنجاز تنمي معارف الطلاب – وبخاصة معرفة القواعد والمفردات اللغوية – وتتحسن مستويات الكتابة تدريجيًا عن طريق تنمية مهارات التقويم الذاتي، والتأمل الذاتي، ومحاولات تعديل النص المكتوب وتحسينه، وكل ذلك يساعد على تنمية الوعي اللغوي للطلاب.

(Lam, Ricky, 2016,1900 - 1917)

- التعلم الإيجابي: فالمتعلم هنا لن يعاقب على إجابات خاطئة، ولن يحصل على درجة متدنية في التعبير، بل هناك تقويم إجمالي لملف الإنجاز، يؤدي إلى تحسين عملية الكتابة.
- تشجيع الاستقلالية: فملفات الإنجاز لها دور إيجابي وفعال في اعتماد الطلاب على أنفسهم في تقييم ذواتهم، وفي تصحيح أخطائهم، ومعرفة مدى تحسن كتاباتهم، وإجراء التعديلات اللازمة بأنفسهم، ومحاولة الارتقاء بأساليبهم في ضوء تعليقات المعلم.
- التعبير المرن عن الأفكار: فكل طالب يعبر عن أفكاره وآرائه الشخصية بطريقته الخاصة، وبأسلوبه الذاتي، بخلاف الاختبارات الموضوعية التي تتطلب اختيارًا من متعدد، أو إكمال جملة أو عبارة أو وضع علامة صواب أو خطأ، ولا تتيح الفرصة لحرية التفكير أو مرونة التعبير.

(Eridafithri, 2015,1 - 16)

وأما بالنسبة لأولياء الأمور فيمكن القول: إن ملفات الإنجاز توفر بيانات ملموسة ووثائق مكتوبة؛ لإقناع أولياء الأمور بالمستويات الحقيقية لأبنائهم، ومعرفة نواحي القوة والضعف في أدائهم، مما يحفز مشاركتهم في رفع مستويات أبنائهم.

د. متطلبات التقويم القائم على ملفات الإنجاز:

يتطلب التقويم القائم على ملفات الإنجاز ما يلي:

- التقويم في ضوء معايير: ينبغي قياس مستويات الطلاب في إنجاز المهام بناء معايير محددة مثل مدى إدراك الطالب للمهمة، وفهم الغرض منها، وكيفية إنجازها، ومعايير جودة المنتج.

وتؤكد دراسة (Van der Schaaf, Marieke; Baartman, Liesbeth; Prins, Frans,2012, 847 - 860) أهمية تقويم ملفات الإنجاز في ضوء معايير، وضرورة الاستناد إلى الوثائق والأدلة التي تعزز الحكم على هذه الملفات، بعيدًا عن الأهواء والآراء الذاتية في عملية التقويم، وقد أثبتت الدراسة أن استخدام المعايير قد ساعد على تعزيز جودة هذه الملفات.

ويذكر بومان، جيم وآخرون (Bowman, Jim & Other ,2016, 1 - 22) أن هناك متطلبات للتقويم القائم على ملفات الإنجاز منها:

- التقويم الذاتي وتفعيل دور الأقران: ويتطلب التقويم الذاتي التأمل والمراقبة الذاتية، والمراجعة الذاتية، والتصحيح الذاتي، ويمكن تفعيل دور الأقران ومشاركاتهم مع زملائهم في التأمل والتفكير بعمق في محتويات ملفاتهم، وذلك في بيئة آمنة.
- وضوح التعليمات: فلا بد من معرفة الطلاب للغرض من استخدام الملف، وتزويدهم بمبادئ توجيهية وتعليمات واضحة لإنجاز المهام المطلوبة، مع مراعاة الخبرات السابقة للمتعلمين، وقدرتهم على إنجاز تلك المهام.
- تقديم الدعم اللازم للطلاب: يمارس المعلم دور الموجه والمستشار لطلابه، ويساعدهم تحديد أهدافهم، ووضع خططهم، ويشجعهم على إنجاز مهامهم، ويناقش معهم محتويات ملفاتهم، وكيفية تنظيمها.
- عرض نموذج جيد لملف الإنجاز أمام الطلاب: فلا بد من عرض نموذج جيد التنظيم لشكل ملف الإنجاز ومحتوياته أمام الطلاب؛ للاسترشاد به في إعداد ملفاتهم.
- تقديم نماذج جيدة للتغذية الراجعة للطلاب: عقب تحليل أعمال الطلاب وتقويمها ينبغي أن يقدم المعلم لهم نماذج جيدة للتغذية الراجعة؛ لتحسين جودة أعمالهم؛ واستكمال نواحي النقص في ملفاتهم.

(Bowman, Jim & Other ,2016, 1 - 22)

هـ. ملف الإنجاز الرقمي: (Digital Portfolio)

انتشرت في الآونة الأخيرة برمجيات حاسوبية، تسمح للطالب بتنظيم أعماله وتسجيلها وتأملها فيما يعرف بملف الإنجاز الرقمي، وهناك تسميات متعددة لهذا الملف الإلكتروني منها ملف الوسائط المتعددة، أو الملف الإلكتروني، أو ملف على شبكة الإنترنت، أو حقيبة إلكترونية.

(Sharif, E., & Dasouki, w. , 2010, 81 - 138)

ويعد هذا الملف بمثابة أرشيف إلكتروني (electronic archives) يضم مئات الصفحات والأعمال سواء أكانت مكتوبة أو مصورة أو سمعية، ويتيح لصاحب البورتفوليو المرونة في إعداد الملف ولقارئه الاطلاع بسهولة على أي عمل من أعماله وكذلك تقويم مهارات الإبداع المتضمنة في تلك الأعمال، وقد يصاحب هذا البورتفيوليو المتعلم مدى حياته التعليمية.

(Sendziuk, 2012 , 78)

ومما يزيد من أهمية سجلات الأداء الإلكترونية التطور الحادث في مجال البرمجيات ودعمه للتطبيقات بلغات البرمجة مثل لغة (Visual Basic) وأنظمة النص المترابط (HTML Markup (Language Hyper Text) التي فرضت مجموعة من الحقائق حولها لعل من أهمها ما يلي:

- أن سرعة قراءة النص من سجلات الأداء الإلكترونية على شاشة الحاسوب تكون أقل بنسبة 20 % من قراءته مطبوعًا على ورق.
- حرية القارئ في اختيار الموضوع، وقراءة النص المترابط من سجلات الأداء الإلكترونية، والتنقل بين الأفكار والمعلومات حسب رغبة القارئ، بخلاف المطبوعات التقليدية التي تحكم

طريقة الاطلاع على سجلات الأداء بترتيب معد سلفًا لما ورد فيه من حقائق وآراء.

- إمكانية نشر معلومات النص المترابط الواردة بسجلات الأداء الإلكترونية، والإفصاح عنها بصورة أسرع وأوسع انتشارًا؛ لتعطي إمكانية تقويم متعدد التحكيم من كثير من المقومين حول العالم عن طريق إلحاقها بأحد مواقع الإنترنت، وتبادلها إلكترونيًا.

(Zieky, 2014, 76)

ويذكر بومان، جيم وآخرون (Bowman, Jim & Other ,2016, 1 - 22) أن ملفات الإنجاز سواء أكانت ورقية أم إلكترونية فإن النوعين كليهما يسهمان إسهامًا فعالًا في تعليم الطلاب، لكن ملفات الإنجاز الإلكترونية تتيح مزيدًا من الفرص لتفكير عالي الجودة، ودعم أنشطة التفكير، وتعزيز مهاراته عند الطلاب، وباستخدامها ترتفع مستويات وعيهم المعرفي، وينجحون في تحديد أهدافهم الشخصية أو المهنية، وتنمو قدرتهم على التعلم الذاتي، ويزداد فهمهم لذواتهم، وتحملهم للمسؤولية، بل دعم ما يطلق عليه اسم الهوية الفكرية.

و تذكر إمبيدوفو، ماريا وآخرون (Impedovo, Maria et Other) أن ملف الإنجاز الإلكتروني يتضمن ما يلي:

1. الهوية على الإنترنت: أي تقديم الطلاب لأنفسهم، وكتابة أفكارهم الذاتية وتوقعاتهم وتواصلهم مع الآخرين (المعلمين، والأقران) من خلال الروابط، والصور، والفيديو، والنص.
2. الكائنات التعليمية: وهي بيانات إلكترونية تتراوح بين النص والصورة والصوت، ومقاطع فيديو وخرائط مفاهيم، ورسوم وأشكال يتم تأليفها، وحفظها، وتصنيفها.
3. النماذج التعليمية عبر الإنترنت: وهي أشكال مجسمة للأشياء الأصلية تأتي بنفس حجمها الأصلي أو بصورة مصغرة أو مكبرة.
4. الاتجاهات الحديثة: وهي تعني إدخال الطالب موضوعات جديدة من خلال قراءاته واطلاعاته.
5. منصة التعلم التعاوني عبر الإنترنت: وهي عبارة عن موقع للتواصل بين الطلاب عبر الإنترنت؛ لمناقشة المواد والموضوعات، وبناء خرائط مفاهيم، فضلًا عن التقويم المشترك.
6. ويعتمد التقويم هنا على أدوات للتقويم الذاتي، والتقويم المشترك، ومعايير ومؤشرات الأداء، والتحليل الإحصائي لجميع ملفات الإنجاز الإلكترونية التي تم الحصول عليها، والوثائق التي ينتجها الطلاب.

(Impedovo, Maria & Other , 2013, 161 - 176)

وفي مجال تقويم المهارات اللغوية تتيح ملفات الإنجاز الإلكترونية الفرصة لالتقاط العناصر غير التقليدية مثل لقطات الفيديو، والملفات الصوتية، وتخزينها، فيمكن تسجيل محادثات الطلاب لتقويم مهاراتهم في المحادثة، وتحديد جوانب القوة والضعف في أدائهم اللغوي، كما يمكن الاحتفاظ بنسخ من أعمال الطلاب؛ لتقويمها مع تقديم تعليقات مفصلة لكل طالب، وهذه الملفات تسمح بتقويم متعدد الأبعاد؛ لأنها توفر البيانات اللازمة لقياس نتائج تعلم الطلاب في مختلف المجالات.

(Papp, Raymond,2014, 1 - 6)

4

# الفصل الرابع
# التقويم اللغوي الإلكتروني.

- أولًا: مفهوم التقويم اللغوي الإلكتروني.
- ثانيًا: أساليب التقويم اللغوي الإلكتروني، وأدواته.
- ثالثًا: متطلبات التقويم اللغوي الإلكتروني.
- رابعًا: أنواع الأسئلة الموضوعية في بنك الأسئلة الإلكتروني.

# الفصل الرابع
# التقويم اللغوي الإلكتروني

التقويم الإلكتروني نظام يتم التخطيط والإعداد له؛ لتنفيذه، وإدارته، ومتابعته بشكل إلكتروني باستخدام أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بدءًا من وضع المستويات المعيارية المعتمدة على أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وإعداد بنوك الأسئلة، وتصميم المهام، وأدوات التقويم بصورة إلكترونية تفاعلية، وبرمجتها، وتحميلها على برمجيات إلكترونية، أو نشرها على مواقع إلكترونية عبر شبكة الإنترنت، وإدارة بيئة التقويم الإلكتروني سواء أكان تقويمًا ذاتيًا يتم في بيئة افتراضية عبر الإنترنت تحت إشراف الجهة المنوط بها التقويم، أو ممن يقومون بدور الموجة والمرشد الإلكتروني (عن بعد)، أو قد يكون تقويمًا جماعيًا أو تقويم أقران (Peer assessment) يتم وجهًا لوجه في حجرات الدراسة التقليدية، تحت إشراف المعلم الذي يدير بيئة التقويم في حجرة الدراسة، ويقوم بدور الموجه والمرشد والميسر والمدعم.

## أولًا: مفهوم التقويم اللغوي الإلكتروني:

هو جمع معلومات كمية أو كيفية عن تعلم الطلاب للغة العربية، وتحصيلهم لها باستخدام شبكات المعلومات، وأجهزة الحاسوب، وبرمجياته سواء داخل المدرسة أم خارجها، فضلًا عن استخدام أدوات التقويم الإلكتروني وأساليبه، واستخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على الأداء اللغوي لهؤلاء الطلاب.

ويختلف التقويم اللغوي الإلكتروني عن التقويم التقليدي في شكل السياق الذي يتم به تناول أداة التقويم وأسلوب عرضها، وفي شكل تفاعل الطالب مع الأداة، وأسلوب تفاعله مع المقيّم، وفي أسلوب اختيار عملية التقويم عن بعد وتنفيذها وإدارتها.

وهو يشير إلى توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتكاملها وبخاصة الحاسوب والإنترنت في أنشطة التقويم اللغوي المختلفة، ومن هنا يتضح أن التقويم اللغوي الإلكتروني مفهوم يتسع ليشمل كل أنشطة التقويم اللغوي الخاصة بالطالب بدءًا من تقويم الأنشطة اللغوية التي يتم تنفيذها وحفظها باستخدام ملف معالج النصوص والكلمات word processor ووصولًا للاختبارات التفاعلية التي تقوم على تفاعل الطالب مع الشاشة Screen Testing.

هناك تفاعل عبر الإنترنت يطلق عليه التقويم الإلكتروني التفاعلي عبر الإنترنت، وهو مصمم بعناية؛ لتحسين تعلم الطلاب، ولا يقف عند حدود أسئلة الاختيار من متعدد – التي تشجع التعلم السطحي، بل يعتمد على استجابات حرة للطلاب قد تصل إلى جملة طويلة باستخدام أداة تأليف لغوي، وفي هذا النوع من التقويم يتلقى الطلاب تغذية راجعة مثل (إجابتك صحيحة – إجابتك غير صحيحة – إجابتك غير مكتملة)، فإذا جاءت الإجابة غير صحيحة أو غير مكتملة، فيستطيع الطالب أن يعيد المحاولة للإجابة عن السؤال بطرق مختلفة (باستخدام جمل قصيرة أو جمل طويلة) وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة التي قارنت تقويم الإنسان بتقويم الحاسوب أن التقويم القائم على الحاسوب يتشابه مع تقويم ستة معلمين، وربما كان أكثر دقة منه. (Jordan, Sally,2009,11 - 19)

ويتم التقـــويم الإلكتروني للجـــوانب المعرفية باســـتخدام برمجيات الاختبارات الإلكترونية e - testing software، كما يتم تقويم الجوانب الأدائية باستخدام برمجيات المحاكاة Simulation Software، وملفات الإنجاز أو الحقائب الإلكترونية e - Portfolios.

ويُعد التقويم الإلكتروني نظام متكامل يمكن تنفيذه بصورة جزئية أو كلية، ويتضمن نوعي التقويم البنائي والنهائي، ويتم بغية تعرف مدى تحقق أهداف التعلم ومخرجاته، ويشترط في التقويم الإلكتروني الدقة والصحة التربوية والعلمية، وأن يكون متسقًا مع معايير ضمان جودة التقويم التربوي، ومعايير التعليم والتعلم الإلكتروني، علاوة على معايير استخدام التقنيات الحديثة.

والتقويم الإلكتروني مثله مثل كل أشكال التقويم يجب أن يتصف بالتنوع، والمصداقية، والنزاهة، التي يجب أن تكون بالقدر الذي يناسب التنوع والاختلاف في الظروف والسمات بين الطلاب الذين يُقَوَّمُون عبر الإنترنت أو باستخدام البرمجيات المعدة لذلك، كما أنه يتصف بالمرونة التي تسمح بتنفيذه في أي وقت وأي مكان سواء في المدرسة أو المنزل وغير ذلك.

## ثانيًا: أساليب التقويم اللغوي الإلكتروني، وأدواته:

يمكن في التقويم اللغوي الإلكتروني استخدام عديد من أساليب التقويم الإلكتروني سواء على الخط Online عبر الإنترنت من خلال بنوك الأسئلة في اللغة العربية (في النصوص الأدبية، وموضوعات القراءة المقررة، والقواعد النحوية، وموضوعات النقد والبلاغة والعروض)، والاختبارات المسماة Quizzes، أو من خـــلال ملـــفـــات التقـــويم الإلكترونية e Portfolios، أو باستخدام المعلم لأساليب تقويم إلكترونية داخل حجرات الدراسة التقليدية.

وقد يتم تنفيذ التقويم اللغوي الإلكتروني بشكل جزئي من خلال تصميم بنوك أسئلة تفاعلية في اللغة العربية، واختبارات لغوية إلكترونية تفاعلية، وتصميم أدوات تقويم إلكترونية تفاعلية في اللغة العربية وتحميلها على برمجيات CD، يتم من خلالها تقويم المتعلمين ذاتيًا أو تعاونيًا باستخدام الكمبيوتر وبرمجياته، أو يتم تنفيذ التقويم اللغوي الإلكتروني بشكل إلكتروني كامل بدءًا بالتخطيط والإعداد والتنفيذ لنظام التقويم الإلكتروني e Assessment System، ثم نشره على صفحة ويب عبر الإنترنت.

ويقدم التقويم اللغوي الإلكتروني ملفات لنتائج استجابات المتعلمين عن الأسئلة أو الاختبارات أو المهام التقويمية في اللغة العربية، يمكن للقائمين على التقويم معالجتها وإعداد تقرير بشأنها، ويتم في ضوئه اتخاذ القرارات الداعمة للتطوير.

ويمكن استخدام أدوات التقويم المعتادة كأدوات للتقويم اللغوي الإلكتروني، مع مراعاة معايير التصميم التكنولوجي لهذه الأدوات، والتفاعل بطريقة جذابة مع المتعلم، وتتمثل أدوات تقويم نواتج التعلم اللغوية إلكترونيًا لدى الطالب في أنماط عديدة من أهمها:

1. الأسئلة والمسابقات عبر الإنترنت: (Online quizzes and questions)
2. الحقائب الإلكترونية أو ملفات الإنجاز E - Portfolios.
3. العروض الإلكترونية E - Presentations.
4. الاختبارات الإلكترونية Electronic Tests.

**الاختبارات اللغوية الإلكترونية:** E Tests

تمثل الاختبارات اللغوية الإلكترونية E Tests إحدى أدوات التقويم اللغوي الإلكتروني التي يتم إعدادها وتصميمها وتقديمها للمتعلم من خلال الكمبيوتر باستخدام أحد برامج الحاسوب، أو يتم تحميلها على أحد المواقع المتاحة على الويب، ويقوم المتعلم بالإجابة عنها بصورة إلكترونية تفاعلية عبر شاشة الكمبيوتر، باستخدام كلمة مرور password، واسم مستخدم User name أو ID، وتتضمن تلك الاختبارات أسئلة موضوعية.

ويمكن تخزين الاختبارات على أسطوانة مدمجة CD مخصصة لكل طالب، وتُعَد بمثابة ملفات إلكترونية تضم كل البيانات والمعلومات الخاصة بالمتعلم، وبيان بدرجاته في المواد الدراسية المختلفة، ومدى تقدمه التعليمي.

ويمكن التمييز بين نوعين من الاختبارات اللغوية الإلكترونية:

الأول: الاختبار اللغوي التقليدي:

وهو اختبار لغوي ثابت من حيث المحتوى، وترتيب أرقام الأسئلة، وتدرج مستوى صعوبتها، وفيه يتم عرض الزمن الذي يستغرقه الطالب في أثناء الإجابة عن كل مفردة، والدرجات المخصصة للإجابة عنها، والدرجة الإجمالية لكل سؤال، والدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب.

والآخر: الاختبار الإلكتروني التفاعلي: الذي يوظف فيه المتعلم عناصر الوسائط المتعددة وتكاملها مع النص سواء في عرض الأسئلة أم في التعزيز والمؤثرات الصوتية المصاحبة للإجابة.

أهمية الاختبارات اللغوية الإلكترونية:

تقدم الاختبارات اللغوية الإلكترونية خدمة مزدوجة للطالب والمعلم على حد سواء؛ حيث تكمن أهميتها في سهولة إجرائها بحيث يُعرض أمام المتعلم نوعية واحدة من الأسئلة بكل صفحة يُطلب منه الإجابة عنها، دون وجود عدد كبير من الأسئلة في صفحة واحدة، بالإضافة إلى توفر دليل أو مرشد يوضح له الأسئلة التي أجابها، والأسئلة التي تم تأجيلها، وسهولة العودة إليها، ويتاح له معرفة نتيجته في الاختبار.

وتكمن أهمية الاختبارات اللغوية الإلكترونية لمعلم اللغة العربية في تكوين بنك أسئلة خاص بمقررات القواعد النحوية، وموضوعات القراءة، والنصوص الأدبية، وموضوعات البلاغة والنقد والعروض لصف أو صفوف دراسية معينة، مما يساعد على الاحتفاظ بعدد كبير من هذه الأسئلة، واستمرار تطويرها، ويتيح للمعلم سهولة تصميم الاختبارات اللغوية التكوينية الإلكترونية، فضلًا عن سهولة تصحيحها إلكترونيًا وفوريًا مما يضمن مصداقيتها وموضوعيتها.

## ثالثًا: متطلبات التقويم الإلكتروني:

تتطلب إجراءات عمليات التقويم الإلكتروني، توافر مكونين رئيسين هما:

1. بنك الأسئلة: (Item Bank)
2. مكون تقني: (An Assessment Engine)

**ونتناول فيما يلي نبذة عن كل منهما:**

**(أ) بنك الأسئلة:** (Item Bank)

لقد استثارت مشكلات التقويم التقليدي فكر الباحثين للبحث عن الدقة والموضوعية في التقويم؛ حتى يقترب القياس السلوكي من القياس في العلوم الطبيعية، وأسفرت جهودهم عن عدة اتجاهات حديثة في تقويم أداء الطالب، يمكن بواسطتها التغلب على المشكلات الراهنة في التقويم، منها بنوك الأسئلة.

وتضم بنوك الأسئلة في مجال اللغة العربية مجموعات كبيرة من المفردات تغطي مدى واسعًا من المحتوى موضوع القياس، ويمكن سحب مجموعات من الأسئلة من هذه البنوك؛ لاستخدامها في عمل صور اختبارية متكافئة، أي لا تختلف نتيجة القياس باختلاف صورة الاختبار المستخدمة.

وبنك الأسئلة هنا هو مخزن للاختبارات اللغوية التي بنيت وفق مواصفات ومعايير قياسية، وهي اختبارات لغوية مقننة؛ أي لها خصائص سيكومترية مميزة ومعلومة مثل: معامل السهولة والصعوبة ومعامل التمييز، وفاعلية المشتتات، وصدق المفردات، وثباتها.

فعلى سبيل المثال يمكن تصنيف بنوك أسئلة النحو والصرف في الصفوف (7 – 9) و (10 – 12) وفق أساسين:

الأول: أساس منطقي، تنظم فيه بنوك أسئلة وفقًا لوحدة الموضوعات (وحدة مرفوعات الأسماء – وحدة منصوبات الأسماء – وحدة مجرورات الأسماء – وحدة التوابع – وحدة الأساليب – وحدة الأفعال – وحدة المشتقات – وحدة المصادر...).

والآخر: أساس سيكولوجي يراعي فيه مستويات السهولة والصعوبة لكل سؤال بالنسبة للمتعلمين بحيث يكون داخل كل بنك مجموعات متدرجة للأسئلة في كل موضوع من الموضوعات النحوية وفقًا للمستويات المعرفية (تذكر – فهم – تطبيق – تحليل – تركيب – تقويم) والصفوف الدراسية (7 – 9) و (10 – 12).

أي أنه ينبغي تصنيف الأسئلة وفق وحدات المقرر الدراسي، وحسب المستويات العقلية المعرفية المطلوب أداؤها من المتعلمين، كما يراعى ترتيبها بصورة تمكّن من معرفة كل سؤال، والهدف السلوكي الذي يقيسه، والمستوى المعرفي الذي يتضمنه، وذلك بطريقة تشبه إلى حد ما تنظيم وفهرسة الكتب.

ولا يقصد ببنك الأسئلة ذلك المستودع الذي يتضمن أسئلة متعددة تغطي مدى واسعًا من المادة الدراسية المستهدفة فقط، بل هو مجموعات من الأسئلة التي تم تجريبها من قبل، والمقننة وفق إجراءات معيارية، ويتم الاحتفاظ بها بخصائص محتواها، وخصائصها الإحصائية، ويمكن للقائم بالتقويم انتقاء صور اختبارية متكافئة من حيث السهولة والصعوبة دون مشقة وعناء، ويتم تخزين الأسئلة في ذاكرة الكمبيوتر وفقًا لبرمجية حاسوبية Software يتم إعدادها سابقًا، ويتم معايرتها عن طريق نماذج قياس متقدمة، وباستخدام برامج خاصة.

ولكل سؤال بطاقة تعريف، تتضمن: رمز السؤال – ناتج التعلم – معيار محتوى المنهج الدراسي – الخصائص السيكومترية – المستوى المعرفي الذي يقيسه.

ويمكن التمييز بين نوعين من الأسئلة وفقًا لنوع التقويم المطلوب (تقويم بنائي – تقويم ختامي):

الأول: أسئلة مغلقة (سرية): وهي عبارة عن أسئلة موضوعية مقننة مودعة بالبنك؛ كي تستخدم في التقويم الختامية بصورتيه التقليدية والإلكترونية أو في امتحانات نهاية الفصل الدراسي أو في نهاية العام الدراسي، ولذا تعد هذه الأسئلة سرية تمامًا.

والآخر: أسئلة مفتوحة (غير سرية): وهي عبارة عن أسئلة موضوعية مقننة يستخدمها المعلم في عملية التقويم التكويني (البنائي) الإلكتروني، وفي التقويم التشخيصي الإلكتروني، وهي ليست سرية، وتخدم التعلم الفردي، وكذلك التعلم من أجل الإتقان، وهذا النوع من بنوك الأسئلة يساعد المعلمين على انتقاء مفردات الأسئلة التي تتناسب مع المواقف التعليمية باستخدام الكمبيوتر وشبكة الإنترنت.

**(ب) المكون التقني للاختبار الإلكتروني التفاعلي:**

يشير هذا المكون إلى التجهيزات والبنية التحتية، أي المكونات المادية من أجهزة كمبيوتر وملحقاتها hardware والبرمجيات softwares المستخدمة في إنشاء الاختبارات اللغوية أو أدوات التقويم وتوصيلها إلى الطالب، وفي تحديد نتيجة التقويم، والتغذية الراجعة اللازمة لاتخاذ قرار معين.

وتزود البرمجيات بالأسئلة والصور الاختبارية المُشكَلة بطريقة إلكترونية من بنك الأسئلة الذي تم إعداده لأغراض التقويم، ويراعى في تصميم هذه البرمجيات تحديد الغرض من التقويم، وتحديد نوعه (تكويني - ختامي).

والتقويم اللغوي الإلكتروني (التكويني) يعتمد على بنوك الأسئلة التفاعلية المصحوبة بتغذية راجعة فورية تفاعلية، وغالبًا ما يتضمن البنك أسئلة موضوعية تتميز بما يلي:

- سهولة تصميمها وسرعة تنفيذها وتطبيقها.
- سهولة تصحيحها.
- موضوعية وعدالة تصحيحها.
- تستخدم في قياس المستويات المعرفية المختلفة للطلاب.
- الشمولية: تغطي جميع أجزاء المنهج.
- الدقة في التقويم ورصد الدرجات.
- إمكانية الاحتفاظ بسجل لكل طالب والرجوع إليه عند الحاجة.
- سهولة إرفاقها بتغذية راجعة فورية.

## رابعًا: أنواع الأسئلة الموضوعية في بنك الأسئلة الإلكتروني:

**(أ) الاختيار من متعدد** Multiple Choice:

تعد أسئلة الاختيار من متعدد أكثر الأسئلة الموضوعية شيوعًا في التقويم الإلكتروني بصفة عامة، وتقيس بكفاءة نواتج التعلم، ويتكون السؤال من مشكلة قد تصاغ في صورة سؤال مباشر، أو عبارة ناقصة تسمى الجذر، أو المتن أو الأصل Stem، وقائمة من الحلول المقترحة تسمى البدائل Alternatives، ويطلب من المفحوص قراءة متن السؤال وقائمة البدائل، وانتقاء البديل الصحيح أو الأفضل، والبديل الصحيح في كل سؤال يسمى الإجابة Answer، على حين تسمى البدائل الاختيارية المشتتات Distracters، أي تشتيت من يخمن أو يشك في الإجابة الصحيحة.

**ومن أمثلة هذه الأسئلة في النحو:**

1. (ما أَحسَنَ الدين وَالدُنيا إذا اِجتَمَعا) نوع الأسلوب في هذا الشطر:
   استفهام ب - تعجب ج - مدح د - إغراء.

2. (نحن – أبناء الوطن – حريصون على نهضته) نوع هذا الأسلوب:
اختصاص ب – مدح ج – إغراء د – تفضيل.

**ومن أمثلة هذه الأسئلة في النصوص الأدبية:**

**تقول الخنساء:**

**قذى بعينيك أم بالعين عُـوّار ... آم ذرّفت؛ إذ خلت من أهلها الدار.**
**كأنّ عيني لذكراه إذا خطرت ... فيض يسيل على الخدين مدرار.**

3. **سبب بكاء الخنساء كما يفهم من البيت السابق:**
– وجود قذىً بعينها.
– وجود عوار بعينها.
– خلو الدار من أخيها.
– وجود قذى وعوار بعينها.

4. **تقصد الخنساء من سؤال نفسها في البيت الأول إظهار حالة:**
– الحزن والأسى وتقرح العينين من البكاء.
– الأرق والسهر وفقدان النوم.
– القلق والحزن من المستقبل بعد فقد أخيها.
– الملل والنفور من الدار بعد فقد أخيها.

5. **يكشف البيت الثاني عن إحدى الطبائع البارزة في المرأة وهي:**
– الشعور بالارتياح بإبعاد الذكريات المؤلمة.
– كبت الأحزان والذكريات المؤلمة.
– قلة استرجاع الأحزان والذكريات المؤلمة.
– الاستنجاد بالدموع الغزيرة في الأحزان.

**ومن أمثلة أسئلة الاختيار من متعدد في العَروض:**

يقول الشاعر: وَإِذا صَحَوتُ فَما أُقَصِّرُ عَن نَدىً وَكَما عَلِمتِ شَمائِلي وَتَكَرُّمي.

1. البيت السابق من بحر: (الوافر – الهزج – الرجز – الكامل)
2. التفعيلة التي تكررت في البيت السابق هي: (مفاعلتن – متفاعلن – مستفعلن – مفاعيلن)
3. البيت السابق: (تام – مجزوء – مشطور – منهوك)

**(ب) المزاوجة Matching:**

تتكون أسئلة المزاوجة من قائمتين متوازيتين تتضمن كل منهما مجموعة من العبارات، أو الرموز، أو الكلمات، أو الصور، أو الأشكال، وتسمى العناصر التي تتألف منها القائمة الأولى بالمقدمات Premises، وتسمى المفردات التي يختار منها المتعلم بالاستجابات Responses، وتقيس أسئلة المزاوجة قدرًا كبيرًا من الحقائق المرتبطة في زمن قصير نسبيًا، ويراعى أن تتضمن القائمة الثانية مفردات أكثر من الأولى.

**ومن أمثلة هذه الأسئلة في نص الخنساء:**

**صل كل وصف لصخر في العمود (أ) بالكناية التي تناسبه في العمود (ب):**

| (أ) | (ب) |
|---|---|
| 1. خَّمال ألوية | كناية عن الشهرة. |
| 2. هبّاط أودية | كناية عن الشجاعة؛ لأنه يسحب جيشه إلى الأمام. |
| 3. شَّهاد أندية | كناية من الزعامة والشرف. |
| 4. للجيش جَّرار | كناية عن طول القامة. |
| 5. كأنه | علم كناية عن القيادة؛ لكثرة حمله الرايات. |
| 6. سيدنا. | كناية عن الشجاعة؛ لكثرة نزول الوديان. |

كناية عن أنه صاحب رأي ومشورة.

والأسئلة السابقة تصلح للتقويم التكويني الذي يساعد على تعميق الفهم في أثناء التعلم، أما في التقويم الختامي .فتحذف التعليلات من هذه الأسئلة (لأنه يسحب جيشه إلى الأمام – لكثرة حمله الرايات – لكثرة نزول الوديان)؛ لأنها تعد تلميحات بالإجابة.

**(ج) أسئلة إعادة الترتيب (Re Ordering)**

يعطي المتعلم في هذه الأسئلة عددًا من الكلمات، أو المصطلحات، أو الأحداث، أو التواريخ، أو العمليات وغيرها... ويطلب منه ترتيبها وفق نظام معين.

ومن أمثلة هذه الأسئلة في نص الخنساء:

أعد ترتيب الأفكار الآتية وفقًا لورودها في نص (الخنساء ترثي أخاها صخرًا):

- من صفات صخر الكرم.
- من صفات صخر القيادة.
- بكاء الخنساء على أخيها صخر، ومبرراته.
- شهرة صخر.

**(د) الصواب والخطأ: (True& False)**

تتكون أسئلة الصواب والخطأ من مجموعة من العبارات، ويطلب من المتعلم فيها أن يقرأ كل عبارة جيدًا، ويضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة، وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة، وهي

بذلك حالة خاصة من أسئلة الاختيار من متعدد، وتتميز تلك الأسئلة بأنها تغطي مساحةً كبيرةً من المحتوى، وسهلة الإعداد والصياغة، وموضوعية التصحيح، ولكنها عالية التخمين.

**ومن أمثلة هذه الأسئلة في نص الخنساء:**

1. العاطفة المسيطرة على الخنساء في النص هي الشوق إلى أخيها صخر. ( )
2. أفاد تكرار (صخر) في بعض الأبيات الاعتزاز والفخر. ( )
3. «إذا نشتو لنحار» تعبير يعكس كرم صخر وبخاصة في فصل الشتاء. ( )
4. من مبررات بكاء الخنساء أن «الدهر ضرار»؛ لأنه أفقدها بصرها. ( )
5. وصف الخنساء لصخر بأنه «شهاد أندية» يعني أنه صاحب فكر ومشورة. ( )

**(هـ) أسئلة الإكمال** (completion):

يعطى للطالب في هذه الأسئلة عبارة حذفت فيها بعض الكلمات، أو الأعداد، أو الرموز ويطلب منه استكمال الناقص.

**مثل: أكمل:**

- من شعراء الرثاء في العصر الجاهلي.....
- وصفت الخنساء أخاها صخرًا بصفات عديدة أهمها ..... وبخاصة في فصل الشتاء.

أو يعطى للطالب في هذه الأسئلة مجموعة جمل ويطلب منه إعطاء المعنى، أو المصطلح الذي يدل على هذه الجمل.

**مثال ذلك في النحو:**

- الاسم المنصوب الذي يبين هيئة صاحبه يسمى.....
- الاسم المرفوع الذي يأتي بعد فعل مبني للمجهول يسمى.....

**ضمان جودة أدوات التقويم الإلكتروني:**

**لضمان جودة أدوات التقويم الإلكتروني، ينبغي توافر عدة مبادئ منها:**

(Herrington, etal,2010)

1. الاستمرارية في تطوير إستراتيجيات التقويم البنائي في ضوء النتائج التطبيقية.
2. ملاءمة التقويم لأهداف المنهج ومتطلبات المحتوى وطرق تدريسه.
3. تطبيق معايير التعلم الإلكتروني.
4. تنفيذ التقويم كإطار مرجعي يتناسب مع أسس التعلم الإلكتروني ومهاراته.
5. توفير التغذية الراجعة الفورية المعتمدة على نشاط المتعلم وتفاعله.
6. توفير فرص التعلم الذاتي.
7. تشجيع التقويم الذاتي.
8. زيادة فرص التواصل بين أطراف العملية التعليمية.
9. توفير متطلبات بهجة التعلم.

5

# الفصل الخامس

## تقويم الجانب الوجداني. (من خلال دروس اللغة العربية)

- أولًا: مفهوم تقويم الجانب الوجداني.
- ثانيًا: أهمية التربية الوجدانية للطلاب.
- ثالثًا: متطلبات تقويم الجانب الوجداني.
- رابعًا: أدوات قياس السمات الوجدانية للمتعلمين.

# الفصل الخامس
# تقويم الجانب الوجداني (من خلال دروس اللغة العربية)

إن تقويم الجانب الوجداني من خلال دروس اللغة العربية يتطلب برنامجًا في التربية الوجدانية، وأن يكون المعلمون على وعي تام بهذا البرنامج، وكيفية تنفيذه، وتقويمه.

ويتطلب تنفيذ برنامج التنمية الوجدانية في المدارس جهودًا كبيرة من المعلمين؛ لتنفيذه على نحو فعال، ففي مجال التواصل يمكن التنمية العاطفية والاجتماعية لدى الطلاب عن طريق السيطرة على الغضب، وتنمية الوعي، والتعبير عن الذات، والاحترام، والتعاطف، والشعور بالسعادة والنجاح، وتعزيز الثقة بالنفس، وتقوية الدافع للتعلم.

(Esen - Aygun, Hanife; Sahin - Taskin, Cigdem,2017, 205 - 215)

وتؤكد دراسة مازر، جوزيف أهمية الدعم العاطفي للطلاب، وتشجيع العمل العاطفي، وتحفيز مشاركات الطلاب، فهناك علاقات إيجابية بين الدعم العاطفي، والاهتمام بالطلاب، واندماجهم ومشاكاتهم.

(Mazer, Joseph P.,2017, 350 - 360)

وفي مجال اللغة العربية يتحقق العمل العاطفي عن طريق دراسة الطلاب لموضوعات في القراءة والأدب والنصوص تستثير عندهم أحاسيس ومشاعر إيجابية تجاه الآخرين، ثم ممارستهم لمجموعة من الأنشطة العملية داخل المدرسة وخارجها يمكن من خلالها قياس نتائج التعلم الوجداني، فعندما يشارك الطالب زملاءه في زيارة دار الأيتام أو دار المسنين، فإن هناك فرصة لقياس مجموعة من الأهداف الوجدانية منها على سبيل المثال لا الحصر:

- يبدي احترامه لكبار السن.
- يتحمس لشراء هدايا لكبار السن.
- يتبرع بجزء من ماله لصالح الأيتام.
- يتحمس لتقديم الهدايا والمساعدات للأيتام.
- يبدي حبه ومودته للأيتام.
- يقدر ثواب رعاية اليتيم في ضوء القرآن والسنة.

وهذه المؤشرات تعكس قيمًا عديدة مثل الرحمة، والتواضع، واحترام الآخرين، والتكافل الاجتماعي، كما تعكس اتجاهًا إيجابيًا نحو اليتامى والمسنين، وميلًا للأعمال الخيرية بصفة عامة.

## أولًا: مفهوم تقويم الجانب الوجداني:

تقويم الجانب الوجداني: يعني قياس الأهداف الوجدانية، ويتطلب جمع معلومات كمية أو كيفية عن ميول المتعلمين واهتماماتهم، ومشاعرهم وعواطفهم، واتجاهاتهم نحو التعليم والتعلم، وقيمهم وسلوكياتهم، بغرض تهيئة أفضل الظروف الملائمة لإثارة دوافعهم للتعليم والتعلم، وتنمية قيمهم، ومساعدتهم على تكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم، فضلًا عن قياس تأثير مقرر دراسي معين أو

أحد موضوعاته في اكتسابهم للقيم، وتعديل اتجاهاتهم غير المرغوبة، والتنبؤ باستجاباتهم المستقبلية في التعامل مع الآخرين، ومدى قدرتهم على ضبط انفعالاتهم، وكذلك قياس مدى قدرتهم على تحقيق ذواتهم، وبناء ثقتهم بأنفسهم، ونجاحهم الأكاديمي، وتحملهم للمسؤولية.

وتستخدم فئتان أساسيتان من المتغيرات الوجدانية من قبل المعلمين الذين يستخدمون أدوات التقييم من أجل التعلم في فصولهم:

1. الفاعلية الأكاديمية. (Academic efficacy)
2. والاستعداد أو الشغف/الحماس للتعلم. (Eagerness to learn)

وتشير الفاعلية الأكاديمية إلى قدرة المتعلم على تحقيق النجاح، وشعوره بالقدرة على ضبط استقراره الأكاديمي، وثقته في قدرته على إنجاز مهام التعلم المختلفة، أما الاستعداد للتعلم فيمثل جانبًا وجدانيًا آخر من جوانب التقييم من أجل التعلم، فالمعلم لا يسعى فقط إلى تشجيع الطلاب على الإيمان بقدرتهم على التعلم ممثلة في الفاعلية الأكاديمية، بل أيضًا تحفيزهم على التعلم ومع شعور المتعلمين بقدرتهم على تحقيق النجاح، تزيد الفاعلية الأكاديمية، واستعدادهم للتعلم، ولكن بشرط أن يكون المتعلمون على وعي تام بالأهداف من بداية عملية التعلم، ويمكنهم الوصول إلى سجلات التقويم المستمر الخاصة بهم؛ لكي يتمكنوا من اجتياز طريق النجاح، والوعي بقدراتهم، الأمر الذي يغرس فيهم الدافع إلى النجاح، وتحقيق المزيد من التقدم.

(Stiggins & Popham , 2008,1 -.2)

## ثانيًا: أهمية التربية الوجدانية للطلاب:

يذكر صلاح عبد السميع أن التربية الوجدانية تعمل على تنمية المشاعر والأحاسيس الإيجابية التي تؤدي في النهاية إلى علاقة إيجابية مع البشر والكون والحياة، واستقرار الجوانب النفسية عند المتعلم يولد الشعور بالرضا، ويبني الثقة بالنفس، وينتج عنه الطموح، وتتولد لدى المتعلم الرغبة في تنمية ذاته، بل إنه يؤهله؛ ليكون عضوًا إيجابيًا نشطًا في مجتمعه. (عبد السميع، صلاح، 2006، 1 – 2)

فالتربية الوجدانية أساس البناء النفسي للشخصية الإنسانية المتكاملة، وهي تمثل الجانب العاطفي والشعوري عند الإنسان، وقد أثبتت الدراسات أن نجاح الإنسان في حياته لا يتوقف على استخدام قدراته العقلية في التحصيل العلمي، بل يتطلب ما يطلق عليه اسم: الذكاء الوجداني الذي يُكتسب بالتعلم، وبالتربية الوجدانية التي تعد البعد الغائب في مناهج التعليم في العالم العربي.

ويذكر صلاح عبد السميع أن التربية الوجدانية هي البعد الغائب تدريسًا وتقويمًا وممارسة، فالمتعلم يفتقد إلى الخطاب النفسي العلمي التربوي الصحيح اللازم لبناء شخصيته، مما يجعله مفتقدًا إلى الإثارة الوجدانية اللازمة لتحريك طاقته، وشحذ إرادته، وتقوية عزيمته؛ لبذل الجهد، وحثه على الأداء المتقن الذي يعد من أهم متطلبات مواجهة تحديات الأمة.

(صلاح عبد السميع، 2006، 1 – 2)

ويمكن القول: إن ردود أفعال المعلمين تجاه مشاعر تلاميذهم سواء الإيجابية (كالحب والسعادة والتفاؤل والأمان) أو السلبية (كالكراهية والحزن والتشاؤم والخوف) له تأثير بالغ الأهمية في بناء

شخصياتهم، وضبط مشاعرهم، وتوجيه سلوكهم.

## ثالثًا: متطلبات تقويم الجانب الوجداني:

**يتطلب تقويم الجانب الوجداني ما يلي:**

أ. ربط التقويم بالأهداف الوجدانية: ينبغي ربط تقويم الجانب الوجداني بالأهداف الوجدانية التي يقيسها، ومن الصعب على المعلم قياس بعض الأهداف الوجدانية التي تعبر عن مشاعر داخلية مثل:

- يحب التلميذ والديه.
- يقدر التلميذ حقوق الوالدين.

ومثل هذه الأهداف تحتاج إلى أدلة ومؤشرات سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها، وأساليب تقويم تناسب كل مؤشر من المؤشرات السلوكية.

**فالهدف الأول: يمكن تقويمه عن طريق مجموعة من المؤشرات مثل:**

- أن يتحمس لدراسة النص القرآني "وبالوالدين إحسانا".
- أن يعبر عن حبه لوالديه بلغة عاطفية مؤثرة.
- أن يدلل التلميذ على حبه لوالديه بثلاثة أدلة على الأقل.
- والهدف الآخر: يمكن تقويمه عن طريق مؤشر أو أكثر من المؤشرات التالية:
- يبدي التلميذ اهتمامه بالقصص والكتب التي تتحدث عن حقوق الوالدين.
- يهتم بقراءة موضوعات عن حقوق الوالدين.
- يطرح أسئلة عن الوالدين، وحقوقهما.
- يصغي إلى شرح نص "وبالوالدين إحسانا".
- يستعير من المكتبة كتبًا عن حقوق الوالدين.
- يشارك في كتابة مقال في مطوية أو صحيفة حائط عن حقوق الوالدين.

يلقي كلمة في الإذاعة المدرسية مبينًا حقوق الوالدين.

وينبغي تحديد المدة الزمنية لتحقيق الهدف الوجداني؛ لأن الطالب قد يدرس وحدة كاملة (تتضمن نصًا قرآنيًا، وحديثًا شريفًا، ونصًا شعريًا، وموضوعًا قرائيًا) عن بر الوالدين، وصلة الأرحام، هنا قد يمتد تحقيق الهدف لمدة ثلاثة أسابيع أو أكثر، أي بعد الانتهاء من دراسة الوحدة كاملة.

ب. التقويم في مواقف طبيعية: ينبغي ألا يقف تقويم الجانب الوجداني عند حدود ما يعرفه المتعلم من معلومات نظرية عن القيم مثلًا، بل ينبغي وضع المتعلم في مواقف طبيعية يمارس فيها هذه القيم أداء وسلوكًا وعملًا، وذلك من خلال ربط تعليم اللغة بمواقف عملية في صورة مشروعات تعليمية ينفذها الطلاب مثلًا؛ ليكتسبوا من خلالها قيمًا مثل

قيم العمل (احترام العمل – إتقان العمل – تقدير قيمة الوقت، والانضباط في المواعيد – التعاون – تحمل المسؤولية...) وهنا يمكن أن يخضع سلوك المتعلم للملاحظة المقننة باستخدام أدوات قياس منضبطة.

(نصر، معاطي، سليمان، محمود جلال الدين، 2017)

ج. تكرار القياس، وتنويع المقاييس: فتقويم الجانب الوجداني يتطلب القياس عدة مرات على مدى عدة أسابيع، نظرًا لضعف الثقة في مشاعر الطلاب (Rimland, 2013, p. 388) والبيانات المجمعة تساعد على التخفيف من احتمال ظهور بيانات غير صادقة أو استجابات مزاجية من بعض الطلاب.

د. تنويع المقاييس: ينبغي استخدام مجموعة متنوعة من المقاييس مثل أدوات الملاحظة المنظمة، وأساليب التقرير الذاتي (الاستبانات – المقابلات) فضلًا عن اختبارات المواقف، وترتيب الأنشطة، والاستجابات الحرة.

## رابعًا: أدوات قياس السمات الوجدانية للمتعلمين:

لكل متعلم سماته الوجدانية، وخصائصه الانفعالية التي تعطيه طابعًا مميزًا من الناحيتين الجسمية والسلوكية، بكل ما تحمله كلمة «سلوك» من معاني، هذه السمات وتلك الخصائص من عواطف واتجاهات، وميول واهتمامات ترتبط بدافعية الطالب للتعلم، ونجاحه الأكاديمي، وتفاعله الاجتماعي، وهي قابلة للقياس والتنمية وفق برامج للتربية الوجدانية.

ويذكر علام أن قياس الجانب الوجداني المرتبط بالتعلم والمدرسة يتم من خلال سمات أو خصائص وجدانية معينة للطلاب منها الميول والتذوق والاتجاهات والقيم والفاعلية الذاتية والتفضيلات، وغيرها كما يرى بلوم (Bloom). (علام، صلاح الدين، 2009، 176)

وفي إطار تقويم السمات الوجدانية من خلال حصص اللغة العربية يمكن التركيز هنا على أدوات قياس أربعة جوانب أساسية هي:

- التذوق الأدبي واللغوي.
- القيم.
- الاتجاهات.
- الميول.

**وفيما يلي عرض موجز لهذه الجوانب الأربعة:**

**(أ) قياس التذوق الأدبي واللغوي:**

التذوق في اللغة العربية – كما يذكر معاطي نصر – يرتبط بثلاثة مصطلحات رئيسة، وهي: التذوق اللغوي، والتذوق الأدبي، والحس اللغوي.

أما التذوق اللغوي فهو أعم من التذوق الأدبي، ويتضمن الإحساس بجمال اللغة، ودلالات ألفاظها، والمفاضلة بين ألفاظها، وجمال أساليبها، وتعبيراتها، في سياقات مختلفة، ونصوص

متنوعة، وإصدار حكم عليها في ضوء معايير نقدية لغوية.

وأما التذوق الأدبي فهو إدراك جمال العمل الأدبي (كالقصة - أو المسرحية - أو القصيدة أو النشيد...) وشعور بمتعة التلقي (متعة السرد أو الإلقاء، وروعة الخيال، ولذة الإيقاع) الذي يبدو أثره في النفس، ووقعه في السمع، وإحساس بقيمة العمل الأدبي وإصدار حكم عليه في ضوء معايير نقدية من حيث الألفاظ، والمعاني والأفكار، والموسيقى، والخيال، والعاطفة.

وأما الحس اللغوي فهو استجابة وجدانية لغوية إزاء المثيرات اللفظية الإيقاعية تعكس إحساس المتعلم بجمال اللغة وروعتها، واستمتاعه بالشعر والموسيقى، وإعجابه بالجمل المسجوعة، والعبارات المقفاة، وإيقاعاتها، أي أن الحس اللغوي مرتبط بالحواس في عملية الإدراك، والاستجابة للمثيرات اللفظية.

والتذوق اللغوي خبرة تأملية جمالية تتسلل إلى عقل المتعلم وشعوره، وتنبع من إحساسه، فهو ثمرة من ثمار الحس اللغوي، ونتاجه، ومن لديه درجة عالية من الحس اللغوي يستطيع تذوق جمال اللغة، والاستمتاع بموسيقاها.

(نصر، معاطي، 2017، 81 - 82)

وقياس التذوق الأدبي واللغوي في المرحلة الإعدادية (أو المتوسطة) والثانوية يرتبط بمهارات متعددة للتذوق الأدبي منها توضيح الصور الجمالية، واستخراج المحسنات البديعية من نص أدبي، والمفاضلة بين أسلوبين أو لفظين، والموازنة بين بيتين أو أكثر في موضوع واحد، وتحديد مدى ملاءمة الألفاظ للجو النفسي في نص أدبي، وتقاس هذه المهارات وغيرها من خلال أسئلة التذوق والنقد في الاختبارات التحصيلية للنصوص الأدبية المقررة في الصفوف الدراسية المختلفة.

نموذج لقياس التذوق الأدبي:

من نص (من ذكريات شاعر) لنزار قباني المقرر على تلاميذ الصف السابع الأساسي بدولة الإمارات يقول الشاعر:

أينَ أبي وعيناهُ؟
وأينَ حريرُ نظرتهِ؟
وأينَ عبيرُ قهوتهِ؟
سقى الرحمنُ مثواهُ..

مهارة التذوق: توضيح الصور الجمالية في نص أدبي أو وحدة منه.

السؤال: وضح الصور الجمالية في قول الشاعر (حرير نظرته - عبير قهوته - سقى الرحمنُ مثواهُ).

الإجابة: (حرير نظرته) تخيل الشاعر نظرة أبيه الحانية إليه ثوبًا من الحرير الناعم، وهي توحي بالعطف والحنان وحب أبيه الشديد له.

(عبير قهوته) تخيل الشاعر رائحة قهوة أبيه الفواحة عطرًا، وهي توحي بطيب الرائحة.

(سقى الرحمنُ مثواهُ) دعاء لقبر أبيه بالسقيا؛ لأن الماء رمز الحياة، فتتجدد ذكرياته مع والده

الذي تعلق به أشد التعلق، ويستخدم اسم من أسماء الله الحسنى وهو (الرحمن) طمعًا في رحمة الله لوالده ومغفرته وعفوه عنه.

**(ب) قياس القيم:**

القيم هي المثل العليا التي يتمسك بها المجتمع، وتعد مقياسًا لحسن خلقه، ومعيارًا لتحضره، ويذكر (نصر، معاطي، جلال الدين سليمان، محمود، 2017) أن القيم مجموعة من المبادئ والمعايير الأخلاقية التي تحكم سلوك الفرد، وتوجهه وترشده، وتحدد واجباته وأدواره في محيط أسرته، ووسط رفاقه وأصحابه، وداخل بيئته ومجتمعه، ولا يوجد تصنيف واحد لها، بل هناك تصنيفات متعددة، وأنواع مختلفة، وقد تتداخل الأنواع أحيانًا، فالقيم الاجتماعية على سبيل المثال مثل التكافل الاجتماعي، ورعاية المسنين وغيرها قيم دينية حثت عليها الأديان السماوية إلا أن هناك مجتمعات لا تعتنق ديانات وتتمسك بها، ومن ثم فإنها يغلب عليها الطابع الاجتماعي، ومن هذه الأنواع:

القيم الدينية: ومحورها الارتباط بالخالق الأعظم، والاقتداء بالأنبياء والصالحين في السمو الخلقي والرقي العقلي، والعقائد والمعاملات، ويتفرع منها مجموعة من القيم منها:

- قيم عقدية: مثل الإيمان بالله – عبادة الله – الاستعانة بالله.
- قيم خلقية: مثل الاستقامة – والورع – والتقوى – والصدق، والوفاء، والحياء، والنزاهة، والعفة، والتواضع، والصبر، والصفح، والعفو.
- قيم وجدانية: مثل كظم الغيظ – والتعاطف – والتراحم.
- قيم عقلية: مثل قيمة التفكر، والتدبر، والعلم، والمعرفة، والبحث.
- القيم الوطنية: منها حب الوطن، والاعتزاز به، والانتماء له، والولاء له، والتضحية من أجله
- القيم السياسية: محورها نظام الحكم ومبادئه، ومدى المشاركة السياسية لأفراد الشعب، ويتفرع منها مجموعة من القيم منها:
  - قيم الحكم: مثل العدل، والحق، والشورى، والمساواة، واحترام القانون، والديمقراطية.
  - قيم المشاركة السياسية: مثل الحرية، وإبداء الرأي، واحترام الرأي.
- القيم الاقتصادية: محورها المال والأعمال والإنتاج والاستهلاك، والاستثمار، ويتفرع منها مجموعة من القيم منها:
- قيم العمل: مثل المواظبة والانضباط في العمل، والمثابرة، والإخلاص، وإتقان العمل، والعمل الجماعي – وتنظيم الوقت.
- قيم الكسب: مثل الكسب المشروع، والاستثمار.
- قيم الإنفاق: مثل الاعتدال في الإنفاق، والادخار.
- قيم الإنتاج: مثل الإنجاز، وزيادة الإنتاج، وتجويد المنتج وتحسينه.
- قيم الاستهلاك: مثل ترشيد الاستهلاك، وحماية المستهلك.
- قيم البيع والشراء: مثل السماحة فيهما – الأمانة – الوفاء بالعهد.

- القيم الاجتماعية: محورها العلاقات الاجتماعية، وغايتها حفظ النظام الاجتماعي، والحفاظ على تماسك المجتمع، ويتفرع منها مجموعة من القيم منها:

ما يتصل بعلاقة الفرد بوالديه: مثل بر الوالدين – طاعة الوالدين.

أو بالأقارب: مثل صلة الرحم.

أو بالجار: مثل الإحسان إلى الجيران.

أو بالصاحب: مثل الصداقة، والمودة.

أو بالفقراء: مثل التكافل الاجتماعي.

أو باليتيم: مثل كفالة اليتيم.

أو بالمسن: رعاية المسنين – احترام كبار السن.

أو بالمريض: مثل عيادة المريض.

أو بالمظلوم: مثل نصرة المظلوم.

أو بالملهوف: مثل إغاثة الملهوف.

أو بالضيف: مثل إكرام الضيف – والجود – والسخاء.

أو علاقته بأفراد المجتمع: مثل الإخاء، والإيثار، والتعاون، والاحترام، والمروءة، والأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر، وإفشاء السلام.

- القيم البيئية: مثل قيمة الاستثمار الأمثل لموارد البيئة، وتنميتها، وحماية ثرواتها، والمحافظة على جمالها، وإصلاحها.
- القيم الصحية: مثل النظافة الشخصية، وممارسة الرياضة، وقيم المحافظة على الصحة مثل التداوي، وحماية الجسم من الأضرار، وحفظ العقل.
- القيم الحضارية: محورها بقاء الإنسان، وخلافته في الأرض، ورقيه، وإبداعه فيها، ويتفرع منها مجموعة من القيم منها:

ما يتصل بحفظ النسل: مثل الزواج – والإنجاب.

أو بعمارة الكون: مثل البناء – التعمير.

أو بجماله: مثل النظام، والفن، والجمال.

أو تطويره: مثل الاكتشاف، والإبداع، والتطوير، والتحديث، والاختراع.

وتنمية القيم عملية تربوية هادفة ينبغي أن تتضافر فيها جهود كل من الأسرة والمدرسة والمسجد ووسائل الإعلام، والمناهج، والمعلمين؛ لغرسها في نفوس المتعلمين، وتتعدد أساليب تعليمها وتتنوع، وهذه الأساليب نوعان:

الأول: مباشر: عن طريق مرور التلاميذ بخبرات مباشرة في أثناء رحلة أو نشاط جماعي أو القيام بمشروع تعليمي، ومحاكاتهم للمعلم وتقليدهم له في سلوكه وأقواله وأفعاله، بشرط إقامة علاقة قوية بين المعلم وتلاميذه، وثناء المعلم على السلوك الحسن لتلاميذه، وأخلاقهم الطيبة، ومعالجة

أخطائهم بأساليب تربوية صحيحة.

والآخر: غير مباشر: عن طريق تضمين الكتب المدرسية بعض القيم الرفيعة من خلال سير الأنبياء والصالحين، و ومواقف القادة والمصلحين الذين تتجلى فيهم قيم الصدق والأمانة والعدل، والشجاعة، وتتجسد فيهم صفات التسامح، والرحمة، والرفق وغيرها من القيم النبيلة، أو يسردها المعلم بأسلوب مؤثر للتلاميذ، وتأتي هذه القيم صريحة بلفظها، أو تأتي ضمنية يمكن استخلاصها من خلال موقف أو حوار.

و يذكر أولوسوي، كادر (Ulusoy, Kadir) أنه ينبغي تضمين المناهج الدراسية قيمًا متعددة مثل العدالة، والسلام، واحترام حقوق الإنسان، والحرية، وحب الوطن، والعلم، والتسامح، والتعاون، والمساواة، والمسؤولية، والنزاهة، والصدق، والاحترام، بحيث تضم وحدات الكتب الدراسية نصوصًا للقراءة التاريخية التي تعكس هذه القيم وتجسدها، مع توظيف بعض الحكايات والروايات والقصص التي تتضمن أحداثًا تاريخية تغرس القيم المنشودة، ويمكن للطلاب التفاعل مع الثقافات المختلفة بشرط الحفاظ على قيمهم الأصيلة.

(Ulusoy, Kadir, 2017,283 - 293)

وقد اهتمت بعض الدول بتعليم القيم في مدارسها، وقياس تأثيرها في جوانب التعلم المختلفة، ومن ذلك مشروع تعليم القيم بالمدارس الأسترالية الذي استمر تطبيقه من عام 2003 إلى عام 2010، وقد أظهرت نتائج الدراسة إمكانية تعليم القيم، وقياسها بشكل دقيق، وأن تعليمها كان له تأثير إيجابي، حيث ساعد على تحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية والعاطفية والاجتماعية والأخلاقية والأكاديمية. (Lovat, Terence ,2017, 88 - 96)

وتعد الممارسات التأملية جزءًا لا يتجزأ من المناهج الدراسية؛ لأنها وسيلة قوية لتزويد الطلاب بعادات أخلاقية تشكل أساس العقل والقلب، لذا يعد التفكير التأملي للممارسات الأخلاقية الشخصية والجماعية وسيلة لدعم الأخلاق، وتنمية القيم، مع مراعاة التحديات التي تواجه الفرد في أثناء ممارساته الأخلاقية داخل المجتمع، والتعقيدات الثقافية والاجتماعية اللازمة للعمل بشجاعة أخلاقية. (Hedberg, Patricia R., 2017, 514 - 538)

ويمكن قياس القيم من خلال أساليب الملاحظة (قوائم الرصد – سلالم التقدير) واختبارات المواقف الاجتماعية كما يتضح من النص القرآني التالي المقرر على تلاميذ المرحلة الإعدادية:

﴿ وَسَارِعُوٓاْ إِلَىٰ مَغۡفِرَةٖ مِّن رَّبِّكُمۡ وَجَنَّةٍ عَرۡضُهَا ٱلسَّمَٰوَٰتُ وَٱلۡأَرۡضُ أُعِدَّتۡ لِلۡمُتَّقِينَ ١٣٣ ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ فِي ٱلسَّرَّآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَٱلۡكَٰظِمِينَ ٱلۡغَيۡظَ وَٱلۡعَافِينَ عَنِ ٱلنَّاسِۗ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلۡمُحۡسِنِينَ ١٣٤ ﴾[آل عمران: 133 – 134]

الآيتان تتضمنان مجموعة من القيم وهي: التقوى، والإنفاق في السراء والضراء، وكظم الغيظ، والعفو والتسامح، والإحسان، ولقياس قيمة «التسامح» يمكن استخدام أكثر من أداة (بطاقة ملاحظة – اختبار مواقف اجتماعية) على النحو التالي:

■ **بطاقة ملاحظة:**

بطاقة ملاحظة (قائمة رصد) لقياس قيمة «التسامح»

| م | مؤشرات السلوك | هل تحققت؟ | |
|---|---|---|---|
| | | نعم | لا |
| 1 | يلقي الطالب السلام على من يعرف ومن لا يعرف. | | |
| 2 | يستخدم الطالب لغة التأدب والتلطف في حواره مع الآخرين. | | |
| 3 | يحرص الطالب على معاملة زملائه معاملة حسنة. | | |
| 4 | يلتمس الطالب الأعذار لمن قصر في حقه. | | |
| 5 | ينصح الطالب زملاءه بالتماس الأعذار للآخرين. | | |
| 6 | يعفو الطالب عمن ظلمه أو أساء إليه. | | |
| 7 | يتجاوز الطالب عن هفوات الآخرين، وأخطائهم. | | |
| 8 | يتجنب الطالب الشجار والمشاحنات مع الآخرين. | | |
| 9 | يحرص الطالب على التصالح مع الآخرين، وعدم مقاطعتهم. | | |
| 10 | يتجنب الطالب لغة التهديد والوعيد مع الآخرين. | | |

■ **اختبارات المواقف الاجتماعية: وهي نوعان:**

الأول: اختبارات المواقف الاجتماعية الافتراضية التي تعكس قيمة معينة عند المتعلم، ويستجيب لها الطالب باستخدام الورقة والقلم والاستجابة بـ (نعم أو لا) أو الاختيار من متعدد، وهذا النوع من أساليب التقرير الذاتي.

والآخر: اختبارات المواقف الاجتماعية الواقعية: حيث يعد الفاحص - كما يذكر صلاح علام - مجموعة من المواقف الحياتية الفعلية، ويدمج المتعلم فيها، ثم يلاحظ سلوكه في هذه المواقف كتعبير عن شخصيته، ومن ذلك تصميم موقف يعكس قيمة الأمانة عند المتعلم. (علام، صلاح الدين، 2009، 198)

وفيما يلي نموذج لمقياس المواقف الاجتماعية (الافتراضية) لقيمة «التسامح»

## نموذج لمقياس المواقف الاجتماعية (الافتراضية) لقيمة «التسامح»

فيما يلي مجموعة من المواقف الاجتماعية التي تحدث في الحياة اليومية، وثلاثة بدائل مقترحة للسلوك المتوقع في كل موقف، والمطلوب منك وضع علامة (√) أمام البديل الذي يناسب سلوكك ورد فعلك في كل موقف:

1. **وقفت في حر شديد تنتظر صديقك الذي تأخر عن موعده معك أكثر من ساعة، وسيطر عليك الغيظ والغضب؛ لأنه كرر ذلك معك أكثر من مرة، فماذا تفعل معه؟**
   - أ. تنصرف عنه، وتقاطعه.
   - ب. تتصل به؛ لتعنفه بشدة.
   - ج. تتصل به؛ لمعرفة ظروفه.
2. **رأيت زميلك غاضبًا، وثار عليك ثورة عامة، وتحدث معك بأسلوب غير لائق، فأغضبك غضبًا شديدًا. فكيف تتصرف في هذا الموقف؟**
   - أ. تنتظر حتى يهدأ، ثم تعاتبه بهدوء.
   - ب. تبادله الحديث بنفس الأسلوب.
   - ج. تعنفه، ثم تنصرف عنه.
3. **لاحظت أن بعض زملائك لا يلقون عليك السلام، فماذا تفعل؟**
   - أ. لا تلقي عليهم السلام بالمثل.
   - ب. تلقي عليهم السلام طمعًا في الثواب.
   - ج. تنصح أصحابك بمقاطعتهم.
4. **شكاك أحد زملائك إلى مدير المدرسة، فعاقبك المدير، لكن زميلك أحس بخطئه، وأراد الصلح معك. فماذا تفعل معه؟**
   - أ. لا تقبل الصلح معه مطلقًا.
   - ب. تقبل الصلح معه دون شرط.
   - ج. تقبل الصلح معه بشرط الاعتذار أمام الجميع.
5. **لاحظت أن زميلك يتعامل بفظاظة وأسلوب عنيف مع الآخرين، فبم تنصحه؟**
   - أ. الاستمرار في استخدام هذا الأسلوب؛ لأنه الأمثل في هذا العصر.
   - ب. الاستمرار في استخدام هذا الأسلوب مع غير الأقارب فقط.
   - ج. العدول عن هذا الأسلوب؛ لأنه يتنافى مع سماحة الدين.
6. **تعرض صديقك لإهانة بالغة من زملائه، واستعان بك؛ لرد اعتباره. فماذا تفعل؟**
   - أ. تسارع إلى تأديبهم، وضربهم؛ لرد اعتبار صديقك.
   - ب. ترفض التدخل في هذا الموضوع مطلقًا.
   - ج. تقترح عليه التدخل من أجل التصالح مع حفظ حقه.
7. **حدثت مشاجرة بين مجموعة تلاميذ داخل مدرستك، وطلبوا منك التدخل للصلح. فماذا تفعل؟**
   - أ. تؤجل التدخل في عملية الصلح بعد نهاية العام الدراسي.
   - ب. تبادر إلى التدخل في عملية الصلح، وفض النزاع بسرعة.
   - ج. ترفض التدخل في عملية الصلح؛ لأنك لا تعرفهم.
8. **عجز صديقك عن سداد دين عليه لزميل، وتأخر عن الموعد المحدد أكثر من مرة؛ لفقره الشديد، فعنفه زميله أمام الجميع. فماذا تفعل في هذا الموقف؟**
   - أ. تبادر بسداد دين زميلك، أو تشارك في سداده حفاظًا على كرامته.
   - ب. تعاتب صديقك بشدة؛ لتأخره عن سداد الدين أكثر من مرة.
   - ج. تؤدب من عنفه، وتضربه؛ لإساءته إلى صديقك.

### (ج) قياس الاتجاهات:

الاتجاهات هي كل ما يتعلق بقبولنا أو رفضنا للأشخاص أو الأشياء أو الأفكار والقضايا الحياتية المختلفة، مثل (كراهية أعداء الوطن أو كراهية تاجر غشاش، أو رفض مشاهدة برامج إباحية، أو عدم تأييد إقامة مصنع يضر بصحة المواطنين) أو تأييد مشروع معين مثل (مشروع إنشاء مستشفى أو نفق أو جسر أو طريق جديد في إمارتك أو ولايتك أو محافظتك مثلًا).

**والاتجاهات لها ثلاثة مكونات:**

- مكون معرفي: اعتقادي بأن التاجر الغشاش مخادع، جشع، سيئ الخلق.
- مكون وجداني: شعوري تجاه هذا التاجر، وهو شعور سلبي (كراهية له).
- مكون سلوكي: عدم التعامل معه.

ولعل من أسهل طرائق قياس الاتجاهات وأكثرها شيوعًا مقياس ليكرت (Likert) الذي يقدم للمفحوصين عدة عبارات تتصل بموضوع الاتجاه، وأمام كل منها بدائل في خمس فئات، وليس بالضرورة الالتزام بهذه الفئات الخمس، فقد يختار مطور المقياس فئات تتراوح بين (3) و (7)، تبدأ بالتأييد التام (موافق بشدة) وتنتهي بالمعارضة الشديدة (معارض بشدة)، والمطلوب هو وضع علامة (√) أمام البديل الذي يختاره المفحوص، وجدير بالذكر أن هذه الفئات تظهر في أكثر من صورة (عددية – رمزية – لفظية)، ويمكن تحويلها فيما بعد إلى صورة عددية بغرض إجراء التحليل الإحصائي. (عودة، أحمد، 2005، 505 – 506)

**والعبارات في المقياس نوعان:**

موجبة: تعكس استحسانًا من المفحوص لموضوع الاتجاه مثل: من الضروري تخصيص جزء من دخلنا للفقراء مهما كانت حاجتنا إليه، وهذه العبارات يتم تحويل استجابة المفحوص على كل عبارة منها إلى أوزان تقديرية (5 – 4 – 3 – 2 – 1).

وسالبة: تعكس عدم استحسان المفحوص لموضوع الاتجاه نفسه مثل: كثير من الفقراء يمكن وصفهم بالمتسولين، وهذه العبارات يتم تحويل استجابة المفحوص على كل عبارة منها إلى أوزان تقديرية (1 – 2 – 3 – 4 – 5).

والدرجة الكلية = عدد عبارات المقياس × عدد الاستجابات.

ويذكر مجدي قاسم وأحلام الباز أنه يمكن للمعلم تصميم بطاقات ملاحظة أو استبانات أو اختبارات ورقة وقلم يتم من خلالها قياس اتجاهات الطلاب عبر مواقف حياتية متعددة.

(قاسم، مجدي، الباز، أحلام، 2015، 130)

فعلى سبيل المثال بعد دراسة الطلاب للنص القرآني «وسارعوا إلى مغفرة من ربكم..... والله يحب المحسنين» يمكن للمعلم تصميم استبانة لقياس اتجاه الطلاب نحو الفقراء مثل:

## استبانة لقياس الاتجاه نحو الفقراء

**أمامك مجموعة من العبارات التي تعبر عن الاتجاه نحو الفقراء، والرجا قراءتها، وتحديد رأيك تجاه كل منها بوضع علامة (√) في الخانة التي توافق رأيك:**

| م | العبارات | درجة الموافقة أو المعارضة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة |
| 1 | القائمون على جمع تبرعات للفقراء دورهم بالغ الأهمية. | | | | | |
| 2 | كثير من الفقراء يمكن وصفهم بالمتسولين. | | | | | |
| 3 | الفقراء قادرون على تدبير أمورهم، ولا داعي لتحمل همومهم. | | | | | |
| 4 | معاناة الفقراء تشغل بالي، بل هي محور اهتمامي. | | | | | |
| 5 | من الضروري البحث عن الفقراء؛ لتقديم المساعدة لهم قبل سؤالهم. | | | | | |
| 6 | التصدق على الفقراء يؤثر سلبًا في مستوى معيشتنا. | | | | | |
| 7 | كثير من الناس يتظاهرون بالفقر ولا يستحقون المساعدة. | | | | | |
| 8 | الإحسان إلى الفقراء واجب للأقارب وغير الأقارب. | | | | | |
| 9 | كثير من الفقراء يختلقون حكايات كاذبة من أجل الحصول على المال. | | | | | |
| 10 | من الضروري تخصيص جزء من دخلنا للفقراء مهما كانت حاجتنا إليه. | | | | | |

### (د) قياس الميول:

الميول مشاعر تنتاب الأفراد يصاحبها اهتمام بأشياء ومواد دراسية معينة، وتفضيل لأنشطة وأعمال على غيرها بحيث يشعر المتعلم بالرضا والارتياح في أثناء ممارستها مثل: مشاهدة فيلم ديني أو تاريخي، أو قراءة القصص، أو الرسم، أو ممارسة لعبة رياضية.....

ويذكر صلاح الدين علام أن مدى الميول ربما يعبر عنه بثنائية أي (يميل - لا يميل) إلا أنه توجد درجات من شدة الميل تقع بينهما، وهذا يعني أن الميول تقع بين الميل والميل الشديد. (علام، صلاح الدين، 2009، 176)

**والميول لها تصنيفات متعددة أبرزها ما يرتبط بالمحتوى فهناك:**

- ميول أدبية: حيث تشير دراسة (عليان، إيمان أحمد، ٢٠٠٤) إلى أن الموضوعات الأدبية التي يميل إليها طلاب المرحلة الثانوية في مصر هي: القصص الخيالية والقصص الاجتماعية والمثالية والجاسوسية، وقصص العنف والجريمة، وقصص البوليس السري، والقصص التي تواجه شخصياتها عوائق للوصول إلى حقيقة أو الدفاع عن قضية عادلة، وهناك دراسات ركزت على الميول الشعرية فقط مثل دراسة (السويفي، وائل صلاح، 2006) في مصر التي أعاد الباحث فيها صياغة وحدة الشعر الجاهلي المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي؛ لتنمية الميول الشعرية ومهارات القراءة الناقدة.

- وميول علمية: ركزت عليها دراسة (الشايع، فهد، الرضيان، خالد، 1431هـ).
- وميول نحوية ركزت عليها دراسة (عبد الحميد، أماني حلمي، 2000).
- وميول قرائية: (غزال، عادل، 2016).

وقد استخدمت دراسة شولثيس، كونستانس (Schultheis, Constance,1990) استبانة مفتوحة؛ لتعرف الميول القرائية للذكور والإناث، وتحديد أي أنواع الكتب أكثر جاذبية من الآخر لأفراد جنس معين، وعرض الباحث على الطلاب قائمة من الكتب المتنوعة في مختلف المجالات (خيال علمي – خيال تاريخي – تاريخ – مغامرات – شعر – نكت وطرائف – رياضة – رعب – سيرة ذاتية – مشكلات معاصرة – قصص حيوان – قصص رومانسية – الحرب – الجريمة – الدراما – المسرح)؛ وذلك لاختيار الكتب التي يحرص كل منهم على قراءتها، وطرحت الدراسة أسئلة أخرى منها:

1. اذكر قائمة الكتب التي تستمتع بقراءتها سواء داخل الفصل أو في منزلك.
2. رتِّب اختياراتك من القائمة من الأكثر تفضيلًا إلى الأقل تفضيلًا.
3. ما صفات الكتاب الذي يجذبك؟
4. هل سبق لك الإعجاب بشخصية في كتاب قرأته؟ اذكر اسم هذه الشخصية.
5. لماذا اخترت هذه الشخصية بالذات؟
6. هل تقرأ الصحف؟
7. أي الأقسام تحرص على قراءتها؟
8. هل تقرأ المجلات في وقت فراغك؟ إذا كان الأمر كذلك فما المجلات التي تستمتع بقراءتها؟
9. كم ساعة تقضيها في القراءة في وقت فراغك خلال الشهر؟
10. كم ساعة تقضيها في القراءة في الصيف خلال الشهر؟

وترتبط الميول القرائية بعدة عوامل منها ما يتعلق بالقارئ، ومستواه القرائي، واحتياجاته القرائية، واهتماماته، ومدى دافعيته للقراءة، ومنها ما يتعلق بالمادة المقروءة ومحتواها، ومدى توافرها وتنوعها، ودرجة جاذبيتها للقارئ، ومدى الإفادة منها، ومنها ما يتعلق بالبيئة التعليمية، ومدى ثرائها بالكتب الورقية والإلكترونية، ومدى توفير البنية التحتية (قاعات اطلاع – أجهزة حاسوب – إنترنت – مقاعد مريحة...) ومدى توفير برامج تعليمية للقراءة الحرة سواء في أثناء العام الدراسي أم في العطلة الصيفية.

وتشير دراسة ليندلي (Lindley) وآخران إلى أهمية قياس الميول القرائية وتنميتها من خلال برنامج للقراءة الترفيهية في أثناء العطلة الصيفية من أجل الحفاظ على مستويات الطلاب في القراءة، ومعالجة تراجع مستوى بعضهم خلال هذه العطلة، وقد قدمت الباحثة قوائم كتب منتقاة للقراءة لـ (19) مدرسة متوسطة من منطقة واحدة، لتتناسب مع مستويات طلاب الصف الثامن، واهتماماتهم الشخصية، وتلبي ميولهم، واحتياجاتهم القرائية، وراعت في تصنيفها مجموعة متغيرات منها المستوى القرائي، وفئة الكتاب، وعدد الكلمات، ومدى الفائدة، وتاريخ النشر، وتشير نتائج

هـذه الدراسـة إلـى فاعليـة القـراءة الترفيهيـة للطـلاب، حيـث زادت دافعيتهـم للقـراءة، بـل اسـتطاع بعضهـم قـراءة كتـب ذات مسـتويات عليـا مـن حيـث التركيـب اللغـوي، وكانـوا أكثـر قـدرة علـى المعالجـة العقليـة للنصـوص وفهمهـا في وقـت الفـراغ.

(Lindley, Sarah; Giles, Rebecca M.; Tunks, Karyn,Sum 2016,37 - 45)

واهتمـت بعـض الدراسـات بقيـاس الميـول القرائيـة، وإعـداد برامـج؛ لتحسـين قـراءة الطـلاب بمسـاعدة الحاسـوب، مـع توفيـر قائمـة بالكتـب الإلكترونيـة التـي تتناسـب مـع ميولهـم واحتياجاتهـم الشـخصية، وتثيـر دوافعهـم للقـراءة.

(Bippert, Kelli; Harmon, Janis, 2017, 203 - 230)

واختيـار النصـوص القرائيـة لـه أثـر إيجابـي في تعزيـز التعلـم كمـا تشـير إلـى ذلـك دراسـة باسـالو جوميـز، وجـوان سيباسـتيان (Basallo Gómez, Juan Sebastián) التـي أشـارت إلـى فاعليـة اختيـار النصـوص القرائيـة في تعزيـز تعلـم اللغـة الإنجليزيـة (مـن حيـث الدافـع للتعلـم، والمشـاركة وإبـداء الـرأي، والقـراءة باللغـة الإنجليزيـة) وقـد طبـق الباحـث اسـتبانة مفتوحـة؛ لتعـرف الميـول القرائيـة لعينـة مـن متعلمـي اللغـة الإنجليزيـة كلغـة أجنبيـة مـن الطـلاب البالغـين، وتـم عقـد عشـر جلسـات دراسـية لتزويـد الطـلاب بفرصـة لاختيـار النصـوص القرائيـة وفقًـا لمعاييـر معينـة، ومـن الأسـئلة التـي وردت في اسـتبانة الميـول القرائيـة:

- هل تقرأ؟
- هل تقرأ بالإنجليزية؟
- ما الكتب الإنجليزية التي تقرأها؟
- متى تقرأ الإنجليزية؟
- هل تحب أن تقرأ في وقت فراغك؟
- ما نوع الأدبيات التي تقرأها في معظم الأوقات؟
- كم مرة تقرأ فيها الإنجليزية خارج الصف؟
- أي وسيط تفضل أن تقرأ من خلاله (الكتب - الإنترنت)؟ ولماذا؟
- صف شعورك عند قراءة الإنجليزية.
- كم مرة تزور فيها المكتبات؟
- هل تقتني كتبًا باللغة الإنجليزية في منزلك؟

(Basallo Gómez, Juan Sebastián , 2016,167 - 181)

ولـم تكتـف الدراسـات الأجنبيـة بموضـوع الميـول القرائيـة بـل هنـاك دراسـة ركـزت علـى قيـاس ميـول الطـلاب نحـو اسـتخدام أسـاليب تعلـم اللغـة الإنجـليزية (سـمعي - بصـري - حركـي) وتفضيلاتهـم، وأجريـت هـذه الدراسـة علـى عينـة مـن طـلاب المرحلـة الثانويـة بإيـران، لمعرفـة الفـرق بيـن الذكـور والإنـاث في تلـك الأسـاليب (20 مـن الإنـاث و20 مـن الذكـور) واعتمـدت هـذه الدراسـة علـى

المقابلة لكل طالب أو طالبة؛ لتحديد مدى وعي كل منهم بهذه الأساليب، ومعرفة أي الأساليب يفضلها؟ ولماذا؟

(Ramezani, Afsaneh Effatdokht; Dehgahi, Meysam; Hashemi, Hanie, 2015 ,150 - 159)

ودراسة ثانية ركزت على قياس الميول المرتبطة بأنواع أخرى من أساليب التعلم المفضلة (مستقلة – تعاونية – تشاركية). (Smart, Karl L& Other,2015,165 - 189) ودراسة ثالثة ركزت على قياس الميول المرتبطة بوسائل الحصول على المعلومات، وتبادلها في بيئات معلوماتية غنية بالتكنولوجيا، والتعلم في الفصول الدراسية، والفروق بين تفضيلات طلاب المدارس الثانوية الذكور والإناث (51 طالبًا، و37 طالبة).

(Mills, Leila A.; Angnakoon, Putthachat,2015,133 - 139)

وقياس الميول الطلابية أمر بالغة الأهمية لمؤلفي الكتب المدرسية؛ لاختيار النصوص، والوصول إلى صياغة أفضل للكتب من ناحية، وللمعلمين من أجل اختيار أنسب الأساليب اللغوية لطلابهم من ناحية ثانية، وللطلاب من أجل فهم أفضل للنصوص المعقدة من ناحية ثالثة، وقد طبقت دراسة دينسمور، دانيال استبانة مفتوحة؛ لتعرف آراء الطلاب حول الصياغة اللغوية لنص علمي بعنوان «الكائنات المعدلة وراثيًا» مقدم لهم بصياغات متنوعة (نص إخباري – نص إقناعي – نص سردي) واستهدفت الاستبانة تعرف مدى تباين وجهات نظر الطلاب حول أسلوب صياغة النص.

(Dinsmore, Daniel L& Other , 2017, 791 - 813)

ويمكن للمعلم تصميم مقاييس للميول الطلابية بطريقة مشابهة لطريقة ليكرت في قياس الاتجاهات بحيث تتضمن عبارات موجبة، وأخرى سالبة.

فالعبارات الموجبة: تعبر عن استحسان المفحوص لموضوع الميل مثل: أشعر بالسعادة – أجد متعة – أستبشر خيرا .....، ويتم تحويل استجابة المفحوص على كل مؤشر سلوكي (جملة أو عبارة) إلى أوزان تقديرية (5 – 4 – 3 – 2 – 1).

والعبارات السالبة: تعبر عن رفض المفحوص لموضوع الميل: أكره... أشعر بضيق..... وهذه العبارات يتم تحويل استجابة المفحوص على كل منها إلى أوزان تقديرية (1 – 2 – 3 – 4 – 5).

و (الدرجة الكلية = عدد عبارات المقياس × عدد الاستجابات)

فعلى سبيل المثال بعد دراسة التلاميذ للنص القرآني «وسارعوا إلى مغفرة من ربكم وجنة عرضها السماوات والأرض أعدت للمتقين الذين ينفقون في السراء والضراء.....» يمكن للمعلم تصميم استبانة لقياس ميول التلاميذ نحو الإنفاق على النحو التالي:

## استبانة لقياس الميل نحو الإنفاق

**أمامك مجموعة من العبارات التي تعبر عن ميولك نحو الإنفاق، الرجا قراءتها، وتحديد شعورك تجاه كل منها بوضع علامة (√) في الخانة التي توافق ميولك:**

| م | العبارات | درجة الميل | | |
|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة | متوسطة | ضعيفة |
| 1 | أشعر بسعادة عندما أنفق بعض أموالي في أبواب الخير. | | | |
| 2 | أفضل الإنفاق على احتياجاتي الشخصية قبل كل شيء. | | | |
| 3 | أستبشر خيرًا إذا قابلت سائلًا؛ لأكفيه حاجته. | | | |
| 4 | أجد متعة في الإنفاق على من حولي. | | | |
| 5 | يصفني من حولي بأنني بخيل أو شحيح أو حريص. | | | |
| 6 | أشعر بعدم ثقة في القائمين على جمع تبرعات للفقراء. | | | |
| 7 | أشعر بسعادة في الإنفاق على إكرام ضيف. | | | |
| 8 | أجد متعة في التسوق وشراء السلع الأساسية. | | | |
| 9 | أشعر بضيق عندما أرى من يجمع تبرعات للجمعيات الخيرية. | | | |
| 10 | أميل إلى ترديد ألفاظ مثل الادخار - الاقتصاد - عدم التبذير - ترشيد الاستهلاك. | | | |
| 11 | أميل إلى إنفاق مالي في أبواب الخير في السراء والضراء. | | | |
| 12 | أشعر بالضيق والملل من كثرة السائلين. | | | |

ومن الأدوات المستخدمة في قياس الميول الطلابية في المرحلتين الإعدادية (المتوسطة) والثانوية - أيضًا - اختبار الاستجابات الحرة، واختبار ترتيب قائمة الأنشطة اللغوية المفضلة.

## نموذج اختبار الاستجابات الحرة

**أكمل وفقًا لميولك:**

1. أحب قضاء وقت فراغي في قراءة.....
2. أفضل القراءة عبر الإنترنت؛ لمعرفة أخبار.....
3. أركز عند قراءة صحيفة يومية على قراءة.....
4. أفضل في برامج التلفزيون أن أشاهد.....
5. أستعير من المكتبة المدرسية كتبًا في مجال.....
6. أبدأ قراءة أي كتاب بصفحة.....
7. يعجبني في الكتاب المدرسي قراءة.....

8. أتردد على المكتبـــــــة المدرسية بغرض.....
9. أحب في حصص اللغة العربية قراءة.....

نموذج اختبار ترتيب قائمة الأنشطة اللغوية المفضلة

**أعد ترتيب الأنشطة اللغوية التالية وفقًا لميولك:**

1. **قراءة قصص.**
2. **الاستماع إلى قصص.**
3. **مشاهدة فيلم تعليمي باللغة الفصحى.**
4. **قراءة في صحيفة يومية.**
5. **تأليف قصة.**
6. **كتابة موضوع تعبير.**
7. **إلقاء شعر.**
8. **قراءة موضوع قراءة في الكتاب المدرسي.**
9. **قراءة موضوعات عبر الإنترنت.**
10. **حل ألغاز لغوية.**
11. **قراءة أمثال أو حكم.**
12. **قراءة نكت أو طرائف أدبية.**
13. **المشاركة في عمل صحيفة حائط.**
14. **المشاركة في برنامج الإذاعة المدرسية.**
15. **إنجاز واجبات اللغة العربية.**

# المراجع

## المراجع العربية:

1. أبو علام، رجاء محمود (2005): تقويم التعلم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
2. الباز، أحلام (2009). فاعلية نموذج للتعلم قائم على المشروعات في تنمية مهارات العمل وتحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي واتجاهاتهم نحو العلوم. «المؤتمر العلمي للجمعية المصرية للتربية العلمية».
3. الباز، أحلام وآخرون (2012): وثيقة المستويات المعيارية للتقويم الإلكتروني، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، قسم العمليات والمعلومات.
4. بروكهات، سوزان م. (2015) كيف تصمم قوائم إرشاد التقويم الذاتي، وكيف تستخدمها في التقويم التكويني ومنح الدرجات. ترجمة: معتصم يوسف مصطفى. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
5. البسيوني، محمد سويلم (2013): تفريد تعليم الرياضيات. إستراتيجيات ودراسات.القاهرة: دار الفكر العربي.
6. بوبهام، دبليو جيمس (2012): ما وراء التقويم التكويني. ترجمة ونشر: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
7. الجمل، علي أحمد (2005): تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين. القاهرة: عالم الكتب.
8. الحريري، رافدة (2012): التقويم التربوي. الأردن – عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
9. الخطيب، أحمد (2010): إستراتيجيات التقويم التربوي الحديثة. موسوعة التعليم والتدريب. مقال متاح على الموقع:

http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=580

10. الديب، حسناء (2013): التقويم الذاتي وأثره في دافعية التلاميذ نحو التعلم ومستوى تحصيلهم الدراسي. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.
11. زيتون، حسن، زيتون، كمال (2006): التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب.
12. زيتون، كمال عبد الحميد (2009): التدريس: نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب.
13. السويفي، وائل صلاح (2006): تنمية مهارات التذوق الأدبي والميول الشعرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال استخدام القراءة الناقدة. رسالة ماجستير مودعة بكلية التربية / جامعة المنيا.
14. الشايع، فهد، الرضيان، خالد) 1431 هـ): أثر المدخل المنظومي على التحصيل الدراسي في العلوم والميول العلمية لدى طلاب الصف الثاني متوسط بمدينة الرياض. مجلة رسالة الخليج العربي. مكتب التربية العربي لدول الخليج العدد (115).
15. شحاتة، حسن (2012): إستراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

16. الصباغ، حمدي (2016): فاعلية إستراتيجيات التقييم القائم على الأداء في تحصيل مفاهيم مناهج البحث، وتنمية مهارات البحث التربوي لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في المؤتمر العلمي الدولي الرابع (الخامس والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس) بعنوان «نحو تغيير جذري في رؤى وإستراتيجيات تطوير مناهج التعليم» المنعقد بدار الضيافة – جامعة عين شمس.

17. عبد الحميد، أماني حلمي (2000): أثر استخدام إستراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس القواعد النحوية على التحصيل والميول النحوية وبقاء أثر التعلم لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الخامس والستون، أغسطس 2000

18. عبد الحميد، جابر (2002): اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس. القاهرة: دار الفكر العربي.

19. عبد الصبور، منى (أبريل 2004): المدخل المنظومي وبعض نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائي. المؤتمر العربي الرابع حول «المدخل المنظومي في التدريس والتعلم» المنعقد في دار الضيافة / جامعة عين شمس.

20. عبد القادر، عصام (2017): سلسلة التنمية المهنية للمعلم: سيناريو التقويم. (الحقيبة التدريبية السابعة) الإسكندرية: دار التعليم الجامعي للطباعة والنشر والتوزيع.

21. عجاج، صلاح عبد المحسن (2012): الذكاءات المتعددة: أسس وإستراتيجيات التعلم وأساليب التعليم. مقال متاح على الموقع:

22. علام، صلاح الدين محمود (2004): التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية، وتطبيقاته المنهجية. القاهرة: دار الفكر العربي.

23. علام، صلاح الدين (2009): القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. ط2 عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

24. عليان، إيمان أحمد (٢٠٠٤):برنامج مقترح لدراسة النص الأدبي في المرحلة الثانوية في ضوء معايير المدارس النقدية، رسالة دكتوراه مودعة بمعهد الدراسات التربوية / جامعة القاهرة، ص ٢٢٠

25. عودة، أحمد (2005): القياس والتقويم في العملية التدريسية. الأردن: إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

26. عوض، فايزة، مصطفى، فاتن (2003): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، القاهرة: دار النصر للتوزيع والنشر.

27. غزال، عادل (2016): مكتبات المطالعة العمومية في الجزائر وتنمية الميول القرائية لدى الطفل. المؤتمر الوطني الثالث حول: القراءة والطفل في عصر تكنولوجيا المعلومات والإنترنت. من تنظيم: الكتبة الرئيسة للمطالعة العمومية لولاية الجلفة بالتعاون مع الجمعية الوطنية للمكتبات والمعلومات الجزائرية يومي 18 و19 ديسمبر 2016 متاح على الرابط:
https://adelghezzal.wordpress.com/201621/12/

28. قاسم، أمجد (2012): الجودة الشاملة في التعليم: تعريفها، وأهميتها، ومبادئها، وأهدافها، موقع آفاق علمية وتربوية بتاريخ
142012/ 7/ http://al3loom.com/?p=4435

29. قاسم، مجدي، الباز، أحلام (2015): التقويم: مدخل لجودة خريج مؤسسات التعليم قبل الجامعي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
30. قاسم، مجدي، بشير، حسين، الباز، أحلام (2011): المستويات المعيارية لخريج التعليم قبل الجامعي في الألفية الثالثة، القاهرة.: دار الفكر العربي.
31. قاسم، محمد جابر، الحديبي، علي، الظنحاني، محمد (2016): أساليب تقويم الطلبة في اللغة العربية: الواقع والمأمول. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
32. مجمع اللغة العربية بالقاهرة (2005): المعجم الوسيط. ط 4 القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
33. المليجي، رضا إبراهيم (2011): نحو تعليم متميز في القرن الحادي والعشرين: رؤى إستراتيجية، ومداخل إصلاحية. القاهرة: دار الفكر العربي.
34. نصر، معاطي (2009): التدريس الإبداعي للغة العربية. نماذج وتطبيقات. دمياط: مكتبة نانسي.
35. نصر، معاطي (2016): محاضرات وقراءات في أساليب التدريس. دمياط: مكتبة نانسي.
36. نصر، معاطي (2017): اللغة والطفل في مرحلة الرياض. دمياط: مكتبة نانسي.
37. نصر، معاطي، سليمان، محمود جلال الدين (أغسطس 2017): مناهج اللغة العربية وتعزيز البناء الفكري والنفسي في مراحل التعليم العام. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الخامس (السادس والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس) مناهج التعليم في العالم العربي وتحديات الهوية.

## المراجع الأجنبية:

38. Acuña, Santiago Roger Et Other (2014). Fostering Multimedia Learning with Collaborative Concept Mapping: The Effect of Cognitive Aid on Performance and on Collaboration. International Journal of Higher Education, V.3N.2 pp141 - 152.
39. Alexopoulou, Theodora & Other (Jun 2017). Task Effects on Linguistic Complexity and Accuracy: A Large - Scale Learner Corpus Analysis Employing Natural Language Processing Techniques. Language Learning, V.67 N.S1 pp180 - 208.
40. Ali, Holi Ibrahim Holi (2015). Toward Differentiated Assessment in a Public College in Oman. English Language Teaching, V.8 N.12 pp 27 - 36.
41. Basallo Gómez, Juan Sebastián (Jan - Jun 2016). Adult EFL Reading Selection: Influence on Literacy (Procesos de selección de lecturas en estudiantes adultos de inglés como lengua extranjera y su influencia en la habilidad lectora) PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development, V.18 N.1 pp167 - 181
42. Bates, C. C., (Sep 2013). How Do "Wii" Know: Anecdotal Records Go Digital Reading Teacher, V.67 N.1 pp25 - 29.

43. Bippert, Kelli; Harmon, Janis (2017). Middle School Teachers' Perceptions of Computer - Assisted Reading Intervention Programs. Reading Psychology, V.38 N.2 pp203 - 230.

44. Bondar, Irina Alekseevna & Other (2016). Project - Based Method as an Effective Means of Interdisciplinary Interaction While Teaching a Foreign Language. International Journal of Environmental and Science Education, V.11 N.8 pp 2123 - 2133

45. Bowman, Jim & Other (2016). The Use of ePortfolios to support metacognitive practice in a first - year writing program. International Journal of E. Portfolio, V.6 N.1 pp1 - 22

46. Boyd - Batstone, Paul (Nov 2004). Focused Anecdotal Records Assessment: A Tool for Standards - Based, Authentic Assessment. Reading Teacher, V.58 N.3 pp230 - 239.

47. Buldur, Serkan; Tatar, Nilgun (Sep 2011). Development of Self - Efficacy towards Using Alternative Assessment Scale. Asia Pacific Education Review, V.12 N.3 pp 485 - 495.

48. Burton, Kelley (2011). A Framework for Determining the Authenticity of Assessment Tasks: Applied to an Example in Law. Journal of Learning Design, V.4 N.2 pp 20 - 28.

49. Campbell, Laurie O. (2016). Concept Mapping: An "Instagram" of Students' Thinking. Social Studies, V.107 N.2 pp74 - 80.

50. Dinsmore, Daniel L& Other (2017). The Effects of Different Types of Text and Individual Differences on View Complexity about Genetically Modified Organisms. International Journal of Science Education, V.39 N.7 pp791 - 813.

51. Duke, Nell K. (Fall 2016). Project - Based Instruction: A Great Match for Informational Texts. American Educator, V.40 N.3 pp4 - 11, 42

52. Eddy, Pamela L.; Lawrence, April (Aug 2013). Wikis as Platforms for Authentic Assessment. Innovative Higher Education, V.38 N.4 pp253 - 265.

53. Eridafithri (Mar 2015). The Application of Portfolios to Assess Progress in Writing of EFL Students at Secondary Schools in Banda Aceh. Online Submission, Studies in English Language and Education. V.2 N.1 pp1 - 16.

54. Esen - Aygun, Hanife; Sahin - Taskin, Cigdem (2017). Teachers' Views of Social - Emotional Skills and Their Perspectives on Social - Emotional Learning Programs. Journal of Education and Practice, V.8 N.7 pp205 - 215

55. Fastre, Greet Mia Jos & Other (Oct 2010). The Effects of Performance - Based Assessment Criteria on Student Performance and Self - Assessment Skills. Advances in Health Sciences Education, V.15 N.4 pp517 - 532.

56. Fragoulis, Iosif; Tsiplakides, Iakovos (Sep 2009). Project - Based Learning in the Teaching of English as a Foreign Language in Greek Primary Schools: From Theory to Practice. English Language Teaching, V.2 N.3 pp113 - 119

57. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Eds.). A Handbook for teaching and learning in higher education: enhancing academic practice (4th Ed., pp. 107 - 122). Oxon: Routledge.

58. Gardner, J. (2012). Assessment and Learning, 2nd Edition. UK: SAGE Publications Ltd.

59. Gibson, K. & Shaw, C. (2010). Assessment of Active Learning. The International Studies Encyclopedia. Retrieved July 30 2017, from: http://www.isacompendium.com/subscriber/tocnode?id=g9781444336597_yr2011_chunk_g97814443365973_ss1 - 8.

60. Gotoh, Yasushi (Oct 2015). Development of Critical Thinking Self - Assessment System Using Wearable Device. International Association for Development of the Information Society, Paper presented at the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age (CELDA) (12th, Maynooth, Greater Dublin, Ireland).

61. Harvey, L., (2017). Analytic Quality Glossary, Quality Research International, http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/

62. Hautakangas, S. (2009). Electronic Examination Service: Experiences from the Design and Use of the Examination Rooms. Tampere, University of Tampere.

63. Hedberg, Patricia R. (Aug 2017). Guiding Moral Behavior through a Reflective Learning Practice. Journal of Management Education, V.41 N.4 pp514 - 538.

64. Herrington, J., T. C. Reeves, and R. Oliver. (2010).A Guide to Authentic E - Learning. London: Routledge.

65. Hus, Vlasta; Matjašic, Jasmina (2017). Evaluation and Assessment in Early Social Science. Universal Journal of Educational Research, V.5 N.4 pp 664 - 670.

66. Impedovo, Maria Antonietta; Ritella, Giuseppe; Ligorio, Maria Beatrice (2013). Developing Codebooks as a New Tool to Analyze Students' ePortfolios. International Journal of ePortfolio, V.3 N.2 pp161 - 176.

67. James, M., & Lewis, J. (2012). Assessment in harmony with our understanding of learning: Problems and possibilities. In J. R. Gardner (Ed.) , Assessment and learning (2nd ed., pp. 187 - 205). London: Sage Publications Limited.

68. Jensen, Joseph N. & Other (Jun 2017). Understanding Author Academic Disciplinary Background to Direct a More Effective Use of Standardized Testing within the School Community. NASSP Bulletin, V.101 N.2 pp90 - 116

69. Jones, N., & Saville, N. (2016). Learning - oriented assessment: a systemic approach: 45 (studies in language testing). Cambridge: Cambridge University Press.

70. Jordan, Sally (2009). Assessment for Learning: Pushing the Boundaries of Computer - Based Assessment. Practitioner Research in Higher Education, V.3 N.1 pp11 - 19.

71. Kearney, S. (2013). Improving engagement: the use of'Authentic self - and peer - assessment for learning' to enhance the student learning experience, Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 38, No. 7, 875 - 891, http://dx.doi.org/10.108002602938.2012.751963/

72. Kinay, Ismail; Bagçeci, Birsen (2016). The Investigation of the Effects of Authentic Assessment Approach on Prospective Teachers' Problem - Solving Skills. International Education Studies, V.9N.8 pp51 - 59.

73. Kizkapan, Oktay; Bektas, Oktay (Jan 2017). The Effect of Project Based Learning on Seventh Grade Students' Academic Achievement. International. Journal of Instruction, V.10 N.1 pp 37 - 54.

74. Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: an Asia - Pacific perspective. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 16 (3) , 263 - 268.

75. Klute, Mary; Apthorp, Helen; Harlacher, Jason; Reale, Marianne (2017). Formative Assessment and Elementary School Student Academic Achievement: A Review of the Evidence. REL 2017 - 259. Regional Educational Laboratory Central.

76. Lagares, Manuel; Reisenleutner, Sandra (2017). Rotating Poster Presenta - tions. Research - publishing.net. https://eric.ed.gov/?q=Electronic+presentations+ for+ students&id=ED574265

77. Lam, Ricky (2016). Assessment as Learning: Examining a Cycle of Teaching, Learning, and Assessment of Writing in the Portfolio - Based Classroom. Studies in Higher Education, V.41 N.11 pp1900 - 1917.

78. Lee, Chien - I (Jul 2017). Assigning the Appropriate Works for Review on Networked Peer Assessment. EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education, V.13 N.7 pp3283 - 3300.

79. Lin, Chi - Syan& Other (Jun - Aug 2015). Examining the Efficacy of Project - Based Learning on Cultivating the 21st Century Skills among High School Students in a Global Context. Journal on School Educational Technology, V.11 N.1 pp1 - 9

80. Litchfield, Brenda C & Dempsey, John V.) Jul 2013 (. Alternative Assessment Techniques for Blended and Online Courses. International Association for Development of the Information Society, Paper presented at the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on e - Learning (Prague, Czech Republic) pp 443 - 446.

81. Lindley, Sarah; Giles, Rebecca M.; Tunks, Karyn (Sum 2016). Summer Reading Lists: Research and Recommendations. Texas Journal of Literacy Education, V.4 N.1 pp37 - 45

82. Looney, Janet W. (2011). Integrating Formative and Summative Assessment: Progress toward a Seamless System? OECD Education Working Papers, No. 58. p 65.

83. Lovat, Terence (2017). Values Education as Good Practice Pedagogy: Evidence from Australian Empirical Research. Journal of Moral Education, V.46 N.1 pp88 - 96.

84. Magalas, Laura; Ryan, Thomas G., (Jun 2016). A New Rendition of an Old Classic: The Young Writers Program as a Writing Workshop. International Journal of Progressive Education, V.12 N.2 pp7 - 22.

85. Marandino, Martha (Jun 2016). The Expositive Discourse as Pedagogical Discourse: Studying Recontextualization in the Production of a Science Museum Exhibition. Cultural Studies of Science Education, V.11 N.2 pp 481 - 514

86. Mazer, Joseph P. (2017). Associations among Classroom Emotional Processes, Student Interest, and Engagement: A Convergent Validity Test. Communication Education, V.66 N.3 pp350 - 360.

87. McClendon& K and Ho, T. (2016). Building a Quality Assessment Process for Measuring and Documenting Student Learning. Assessment Update, March - April , Volume 28, Number 2,pp7 - 15.

88. McFarland, Laura (Win 2008). Anecdotal Records: Valuable Tools for Assessing. Young Children's Development. Dimensions of Early Childhood,V.36 N.1 pp31 - 36, 38.

89. Mills, Leila A.; Angnakoon, Putthachat (Oct 2015). How Do High School Students Prefer to Learn? International Association for Development of the Information Society, Paper presented at the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age (CELDA) (12th, Maynooth, Greater Dublin, Ireland.

90. Mueller, J. (2016). Authentic assessment toolbox. Retrieved from http://jfmueller. faculty. noctrl.edu/toolbox/index.htm

91. Munezero, Myriam D.; Bekuta, Balozi K., (2016 (.Benefits and Challenges of Introducing a Blended Project - Based Approach in Higher Education: Experiences from a Kenyan University. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, V.12 N.2 pp 206 - 218.

92. Murugaiah, Puvaneswary, (2016). Pecha Kucha Style Powerpoint Presentation: An Innovative Call Approach to Developing Oral Presentation Skills of Tertiary Students. Teaching English with Technology, V.16 N.1 pp88 - 104

93. Mutch, Carol (2012). Complementary Evaluation: The Development of a Conceptual Framework to Integrate External and Internal Evaluation in the New Zealand School Context. Policy Futures in Education, V.10 N.5 pp569 - 586.

94. Ninomiya, Shuichi (Mar 2016). The Possibilities and Limitations of Assessment for Learning: Exploring the Theory of Formative Assessment and the Notion of "Closing the Learning Gap". Educational Studies in Japan: International Yearbook, N.10 pp 79 - 91.

95. Olatunji, M. (2013). Teaching and assessing of affective characteristics: A critical missing link in online education. International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 4 (1) , 96 - 107.

96. Osuji, S.& Belo, A. (2012). The Use of e - Assessments In The Nigerian Higher Education System, Turkish Online Journal of Distance Education - ISSN 1302 - 6488 Volume: 13 Number: 4 Article 9, pp140 - 152.

97. Papp, Raymond (Feb 2014). Assessment and Assurance of Learning Using E - Portfolios. Journal of Case Studies in Accreditation and Assessment, V.3.pp16.

98. Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.) (2012). Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. Washington, DC: National Academies Press.

99. Poskitt, J. (2014) Transforming professional learning and practice in assessment for learning The Curriculum Journal, Vol. 25, No. 4, 542 - 566, http://dx.doi.org/10. 108009585176.2014.981557/

100. Ramezani, Afsaneh Effatdokht; Dehgahi, Meysam; Hashemi, Hanie (Apr 2015). An Exploratory Study of the Language - Learning Style Preferences of Iranian EFL High School Students. Advances in Language and Literary Studies, V.6 N.2 pp150 - 159.

101. Reju, S.A and Adesina, A. (5 to 9 November 2009). Fundamentals of On - line Examinations. Paper presented at a training workshop for academic staff on on - line examination System in National Open University of Nigeria, at the Model Study Centre Computer Laboratory, Lagos..

102. Richards, Jack C. (Apr 2017). Teaching English through English: Proficiency, Pedagogy and Performance. RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research, V.48 N.1 pp7 - 30

103. Rimland, E. (2013). Assessing Affective learning using a student response system. Libraries and the Academy, 13 (4) , pp. 385 - 401.

104. Schultheis, Constance (1990). A Study of the Relationship between Gender and Reading Preferences in Adolescents. A Master's Research Paper submitted to the Kent State University School of Library Science in partial fulfillment of the requirements for the degree Master of Library Science.

105. Sendziuk, P. (2012). Sink or swim? Improving student learning through feedback and self - assessment. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 22 (3) , 320 - 330.

106. Shallcross, David C. (Mar 2016). Concept Maps for Evaluating Learning of Sustainable Development. Journal of Education for Sustainable Development, V.10 N.1 pp160 - 177.

107. Sharif, E., & Dasouki, w. (2010). The impact of using portfolio on self learning strategies and student's learning in educational faculty , Educational and Social studies, 16 (4) , 81 - 138.

108. Smart, Karl L& Other (2015). Developing a Preference for Collaboration Using Team - Based Learning. Journal on Excellence in College Teaching, V.26 N.3 pp165 - 189.

109. Stiggins, R. & Popham, W. (2008). Assessing Students' Affect Related to Assessment for Learning. Retrieved April 12, 2017 from: http://www.ccsso.org/Resources/Publications/Assessing_Students_Affect_Related_to_Assessment_for_Learning_.html.

110. Sturges, Keith M.; Howley, Caitlin (Mar 2017). Responsive Meta - Evaluation: A Participatory Approach to Enhancing Evaluation Quality. American Journal of Evaluation, V.38 N.1 pp126 - 137

111. Suskie, L. (2004). Assessing Student Learning: A Common Sense Guide, Bolton, Anker, Publishing Company, INC.

112. Tulgar, Aysegül Takkaç (2017). Selfie@ssessment as an Alternative Form of Self - Assessment at Undergraduate Level in Higher Education. Journal of Language and Linguistic Studies, V.13 N.1 pp321 - 335.

113. Ulusoy, Kadir (2017). Target Values in the History Course Curricula during the Republican Period. Journal of Education and Learning, V.6 N. pp283 - 293.

114. United Nations Office Drugs and crime (2016). What is Evaluation? https://www.unodc.org/unodc/en/evaluation/what - is - evaluation1.html

115. Van der Schaaf, Marieke; Baartman, Liesbeth; Prins, Frans, (2012). Exploring the Role of Assessment Criteria during Teachers' Collaborative Judgement Processes of Students' Portfolios. Assessment & Evaluation in Higher Education, V.37 N.7 p847 - 860.

116. Vasylets, Olena; Gilabert, Roger; Manchón, Rosa M. (Jun 2017). The Effects of Mode and Task Complexity on Second Language Production. Language Learning, V.67 N.2 pp394 - 430.

117. VU, T,T. & Dall'Alba, G (2014). Authentic Assessment for Student Learning: An ontological conceptualization, Educational Philosophy and Theory, Vol. 46, No. 7, 778 - 791.

118. Volkov, Boris B (Win 2011). Internal Evaluation a Quarter - Century Later: A Conversation with Arnold J. Love. New Directions for Evaluation, N.132 pp5 - 12.

119. Wiliam, Dylan (2011). What is assessment for learning? Studies in Educational Evaluation. Volume 37, Issue 1, pp 3 - 14.

120. Xie, Ying; Sharma, Priya (2013).Examining Students' Reflective Thinking from Keywords Tagged to Blogs: Using Map Analysis as a Content Analysis Method. Interactive Learning Environments, V.21 N. 6 pp548 - 576.

121. Yoo, Jaebong; Kim, Jihie (Jan 2014). Can Online Discussion Participation Predict Group Project Performance? Investigating the Roles of Linguistic Features and Participation Patterns. International Journal of Artificial Intelligence in Education, V.24 N.1 pp 8 - 32.

122. Yoo, Jin Soung; Cho, Moon - Heum (2012). Mining Concept Maps to Understand University Students' Learning. International Educational Data Mining Society, Paper presented at the International Conference on Educational Data Mining (EDM) (5th, Chania, Greece, Jun 19 - 21, 2012)

123. Zieky, M. (2014). An introduction to the use of evidence - centered design in test development. Psicología Educativa, 20, 79 - 87.

# الحقيبة التدريبية للتقويم القائم على الأداء لمعلمي اللغة العربية للصفوف (7 - 12)

## مقدمة:

لم تعد الاختبارات الورقية هي الخيار الوحيد أمام المعلمين في مجال التقويم، فهناك طرائق بديلة، وأساليب حديثة؛ لتقويم الأداء اللغوي للمتعلمين في مختلف الصفوف الدراسية، ومختلف المراحل التعليمية، ويتطلب ذلك تدريب المعلمين على استخدام تلك الطرائق والأساليب.

والحقيبة التدريبية التي بين يديك هدفها توعية معلمي اللغة العربية للصفوف (7–9) و (10–12) ببعض الاتجاهات الحديثة في مجال التقويم اللغوي للمتعلمين في هذه الصفوف وبخاصة التقويم البديل، والتقويم الأصيل، والتقويم القائم على الأداء.بأنشطته المختلفة مثل التقويم القائم على العروض والأنشطة الشفوية، والكتابية، والمعارض اللغوية والأدبية، وخرائط المفاهيم، والمشروعات اللغوية، وملفات الإنجاز، وكذلك تدريب هؤلاء معلمي هذه الصفوف على تصميم أدوات تقويم لأداء المتعلمين من خلال ممارسة هذه الأنشطة.

وتعد هذه الحقيبة إضافة للمكتبة العربية التربوية، وإثراء للمكتبة الخليجية في مجال القياس والتقويم، وامتداد لأنشطة المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج في مجال تطوير سياسات تقويم المتعلمين في اللغة العربية بالصفوف (7–9) و (10–12).

نسأل الله تعالى أن ينفع بهذه الحقيبة جموع المعلمين، وأن تلبي بعض احتياجاتهم التدريبية في مجال تقويم المتعلمين في اللغة العربية، وأن تسهم في زيادة فاعلية العملية التعليمية.

**المؤلفون**

## الأهداف الرئيسة للحقيبة:

**تهدف هذه الحقيبة إلى تحقيق الأهداف التالية:**

1. إكساب المتدربين الاتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم اللغوي.
2. توعية المتدربين بالانتقادات الموجهة لأساليب التقويم التقليدية، وأوجه القصور فيها.
3. تبصير المتدربين ببدائل الاختبارات التحصيلية التقليدية في مجال اللغة العربية مثل (التقويم البديل - التقويم الأصيل - التقويم القائم على الأداء).
4. تنشيط الخلفية المعرفية للمتدربين؛ لتوليد أمثلة لأنواع المهام اللغوية في التقويم القائم على الأداء.
5. إكساب المتدربين القدرة على صياغة مهام مغلقة، وأخرى مفتوحة من خلال نص أدبي.
6. توعية المتدربين بأنشطة التقويم القائم على الأداء.(العروض والأنشطة الشفوية - الأنشطة الكتابية - المعارض اللغوية والأدبية - خرائط المفاهيم - المشروعات اللغوية- ملفات الإنجاز).
7. إكساب المتدربين القدرة على تصميم لملاحظة الأداء اللغوي الشفوي للمتعلمين في أثناء ممارسة الأنشطة الشفوية (لعب الأدوار - الخطابة - إلقاء الشعر).
8. إكساب المتدربين القدرة على تصميم أدوات لملاحظة الأداء اللغوي الكتابي للمتعلمين في أثناء ممارسة الأنشطة الكتابية (كتابة موضوع تعبير - كتابة ورقة بحثية).
9. تشجيع المتدربين على تصميم أدوات تقويم لمهام لغوية قائمة على الأداء.
10. تعرف المتدربين على نماذج للتقويم باستخدام الخرائط الدلالية، وخرائط المفاهيم.
11. تقدير المتدربين لأهمية تطوير سياسات المتبعة في تقويم المتعلمين في اللغة العربية في الصفوف (7-9) و (10-12).

# محتويات الحقيبة التدريبية

| الوحدات التدريبية | الموضوع | عدد الأنشطة | عدد الجلسات | الزمن المقترح |
|---|---|---|---|---|
| الأولى | مصطلحات واتجاهات حديثة في التقويم. | 7 | 2 | أربع ساعات |
| الثانية | التقويم القائم على الأداء. | 6 | 2 | أربع ساعات |
| الثالثة | التقويم القائم على العروض والأنشطة الشفوية والكتابية. | 4 | 2 | أربع ساعات |
| الرابعة | التقويم القائم على المعارض اللغوية والأدبية. | 6 | 2 | أربع ساعات |
| الخامسة | التقويم القائم على خرائط المفاهيم. | 5 | 2 | أربع ساعات |
| السادسة | التقويم القائم على المشروعات اللغوية. | 6 | 2 | أربع ساعات |
| السابعة | التقويم القائم على ملفات الإنجاز. | 4 | 1 | ساعتان |
| إجمالي عدد الأنشطة والجلسات والساعات | | 38 | 13 | 26 |

# الوحدة التدريبية الأولى
# مصطلحات واتجاهات حديثة في التقويم اللغوي.

## الأهداف الرئيسة للوحدة

**من المتوقع بعد دراسة هذه الوحدة أن يكون المتدرب قادرًا على أن:**

1. يحدد المقصود بمصطلحي التقويم، والتقويم اللغوي.
2. يميز بين مصطلحي التقييم والتقويم.
3. يلخص أنواع التقويم اللغوي في جدول وفقًا لأسس تصنيفية.
4. يميز بين التقويم القائم على الكفاءة اللغوية، والتقويم القائم على الأداء.اللغوي.
5. يذكر ستة اتجاهات حديثة في القياس والتقويم اللغوي.
6. ينقد أساليب التقويم التقليدية في مجال اللغة العربية بالصفوف (7 – 21).
7. يقترح بدائل الاختبارات التحصيلية التقليدية في مجال اللغة العربية مثل (التقويم البديل).
8. يحدد المقصود بمصطلحات التقويم البديل، والأصيل، والقائم على الأداء.
9. يبادر بالتدليل على أهمية تطوير سياسات التقويم المتبعة في الصفوف (7– 12) في ضوء الاتجاهات الحديثة في هذا المجال.

**الزمن المقترح:** أربع ساعات.

**عدد الجلسات التدريبية:** جلستان.

## الجلسة التدريبية الأولى

### نشاط (1)

عزيزي المدرب: بين يديك مجموعة من الأنشطة، فتعرف أهدافها، واتبع إجراءاتها على النحو التالي:

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى استثارة الخلفية المعرفية للمتدربين حول مفهوم التقويم بصفة عامة، والتقويم اللغوي بصفة خاصة، واستخلاص أهم المعلومات والأفكار التي تدور في أذهانهم بخصوص هذين المفهومين، وتدوينها.

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين تحديد مفهومي: التقويم، والتقويم اللغوي.
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار عن هذين المفهومين.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى للنقاش حول هذين المفهومين (في مجموعات صغيرة مع زملائهم) لمدة ثلاث دقائق.

4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص مفهومي: التقويم، والتقويم اللغوي.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية بخصوص المفهومين.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أكدها المتدربون بخصوص هذين المفهومين.
7. اعرض بإيجاز مفاهيم: التقويم والتقييم والتقويم اللغوي باستخدام الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

(التقويم) لغة: (قوَّمَ) المعوجّ: عدَّله وأزال عوجه و (تقوَّم الشيء) تعدل واستوى، وتبينت قيمته، و (استقام الشيء) اعتدل واستوى. (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 2005، 768)

أي أن التقويم لغة يعني الاستقامة والاعتدال ويتطلب الإصلاح وإزالة الاعوجاج، واصطلاحًا: يذكر جابر عبد الحميد أن مصطلحات التقييم (Valuation) والتقويم (Evaluation) والاختبار (Test) تبدو مترادفة عند بعض الناس، لكنها ليست كذلك، فالتقييم: هو عملية جمع معلومات عن التلاميذ عما يعرفونه، ويستطيعون عمله، وهناك طرق كثيرة لجمع هذه المعلومات، والتقويم: هو عملية تفسير معلومات التقييم، وإصدار أحكام عليها، والاختبار: وسيلة للتقييم، بمعنى أنه أداة قياس تستخدم لتوثيق تعلم التلميذ. (عبد الحميد، جابر، 2002، 13)

والتقويم يعني تقييم منهجي وموضوعي لمشروع أو برنامج مستمر أو سياسة متبعة من حيث تصميمها وتنفيذها ونتائجها، وهدفه تحديد مدى ملاءمة الأهداف وتحققها، ومدى الكفاءة والفعالية والأثر والاستدامة على النحو المبين في سياسة التقويم.

(United Nations Office Drugs and crime, 2016,1)

وتعرفه فايزة عوض وفاتن مصطفى بأنه «مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بالظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي؛ للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سابقًا بهدف توضيح جوانب القوة، ونواحي القصور، وكذلك محاولة اقتراح طرق العلاج، وبيان طرق الوقاية عن طريق اتخاذ قرارات معينة لتحقيق ذلك». (عوض، فايزة مصطفى، فاتن، 2003، 60)

وتتعدد مفاهيم التقويم في الدراسات والأدبيات الأجنبية، فمنها من يتناوله باسم التقييم (Assessment)، ومنها من يتناوله باسم التقويم (Evaluation)، ويشير التقييم (Assessment) في هذه الدراسات إلى إصدار حكم على مستوى أداء الطالب في تحقيق نواتج تعلم معينة مع دعم نواتج التعلم التي تمثل مواطن القوة وعلاج نواتج التعلم التي تمثل مواطن الضعف، على حين يشير التقويم (Evaluation) إلى إصدار حكم على مستوى تحقيق أهداف البرنامج التعليمي ككل مع دعم نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف. (10-Suskie,2004,9)

وفي معظم الدول العربية يستخدم مصطلح تقييم (Assessment) كمرادف للقياس (Measurement) أي عملية جمع بيانات ومعلومات عن مستوى أداء فرد، أو مستوى أداء مؤسسة معينة، ويعمل التقييم على بيان قيمة الدرجة التي يحصل عليها الفرد، أو إعطاء قيمة، أو وزن للشيء المراد تقييمه، كما يعرف التقييم بأنه تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في الأداء لتقدير مدى كفاية جوانب الأداء ودّقتها وفاعليّتها في ضوء مستوى أو محكّ أو معيار معيّن، وغالبًا يستخدم

مصطلح التقويم في اللغة العربية على أنه التقويم Evaluation كعملية تشخيص وعلاج سواء لفرد أو برنامج أو مؤسسة.

ويذكر قاسم والباز أن تقويم المتعلم يعني إصدار حكم على مستوى اكتسابه لمخرجات التعلم المقصودة، وتشخيص جوانب القوة في أدائه وتدعيمها، وكذا جوانب الضعف وعلاجها.

**ووفقًا لهذا التعريف يتطلب تقويم مخرجات التعلم ما يلي:**

- توافر مخرجات تعلم محددة، تمثل محكات ضمان الجودة التي ينبغي أن يصل إليها المتعلم، ويكون قادرًا على بلوغها.
- توافر مهام أو أدوات تقويم لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لإصدار الحكم على مستوى تحقيق المتعلم لمخرجات التعلم المستهدفة.
- المقارنة بين المستوى الراهن لأداء المتعلم ومخرجات التعلم المنشودة، وتفسير النتائج؛ بغية اتخاذ قرارات سديدة بشأنه.
- شمول عملية تقويم أداء المتعلم لكل من التشخيص والعلاج معًا.
- توافر مقاييس تقدير Rubrics لتقدير مستويات المتعلمين.
- توافر شواهد وأدلة Evidences مساندة لمستوى الأداء.

(قاسم، مجدي، الباز، أحلام، 2015، 21)

ويمكن تعريف التقويم اللغوي لأداء المتعلم بأنه: دراسة منهجية منظمة للحصول على معلومات أو بيانات عن الأداء اللغوي المتعلم بأساليب متعددة، وطرق وأدوات متنوعة؛ والحكم على هذا الأداء في ضوء معايير معينة، وأهداف محددة سلفًا، والكشف عن جوانب القوة والضعف فيه، واتخاذ قرار بشأن تحسينه وتطويره.

8. اطلب من المتدربين مقارنة معلوماتهم وأفكارهم بخصوص المصطلحات والتعريفات السابقة للتقويم، والتقويم اللغوي.

## نشاط (2)

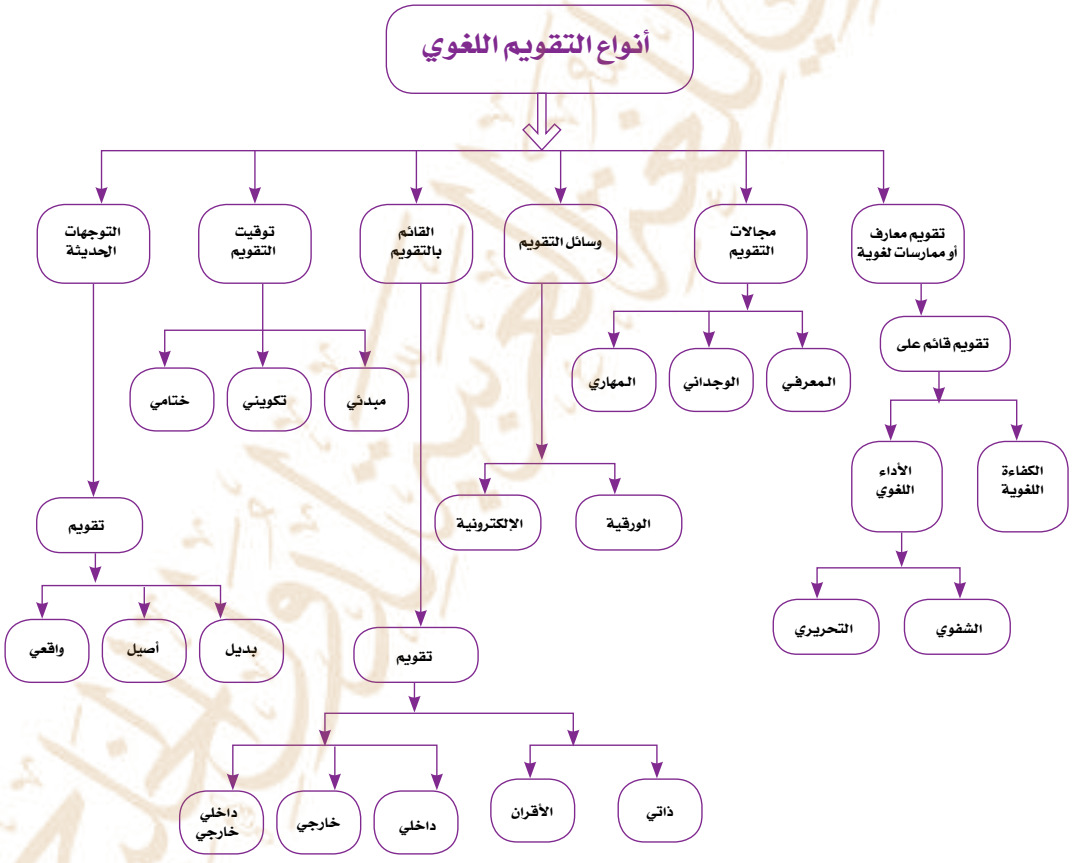
**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط تنشيط الخلفية المعرفية للمتدربين بخصوص أنواع التقويم اللغوي.

**إجراءات النشاط:**

1. اطرح على المتدربين السؤال التالي: ما أنواع التقويم اللغوي؟
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار عن هذه الأنواع.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى للنقاش حول هذه الأنواع (في مجموعات صغيرة مع زملائهم) لمدة ثلاث دقائق.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص أنواع التقويم اللغوي.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية بخصوص هذه الأنواع.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أكدها المتدربون بخصوص هذه الأنواع.
7. اعرض على المتدربين أنواع التقويم اللغوي باستخدام الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

تتعدد أنواع التقويم وتتنوع وفقًا لأسس تصنيفية متعددة، منها ما يتعلق بالإلمام بالمحتوى اللغوي أو تطبيقه وممارسته (تقويم قائم على الكفاءة اللغوية، تقويم قائم على الأداء اللغوي) ومنها ما يتعلق بالمجالات المعرفية والوجدانية والمهارية (تقويم المعارف اللغوية - تقويم التذوق - تقويم القيم - تقويم الميول - تقويم الاتجاهات - تقويم المهارات اللغوية) أو توقيت التقويم (تقويم مبدئي - تقويم تكويني - تقويم ختامي) أو القائم بالتقويم (تقويم الأقران - التقويم الذاتي) (تقويم داخلي - تقويم خارجي - تقويم داخلي خارجي) أو نوع البيانات (تقويم كمي - تقويم كيفي - تقويم متعدد القياسات) أو عدد المقومين (تقويم فردي - تقويم جماعي) أو وسائل التقويم (تقويم إلكتروني - تقويم ورقي) أو وفقًا للتوجهات الحديثة في التقويم (التقويم البديل - التقويم الأصيل - التقويم الواقعي) أو بناء على مقارنة أداء المتعلم بمحك أو معيار (تقويم محكي المرجع - تقويم معياري المرجع) وغير ذلك من الأنواع.

8. اعرض على المتدربين خريطة مفاهيم لأنواع التقويم باستخدام الحاسوب، وجهاز العرض (Data show):




شكل (1) بعض أنواع التقويم اللغوي

9. اطلب من المتدربين إضافة أنواع أخرى للتقويم اللغوي.
10. دوِّن أي أنواع أخرى للتقويم اللغوي لم ترد في الشكل السابق.
11. اعرض على المتدربين ملخص أنواع التقويم، وأسس تصنيفها في الجدول التالي:

جدول (1) بعض أنواع التقويم اللغوي

| أسس التصنيف | أنواع التقويم اللغوي |
|---|---|
| معارف لغوية<br>أو ممارسات لغوية | تقويم قائم على الكفاءة اللغوية.<br>تقويم قائم على الأداء اللغوي. |
| شكل الأداء | تقويم قائم على الأداء الشفوي.<br>تقويم قائم على الأداء الكتابي. |
| مجالات التقويم اللغوي. | تقـــويم المـــعارف اللغوية.<br>تقويم الجانب الوجـــداني.<br>تقويم المهارات اللغويـــــة. |
| التوجهات الحديثة | تقويم بديل – تقويم أصيل – تقويم واقعي. |
| وسائل التقويم | تقويم ورقي – تقويم إلكتروني. |
| توقيت التقويم<br>القائم بالتقويم | تقويم مبدئي – تقويم تكويني – تقومي ختامي.<br>تقويم الأقران – تقويم ذاتي.<br>تقويم داخلي – تقويم خارجي – تقويم داخلي – خارجي. |
| الغرض من التقويم | تقويم تشخيصي – تقويم علاجي – تقويم تصنيفي. |
| نوع البيانات | تقويم كمي – تقويم كيفي. |
| عدد المقوَّمين | تقويم فردي – تقويم جماعي. |
| تفسير النتائج | تقويم محكي المرجع – تقويم معياري المرجع. |

## نشاط (3)

**هدف النشاط:**

يهدف هذا النشاط إلى استثارة الخلفية المعرفية للمتدربين حول مفهوم التقويم القائم على الكفاءة اللغوية، والتقويم القائم على الأداء اللغوي، واستخلاص أهم المعلومات والأفكار التي تدور في أذهانهم بخصوص هذين النوعين من التقويم، وتدوينها.

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين تحديد مفهوم التقويم القائم على الكفاءة اللغوية، والتقويم القائم على الأداء .اللغوي.
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار عن هذا المفهوم في أوراق.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى للنقاش حول هذا المفهوم (في مجموعات صغيرة مع زملائهم) لمدة ثلاث دقائق.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص هذين النوعين من التقويم.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية بخصوص التقويم القائم على الكفاءة، والتقويم القائم على الأداء.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أكدها المتدربون بخصوص هذين المفهومين.
7. اعرض بإيجاز التقويم القائم على الكفاءة اللغوية، والتقويم القائم على الأداء .اللغوي باستخدام الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

**التقويم القائم على الكفاءة اللغوية:**

يذكر ريتشاردز (Richards) أن اللغة في الفصول الدراسية تؤدي دورين في آن واحد، أحدهما: كمحتوى لدروس اللغة، والآخر كوسيلة لتعلم هذا المحتوى وغيره، والإلمام بالمحتوى اللغوي، أي معرفة أنظمة اللغة وقواعدها، والمعارف اللغوية والأدبية يطلق عليه الكفاءة اللغوية، ويمكن التمييز بين نوعين منها:

الأول: كفاءة لغوية عامة.

والآخر: كفاءة لغوية خاصة بمحتوى مقرر دراسي.

أما الاستخدام الفعلي للغة، والقدرة على تطبيق القواعد وتوظيف المعارف اللغوية والأدبية في خدمة الأداء فيطلق عليه اسم: الأداء اللغوي، والكفاءة اللغوية ليست كافية لممارسة اللغة وأدائها بشكل جيد، فقد يكون الطالب ملمًا بقواعد اللغة وعلى وعي بطبيعتها، ولديه قدرة جيدة على تحليل نصوصها، ولكن هذه المعرفة لا يستطيع توظيفها في خدمة أدائه اللغوي. (Richards, Jack C. , 2017, 7-30)

وتقويم الكفاءة اللغوية العامة عن طريق مجموعة من الاختبارات اللغوية (في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والقواعد) تقيس مستويات لغوية في ضوء معايير معينة، أما الكفاءة اللغوية الخاصة بمحتوى مقرر دراسي فيشيع استخدام الاختبارات التحصيلية في مجال اللغة بأنواعها المختلفة، مع مراعاة أن غاية تعليم اللغة هو تحسين الأداء اللغوي.

التقويم القائم على الأداء .اللغوي: نوع من التقويم يوظف فيه المتعلم مهاراته اللغوية في إنجاز مهام لغوية في مواقف طبيعية وفق معايير ومؤشرات جودة الأداء سواء أكان شفويًا أم تحريريًا أم عمليًا.

**وهذا يعني أن الأداء اللغوي له ثلاثة أنواع:**

1. أداء شفوي مثل (سرد قصة - إلقاء شعر).
2. أداء تحريري مثل (كتابة مقال في صحيفة).
3. أداء عملي مثل (الكشف في المعاجم- البحث اللغوي في الإنترنت - تنظيم معرض أدبي...).

ولكل نوع من هذه الأنواع له أدوات خاصة بتقويمه (بطاقة ملاحظة الأداء اللغوي الشفوي- استمارة تحليل الأداء اللغوي الشفوي- - بطاقة تقويم الأداء الكتابي أو العملي....).

ومما سبق يمكن القول: إن حصول الطالب على الدرجة النهائية في اختبار الصرف والنحو يعد كفاءة لغوية، أما تطبيقه قواعد الصرف والنحو التي تعلمها في أثناء إلقاء كلمة في الإذاعة المدرسية فيعد أداء لغويًا، والأداء الشفوي الجيد يعكس كفاء لغوية مرتفعة، لكن الكفاءة اللغوية المرتفعة لا تضمن أداء لغويًا جيدًا؛ لأن الأداء اللغوي الشفوي عرضة للانفعالات واللازمات اللاشعورية والمواقف العارضة التي تؤثر في شكل الأداء.

## الجلسة التدريبية الثانية

عزيزي المدرب: بين يديك مجموعة من الأنشطة، فتعرف أهدافها، واتبع إجراءاتها على النحو التالي:

### نشاط (1)

هدف النشاط: يهدف هذا النشاط إلى تبصير المتدربين بعيوب أساليب التقويم التقليدية في مجال اللغة العربية بالصفوف (7 - 12).

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين نقد أساليب التقويم التقليدية في مجال اللغة العربية بالصفوف (7 - 9) و (10 - 12).
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار حول هذه الأساليب.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى للنقاش حول هذا المصطلح (في مجموعات صغيرة مع زملائهم) لمدة ثلاث دقائق.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض وجهة نظر مجموعته بخصوص أوجه النقد لأساليب التقويم التقليدية.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية في هذا الموضوع.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أكدها المتدربون.
7. اعرض بإيجاز بعض أوجه النقد الموجهة لأساليب التقويم التقليدية في مجال اللغة العربية باستخدام الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

**تركز أساليب التقويم التقليدية على ما يلي:**

- الاختبارات التحصيلية (المقالية والموضوعية) في اللغة العربية.
- الاختبارات التحريرية، وإهمال تقويم الأداء اللغوي الشفوي، والأداء العملي.
- المستويات اللغوية الدنيا (التذكر) وإهمال المستويات العليا في التفكير (التحليل والإبداع والنقد).
- التقويم كغاية، وليس وسيلة لتحسين الأداء اللغوي، فلا يستفاد من نتائج التقويم في تقديم تغذية راجعة تساعد المتعلم على تطوير أدائه.
- الجانب المعرفي، وإهمال الجانبين الوجداني والمهاري.
- تقويم المعلم للتلاميذ دون مشاركة حقيقية من المتعلمين (عن طريق التقويم الذاتي وتقويم الأقران).

## نشاط (2)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى استثارة الخلفية المعرفية للمتدربين حول بعض الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم اللغوي، واستخلاص أهم المعلومات والأفكار التي تدور في أذهانهم بخصوص هذه الاتجاهات، وتدوينها.

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين تحديد بعض الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم اللغوي.
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار عن هذه الاتجاهات.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى للنقاش حول هذا المفهوم (في مجموعات صغيرة مع زملائهم) لمدة ثلاث دقائق.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص هذه الاتجاهات.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية بخصوص هذه الاتجاهات.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أشار إليها المتدربون.
7. اعرض بإيجاز بعض الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم اللغوي باستخدام الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

الاتجاه الأول: الاتجاه نحو استخدام تقويم بديل للاختبارات التحصيلية التقليدية في مجال اللغة العربية مثل (التقويم البديل – التقويم الأصيل – التقويم القائم على الأداء).

الاتجاه الثاني: الاتجاه نحو المشاركة النشطة للمتعلم في عملية التقويم (التقويم الذاتي – تقويم الأقران).

الاتجاه الثالث: الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا في عملية التقويم. (التقويم الإلكتروني– التقويم بالمراسلة– التقويم بالهاتف – التقويم عبر القنوات الفضائية – التقويم عبر الإنترنت).

الاتجاه الرابع: الاتجاه نحو البنائية (التقويم الواقعي – التقويم التشخيصي – التقويم المبدئي– التقويم البنائي أو التكويني – التقويم الختامي).

الاتجاه الخامس: الاتجاه نحو الجودة والتميز (التقويم الشامل – التقويم متعدد القياسات.–

التقويم المتكامل – التقويم الداخلي – التقويم الخارجي – التقويم في ضوء المعايير).

الاتجاه السادس: الاتجاه نحو التقويم المتمايز (التقويم اللغوي في ضوء الذكاءات المتعددة، وأساليب التعلم المفضلة).

8. اطلب من المتدربين مقارنة إجاباتهم بما تم عرضه من اتجاهات.

## نشاط (3)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى تبصير المتدربين بمصطلح التقويم البديل، وتطبيقاته في مجال اللغة العربية بالصفوف (7 – 12).

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين تحديد المقصود بمصطلح التقويم البديل.
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار حول هذا المصطلح.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى للنقاش حول هذا المصطلح (في مجموعات صغيرة مع زملائهم) لمدة ثلاث دقائق.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص هذا المصطلح.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية بخصوص هذا المصطلح.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أكدها المتدربون بخصوص مصطلح (التقويم البديل).
7. اعرض بإيجاز توضيحًا للمقصود بمصطلح (التقويم البديل) باستخدام الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

**التقويم البديل:** هو نوع من التقويم ينجز فيه الطلاب مهام وأنشطة (مشروعات فردية أو جماعية، وعروض، ومقابلات في موضوعات معينة) بدلاً من الإجابة عن أسئلة اختبار، ويتم تقويم أعمالهم في ضوء معايير محددة سلفًا.

**ويشترط في مهام التقويم البديل في اللغة العربية وغيرها من اللغات ما يلي:**

- تعدد المهام وتنوعها: ففي مجال اللغة تتعدد مهام التقويم البديل وتتنوع؛ لتغطي مجموعة واسعة من المجالات والأنشطة المتنوعة (الاستماع – التحليل – القراءة – الكتابة– التمثيل – المقابلة – الملاحظة) ولا يجوز أن يكون هناك سبع مهام أمام المتعلم، منها أربع أو خمس عبارة عن كتابة واجبات.
- تحديد معايير واضحة لكل مهمة: ويكون الطلاب على وعي بها في وقت مبكر؛ لتكون نماذج إرشادية يعرفون منها ما يجب عليهم القيام به، وما هو متوقع منهم.
- تحديد الزمن المقترح لتنفيذ المهمة: فهناك جدول زمني معلن للطلاب بخصوص المهام المطلوب إنجازها، ومدة تنفيذها، وتاريخ الانتهاء منها.

(Litchfield, Brenda C & Dempsey, John V.,2013, 443 - 446)

ومن الواضح أن التقويم البديل في اللغة العربية يتجاوز النظرة الضيقة للتقويم، ويتجاوز حدود الاختبارات التحصيلية التي تركز على قياس المعارف اللغوية والأدبية، وتعزز عمليات الحفظ والتذكر والاسترجاع للقواعد والنصوص، وموضوعات الأدب والقراءة، ويقترح أنشطة لغوية، ويضع معايير للتقويم، أي أنه يركز على أمرين أساسيين:

الأول: إنجاز المتعلم لمهام لغوية ذات طبيعة أدائية.

والآخر: تحديد معايير ومؤشرات للأداء اللغوي الأمثل لكل مهمة.

فالكشف في المعاجم العربية على سبيل المثال مهمة لغوية يمكن قياس تمكن الطالب منها سواء في المرحلة الإعدادية (المتوسطة) أم الثانوية في ضوء المؤشرات التالية:

- استخدام الجذر الصحيح للكلمة في الكشف عن معناها.
- تحديد موقع الكلمات المعتلة بالألف داخل المعجم بسهولة.

(برد الألف إلى أصلها الواو أو الياء).

- استخدام المعجم وفق الترتيب المناسب لنوعه.

(ترتيب أبجدي - قافية - مخرجي).

- الوصول سريعًا إلى معاني الكلمات في المعجم.
- الكشف عن المعاني المتعددة للكلمات في المعجم.
- التحقق من الضبط الصحيح لبنية الكلمة باستخدام المعجم.

## نشاط (4)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى تبصير المتدربين بمصطلح التقويم الأصيل، وتطبيقاته في مجال اللغة العربية بالصفوف (7 - 12).

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين تحديد المقصود بمصطلح التقويم الأصيل، وكيف يمكن تطبيقه هذا المفهوم في مجال اللغة العربية.
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار حول هذا المصطلح وتطبيقاته.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى للنقاش حول هذا المصطلح وتطبيقاته (في مجموعات صغيرة مع زملائهم) لمدة ثلاث دقائق.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص هذا المصطلح وتطبيقاته.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أكدها المتدربون.

7. اعرض بإيجاز توضيحًا للمقصود بمصطلح التقويم الأصيل، وتطبيقاته في مجال اللغة العربية بالصفوف (7 – 12) باستخدام الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

**التقويم الأصيل:** «شكل من أشكال التقويم يطلب فيه من المتعلم أداء مهام في العالم الواقعي تعكس قدرته على التطبيق الهادف للمعارف والمهارات الأساسية».

(Mueller, J 2016,).

والتقويم الأصيل يركز على تقويم عمل الطالب، ويبني معارفه، ويضعها موضع الممارسة، أي ينقل المعرفة إلى سياقات الواقع الحقيقي خارج المدرسة، ويعمل على تطبيق المعارف والمهارات من خلال المهام القائمة على الأداء، فهو يتضمن مهام ينجزها الطلاب، وعمليات يقومون بها أي معالجات معرفية، ومنتجات تستدعي توظيف معارفهم في عملية الإنتاج فهو:

- يدعم فكرة أن التقويم عملية مستمرة.
- يرتبط بعمل الطالب، وبمفهوم التعلم القائم على المهام أو الأداء.
- يشارك فيه أطراف متعددة، ومقومون متعددون، ويدخل فيه التقويم الذاتي، وقد يتضمن تقويمًا رسميًا، أو غير رسمي.
- يتيح الفرصة للمتعلمين؛ لاختيار المهام، والمشروعات التي ينجزونها، ووضع شروط التنفيذ الخاصة بهم.

**ويؤكد بعض المتخصصين أن نجاح التقويم الأصيل يعتمد على أربعة عوامل رئيسة هي:**

الأول: السياق: فالتقويم الأصيل يتم في سياق اجتماعي طبيعي أو في عالم واقعي مرتبط بحياة الطلاب.

والثاني: العوامل الطلابية: فالتقويم الأصيل تقويم نشط يتطلب مشاركة الطلاب في أنشطة، وإنجازهم لمهام تتيح لهم فرص التفاعل، وممارسة التفكير، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وهذا لا يمكن أن يتحقق في الفصول الدراسية التقليدية.

والثالث: تعدد المهام وتنوعها: يتطلب التقويم الأصيل تعدد مهام التقويم وتنوعها؛ لتتناسب مع الميول والاستعدادات والقدرات المختلفة للمتعلمين، فلا ينبغي أن يتم تقويم كل طالب بنفس طريقة زميله، وينبغي اختيار الطالب لمهمة من بين عدة بدائل مثل (عرض تقرير شفوي – كتابة ورقة بحثية – لعب أدوار – عمل مطوية أو مجلة حائط) ويعد هذا أمرًا أساسيًا في التقويم الأصيل.

والرابع: المعايير والمؤشرات: أي تحديد مواصفات قياسية لمستوى الأداء المطلوب، ومؤشرات الإنجاز المتوقع، بشرط أن يتضمن كل نشاط في التقييم الأصيل تعليمات مفصلة، وتوجيهات واضحة بنموذج الأداء الأمثل، مع ضمان دفع اللبس، وعدم الخلط بين الطلاب. (Kinay, Ismail; Bagçeci, Birsen, 2016 ,51 - 59)

**ويتميز التقويم الأصيل بمجموعة من الخصائص منها ما يلي:**

– الواقعية: فالتقويم الأصيل يتطلب تحليل المعرفة ودمجها في مواقف الحياة الواقعية، ومن ثم منح الطلاب الفرصة لربط ما تعلموه في الفصول الدراسية بالواقع أي الأنشطة

اللامنهجية، وقياس قدرتهم على حل المشكلات في الحياة خارج المدرسة.

- الإنتاج: يتطلب التقويم الأصيل توظيف ما تعلمه الطلاب من معارف ومهارات في إنتاج عملي مثل المشروعات والعروض والمعارض وملفات الإنجازات وغيرها في بيئة تعليمية غنية.
- ومن المهام العملية برامج ورشة الكتابة (Writing Workshop) مثل برنامج «الكتَّاب الشباب» الذي يقوم على اختيار الطلاب موضوعًا للكتابة، وكتابة فقرة من رواية في هذا الموضوع بحرية تامة داخل الفصل دون خوف أو قلق من الأخطاء الإملائية والنحوية.

(Magalas, Laura; Ryan, Thomas G.,2016,7 - 22)

- قياس مهارات لغوية وبحثية متعددة: يتطلب التقويم الأصيل من الطلاب بناء معارفهم الخاصة من مصادر متنوعة، ومراجع مختلفة عن طريق البحث، وجمع المعلومات وتنظيمها، والتحليل، والتعميم، والتخطيط، وتدوين الملاحظات، والتحرير، وغير ذلك من الأنشطة والمهارات اللغوية والبحثية التي يقيسها.

(670-Hus, Vlasta; Matjašic, Jasmina ,2017, 664)

- قياس التفكير في مستوياته العليا: التقويم الأصيل يقيس تفكيرًا إبداعيًا، أي توليد أفكار جديدة، واستجابات متعددة متنوعة بدلاً من استنساخ المعرفة، كما يتطلب تفكيرًا تأمليًا واقعيًا في المهام بدلاً من المواقف الاختبارية المصطنعة.

(28-Burton, Kelley,2011,20)

كما يقيس تفكير الطلاب في أعمالهم بشكل ناقد، واكتشاف نقاط القوة والضعف في أدائهم، وتقويم إنتاجهم، والتصحيح الذاتي لأنفسهم، وتحسين أدائهم اعتمادًا على أنفسهم.

(670-Hus, Vlasta; Matjašic, Jasmina ,2017, 664)

والتقويم الأصيل في مجال اللغة العربية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية يتطلب ربط موضوعات القراءة والتعبير بحياة التلاميذ وبيئتهم، وتشجيع الأنشطة اللغوية الإبداعية عن طريق إقامة المعارض، والكتابة والتأليف وإصدار المجلات المدرسية، والمسابقات الأدبية الشعرية، والنثرية مثل القصة والمقال والبحوث الأدبية، وكذلك تشجيع الرحلات المدرسية، وزيارات المتاحف والمعارض والمؤسسات والمزارع والمصانع، ثم كتابة تقارير والتعبير عنها، والمشاركة في النوادي والجماعات الأدبية مثل نادي الأدب - ونادي القصة - وجماعة الشعر الحر- وجماعة الإنشاد - وجماعة أصدقاء المكتبة....، فضلاً عن أنشطة الحاسوب مثل البحث في دواوين الشعر والنثر باستخدام الحاسوب والإنترنت.

# الوحدة التدريبية الثانية
# التقويم القائم على الأداء

## الأهداف الرئيسة للوحدة

**من المتوقع بعد دراسة هذه الوحدة أن يكون المتدرب قادرًا على أن:**

1. يحدد المقصود بمصطلح التقويم القائم على الأداء، والمهمة الأدائية.
2. يفرق بين أنواع التقويم (البديل، والأصيل، والقائم على الأداء).
3. يقترح أنشطة للتقويم البديل في مجال اللغة العربية بالصفوف (7 – 12).
4. يشرح أربعة عوامل يعتمد عليها التقويم الأصيل.
5. يوضح خصائص التقويم الأصيل.
6. يقترح ثلاثة تصنيفات على الأقل للمهام الأدائية في مجال اللغة العربية بالصفوف (7 – 21).
7. يميز بين المهام المغلقة والمهام المفتوحة بأمثلة لغوية.
8. يقترح مهام لغوية مفتوحة؛ لقياس الإبداع اللغوي بالصفوف (7 – 21).
9. يصوغ مهام مغلقة، ومهام مفتوحة مرتبطة بنص شعري.
10. يبادر باقتراح أنشطة ومهام للتقويم القائم على الأداء في مجال اللغة العربية.
11. يقترح ستة أنشطة متنوعة للتقويم القائم على الأداء في مجال اللغة العربية.

**الزمن المقترح:** أربع ساعات.

**عدد الجلسات التدريبية:** جلستان.

## الجلسة التدريبية الأولى

**عزيزي المدرب: بين يديك مجموعة من الأنشطة، فتعرف أهدافها، واتبع إجراءاتها على النحو التالي:**

### نشاط (1)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى تبصير المتدربين بمصطلح التقويم القائم على الأداء.

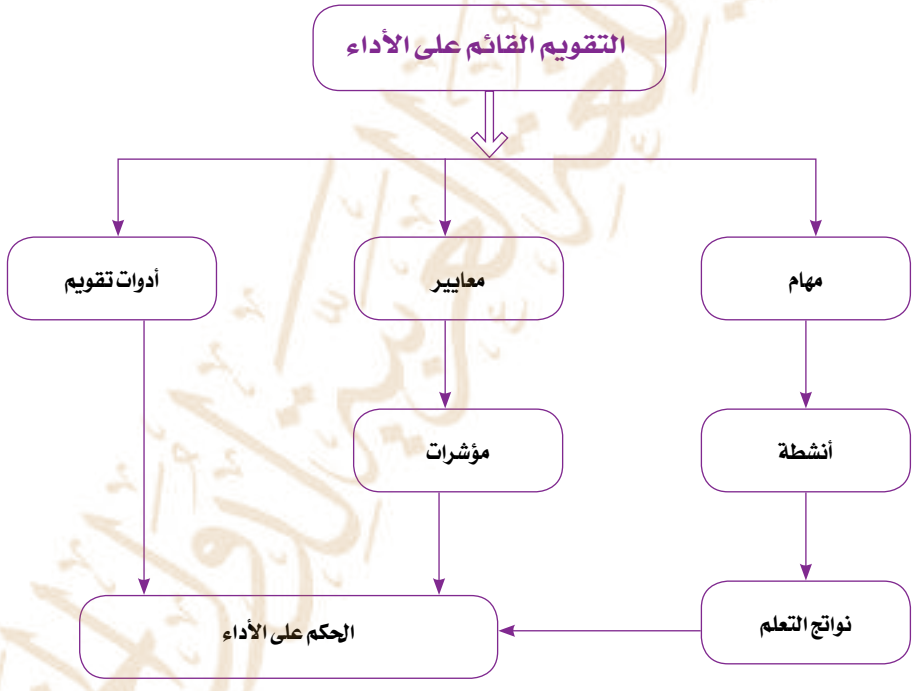
**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين تحديد المقصود بمصطلح التقويم القائم على الأداء.
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار حول هذا المصطلح.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى للنقاش حول هذا المصطلح (في مجموعات صغيرة مع زملائهم) لمدة ثلاث دقائق.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص هذا المصطلح.

5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية بخصوص هذا المصطلح.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أكدها المتدربون بخصوص مصطلح (التقويم القائم على الأداء).
7. اعرض بإيجاز توضيحًا للمقصود بمصطلح (التقويم القائم على الأداء) باستخدام الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

التقويم القائم على الأداء: نوع من التقويم يوظف فيه المتعلم مهاراته في مواقف حياتية طبيعية، أو مواقف تحاكي المواقف الطبيعية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسبه من مهارات، في ضوء النواتج التعليمية المراد إنجازها (الخطيب، أحمد، 2010، 2) أي أنه يتضمن مهام وأنشطة متنوعة كالعروض التوضيحية، والأوراق البحثية، والمشروعات، والمناظرات، والمؤتمرات، وملفات الإنجاز، والملاحظة، والمقابلة، والواجبات المنزلية، وكتابة التقارير والمقالات.
(الصباغ، حمدي، 2016، 254)

**وفيما يلي شكل يوضح مفهوم التقويم القائم على الأداء.**




شكل (2) يوضح مفهوم التقويم القائم على الأداء

يتضح من الشكل السابق أن التقويم القائم على الأداء يتضمن مهام أي أنشطة يمارسها المتعلم، ويتم إنجاز هذه المهام وفق معايير ومؤشرات للجودة، والحكم على الأداء هنا يعني إصدار حكم على النواتج التعليمية لهذه المهمة في ضوء المعايير والمؤشرات، وباستخدام أداة تقويم معينة.

فقد تكون المهمة هي (تصميم خريطة مفاهيم نحوية).

**ومن المؤشرات الخاصة بتصميم هذه الخريطة:**

- اشتمال الخريطة على المفاهيم الرئيسة والفرعية المرتبطة بمفهوم نحوي.
- عمل روابط بين المفاهيم النحوية الرئيسة والفرعية في الخريطة.....
- ضرب أمثلة للمفاهيم الواردة في الخريطة النحوية.

وناتج التعلم هنا هو (الخريطة النحوية نفسها).

والحكم على الأداء هنا يعني الحكم على ناتج التعلم - أي الخريطة- في ضوء المعايير والمؤشرات، وباستخدام أداة تقويم (بطاقة تقويم أداء المتعلم في رسم خريطة مفاهيم).

## نشاط (2)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى تبصير المتدربين بالفرق بين التقويم البديل، والتقويم الأصيل، والتقويم القائم على الأداء.

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين توضيح الفرق بين التقويم البديل، والتقويم الأصيل، والتقويم القائم على الأداء.
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار حول أهم ما يميز كل مصطلح من المصطلحات الثلاثة.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى للنقاش حول هذه الفروق لمدة ثلاث دقائق.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص هذه الفروق.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية بخصوص هذه الفروق.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أكدها المتدربون بخصوص الفروق بين المصطلحات الثلاثة.
7. اعرض بإيجاز أهم فرق بين المصطلحات الثلاثة باستخدام الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

**يذكر ميلر، جون أن التقويم الأصيل يطلق عليه تسميات متعددة منها:**

- تقويم الأداء: أو التقويم القائم على الأداء؛ لأنه يطلب من الطلاب أداء مهام ذات مغزى، وهذا هو المصطلح الأكثر شيوعًا لهذا النوع من التقويم.
- تقويم بديل؛ لأنه بديل للتقويمات التقليدية.
- تقويم مباشر؛ لأنه يوفر دليلاً مباشرًا على التطبيق الفعال للمعارف والمهارات.

(Mueller, J. , 2016)

فقد نستنتج بشكل غير مباشر من إجابة الطالب في اختبار للقواعد النحوية إمكانية تطبيقه تلك القواعد في حديثه، لكن أداءه اللغوي المتميز في أثناء إلقاء كلمة أو خطبة أو تمثيل أدوار يوفر

دليلاً مباشرًا على تطبيق هذه القواعد.

**أي أن هناك تداخلاً في المسميات، ويمكن تحديد أهم الفروق بين هذه المصطلحات فيما يلي:**

جدول (2) أهم الفروق بين أنواع التقويم

| نوع التقويم | التقويم البديل | التقويم الأصيل | القائم على الأداء |
|---|---|---|---|
| أهم الفروق بين أنواع التقويم. | بديل للتقويم التقليدي المعتمد على الاختبارات التحصيلية سواء أكان تقويمًا أصيلًا أم قائمًا على الأداء. | تقويم واقعي يتطلب ممارسات لغوية في مواقف طبيعية خارج الفصول الدراسية. | قائم على مهام لغوية شفوية أو تحريرية أو عملية ينجزها المتعلمون وفق معايير ومؤشرات للجودة. |

## نشاط (3)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى تبصير المتدربين بمصطلح المهمة الأدائية، وتوضيح أنواعها.

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين تحديد المقصود بمصطلح المهمة الأدائية، مع توضيح أنواعها.
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار حول هذا المصطلح.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى للنقاش مع زملائهم حول هذا المصطلح لمدة ثلاث دقائق.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص هذا المصطلح.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية بخصوص هذا المصطلح.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أكدها المتدربون بخصوص المهام الأدائية، وأنواعها.
7. اعرض بإيجاز توضيحًا لمفهوم المهام الأدائية، وأنواعها باستخدام الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

**مفهوم المهمة الأدائية:** نشاط أو عمل ما أو جزء من عمل بسيط أو معقد يجب على المتعلم أداءه بمفرده أو في جماعة، دون تدخل المعلم، أو تحت إشرافه وتوجيهه.

**أنواع المهام الأدائية:** للمهام الأدائية أنواع وتصنيفات متعددة، ففي مجال إنتاج اللغة يمكن التمييز بين نوعين من المهام:

1. مهام بسيطة: لا تتجاوز إنتاج جمل بسيطة، وتتطلب قليلاً من التفكير في أثناء أداء المهمة.
2. مهام معقدة: تتطلب إنتاجًا لغويًا أكثر دقة، وأكثر تعقيدًا، من حيث تطبيق القواعد النحوية، والتنوع المعجمي (انتقاء الكلمات)، ومعدل الأفكار وزمن إنجاز المهمة (بالدقائق)، أي أنها تتطلب معالجة لغوية متعمقة من حيث التخطيط للحديث أو الكتابة، ودرجة التعقيد اللغوي.

(430-Vasylets, Olena; Gilabert, Roger; Manchón, Rosa M, 2017, 394)

ويقاس التعقيد اللغوي بمتوسط طول الجملة (عدد الكلمات) وبمتوسط طول الفقرة (عدد الكلمات أيضًا) والتنوع المعجمي، مع مراعاة تنوع اللغة بتنوع المهام (مهام وصفية- مهام سردية....) فالمهمة السردية على سبيل المثال تعتمد على سرد الأحداث والإشارات الزمانية والمكانية، واستخدام العبارات المرجعية (استخدام الضمائر) والروابط، على حين تعتمد المهام الوصفية على دقة التصوير، واستخدام الصفات.

(Alexopoulou, Theodora & Other , 2017, 180- 208)

**ومن حيث تدخل المعلم في عملية التعلم أو عدم تدخله تنقسم المهام إلى نوعين:**

1. مهام حرة: وهي مهام ذاتية ينجزها المتعلم بحرية تامة دون تدخل المعلم.
2. مهام موجهة: وهي مهام ينجزها المتعلم تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

**ومن حيث نوع الأداء (فردي - جماعي) تنقسم المهام إلى نوعين رئيسين:**

1. مهام فردية: وهي مهام ذاتية ينجزها المتعلم بمفرده.
2. مهام جماعية: وهي مهام ينجزها المتعلم مع غيره، وهي نوعان:

- مهام متوازية: ينجز فيها المتعلم المهمة نفسها التي ينجزها زميله في المجموعة نفسها (دراسة نص أدبي، كل طالب مطالب بشرحه وتفسيره).
- مهام متكاملة: ينجز فيها المتعلمون مهمة واحدة (دراسة نص أدبي) لكن المهمة تقسم إلى مجموعة من المهام الفرعية، وينجز كل طالب في مجموعة مهمة تختلف عن مهمة زميله في المجموعة نفسها (شرح بيت أو فقرة أو عبارة من النص) ثم تتكامل المهام بوصول المتعلمين إلى فهم النص الأدبي كاملاً.

**ومن حيث نوع الاستجابة (مفتوحة - مغلقة) تنقسم المهام إلى نوعين:**

1. مهام مفتوحة: وهي تعد مدخلاً جيدًا لتقويم مخرجات التعلم، و في هذه المهام يعرض المعلم على المتعلمين مثيرًا ثم يطلب منهم أن يعبروا عن استجابات أصيلة له، ويتيح لهم معالجة المهمة بطرق مختلفة، ويتبعون مسارات عدة في صياغة استجاباتهم. (McClendon& Ho,2016, 56) فقد يدرس طلاب المرحلة الإعدادية المثل القائل: «في التأني السلامة وفي العجلة الندامة» ثم يطلب المعلم منهم استجابات متعددة (استخدام مرادفات المثل في إنتاج أكبر عدد من الأمثال بأساليب متعددة).

**المرادفات مثل:**

| | | |
|---|---|---|
| التأني<br>التريث<br>التمهل | السلامة<br>النجاة<br>الأمن<br>زوال الخطر | الندامة<br>الندم<br>التحسر |

**ومن الأمثال المقترحة:**

- في التأني يزول الخطر، وفي العجلة يساق القدر.
- تمهل فلا تتعثر، ولا تعجل فتتحسر.
- في التريث أمن ونجاة، وفي العجلة ندم أو وفاة.
- تأن فتسلم، ولا تتعجل فتندم.
- التريث نجاة من خطر قادم، والعجلة كم لها من نادم.

(نصر، معاطي، 2009، 144)

2. **المهام المغلقة:** وهي تتطلب من المتعلم استجابة محددة وليس استجابات متعددة مثل الإجابة عن أسئلة مغلقة مثل:
   - من أول الخلفاء الراشدين؟
   - اذكر ثلاث صفات للخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه.
   - دلِّل على عدل عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - بموقفين من سيرته.

## الجلسة التدريبية الثانية

### نشاط (1)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى اقتراح مجموعة من المهام اللغوية المفتوحة؛ لقياس الإبداع اللغوي بالصفوف (7 - 12).

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين اقتراح مجموعة من المهام اللغوية المفتوحة؛ لقياس الإبداع اللغوي بالصفوف (7 - 12).
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار حول هذه المهام.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى لمدة ثلاث دقائق للنقاش مع زملائهم حول هذه المهام.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص هذه المهام.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أكدها المتدربون.
7. اعرض بإيجاز مجموعة من المهام اللغوية المفتوحة؛ لقياس الإبداع اللغوي بالصفوف (7 - 12) باستخدام الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

**بعض المهام اللغوية المفتوحة؛ لقياس الإبداع اللغوي بالصفوف (7 - 21):**

في الاستماع: إكمال قصة مسموعة بنهايات منطقية متعددة.

في القراءة: اقتراح عناوين متعددة لقصص مقروءة.

في النحو: توليد أكبر عدد من الأمثلة النحوية على قاعدة ما.

في التعبير الكتابي: تأليف قصة أو مسرحية، أو كتابة مقال أو طويل قصير أو موضوع تعبير بأسلوب أدبي جميل.

في الأدب والنصوص والبلاغة:

- تفسير النص الأدبي بتفسيرات منطقية متعددة.
- صياغة بعض الأبيات بأساليب أدبية متعددة.
- إنتاج أكبر عدد من التعبيرات المجازية (أو التعبيرات الأدبية الجميلة).
- نظم أبيات شعرية.
- تأليف وصايا وحكم وأمثال أدبية.
- الإجابة عن أسئلة مفتوحة تتعلق بنص أدبي.
- كتابة فقرات بأسلوب أدبي.

(نصر، معاطي، 2009، 56- 57)

## نشاط (2)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى تمييز المتدربين بين المهام المغلقة والمفتوحة، واقتراح نماذج لاستجابات مقترحة لهذين النوعين من خلال نص شعري.

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين تحديد الفرق بين المهام المفتوحة والمغلقة.
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار حول هذين النوعين من المهام.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى للنقاش مع زملائهم حول هذين النوعين من المهام لمدة ثلاث دقائق.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص المهام المغلقة والمهام المفتوحة.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية بخصوص هذين النوعين من المهام.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أكدها المتدربون بخصوص هذين النوعين من المهام.
7. اعرض بإيجاز توضيحًا للفرق بين المهام المفتوحة والمغلقة باستخدام الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

**المهمة المغلقة:** مثير يتطلب إصدار استجابة واحدة محددة (سؤال يحتاج إلى إجابة محددة مثلًا).

**المهمة المفتوحة:** مثير له استجابات متعددة (سؤال له إجابات متعددة، أو له إجابة بطرق متعددة ومتنوعة).

8. يطلب المدرب من معلمي اللغة العربية قراءة الأبيات التالية من نص "حبّ وإيمان" للشّاعر يوسف حسن (للصف الثاني الإعدادي بدولة البحرين):

**يقول الشاعر:**

| | |
|---|---|
| **أنحْت تسائل عن قومي وعن وطني** | **في روعةِ الطيرِ منسابًا على فنَنِ** |
| **أومأتُ للشّعرِ أستجدي عرائسه** | **وللقوافي تواتيني فتسعفني** |
| **جدائل النخلِ والأنداء ما برحت** | **جذلى وأصداؤها تنساب في أذني** |
| **من ذا رآهن بالأثمارِ مثقلة** | **رأى العذارى بخطو مثقل وهِنِ** |

في إطار مفهوم التقويم القائم على الأداء.يطلب المدرب من معلمي اللغة العربية أن يقترح كل منهم ثلاث مهام مغلقة، وثلاث مهام مفتوحة مرتبطة بالنص.

9. يدون المدرب بعض إجابات المتدربين على السبورة.

ج. يعرض المدرب بعض أنواع المهام في التقويم القائم على الأداء.مستعينًا بجهاز العرض (داتا شو) وبرنامج العروض (باور بوينت) ومسترشدًا بما يلي:

**مهام مغلقة:**

- من الذي يسأل الشاعر عن قومه ووطنه؟
- لماذا لجأ الشاعر إلى الشعر في البيت الثاني؟
- وضح علاقة النخلة بالمرأة في البيت الثالث.
- وضح ثلاث صور خيالية في الأبيات السابقة.

**إجابات مقترحة:**

- الذي يسأل الشاعر عن قومه ووطنه فتاة جميلة رشيقة أقبلت عليه ومالت إليه وكأنها طائر جميل رقيق ينتقل بين الأغصان في خفة ورشاقة.
- لجأ الشاعر إلى الشعر يطلب عرائسه أي أجمل أشعاره، وأحلى كلماته، وأروع قوافيه؛ ليجيب الفتاة عن سؤالها الذي طرحته في البيت الأول، ويعبر عن مشاعره وأحاسيسه تجاه وطنه وقومه.
- العلاقة هي أن الشاعر شبه جدائل النخيل الكثيفة المتشابكة بضفائر شعر المرأة، وهي صورة جميلة تعكس جمال سعف النخيل، وتشابكه بصورة منظمة.
- ثلاث صور خيالية في الأبيات السابقة.

● البيت الأول صورة فتاة جميلة رشيقة أقبلت على الشاعر ومالت إليه؛ لتسأله عن وطنه

وقومه، وكأنها طائر جميل رقيق ينتقل بين الأغصان في خفة ورشاقة.

- (أومأتُ للشِّعرِ أستجدي عرائِسه (تخيل الشاعر روائع الشعر التي يطلبها؛ ليعبر عن مجد قومه وعظمة وطنه بالعرائس التي تبدو جميلة متألقة في ثياب زفافها، وتمام زينتها.

(من ذا رآهن بالأثمارِ مثقلة رأى العذارى بخطو مثقل وهِنِ)

- صور الشاعر مشهد النخيل وقد حمل ثمارًا كثيفة ثقيلة بخطى الفتيات العذارى وهن يمشين ببطء ودلال، وتمايل وجمال.

**مهام مفتوحة:**

- (النخلة أميرة الصحراء) عبِّر في سطور عن هذه المقولة، وما تستثيره في نفوس الناظرين، والمسافرين عبر الصحراء من مشاعر وأحاسيس.
- عدد فوائد سعف النخيل في العصر الحاضر.
- هات أكبر عدد من الأفكار المرتبطة بحب الوطن والحرص على نهضته وتقدمه.

**إجابات مقترحة:**

- (النخلة أميرة الصحراء):

وسط الرمال الصفراء، وفي الصحراء الجرداء، تتربع على العرش ملكة الجمال عروس الأشجار، في كل الأقطار، تبدو شامخة تشق عنان السماء، تداعب أغصانها الرياح، فيصدر لها صوت جميل يطرب له القريب، ويأنس به الغريب، طلعها نضيد، وثمرها طيب لذيذ، تتدلى ثمارها الشهية في مشاهد رائعة بهية، تسر بها عيون الناظرين، وتبتهج بها نفوس المسافرين، فهي طعام الفقير، وحلوى الغني، وزادُ المسافر.

- يستخدم سعف النخيل في صناعة ما يلي:
- السلال - المقاعد - المراوح اليدوية - المكانس -الأسطح البسيطة - أقفاص الدجاج - مظلات في الحدائق - أعلاف الحيوانات - مصدّات للرياح، والنباتات
- سياج الحدائق، لمنع الحيوانات من دخولها.
- أكبر عدد من الأفكار المرتبطة بحب الوطن والحرص على نهضته وتقدمه.

**من يحب وطنه:**

- يتقن عمله.
- يعمل على زيادة الإنتاج.
- يعمل على ترشيد الاستهلاك.
- يشارك في مشروعات خدمة البيئة.
- يشارك في أعمال تطوعية لتنمية المجتمع.

## نشاط (3)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى تبصير المتدربين بأنشطة التقويم القائم على الأداء اللغوي.

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين تحديد أنشطة التقويم القائم على الأداء اللغوي.
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار حول أنشطة التقويم القائم على الأداء اللغوي.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى للنقاش مع زملائهم حول هذه الأنشطة من المهام لمدة ثلاث دقائق.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص هذه الأنشطة.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية بخصوص هذه الأنشطة.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أكدها المتدربون بخصوص هذه الأنشطة.
7. اعرض بإيجاز بعض أنشطة التقويم القائم على الأداء اللغوي باستخدام الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

تتنوع أنشطة التقويم القائم على الأداء اللغوي، وتتعدد، وهي جميعها ممارسات لغوية، وأنشطة تعبيرية تعكس قدرة الطالب على استخدام معارفه ومهاراته اللغوية وتوظيفها في مجال معين يمكن من خلاله قياس تلك المهارات، وإصدار حكم على الأداء اللغوي للمتعلم، ومن أبرز أنواع هذه الأنشطة ما يلي:

أ. العروض والأنشطة الشفوية.

ب. الأنشطة الكتابية.

ج. المعارض اللغوية والأدبية.

د. خرائط المفاهيم.

هـ. المشروعات اللغوية.

و. ملفات الإنجاز.

**وفيما يلي نبذة مختصرة عن الأنشطة الستة:**

أ. العروض والأنشطة الشفوية: ممارسات لغوية شائعة تستخدم غالبًا لتقويم مهارات التحدث عند الطلاب، وهم يقدمون عروضهم عادة أمام الصف، وفي كثير من الأحيان مع شرائح باور بوينت كدعم.

(87-Lagares, Manuel; Reisenleutner, Sandra, 2017,79)

وتعد هذه العروض والأنشطة الشفوية من الأنشطة الأدائية التي تعكس الكفاءة اللغوية للطلاب، ومهاراتهم في التواصل الشفوي، وتعد مؤشرًا لفهمهم العميق لمجال دراسي معين، وقدرتهم على تطبيق المعارف المستمدة من مراجع ومصادر متعددة بطريقة إبداعية ومقنعة، وتتعدد مجالات هذه

العروض حيث تتضمن ما يلي:

- تقديم ورقة بحثية.
- سرد القصص بأسلوب مؤثر أو إعادة سردها، أو تلخيصها شفويًا.
- إلقاء الشعر إلقاءً معبرًا.
- التحدث باللغة الفصحى.
- إلقاء خطبة بأسلوب مؤثر.
- المشاركة في مناظرة أو مناقشة أو حوار في موضوع معين.
- طرح قضية أو موضوع أو حدث ما.
- المشاركة في عروض درامية، وتمثيل أدوار يحاكي فيها الطالب مواقف حياتية واقعية.

ب.الأنشطة الكتابية: ممارسات لغوية تستخدم -غالبًا - لتقويم مهارات الكتابة عند الطلاب؛ فتقيس قدراتهم اللغوية، وطلاقتهم التعبيرية، ومدى قدرتهم على انتقاء ألفاظهم، وصياغة معانيهم، وتسلسل أفكارهم، وبناء جملهم وعباراتهم، وتنويع أساليبهم بين الخبر والإنشاء، والحقيقة والمجاز، وترابط فقراتهم وتماسكها، أي أنها مقياس دقيق لمدى كفاءتهم اللغوية، ومؤشر صادق لأصالة فكرهم، وفصاحتهم وبلاغتهم، ومدى ثراء قاموسهم التعبيري.

وقد جرى تقسيم الكتابة إلى نوعين، أحدهما: وظيفي يركز على التواصل اللغوي بين الأفراد، وأداء وظيفة في حياتهم مثل كتابة الرسائل والبرقيات، والملاحظات والتقارير والإعلانات وغيرها، والآخر إبداعي يركز على التعبير عن الأفكار والمشاعر والعواطف بأسلوب أدبي جميل مثل روائع الأدب العربي شعرًا ونثرًا، وهذا التقسيم لا يعني الفصل التام بين النوعين، فالرسالة تدخل في تصنيف الكتابة الوظيفية، وقد تكتب بأسلوب أدبي مؤثر فتدخل في تصنيف الكتابة الإبداعية، وهي - مهما كان أسلوب كتابتها - فإنها تؤدي وظيفة في حياة الفرد. (نصر، آية معاطي، 2017)

ويذكر جمال رمضان أن الكتابة الإبداعية لون من ألوان الكتابة العربية تتعدد مجالاتها لتشمل القصة والمسرحية، والمقال، والوصف الأدبي، والتراجم، والقصائد الشعرية، وكتابة الخطب، والسير الذاتية والغيرية - والمذكرات الشخصية واليومية.

(أحمد، جمال رمضان، 2015، 142)

وتشير نتائج بعض الدراسات والبحوث أن أداء الطلاب في الكتابة الإبداعية يرتبط بمدى ممارسة القراءة والكتابة، حيث يرتفع مستوى الأداء في اختبارات الإبداع بشكل أفضل بكثير كلما أمضى الطلاب وقتًا أطول في القراءة والكتابة.

(47-Wang, Amber Yayin,2012, 38)

ج. المعارض اللغوية والأدبية: أنشطة يعرض فيها المتعلمون إنتاجهم اللغوي والأدبي من خرائط مفاهيم صرفية ونحوية، وقصص ومقالات أدبية، وقصائد شعرية، وسير ذاتية أو غيرية، أو عرض صور لشخصيات أدبية مع التعليق عليها، وذلك بصورة تعكس معارفهم الأدبية، ومهاراته اللغوية في البحث والكتابة الإبداعية.

وهذه المعارض تنقسم وفقًا لمكان العرض إلى نوعين: معارض صغيرة، وأخرى كبيرة.

المعارض الصغيرة: تتم هذه المعارض داخل غرفة نشاط بطريقة دورية تفاعلية مع الجمهور، في صورة معرض صغير يستخدم فيه التلاميذ الملصقات.

المعارض الكبيرة: وتتم هذه المعارض في مكان واسع مثل فناء المدرسة، أو في مجموعة فصول دراسية بعد انتهاء فصل دراسي أو عام دراسي، ويستخدم فيه الطلاب الملصقات واللوحات على نطاق واسع.

د. خرائط المفاهيم: عبارة عن رسم شكل تخطيطي يبرز العلاقات بين المفاهيم الرئيسة والفرعية، ويكتب المفهوم الأساسي في دائرة، أو شكل بيضاوي في وسط الصفحة، ثم يتفرع منه مجموعة من المفاهيم الفرعية المرتبطة بهذا المفهوم، مع استخدام الخطوط الأفقية والرأسية والأسهم؛ لإبراز العلاقات بين هذه المفاهيم داخل الخريطة.

وتشير دراسة كامبل، لوري إلى أنه يمكن طرح أسئلة مركزة يجيب عنها الطالب في خريطة مفاهيم؛ للتأكد من إدراكه للعلاقات بينها، وتكامل البنية المعرفية في ذهنه.

(80-Campbell, Laurie O., 2016, 74)

وتؤكد دراسة شالكروس، ديفيد (177-Shallcross, David,2016.160) أهمية خرائط المفاهيم كأداة تقويم للمعارف، وقياس القدرة على الفهم، و تصنيف المفاهيم، وإدراك العلاقات والروابط والصلات بينها، أي أنها أداة تقويم فعالة، حيث تستثير مهارات تفكير متعددة لدى المتعلمين كالفهم والتحليل والاستنتاج والربط والتصنيف.

ورسم خرائط المفاهيم يعتمد بصورة رئيسة على الإلمام بالمفاهيم الأساسية المتضمنة في النص المقروء، فعند قراءة نص ما أو موضوع ما فإنه لا بد من معرفة العنوان الرئيس، والفكرة الرئيسة في كل فقرة، والأفكار الثانوية الداعمة لكل فكرة رئيسة، وإدراك العلاقات بين الفقرات بعضها وبعض؛ لكي يتمكن الطالب من رسم الخريطة بشكل صحيح واضح، بل يمكنه كتابة ملخص موجز جيد في ضوء هذه الخريطة. (286-Yang, Yu-Fen,2015, 273)

هـ. **المشروعات اللغوية**: وسيلة لقياس المعارف والمفاهيم اللغوية والأدبية للمتعلمين وتطبيقاتها من خلال ممارستهم لأنشطة عملية، وإنجازهم لمهام تعليمية مصممة بعناية، بصورة تعكس معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، وتوفر معلومات وبيانات كمية وكيفية عن الأداء اللغوي للمتعلمين سواء أكان فرديًا أم جماعيًا – في أثناء التخطيط لمشروع ما وتنفيذه وتقويمه، وإصدار حكم على هذا الأداء في ضوء معايير موضوعية.

**وتتنوع المشروعات الطلابية على النحو التالي:**

- وفقًا لعدد المشاركين في المشروع: (مشروعات فردية- مشروعات ثنائية - مشروعات جماعية).
- وفقًا لمدة المشروع: (مشروعات طويلة المدى -مشروعات متوسطة المدى - مشروعات قصيرة المدى).
- من حيث الارتباط بالمناهج الدراسية: (مشروعات منهجية - مشروعات لا منهجية).
- من حيث مجال التخصص: (مشروعات في تخصص واحد - مشروعات تكاملية ذات تخصصات مختلفة).
- من حيث نوع أنشطة المشروع: وهي متعددة ومتنوعة، فهناك أنشطة إبداعية (تأليف كتيب

عـن إمـارة أو ولايـة أو محافظـة أو مدينـة – تأليـف قصـص – كتابـة سـيرة ذاتيـة أو غيريـة عـن شـخصيات أدبيـة أو تاريخيـة – عمـل صحيفـة أو مجلـة) وهنـاك أنشـطة عمليـة (إقامـة معـرض أدبـي أو متحـف...) أو تطبيقيـة تلبـي الاحتياجـات الفعليـة للمشـاركين، وتسـهم في حـل مشـكلاتهم، وهنـاك أنشـطة جمـع معلومـات (جمـع معلومـات عـن ظاهـرة معينـة)....

(Bondar, Irina Alekseevna & Other ,2016, 2123 - 2133)

و. **ملف الإنجاز:** (البورتفوليـو) وهـو عبـارة عـن تجميـع هـادف لأعمـال الطالـب وإنجازاتـه، بشـكل يوضـح جهـوده، وتقدمـه، أو تحصيلـه في مجـال دراسـي معـين، وينبغـي أن يشـتمل هـذا التجميـع علـى مشـاركات الطالـب في انتقائـه لمحتـوى الملـف، وموجهـات هـذا الاختيـار، ومحـكات الحكـم علـى جـودة المحتـوى، وأدلـة تتعلـق بتأمـلات الطالـب، أي تقييمـه الذاتـي لمحتويـات ملـف أعمالـه.

وهنـاك تعريفـات متعـددة لملـف الإنجـاز منهـا تعريـف إريدافيثـري (Eridafithri) بأنـه جمـع أعمـال كل متعلـم سـواء أكانـت في شـكل تقاريـر أم مقـالات أم نقـد كتـاب مقـروء، أم كتابـة قصـة، أم سـردها، أم منتجـات معـرض، أم إنجـازات مشـروع أم غيرهـا مـن الأعمـال التـي أنجزهـا بشـكل فـردي أو جماعـي؛ لتوفـر أدلـة دقيقـة لإنجازاتـه التعليميـة، ثـم تحليلهـا بغـرض تعـرف مـدى تحسـن أدائـه في مهـارات معينـة، ومـدى تقدمـه خـلال مـدة زمنيـة محـددة.

(16-Eridafithri, 2015,1)

ويمكـن القـول: إن البورتفوليـو يعـد مفهومًـا عامًـا يتضمـن محتويـات تتخـذ أشـكالًا متعـددة سـمعية أو بصريـة أو مكتوبـة، أو أي عـروض متعـددة الوسـائط مثـل عينـات مـن كتابـات الطالـب، وقوائـم الكتـب والقصـص التـي قرأهـا، وتحديـد قصائـد الشـعر التـي يفضلهـا، وتقريـر حـول نشـاط لغـوي أنجـزه، أو رحلـة مدرسـية شـارك فيهـا، وتسـجيلات لقـاءات أو مقابـلات مـع آخريـن، ومشـاركات جماعيـة، وأدلـة مـن مصـادر تعلـم متنوعـة تتعلـق بنـواتج تعليميـة مرجـوة، وغيـر ذلـك.

ويتضمـن ملـف الإنجـاز (البورتفوليـو) علـى عينـة مـن إنجـازات المتعلـم وأنشـطته التـي يختارهـا بنفسـه مثـل:

- عينة من الأوراق الامتحانية.
- نتائج الامتحانات وأدوات التقويم.
- عينات من كتابات المتعلم ومقالاته.
- الكتب والقصص والمراجع التي اطلع عليها.
- بعض التقارير التي كتبها.
- ملخص للبحوث والمشروعات الفردية والجماعية التي أنجزها، أو شارك فيها مع زملائه.
- الأنشطة اللغوية والأدبية والفنية التي أنجزها ويمارسها.
- المواد السمعية والبصرية التي أعدها بنفسه، أو بمشاركة زملائه.

وهـذا يعنـي أن ملـف الإنجـاز يتضمـن كافـة أعمـال الطالـب وكتاباتـه وأنشـطته اليوميـة، والوثائـق التـي تخضـع لعمليـة التقـويم، ومقدمـة الملـف أو واجهتـه التـي تبـدأ بأفضـل أعمـال الطالـب، ويتـم التقـويم هنـا في ضـوء معاييـر، فعلـى سـبيل المثـال تقـويم مهـارات الكتابـة يتـم في ضـوء مجموعـة معاييـر منهـا الطلاقـة، والقواعـد، والمفـردات، والإمـلاء.

# الوحدة التدريبية الثالثة
# التقويم القائم على العروض والأنشطة الشفوية والكتابية

عزيزي المدرب: بين يديك مجموعة من مهام التقويم القائم على الأداء، وأنشطته، فتعرف أهداف كل نشاط، واتبع إجراءاته على النحو التالي:

## الأهداف الرئيسة للوحدة

**من المتوقع بعد دراسة هذه الوحدة أن يكون المتدرب قادرًا على أن:**

1. يقترح مهارات لغوية متعددة يمكن من قياسها من خلال مهام العروض الشفوية.
2. يصوغ معايير؛ لتقويم الأداء اللغوي الكتابي للمتعلمين في الصفوف (7–9) و (10–12).
3. يصمم بطاقات ملاحظة للأداء اللغوي الشفوي للمتعلم خاصة بـ (لعب الأدوار - إلقاء الشعر - الخطابة).
4. يصمم بطاقة تقويم الأداء اللغوي الكتابي للمتعلم خاصة بـ (كتابة موضوع تعبير- كتابة ورقة بحثية).
5. يقدر أهمية قياس الأداء اللغوي الشفوي للمتعلمين.
6. يتحمس لتصميم أدوات لقياس الأداء اللغوي.

**الزمن المقترح:** أربع ساعات.

**عدد الجلسات التدريبية:** جلستان.

## الجلسة التدريبية الأولي
## تقويم الأداء اللغوي الشفوي

عزيزي المدرب: بين يديك نشاطان من أنشطة التقويم القائم على الأداء، فتعرف أهداف كل منهما، واتبع إجراءاته على النحو التالي:

### نشاط (1)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى تنشيط الخلفية المعرفية للمتدربين بخصوص المهارات اللغوية التي يمكن قياسها من خلال مهام العروض الشفوية لتلاميذ الصفوف (7 - 9) (10 - 12).

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين تحديد المهارات اللغوية اللازمة للعروض الشفوية.
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار حول هذه المهارات.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى (ثلاث دقائق)؛ للنقاش مع زملائهم حول هذه المهارات، وكيفية العرض الشفوي باستخدام برنامج (باور بوينت).
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص هذه المهارات.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية بخصوص هذه المهارات.

6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أكدها المتدربون بخصوص هذه المهارات.
7. اعرض بإيجاز قائمة بالمهارات اللغوية اللازمة للعروض الشفوية وكيفية العرض باستخدام برنامج (باور بوينت) مع الاستعانة بجهاز الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

المهارات اللغوية التي يمكن قياسها عند تلاميذ الصفوف (7 – 9) من خلال مهام العروض الشفوية، ومن هذه المهارات ما يلي:

- الإيجاز، والتركيز على النقاط المهمة، وتجاوز النقاط غير المهمة.
- سرد قصة أو موقف شائق ومثير؛ لجذب انتباه الجمهور في بداية العرض.
- استخدام ملطفات العرض (طرفة – نادرة – نكتة).
- طرح أسئلة تستثير التفكير، وتسهم في تفاعل الجمهور مع المتحدث.
- التعبير عن المشاعر والأحاسيس بصدق عاطفي.
- التعبير بلغة الجسد (الإيماءات – الحركات – الإشارات) بطريقة فعالة.

وتضيف دراسة موروغيا، بوفانيزواري (Murugaiah, Puvaneswary,2016,88-104) قياس مجموعة أخرى من مهارات العروض الشفوية عند الطلاب باستخدام تكنولوجيا العرض منها:

- تصميم شرائح العروض التوضيحية (باور بوينت) بشكل خلاق، مما يجعل العروض حية، ومثيرة للاهتمام.
- عرض نقاط مركزة ذات صلة بالموضوع دون قراءة من ورقة أو شفافية، ومع استخدام صور توضيحية.
- عرض فقرات قصيرة دون إفراط في النقاط، أو تكثيف للمعلومات بشكل يسبب الإحباط والملل للمستمعين.
- استخدام فنيات العرض مثل (المؤثرات السمعية والبصرية والحركية – حجم الشفافية بالنسبة للجمهور – نوع الخط – حجم الخط –....).
- الالتزام بالزمن المحدد للعرض.

## نشاط (2)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى إكساب المتدربين القدرة على بناء بطاقات ملاحظة للأداء اللغوي الشفوي لتلاميذ الصفوف (7 – 9) و (10–12) في أثناء لعب الأدوار، وإلقاء الشعر والخطابة.

**إجراءات النشاط:**

1. قسم المتدربين إلى مجموعات (4– 6).
2. كلف كل مجموعة (أو مجموعتين) تصميم بطاقة ملاحظة للأداء اللغوي للمتعلمين في أثناء العروض والأنشطة الشفوية على النحو التالي:

- بطاقة ملاحظة الأداء اللغوي الشفوي للمتعلم في أثناء لعب الأدوار.
- بطاقة ملاحظة الأداء اللغوي الشفوي للمتعلم في إلقاء الشعر.
- بطاقة ملاحظة الأداء اللغوي الشفوي للمتعلم في الخطابة.

3. امنح للمتدربين مهلة (30) دقيقة؛ لتصميم البطاقات المطلوبة.
4. اطلب من المتدربين عرض بطاقات الملاحظة على زملائهم، مع تلقي التعليقات والحصول على التغذية الراجعة اللازمة.
5. اعرض على المتدربين نماذج مقترحة لبطاقات الملاحظة مستعينًا بجهاز العرض (داتا شو) وبرنامج العروض (باور بوينت) على النحو التالي:

بطاقة ملاحظة الأداء اللغوي الشفوي للمتعلم في أثناء لعب الأدوار

| م | معايير الأداء | هل تحققت؟ | |
|---|---|---|---|
| | | نعم | لا |
| 1 | يعبر عن المواقف الانفعالية والأحداث الدرامية بلغة عاطفية مؤثرة. | | |
| 2 | يستخدم لغة الجسد في التعبير عن المعاني المقصودة. | | |
| 3 | يتقمص الشخصية التي يؤديها بما يجري على لسانها من ألفاظ وجمل وعبارات. | | |
| 4 | يعتمد على التلوين الصوتي (درجات الصوت - التنغيم) للتعبير عن المعاني المختلفة. | | |
| 5 | يتحدث أمام زملائه بطلاقة دون تلعثم أو تردد. | | |
| 6 | يجري حوارًا مسرحيًا مع زملائه بلغة واضحة. | | |
| 7 | يتقيد بالنص المسرحي دون خروج عليه أو تحريفه. | | |
| 8 | يعبر عن المواقف والأحداث باستخدام اللغة العربية الفصحى. | | |
| 9 | الثقة بالنفس في مواجهة الجمهور دون خوف أو خجل أو ارتباك. | | |
| 10 | يضبط معدل الأداء اللغوي من حيث السرعة والبطء حسب المعاني والمواقف المختلفة. | | |

بطاقة ملاحظة الأداء اللغوي الشفوي للمتعلم في إلقاء الشعر

| م | معايير الأداء | مستويات الأداء | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1 | ينقل التجربة الشعورية إلى المتلقي مشحونة بعواطف الشاعر وأحاسيسه. | | | | | |
| 2 | يتغنى بالشعر، وإظهار موسيقاه الداخلية والخارجية (الوزن - والقافية). | | | | | |
| 3 | يتمتع بقوة الصوت ووضوحه؛ لإيصال المعاني والأفكار الواردة في النص. | | | | | |
| 4 | لديه طلاقة الإلقاء دون تلعثم أو تردد... | | | | | |
| 5 | يستخدم لغة الجسد، والأداء الحركي المعبر. | | | | | |
| 6 | يعتمد على التلوين الصوتي في الإلقاء (درجات الصوت - التنغيم) للتعبير عن المعاني المختلفة. | | | | | |
| 7 | يلقي الشعر بحماس دون توتر أو عصبية أو انفعال زائد. | | | | | |

| م | معايير الأداء | مستويات الأداء | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8 | يوظف علامات الترقيم في أثناء الإلقاء (علامة الاستفهام أو التعجب...). | | | | | |
| 9 | يكرر كلمة أو جملة أو شطر من بيت شعري؛ لإبراز معنى معين. | | | | | |
| 10 | يطبق القواعد الصرفية والنحوية في أثناء الإلقاء. | | | | | |

بطاقة ملاحظة الأداء اللغوي الشفوي للمتعلم في الخطابة

| م | معايير الأداء | مستويات الأداء | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1 | يلم بموضوع الخطبة جيدًا. | | | | | |
| 2 | يبدأ الخطبة بمقدمة مشوقة ومؤثرة. | | | | | |
| 3 | ينظم عرض الأفكار في الخطبة. | | | | | |
| 4 | يقدم أدلة متنوعة (عقلية ونقلية وواقعية)؛ لإقناع الآخرين بصحة أقواله وأفكاره. | | | | | |
| 5 | يضرب أمثلة توضيحية لمضمون الخطبة. | | | | | |
| 6 | يواجه الجمهور بثقة دون خوف أو خجل أو ارتباك. | | | | | |
| 7 | يتمتع بقوة الصوت ووضوحه؛ لإيصال المعنى. | | | | | |
| 8 | يستخدم أساليب الإثارة والتشويق في أثناء عرض الخطبة. | | | | | |
| 9 | يستشهد في الخطبة بالقرآن الكريم أو الحديث الشريف أو الشعر أو الأمثال والحكم... | | | | | |
| 10 | يكرر النقاط المهمة في الخطبة. | | | | | |
| 11 | يستخدم عبارات واضحة قوية. | | | | | |
| 12 | يستخدم وقفات هادفة؛ لإثارة تفكير المستمعين، وجذب انتباههم. | | | | | |
| 13 | يلتزم بموضوع الخطبة دون خروج عليه. | | | | | |
| 14 | ينوع التنغيم؛ للتعبير عن المعاني المختلفة. | | | | | |
| 15 | يعبر عن أفكاره بطلاقة لغوية. | | | | | |
| 16 | يعبر مستخدمًا أساليب وتعبيرات بلاغية. | | | | | |
| 17 | يختم الخطبة بنهاية مناسبة. | | | | | |

6. اطلب من المتدربين مقارنة بطاقاتهم بالبطاقات المقترحة، وتحديد مزيد من معايير الأداء التي يمكن تضمينها في البطاقات الثلاث.

# الجلسة التدريبية الثانية
# تقويم الأداء اللغوي الكتابي

## نشاط (1)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى إكساب المتدربين القدرة على صياغة معايير؛ لتقويم الأداء اللغوي الكتابي للمتعلمين في الصفوف (7 – 21).

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين تحديد معايير تقويم الأداء اللغوي الكتابي للمتعلمين في الصفوف (7 – 9) و (10–12)
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار حول هذه المعايير.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى (ثلاث دقائق)؛ للنقاش مع زملائهم حول هذه المعايير.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص هذه المعايير.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أكدها المتدربون بخصوص هذه المعايير.
7. اعرض بإيجاز معايير تقويم الأداء اللغوي الكتابي للمتعلمين في الصفوف (7 – 21) باستخدام جهاز الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

يذكر نصر، معاطي أن معايير تقويم الأداء اللغوي الكتابي باختلاف نوع المهمة المطلوبة (تأليف مثل – تأليف قصة – كتابة موضوع تعبير...):

**ففي الأمثال الأدبية هناك أربعة معايير لتقويمها:**

أولها: معيار منطقي أي الاتساق المنطقي للمثل، وهذا شرط قبوله، أي خلوه من التناقض واتساقه مع مضربه.

وثانيها: المعيار اللغوي: أي الصياغة اللغوية الدقيقة للمثل بلغة عربية فصيحة، ومراعاة القواعد الصرفية والنحوية في صياغته.

وثالثها: المعيار البلاغي: ويتطلب الإيجاز: أي التعبير عن معنى المثل بأقل عدد من الكلمات، وخلوه من الحشو، واستخدام الألوان البيانية مثل التشبيه أو الاستعارة أو الكناية، والمحسنات البديعية المعنوية مثل الطباق أو المقابلة واللفظية مثل السجع.

ورابعها: المعيار الإبداعي: والأصالة أو الجدة هي جوهر عملية الإبداع، لذا يمكن قياس جدة المثل إحصائيًا عن طريق حساب نسبة تكراره بين المتعلمين.

**وفي مهمة تأليف القصص هناك معايير أخرى مثل:**

– استيفاء القصة لمعايير تأليفها من حيث جودة الفكرة، وجودة الحبكة القصصية، والنهاية المنطقية المناسبة.

- تعدد المرادفات في أسلوب المتعلم (طلاقة).
- تنويع الأساليب بين الخبر والإنشاء (مرونة).
- طرح أفكار جديدة في القصة (أصالة).

**وفي مهمة نظم الشعر العمودي: توجد معايير للتقويم مثل:**

- استيفاء معايير الشعر العمودي (الوزن - القافية...).
- تعدد الأفكار في النص، وتعدد الصور والأخيلة (طلاقة).
- وتنوع الأفكار في النص، وتنوع الصور والأخيلة (مرونة).
- جدة الأفكار في النص، وجدة الصور والأخيلة (أصالة).

**وفي مهمة التعبير الإبداعي: هناك معايير متعددة أبرزها:**

- استيفاء عناصر الموضوع (المقدمة - الموضوع - الخاتمة).
- تعدد الأفكار في موضوع التعبير، وتعدد الصور والأخيلة (طلاقة).
- تنوع الأفكار في الموضوع، وتنوع الصور والأخيلة (مرونة).
- جدة الأفكار في الموضوع، وجدة الصور والأخيلة (أصالة).

(نصر، معاطي، 2009)

وينبغي عند وضع معايير للتصحيح أو تقدير الدرجات أن يؤخذ في الاعتبار الفصل بين المعلومات الأكاديمية، والمهارات اللغوية، فالأولى تتطلب صياغة معايير لصحة المحتوى يضعها خبراء متخصصون في المادة العلمية، والأخرى تتطلب صياغة معايير للكفاءة اللغوية.

فعلى سبيل المثال عند كتابة مقال عن شخصية تاريخية يتطلب الأمر سرد معلومات تاريخية، ويمكن هنا وضع معايير للإجابة مثل (دقة عرض الأحداث التاريخية - تأييد الأحداث بالأدلة والوقائع - تسلسل عرض الأحداث) أو معايير للكفاءة اللغوية مثل (انتقاء المفردات - طلاقة التعبير - تطبيق القواعد في الكتابة) و ينبغي هنا أن يكون الطالب على علم قبل شروعه في الإجابة عن الاختبار، وأن يكون ذلك واضحًا في تعليمات الاختبار، فيعرف الطالب أئذا كان التركيز في تصحيح المقال على صحة المحتوى أم على الكفاءة اللغوية.

(21-Hakuta, Kenji,2009,20)

## نشاط (2)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى إكساب المتدربين القدرة على بناء بطاقات تقويم للأداء اللغوي الكتابي في كتابة موضوع تعبير، وفي كتابة ورقة بحثية.

**إجراءات النشاط:**

1. قسم المتدربين إلى مجموعات (4- 6).

2. كلف كل مجموعة (أو مجموعتين) تصميم بطاقة ملاحظة للأداء الكتابي للمتعلمين على النحو التالي:
   - بطاقة تقويم أداء المتعلم في مهارات كتابة موضوع تعبير.
   - بطاقة تقويم أداء المتعلم في مهارة كتابة ورقة بحثية.
3. امنح للمتدربين مهلة (20) دقيقة؛ لتصميم البطاقات المطلوبة.
4. اطلب من المتدربين عرض بطاقتي الملاحظة على زملائهم، مع تلقي التعليقات والحصول على التغذية الراجعة اللازمة.
5. اعرض على المتدربين نماذج مقترحة لبطاقتي الملاحظة مستعينًا بجهاز العرض (داتا شو) وبرنامج العروض (باور بوينت) على النحو التالي:

بطاقة تقويم أداء المتعلم في مهارة كتابة موضوع تعبير

| م | معايير الأداء | مستويات الأداء | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1 | يستخدم ألفاظًا عربية فصيحة في الكتابة. | | | | | |
| 2 | يولد أفكارًا متعددة ذات صلة وثيقة بموضوع التعبير. | | | | | |
| 3 | يطرح أفكار متنوعة ذات صلة وثيقة بالموضوع. | | | | | |
| 4 | يربط الأفكار الفرعية بالفكرة الرئيسة. | | | | | |
| 5 | ينظم عرض أفكاره. | | | | | |
| 6 | يعرض أفكارًا جديدة. | | | | | |
| 7 | ينتقي الألفاظ المعبرة عن المعاني المقصودة بدقة. | | | | | |
| 8 | ينوع الأساليب لتتناسب مع المواقف المختلفة (خبرية - إنشائية). | | | | | |
| 9 | يستخدم تعبيرات أدبية جميلة في الكتابة. | | | | | |
| 10 | يستخدم محسنات بديعية غير متكلفة. | | | | | |
| 11 | يستخدم علامات الترقيم استخدامًا صحيحًا. | | | | | |
| 12 | يطبق القواعد الصرفية والنحوية في الكتابة. | | | | | |

بطاقة تقويم أداء المتعلم في مهارات كتابة ورقة بحثية

| م | معايير الأداء | مستويات الأداء | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1 | يصوغ مشكلة البحث بشكل دقيق. | | | | | |
| 2 | يستخدم نظام الفقرات في كتابة الورقة البحثية. | | | | | |
| 3 | يراعي قوة التماسك والترابط بين الفقرات. | | | | | |
| 4 | يقتبس فقرات مناسبة لموضوع البحث. | | | | | |
| 5 | يعلق على الاقتباسات بأسلوب مناسب للموضوع. | | | | | |
| 6 | يقترح حلولاً إبداعية للمشكلات المطروحة. | | | | | |
| 7 | يستخدم عددًا كافيًا من المراجع (ستة مراجع على الأقل). | | | | | |
| 8 | يعرض أفكاره بصورة منظمة. | | | | | |
| 9 | يؤيد الأفكار بأدلة وجمل وعبارات داعمة. | | | | | |
| 10 | يفسر النتائج تفسيرًا علميًا دقيقًا. | | | | | |
| 11 | يستخدم علامات الترقيم استخدامًا صحيحًا. | | | | | |
| 12 | يطبق القواعد الصرفية والنحوية في كتابة الورقة البحثية | | | | | |

6. اعرض على المتدربين عينات من موضوعات التعبير والأوراق البحثية لبعض المتعلمين في الصفوف (7–9) أو (10– 12).
7. اطلب من المتدربين تقويم هذه الموضوعات التعبير والأوراق البحثية باستخدام بطاقتي التقويم.
8. تناقش مع المتدربين حول معايير المقترحة في البطاقة، وكيفية استخدامها.

# الوحدة التدريبية الرابعة
# التقويم القائم على المعارض اللغوية والأدبية

## الأهداف الرئيسة للوحدة

**من المتوقع بعد دراسة هذه الوحدة أن يكون المتدرب قادرًا على أن:**

1. يحدد مفهوم المعارض الطلابية.
2. يميز بين أنواع المعارض الطلابية.
3. يوضح كيفية التقويم الجماعي لأداء المتعلمين في الصفوف (7 – 9) و (10–12) في المعارض اللغوية والأدبية.
4. يشرح خطوات تقويم المعارض اللغوية والأدبية.
5. يقترح مجموعة من أنشطة الكتابة الإبداعية التي يمكن تقويمها داخل المعارض اللغوية والأدبية.
6. يقترح مهارات لغوية واجتماعية متعددة يمكن قياسها عند تلاميذ الصفوف (7 – 9) و (10–12) من خلال المعارض اللغوية والأدبية.
7. يصمم بطاقة تقويم لأداء المتعلمين في الصفوف (7 – 9) (10–12) في المعارض اللغوية والأدبية.
8. يبدي اهتمامه بموضوع التقويم القائم على المعارض اللغوية والأدبية.

**الزمن المقترح:** أربع ساعات.

**عدد الجلسات التدريبية:** جلستان.

## الجلسة التدريبية الأولى
## المعارض الطلابية: مفهومها، أنواعها، كيفية تقويمها

عزيزي المدرب: بين يديك أحد أنشطة التقويم القائم على الأداء، وهو: التقويم القائم على المعارض اللغوية والأدبية، فتعرف أهداف كل نشاط، واتبع إجراءاته على النحو التالي:

### نشاط (1)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى تبصير المتدربين بمفهوم المعارض الطلابية، وأنواعها.

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين تحديد مفهوم المعارض الطلابية، وأنواعها.
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار حول هذا المفهوم، وتلك الأنواع.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى (ثلاث دقائق)؛ للنقاش حول هذا الموضوع.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص مفهوم المعارض الطلابية، وأنواعها.

5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أشار إليها المتدربون.
7. اعرض بإيجاز مفهوم المعارض الطلابية، وأنواعها، وذلك باستخدام جهاز الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

**مفهوم المعارض الطلابية:**

المعارض الطلابية: مكان يعرض فيه الطلاب منتجات معينة أدبية أو فنية أو تراثية بطريقة منظمة يراعي فيها جودة العرض، وجاذبية المعروض، وتوظيف الطلاب لمهارات متعددة لغوية وفنية واجتماعية.

**أنواع المعارض الطلابية:**

المعارض التراثية: «الغرض منها التعريف بتراث أمة ما، والتعريف بعاداتها وتقاليدها، وأساليب معيشتها في الماضي والحاضر». (التهامي، انتصار فرج، 2012، 11)

المعارض الثقافية: الغرض منها عرض موضوعات ثقافية متنوعة - محلية أو عالمية - في مختلف مجالات المعرفة بحيث تعكس قراءات الطلاب واطلاعاتهم في موضوعات القراءة المدرسية، وكذلك في أية موضوعات قرائية حرة (دينية أو سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو صحية أو بيئية....).

المعارض اللغوية: الغرض منها التعريف ببعض مصادر اللغة، ومعاجمها، وأشهر علماء اللغة القدماء والمحدثين، وإنتاجهم اللغوي في الأصوات والصرف والنحو والدلالة، والتعريف بالنظريات اللغوية الحديثة، وتطبيقاتها وغير ذلك من موضوعات اللغة.

المعارض الأدبية: الغرض منها التعريف بالأدباء في عصور الأدب المختلفة، أو في عصر أدبي معين، وأهم الفنون الأدبية السائدة في هذا العصر، وشعراء أو كتاب كل فن، وعرض نماذج من إبداعاتهم الشعرية والنثرية.

المعارض التنافسية: الغرض منها التنافس الشريف بين المتعلمين في عرض إبداعاتهم الشعرية والنثرية، واطلاعاتهم، وبحوثهم، ومقالاتهم، ومؤلفاتهم، سواء أكان التنافس بين تلاميذ الفصل نفسه، أو بين تلاميذ المدرسة، أو بين تلاميذ عدة مدارس.

وجمهور المعارض هنا من مجتمع المدرسة (من التلاميذ والمعلمين) والمجتمع الخارجي (من أولياء الأمور وتلاميذ المدارس الأخرى ومعلميها) فضلاً عن الموجهين والمشرفين التربويين والقائمين على الأنشطة المدرسية.

## نشاط (2)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى تبصير المتدربين بكيفية التقويم الجماعي لأداء تلاميذ الصفوف (7 - 9) و (10-12) في المعارض اللغوية والأدبية.

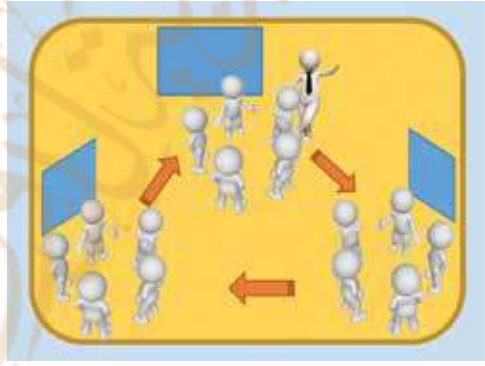
**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين توضيح كيفية التقويم الجماعي لأداء تلاميذ الصفوف (7 - 12) في المعارض اللغوية والأدبية.
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار حول كيفية التقويم.

3. امنح المتدربين مهلة أخرى (ثلاث دقائق)؛ للنقاش حول هذا الموضوع.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص كيفية التقويم.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية بخصوص كيفية التقويم.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أشار إليها المتدربون.
7. اعرض بإيجاز كيفية التقويم الجماعي لأداء تلاميذ الصفوف (7 – 9) و (10–12) في المعارض اللغوية والأدبية باستخدام جهاز الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

**كيفية التقويم الجماعي لأداء المتعلمين في المعارض اللغوية والأدبية:**

- يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة، ويوزع عليهم الموضوعات مع مراعاة تنوعها، ويحدد تاريخ عرض كل مجموعة.
- توزع العروض جميعها على أربعة أسابيع، بواقع ثلاث مجموعات في كل أسبوع.
- في يوم العرض يعلق مقدمو العروض الثلاثة ملصقاتهم في أجزاء مختلفة من الغرفة.
- يقسم المعلم الجمهور إلى ثلاث مجموعات.
- يتنقل الجمهور داخل الغرفة من مقدم عرض إلى آخر من أجل الاستماع إلى جميع العروض.
- بعد كل عرض تقديمي، يوجه المستمعون أسئلة إلى المتحدثين خلال خمس دقائق إضافية، ثم ينتقلون إلى متحدث آخر؛ ليبدأ دوره في العرض.
- يتنقل المعلم بين المجموعات؛ لملاحظة المتحدثين وتفاعلهم مع الجمهور، وتقويم إلقاء الخطاب التفسيري لمحتويات المعرض، والأداء اللغوي الشفوي لكل طالب في أثناء العرض، والشكل (1) يبين طريقة عمل مجموعات العروض الدورية:



شكل (3) طريقة عمل مجموعات العروض الدورية

(87-Lagares, Manuel; Reisenleutner, Sandra, 2017,79)

ويمكن للمعلم استخدام بطاقة ملاحظة؛ لتقويم الأداء اللغوي للمتعلمين في هذه المعارض.

## نشاط (3)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى تبصير المتدربين بخطوات تقويم المعارض اللغوية والأدبية.

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين تحديد خطوات تقويم المعارض اللغوية والأدبية.
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار حول هذه الخطوات.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى (ثلاث دقائق)؛ للنقاش حول هذه الخطوات.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص هذه الخطوات.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أشار إليها المتدربون.
7. اعرض بإيجاز خطوات تقويم المعارض اللغوية والأدبية باستخدام جهاز الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

**خطوات تقويم المعارض اللغوية والأدبية:**

أ. تحديد مخرجات التعلم المراد تنميتها، أو تقويمها في أداء المتعلم مثل:

- ينتج الطالب عملاً أدبيًا (مقالاً ذاتيًا - قصة - مثلاً أو حكمة..)
- يستوفي شروط جودة العمل الأدبي.
- يراعي دقة المعلومات اللغوية والأدبية المعروضة.
- يراعي جاذبية الموضوعات اللغوية والأدبية المعروضة.
- ينوع الموضوعات الأدبية ومحتويات المعرض بالتنسيق مع زملائه.
- يشارك زملاءه في عرض الإبداعات الأدبية.
- ينظم محتويات المعرض بالتعاون مع زملائه بشكل جيد.
- يعرض الطالب عمله الأدبي للآخرين بشكل جيد.

ب. **تحديد مستويات الأداء المتوقع من المتعلمين:** ينبغي تحديد أقصى أداء، وأقل أداء متوقع وفق مقياس متدرج (ممتاز - جيد جدًا - جيد - مقبول - دون المستوى) ومؤشرات الأداء الخاصة بكل مستوى على النحو المبين بالجدول (3).

ج. عرض نماذج للأداء أمام المتعلمين: يمكن عرض صور لمعارض لغوية وأدبية جيدة، ومقالات وقصص متميزة، وصور لمعارض أخرى تفتقد جودة المحتوى، وحسن التنظيم، مع تبصير المتعلمين بخصائص المعارض الجيدة، والمعارض الرديئة.

د. مشاركة المتعلمين في اقتراح مؤشرات أخرى للحكم على جودة الأداء.

هـ. مشاركة المتعلمين في تقويم ذواتهم، وأقرانهم وفق هذه المؤشرات.

و. إعداد تعليمات واضحة: ينبغي هنا صياغة تعليمات توضح للمتعلم كيفية الاستجابة، ومؤشرات الأداء، ويفضل كتابة التعليمات بعد تحديد هذه المؤشرات، كما يفضل تزويد الطلاب بنسخة من قواعد تقدير الأداء.

**وهناك تعليمات متعددة؛ لتنفيذ هذه المعارض منها تعليمات خاصة:**

- بالبحث عن معلومات، ومصادرها.
- بالمعارض وكيفية تنظيمها.
- بكيفية العرض التوضيحي.
- بمؤشرات جودة المعارض.

وتقترح دراسة ماراندينو، مارثا (514-Marandino, Martha,2016, 481) مجموعة من المؤشرات؛ لتقويم جودة المعارض كمنتج طلابي مثل:

- دقة المعلومات والمعارف المقدمة في المعرض.
- تصنيف المعلومات والمعارف بطريقة صحيحة داخل المعرض.
- تقديم تعليلات منطقية لطريقة تنظيم محتويات المعرض.

جدول (3) كيفية تقويم مستويات أداء المتعلمين في المعارض اللغوية والأدبية

| المستوى | مؤشرات الأداء | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ممتاز | تنظيم العرض.<br>المشاركة والتعاون مع الزملاء.<br>دقة المحتوى المعروض.<br>جاذبية المحتوى المعروض.<br>تنوع المحتوى المعروض.<br>حسن التقديم في أثناء العرض. | 85 % فأكثر |
| جيد جدا | تنظيم العرض.<br>المشاركة والتعاون مع الزملاء.<br>دقة المحتوى المعروض.<br>جاذبية المحتوى المعروض.<br>تنوع المحتوى المعروض.<br>سوء التقديم في أثناء العرض. | من 75 % إلي أقل من من85 % |

| المستوى | مؤشرات الأداء | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| جيد | تنظيم العرض.<br>المشاركة والتعاون مع الزملاء.<br>دقة المحتوى المعروض.<br>جاذبية المحتوى المعروض.<br>قلة تنوع المحتوى المعروض.<br>سوء التقديم في أثناء العرض. | من 65 % إلي أقل من 75% |
| مقبول | تنظيم العرض.<br>المشاركة والتعاون مع الزملاء.<br>دقة المحتوى المعروض.<br>قلة جاذبية المحتوى المعروض.<br>قلة تنوع المحتوى المعروض.<br>سوء التقديم في أثناء العرض. | من 50 % إلي أقل من 65% |
| دون المستوى | عدم استيفاء مؤشرات الأداء. | أقل من 50 % |

## الجلسة التدريبية الثانية
## تقويم مهارات المشاركين في المعارض اللغوية والأدبية

### نشاط (1)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى تبصير المتدربين بمجموعة من أنشطة الكتابة الإبداعية التي يمكن تقويمها داخل المعارض اللغوية والأدبية.

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين اقتراح مجموعة من أنشطة الكتابة الإبداعية للطلاب التي يمكن تقويمها داخل المعارض اللغوية والأدبية.
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار حول هذه الأنشطة.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى (ثلاث دقائق)؛ للنقاش حول هذه الأنشطة.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص هذه الأنشطة.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية بخصوص هذه الأنشطة.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أشار إليها المتدربون.
7. اعرض بإيجاز بمجموعة من أنشطة الكتابة الإبداعية التي يمكن تقويمها داخل المعارض اللغوية والأدبية باستخدام جهاز الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

**بعض أنشطة الكتابة الإبداعية التي يمكن تقويمها داخل المعارض اللغوية والأدبية.**

- كتابة مقال أدبي (عن شاعر- أو كاتب - أو عصر أدبي - أو ظاهرة أدبية).
- الموازنة الأدبية بين كاتبين أو شاعرين من عصر واحد أو من عصرين مختلفين.
- الموازنة بين عصور أدبية.
- نظم أبيات أو قصيدة شعرية.
- تأليف قصة (واقعية أو خيالية).
- كتابة مواقف أو سيرة ذاتية أو غيرية بأسلوب أدبي.
- إعادة صياغة قصص من التراث بأسلوب أدبي.

## نشاط (2)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى تبصير المتدربين ببعض المهارات اللغوية والاجتماعية التي يمكن قياسها عند تلاميذ الصفوف (7- 9) (10-12) من خلال المعارض اللغوية والأدبية.

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين اقتراح مجموعة من المهارات اللغوية والاجتماعية التي يمكن قياسها من خلال المعارض اللغوية والأدبية.
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار حول هذه المهارات.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى (ثلاث دقائق)؛ للنقاش حول هذه المهارات.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص هذه المهارات.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أشار إليها المتدربون.
7. اعرض بإيجاز مجموعة من المهارات اللغوية والاجتماعية التي يمكن قياسها عند تلاميذ الصفوف (7- 9) (10-12) من خلال المعارض اللغوية والأدبية، وذلك باستخدام جهاز الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

**بعض المهارات اللغوية والاجتماعية التي يمكن قياسها من خلال المعارض اللغوية والأدبية:**

- التعبير عن الأفكار ونقلها بوضوح للآخرين.
- التحدث أمام جمهور.
- التواصل الشفوي مع الجمهور، والرد على تساؤلات الآخرين واستفساراتهم.
- القدرة على إقناع الجمهور بما يُطْرَح من أفكار.

- الطلاقة التعبيرية.
- الدقة اللغوية.
- التعاون والعمل الجماعي.
- اعتماد الطلاب على أنفسهم، وقدرتهم على صنع القرار، وإدارة الوقت.

## نشاط (3)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى إكساب المتدربين القدرة على بناء بطاقة تقويم لأداء المتعلمين في الصفوف (7 – 9) (10 – 12) في المعارض اللغوية والأدبية.

**إجراءات النشاط:**

1. قسم المتدربين إلى مجموعات (4– 6).
2. كلف تصميم بطاقة تقويم أداء المتعلمين في المعارض اللغوية والأدبية.
3. امنح للمتدربين مهلة (20) دقيقة؛ لتصميم البطاقة المطلوبة.
4. اطلب من رائد كل مجموعة عرض بطاقة مجموعته على بقية المجموعات، مع تلقي التعليقات والحصول على التغذية الراجعة اللازمة.
5. اعرض على المتدربين نموذج مقترح لبطاقة تقويم أداء المتعلمين في المعارض اللغوية والأدبية مستعينًا بجهاز العرض (داتا شو) وبرنامج العروض (باور بوينت) على النحو التالي:

بطاقة تقويم أداء المتعلمين في المعارض اللغوية والأدبية

| م | معايير الأداء | مستويات الأداء | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1 | ينظم المعلومات اللغوية والأدبية داخل المعرض بطريقة منطقية. | | | | | |
| 2 | يراعي دقة المعلومات اللغوية والأدبية المقدمة في المعرض. | | | | | |
| 3 | يقدم عرضًا تفسيريًا لمحتويات المعرض بلغة واضحة. | | | | | |
| 4 | يبرز النقاط والأفكار المهمة فيما يعرضه. | | | | | |
| 5 | يقدم تعليلات منطقية؛ لإقناع الجمهور بما يُطْرَح من أفكار. | | | | | |
| 6 | يرد على تساؤلات الآخرين واستفساراتهم بإجابات صحيحة. | | | | | |
| 7 | يعرض معلومات لغوية وأدبية ذات جاذبية وتأثير في الجمهور. | | | | | |
| 8 | يتمتع بقوة الصوت ووضوحه؛ لإيصال المعنى. | | | | | |
| 9 | يواجه الجمهور بثقة دون خوف أو خجل أو ارتباك. | | | | | |
| 10 | يتمتع بطلاقة لغوية، وقدرة تعبيرية. | | | | | |
| 11 | يستخدم علامات الترقيم استخدامًا صحيحًا. | | | | | |
| 12 | يطبق القواعد الصرفية والنحوية في الكتابة. | | | | | |

6. تناقش مع المتدربين حول المعايير المقترحة في البطاقة، وكيفية استخدامها.

# الوحدة التدريبية الخامسة
# التقويم القائم على خرائط المفاهيم

## الأهداف الرئيسة للوحدة

**من المتوقع بعد دراسة هذه الوحدة أن يكون المتدرب قادرًا على أن:**

1. يميز بين أنواع مهام التقويم باستخدام خرائط المفاهيم للصفوف (7- 9) و (10-12).
2. يحدد مكونات خرائط المفاهيم المستخدمة في تقويم التلاميذ في الصفوف (7- 9) و (10-12).
3. يعدد أنواع خرائط المفاهيم في مجال اللغة العربية.
4. يصمم خرائط متنوعة (خريطة مفاهيم نحوية - خريطة حقل مترادفات- خريطة حقل أضداد).
5. يقترح مجموعة معايير؛ للحكم على جودة خرائط المفاهيم.
6. يصمم بطاقة تقويم لأداء المتعلمين في الصفوف (7 - 9) و (10-12) في بناء خرائط مفاهيم لغوية.
7. يقدر أهمية التقويم القائم على خرائط المفاهيم.

**الزمن المقترح:** أربع ساعات.

**عدد الجلسات التدريبية:** جلستان.

## الجلسة التدريبية الأولى
## خرائط المفاهيم: مكوناتها، أنواعها، مهامها

عزيزي المدرب: بين يديك نشاط من أنشطة التقويم القائم على الأداء، وهو: التقويم القائم على خرائط المفاهيم، فتعرف أهدافه، واتبع إجراءاته على النحو التالي:

### نشاط (1)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى تنشيط الخلفية المعرفية للمتدربين بخصوص مكونات خرائط المفاهيم المستخدمة في تقويم التلاميذ، وبعض أنواعها في مجال اللغة العربية.

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين تحديد مكونات خرائط المفاهيم المستخدمة في تقويم التلاميذ في الصفوف (7- 9) و (10-12)، وبعض أنواعها.
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار حول مكونات خرائط المفاهيم، وبعض أنواعها.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى (ثلاث دقائق)؛ للنقاش مع زملائهم حول هذه المكونات، والأنواع.

4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص هذه المكونات والأنواع.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية بخصوص هذه المكونات والأنواع.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أكدها المتدربون بخصوص هذه المكونات والأنواع.
7. اعرض بإيجاز قائمة مكونات خرائط المفاهيم، وبعض أنواعها في مجال اللغة العربية، باستخدام جهاز الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

**مكونات خرائط المفاهيم: هناك خمسة مكونات رئيسة لخرائط المفاهيم، هي:**

- هيكل الخريطة (هرمي - عنكبوتي - دائري).
- المفاهيم الرئيسة.
- المفاهيم الفرعية.
- الروابط.
- الأمثلة الشارحة.
- الخطوط والأسهم.

**بعض أنواع خرائط المفاهيم في مجال اللغة العربية:**

أ. خرائط المفاهيم المرتبطة بالقواعد: منها:

- خرائط المفاهيم الصرفية.
- خرائط المفاهيم النحوية.
- خرائط المفاهيم الإملائية.

ب. الخرائط الدلالية: منها:

- خريطة القصة.
- خرائط المفاهيم المتضمنة في موضوع قراءة.
- خرائط الحقول الدلالية: (حقول المترادفات - حقول الأضداد).

## نشاط (2)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى تبصير المتدربين بأنواع مهام التقويم باستخدام خرائط المفاهيم للصفوف (7- 9) و (10-12).

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين تحديد أنواع مهام التقويم باستخدام خرائط المفاهيم للصفوف (7 - 9) و (10-12).
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم

من معلومات وأفكار حول هذه المهام.

3. امنح المتدربين مهلة أخرى (ثلاث دقائق)؛ للنقاش مع زملائهم حول هذه المهام.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص هذه المهام.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية بخصوص هذه المهام.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أشار إليها المتدربون.
7. اعرض بإيجاز أنواع مهام التقويم باستخدام خرائط المفاهيم للصفوف (7 – 9) و (10 – 12) باستخدام جهاز الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

**تتنوع مهام التقويم باستخدام خرائط المفاهيم سواء أكان التقويم مبدئيًا أم بنائيًا أم ختاميًا ويمكن التمييز بين عدة أنواع منها:**

أ. **مهام الربط:** يزود فيها الطالب بقائمة مفاهيم، ويطلب منه الربط بينها في شكل خريطة تضم هذه المفاهيم، مع إبراز العلاقات والصلات بين هذه المفاهيم بعضها وبعض.

(Acuña, Santiago Roger Et Other , 2014, 141 - 152)

**والربط نوعان:**

ربط داخلي: يزود فيه الطالب بمجموعة مفاهيم مستمدة من موضوع واحد أو وحدة واحدة في تخصص معين؛ للربط بينها، مثل المفاهيم المستمدة من (درس قراءة، أو من وحدة الأساليب البلاغية أو النحوية).

ربط خارجي: يزود فيه الطالب بمجموعة مفاهيم مستمدة من موضوعات مختلفة، ومقررات دراسية متنوعة مثل (القراءة – الكيمياء – الفيزياء – الرياضيات – الجغرافيا) وغيرها من المقررات ومن هذه المفاهيم مفهوم الطاقة وأنواعها (الطاقة الكيميائية- الطاقة الميكانيكية – الطاقة – الحرارية – الطاقة الشمسية – الطاقة النووية – الطاقة الكهربائية – الطاقة الضوئية الطاقة الإشعاعية – الطاقة الحركية – الطاقة المتجددة – الطاقة غير المتجددة – الطاقة الكهرمائية – طاقة الرياح – طاقة المد والجزر....).

ب.**مهام البناء:** وهي نوعان:

خرائط قائمة على النص: أي يبني الطالب خريطة مفاهيم كاملة بعد قراءة نص ما، ومعالجته معرفيًا، أي تحليل المفاهيم الرئيسة والفرعية فيه، والعلاقات بينها، ثم البحث عن روابط، أي ألفاظ رابطة؛ لتسمية تلك العلاقات والصلات بين المفاهيم، ثم تمثيل المفاهيم في شكل مخطط باستخدام الخطوط الأفقية والرأسية والأسهم.

خرائط قائمة على الاسترجاع: (في حالة غياب النص) يبني الطالب خريطة كاملة اعتمادًا على المفاهيم التي اكتسبها من خلال مقرر دراسي أو وحدة منه (ربط داخلي) أو من مجموعة مقررات دراسية (ربط خارجي)، ويتطلب ذلك تنشيط خلفيته المعرفية، واستدعاء خبراته السابقة في موضوع الخريطة؛ لاسترجاع أكبر عدد من المفاهيم المرتبطة به، والربط بينها.

ج. مهام التحليل والاستنتاج: يزود فيها الطالب بخريطة مفاهيم، ويطلب منه تحليلها، واستنتاج العلاقات والصلات التي تربط بين هذه المفاهيم اعتمادًا على التفكير التأملي للخريطة.

(576-Xie, Ying; Sharma, Priya, 2013, 548)

**وهناك أنواع أخرى للمهام منها:**

د. **مهام التوضيح:** يزود فيها الطالب بخريطة مفاهيم تتضمن فراغات لكتابة أمثلة، ويطلب منه إكمال الخريطة بكتابة أمثلة توضيحية من إنشائه لكل مفهوم ورد في الخريطة.

ويمكن هنا استخدام خرائط المفاهيم الصرفية والنحوية والبلاغية، فعلى سبيل المثال قد يعرض على الطالب في الاختبار خريطة تتضمن بعض المفاهيم النحـــوية مثل (النعت – النعت المفرد – النعت الجملة بنوعيها الاسمية والفعلية– النعت شبه الجملة بنوعيه الجار والمجرور أو الظرف) ويترك في الخريطة فراغات لأمثلة، ويطلب من الطالب كتابة أمثلة توضيحية للمفاهيم الواردة في الخريطة، وقد تكون الخريطة لوحدة التوابع كاملة، أو وحدة مرفوعات الأسماء، أو منصوبات الأسماء، أو مجرورات الأسماء، أو المشتقات، أو علاقات المجاز المرسل، أو أنواع الاستعارة أو غير ذلك من المفاهيم سواء أكانت في المرحلة الإعدادية أم الثانوية.

هـ. **مهام التفصيل:** يزود فيها الطالب بخريطة مفاهيم تتضمن مفهومًا عامًا، ومجموعة من المفاهيم الرئيسة فقط، ويطلب منه إكمال الخريطة بكتابة المفاهيم الفرعية المرتبطة بالمفاهيم الرئيسة في الخريطة.

و. **المهام التكاملية:** تتكامل فيها فنون اللغة، ويكون بناء خريطة المفاهيم جزءًا من مجموعة مهام متنوعة (الاستماع إلى نص – مناقشات بين الطلاب في النص المسموع – بناء كل طالب خريطة مفاهيم مستمدة من النص – قراءة الخريطة واستنتاج المفاهيم الرئيسة الواردة فيها– كتابة ملخص للنص).

ويمكن استخدام خريطة القصة هنا في عملية التقويم، حيث يستمع الطالب إلى قصة من المعلم، ثم يتناقش مع زملائه ويحللون عناصرها (الشخصيات – الأحداث – العقدة – المكان والزمان – الحل والنهاية) ثم يصمم كل طالب خريطة مفاهيم تتضمن هذه العناصر، ثم يطلب منه كتابة ملخص للقصة بعد رسم الخريطة.

## نشاط (3)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى إكساب المتدربين القدرة على بناء خرائط متنوعة في مجال اللغة العربية (خريطة مفاهيم نحوية، وخريطة حقل مترادفات، وخريطة حقل أضداد).

**إجراءات النشاط:**

1. قسم المتدربين إلى مجموعات (4 – 6).
2. كلف كل مجموعة ببناء إحدى الخرائط التالية:

– خريطة مفاهيم نحوية (خريطة أحوال بناء الفعل).

– خريطة حقل مترادفات (لكلمة فقر).

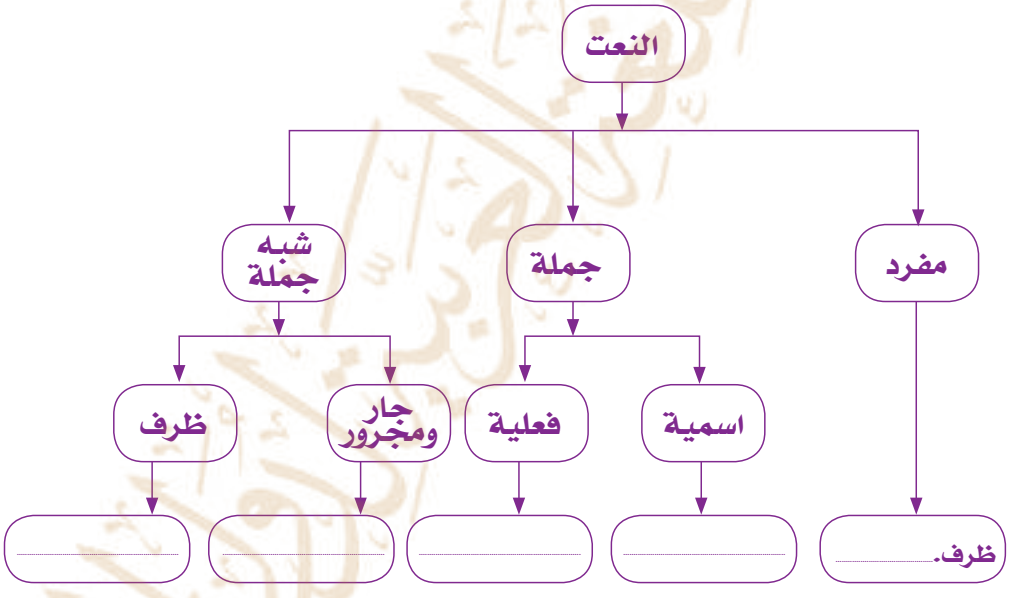
- خريطة حقل أضداد (لكلمة غنى).

3. امنح المتدربين (15) دقيقة؛ لبناء هذه الخرائط.
4. امنح المتدربين مهلة للنقاش مع زملائهم حول هذه الخرائط.
5. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض خريطة مجموعته.
6. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية بخصوص هذه الخرائط.
7. اعرض نماذج للخرائط السابقة، باستخدام جهاز الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

**نماذج لخرائط المفاهيم المستخدمة في عملية التقويم.**

1. **أكمل خريطة أنواع النعت باستخدام أمثلة مما يلي:**

**من أروع القصص - رائعة - أسلوبها رائع - تفوق الوصف - فوق الوصف.**

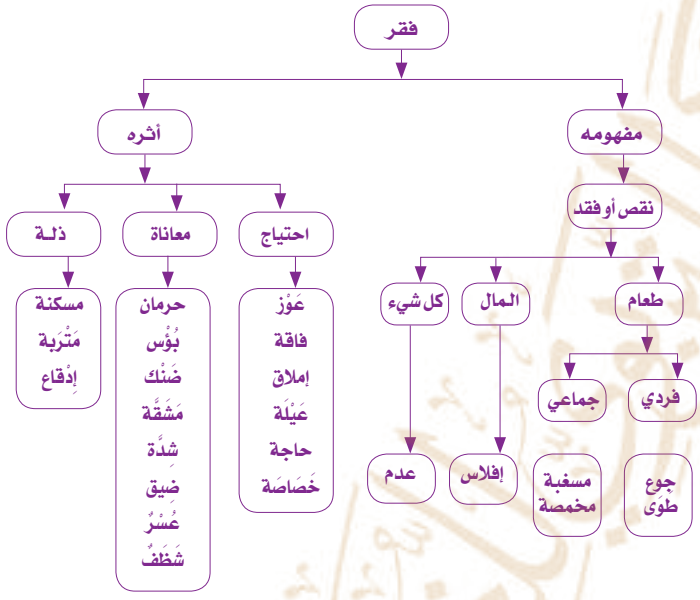



شكل (4) نموذج للتقويم باستخدام خريطة مفاهيم تلخص حالات بناء الفعل

2. فيما يلي مجموعة من المفردات اللغوية من حقل دلالي واحد، صمم خريطة تضم هذه المفردات معًا:

جوع - طَوَى - مسغبة - مخمصة - إفلاس - عدم - حرمان - بُؤْس - ضَنْك - مَشَقَّة - شِدَّة - ضِيق - عُسْرٌ - شَظَفٌ - عَوْز - فاقة - إملاق - عَيْلَة - حاجة - خَصَاصَة - مسكنة - مَتْرَبة - إِدْقاع.

**خريطة مقترحة:**

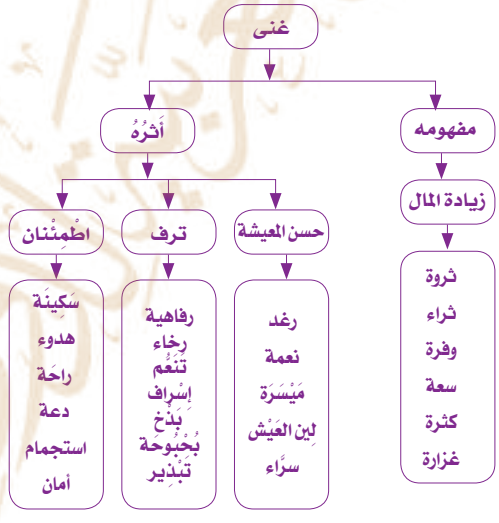



شكل (5) خريطة الحقل الدلالي لكلمة (فقر).

(نصر، آية معاطي، 2017)

3. اجمع أكبر عدد ممكن من مضادات كلمة (فقر)، وصمم خريطة تضم هذه المفردات معًا:

**خريطة مقترحة:**




شكل (6) خريطة (غنى)

(نصر، آية معاطي، 2017)

# الجلسة التدريبية الثانية
# تقويم خرائط المفاهيم

## نشاط (1)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى تنشط الخلفية المعرفية للمتدربين حول المعايير الأساسية للحكم على جودة خرائط المفاهيم.

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين تحديد المعايير الأساسية؛ للحكم على جودة خرائط المفاهيم.
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار حول هذه المعايير.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى لمدة ثلاث دقائق؛ للنقاش مع زملائهم حول هذه المعايير.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص هذه المعايير.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية بخصوص هذه المعايير.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أكدها المتدربون.
7. اعرض بعض المعايير الأساسية؛ للحكم على جودة خرائط المفاهيم، باستخدام جهاز الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

تؤكد بعض الدراسات صعوبة تقويم خرائط المفاهيم نفسها؛ لأنها ذات بنية معقدة من المفاهيم والعلاقات. (Yoo, Jin Soung & Cho, Moon-Heum,2012) وبالرغم من صعوبة تقييمها فإن هناك مجموعة من المعايير الأساسية للحكم على جودتها منها ما يلي:

- ارتباط المفاهيم الأساسية الواردة في الخريطة بالمفهوم العام لها.
- شمول الخريطة للمفاهيم الرئيسة والفرعية المرتبطة بالمفهوم العام.
- استخدام روابط وتسميات دقيقة للعلاقات بين المفاهيم الواردة في الخريطة.
- وضوح العلاقات بين المفاهيم الواردة في الخريطة.
- استخدام الأشكال الهندسية والخطوط والأسهم في الخريطة بشكل دقيق.
- تنظيم عرض المفاهيم الرئيسة والفرعية في الخريطة.

## نشاط (2)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى إكساب المتدربين القدرة على بناء بطاقة تقويم لأداء المتعلمين في الصفوف (7 – 9) و (10–12) في تصميم خرائط مفاهيم لغوية.

**إجراءات النشاط:**

1. قسم المتدربين إلى مجموعات (4 -6).

2. كلف كل مجموعة تصميم بطاقة لتقويم أداء المتعلمين في بناء خرائط مفاهيم لغوية (صرفية أو نحوية)
3. يطلب المدرب من رائد كل مجموعة عرض بطاقة مجموعته على بقية المجموعات، مع تلقي التعليقات والحصول على التغذية الراجعة اللازمة.
4. يعرض المدرب على المعلمين نموذج مقترح لبطاقة التقويم مستعينًا بجهاز الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

بطاقة تقويم أداء المتعلمين في بناء خرائط مفاهيم لغوية (صرفية أو نحوية)

| م | معايير الأداء | مستويات الأداء | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1 | يراعي شمول الخريطة للمفاهيم اللغوية الرئيسة والفرعية المرتبطة بالمفهوم العام. | | | | | |
| 2 | يربط المفاهيم الأساسية الواردة في الخريطة بالمفهوم العام لها. | | | | | |
| 3 | يستخدم روابط وتسميات دقيقة للعلاقات بين المفاهيم الواردة في الخريطة. | | | | | |
| 4 | يراعي إبراز العلاقات بين المفاهيم الواردة في الخريطة. | | | | | |
| 5 | يستخدم الأشكال الهندسية والخطوط والأسهم في الخريطة بشكل دقيق. | | | | | |
| 6 | ينظم عرض المفاهيم اللغوية في الخريطة بشكل هرمي من المفاهيم الرئيسة إلى الفرعية. | | | | | |
| 7 | يكتب أمثلة توضيحية للمفاهيم اللغوية الواردة في الخريطة. | | | | | |
| 8 | يراعي دقة المعلومات (المفاهيم والأمثلة) الواردة في الخريطة. | | | | | |
| 9 | يصنف المفاهيم اللغوية المتشابهة معًا في فئات. | | | | | |
| 10 | يصمم الخريطة بشكل يكشف عن علاقات جديدة بين المفاهيم اللغوية. | | | | | |
| 11 | يدمج بين المفاهيم اللغوية الجديدة والمفاهيم والخبرات السابقة في الخريطة بصورة تكاملية. | | | | | |
| 12 | يرسم الخريطة بشكل يعكس الإلمام بموضوعها، والفهم العميق للعلاقات بين المفاهيم الواردة فيه. | | | | | |

# الوحدة التدريبية السادسة
# التقويم القائم على المشروعات اللغوية

## الأهداف الرئيسة للوحدة

**من المتوقع بعد دراسة هذه الوحدة أن يكون المتدرب قادرًا على أن:**

1. يذكر مراحل إنجاز المشروعات اللغوية.
2. يوضح كيفية اختيار المشروع.
3. يشرح كيفية التخطيط لمشروع لغوي.
4. يميز بين أنواع المهام التي يخطط لها الطلاب في المشروعات اللغوية.
5. يصمم بطاقة تقويم خطة مشروع لغوي.
6. يوضح كيفية تقويم أداء المتعلمين في أثناء تنفيذ مشروعات لغوية وفقًا للخطط التي وضعوها.
7. يوضح أسس تقويم الأداء اللغوي للطلاب في المشروعات اللغوية.
8. يحدد متطلبات تقويم المشروعات اللغوية الإلكترونية.
9. يقترح معايير الحكم على المشروعات اللغوية الإلكترونية.
10. يبادر بتقديم مقترحات بخصوص التقويم القائم على المشروعات اللغوية.

**الزمن المقترح:** ساعتان.

**عدد الجلسات التدريبية:** واحدة.

## الجلسة التدريبية الأولى
## مراحل إنجاز المشروعات اللغوية

عزيزي المدرب: بين يديك نشاط من أنشطة التقويم القائم على الأداء، وهو: التقويم القائم على المشروعات اللغوية، فتعرف أهدافه، واتبع إجراءاته على النحو التالي:

### نشاط (1)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى تبصير المتدربين بمراحل إنجاز المشروعات اللغوية، مع التركيز على مرحلة اختيار المشروع.

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين تحديد مراحل إنجاز المشروعات اللغوية، وتوضيح كيفية اختيار المشروع.
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار حول هذه المراحل، وكيفية اختيار المشروع.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى (ثلاث دقائق)؛ للنقاش مع زملائهم حول هذه المراحل وكيفية اختيار المشروع.

4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص هذه المراحل وكيفية اختيار المشروع.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أشار إليها المتدربون.
7. اعرض بإيجاز مراحل إنجاز المشروعات اللغوية، وكيفية اختيار المشروع، وذلك
8. باستخدام جهاز الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

**مراحل التقويم اللغوي القائم على المشروعات:**

يمكن تقويم جوانب أداء المتعلم المعرفية والمهارية والوجدانية عبر قيام المتعلم بمشروع معين خلال مراحله المختلفة تتمثل فيما يلي:

- اختيار المشروع.
- تخطيط المشروع.
- تنفيذ المشروع.
- تقويم المشروع.

**كيفية اختيار المشروع:**

يقترح المعلم على طلابه عددًا من المشروعات، ويتيح لكل منهم فرصة اختيار المشروع الذي يناسب، ويتفق مع ميوله ورغباته وبيئته، وفي هذه المرحلة يراعي المعلم مجموعة شروط من بينها جدوى المشروع، وأهميته في تحقيق مخرجات التعلم وممارسة المتعلمين للمهارات اللغوية والعقلية والعملية والوجدانية، وأن يكون قابلاً للتنفيذ في ضوء الموارد والظروف المتاحة في المدرسة أو البيئة التي يعيشون فيها، ومشجعًا على العمل الجماعي، فضلاً عن العمل الفردي، وكذلك مشجعًا على الاندماج في الخبرات والمواقف الحياتية.

ويؤكد ديوك، نيل (Duke, Nell) أهمية اختيار مشروعات تسهم في حل مشكلات حقيقية للطلاب، أو تلبي احتياجاتهم الفعلية، فعلى سبيل المثال قد يضع الطلاب خطة لزراعة حديقة بأشجار مثمرة، للمساعدة في إطعام الفقراء في مجتمعهم، أو يعدون دليلاً للزوار في محمية طبيعية، أو يدرسون مشكلة إهدار الغذاء، ثم يضعون خطة للحد من القمامة في كافتيريا المدرسة، هذا مع مراعاة مع دمج مهارات القراءة والكتابة في أنشطة المشروع.

والتقويم هنا يركز على أمرين:

الأول: المنتج النهائي للمشروع (كتيب – مجلة – دليل إرشاد سياحي – نشرة – فيديو وثائقي يتضمن نصًا وصوتًا وصورة).

والآخر: قياس المهارات اللغوية – وبخاصة مهارات القراءة والكتابة– التي اكتسبها كل طالب من خلال مشاركته في المشروع.

(Duke, Nell K.,2016, 4,11,42)

## نشاط (2)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى تبصير المتدربين بكيفية التخطيط لمشروع لغوي، وأنواع المهام التي يخطط لها الطلاب في مثل هذه المشروعات.

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين توضيح كيفية التخطيط لمشروع لغوي، وأنواع المهام التي يخطط لها الطلاب في المشروعات اللغوية.
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار حول كيفية التخطيط، وأنواع المهام.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى لمدة ثلاث دقائق؛ للنقاش مع زملائهم حول هذه الكيفية، وأنواع المهام.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص هذه الكيفية والمهام.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أشار إليها المتدربون.
7. اعرض بإيجاز كيفية التخطيط لمشروع لغوي، وأنواع المهام التي يخطط لها الطلاب في المشروعات اللغوية باستخدام جهاز الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

### كيفية التخطيط للمشروع:

يتيح المعلم لطلابه فرصة التخطيط لمشروعاتهم بداية من صياغة أهداف المشروع، ومرورًا بتحديد الإجراءات والأنشطة التي تحقق هذه الأهداف، وقد يستعين الطلاب في بناء خططهم بذوي الخبرة سواء من داخل المدرسة أم خارجها، ويحددون أدوارهم، والمهام التي سوف يقومون بها وفقًا لخطة زمنية، وفي ضوء الموارد المتاحة، كما يحدد الطلاب النواتج المتوقع تحقيقها خلال مدة تنفيذ المشروع، والمنتج النهائي للمشروع، ويناقش المعلم طلابه في خطط مشروعاتهم، ويوافق على تنفيذها بعيدًا عن أي مخاطر محتملة.
(الباز، أحلام، 2009)

**أنواع المهام التي يخطط لها الطلاب في المشروعات اللغوية:**

تتعدد المهام التي يخطط لها الطلاب في المشروعات اللغوية وتتنوع، ومن هذه الأنواع:

- مهام البحث في مصادر المعلومات كالمجلات والصحف والإنترنت والمكتبات.
- مهام جمع المعلومات والبيانات عن طريق الاستماع أو القراءة والاطلاع، أو إجراء المقابلات أو الزيارات الميدانية والرحلات.
- مهام تنظيم المعلومات والبيانات.
- مهام تفسير البيانات وتحليلها.
- مهام الكتابة مثل كتابة قصص أو مقالات أو أحداث تاريخية أو تعليقات على صور أو رسوم أو خرائط أو غير ذلك من المهام التي يتطلبها كل مشروع.

(Fragoulis, Iosif; Tsiplakides, Iakovos, 2009, 113 - 119)

## نشاط (3)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى إكساب المتدربين القدرة على بناء بطاقة تقويم خطة مشروع لغوي.

**إجراءات النشاط:**

1. يقسم المدرب معلمي اللغة العربية إلى مجموعات (4 – 6).
2. يكلف المدرب كل المجموعات تصميم بطاقة تقويم خطة مشروع لغوي.
3. يطلب المدرب من رائد كل مجموعة عرض بطاقة مجموعته على بقية المجموعات، مع تلقي التعليقات والحصول على التغذية الراجعة اللازمة.
4. يعرض المدرب على المعلمين نموذج مقترح لبطاقة خطة مشروع لغوي مستعينًا بجهاز الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

بطاقة تقويم خطة مشروع

| م | الأداءات | متوفرة | غير متوفرة |
|---|---|---|---|
| 1 | تتضمن الخطة أهدافًا واضحة ومحددة للمشروع. | | |
| 2 | تتضمن الخطة جدولًا زمنيًا لمراحل تنفيذ المشروع. | | |
| 3 | تراعي الخطة استثمار الإمكانات المخصصة للمجموعة لتنفيذ المشروع. | | |
| 4 | تحدد الخطة أدوارًا ومهامًا محددة؛ لتحقيق الأهداف المنشودة. | | |
| 5 | تراعي الخطة توزيع الأدوار والمهام على أعضاء المجموعة بصورة تتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم. | | |
| 6 | تقترح الخطة منتجات ذات قيمة للمشروع. | | |
| 7 | تتضمن الخطة طرقًا متنوعة؛ لتقويم أداء المتعلمين في تنفيذ المشروع (تقويم ذاتي – تقويم أقران – تقويم معلم). | | |
| 8 | مرونة الخطة، وقابليتها للتعديل وفقًا لما تسفر عنه نتائج عمليات التقويم المستمر للمشروع. | | |

# الجلسة التدريبية الثانية
# تقويم المشروعات اللغوية: أسسه، ومعاييره

## نشاط (1)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى تبصير المتدربين بكيفية تقويم أداء المتعلمين في أثناء تنفيذ مشروعات لغوية وفقًا للخطط التي وضعوها.

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين توضيح كيفية تقويم أداء المتعلمين في أثناء تنفيذ مشروعات لغوية وفقًا للخطط التي وضعوها، مع تصميم بطاقة ملاحظة لهذا الغرض.

2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار حول هذا الموضوع.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى لمدة ثلاث دقائق؛ للنقاش مع زملائهم حول التقويم في مرحلة التنفيذ.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص هذه المرحلة.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أشار إليها المتدربون.
7. اعرض على المتدربين كيفية تقويم أداء المتعلمين في أثناء تنفيذ مشروعات لغوية وفقًا للخطط التي وضعوها، ونموذج لبطاقة ملاحظة معدة لهذا الغرض، وذلك باستخدام جهاز الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

يبدأ الطلاب في تنفيذ المشروع وفقًا للخطة التي تم تصميمها في المرحلة السابقة، ويكون لكل طالب دور محدد يتكامل مع أدوار زملائه أعضاء الفريق، وعلى المعلم في هذه المرحلة أن:

- يتأكد من وضوح دور كل طالب، ومدى استيعاب أعضاء المجموعة للمهام المنوطة بهم.
- يوجه مسار تفكيرهم نحو النواتج المستهدفة من تنفيذ المشروع.
- يتابع مدى اندماجهم في تنفيذ المشروع، ويقدم لهم التغذية الراجعة الفورية.
- يكون ميسرًا لتعلم الطلاب دون أن يقوم هو بتنفيذ المشروع.

(الباز، أحلام، 2009)

بطاقة ملاحظة أداء المتعلم في أثناء تنفيذ مشروع

| م | الأداءات | متوفرة | غير متوفرة |
|---|---|---|---|
| 1 | إنجاز الطالب للمهام المطلوبة منه بكفاءة. | | |
| 2 | الالتزام بإنجاز المهام وفقًا للمدة الزمنية المحددة دون تأخير. | | |
| 3 | القدرة على التواصل اللغوي الفعال. | | |
| 4 | التعاون مع الزملاء في المجموعة. | | |
| 5 | تقديم مقترحات وحلول للمشكلات التي تعترض تنفيذ المشروع. | | |

## نشاط (2)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى تبصير المتدربين بأسس تقويم الأداء اللغوي للطلاب في المشروعات اللغوية.

**إجراءات النشاط:**

اطلب من المتدربين تحديد أسس تقويم الأداء اللغوي للطلاب في المشروعات اللغوية.

1. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من هذه الأسس.
2. امنح المتدربين مهلة أخرى لمدة ثلاث دقائق؛ للنقاش مع زملائهم حول هذه الأسس.
3. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص هذه الأسس.
4. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية.
5. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أشار إليها المتدربون.
6. اعرض على المتدربين أسس تقويم الأداء اللغوي للطلاب في المشروعات اللغوية باستخدام جهاز الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

**أسس تقويم الأداء اللغوي للطلاب في المشروعات اللغوية:**

- قياس مدى تحقق أهداف المشروع.
- قياس المهارات اللغوية المستهدف تنميتها من المشروع: مثل (مهارات التواصل الشفوي- مهارات الإقناع - مهارات اختيار المعلومات المرتبطة بموضوع البحث - مهارات تحليل المعلومات - مهارات عمل استنتاجات - مهارات التعليق- مهارات تطبيق القواعد النحوية في الحديث أو الكتابة- مهارات استخدام الخيال واللغة المجازية في الكتابة - مهارات التعلم الذاتي).
- تنويع أساليب تقويم الأداء اللغوي:

شفوية: مثل تقويم (العروض الشفوية لأنشطة المشروع على مجموعات أخرى داخل الفصل أو في فصول أخرى).

كتابية: مثل تقويم (مقالات- إعلانات - بطاقات دعوة - ملخص المشروع - تقارير).

عملية: مثل تقويم (جمع المعلومات من مصادرها المتنوعة - استخدام المعاجم في البحث..).

- تقويم إنجازات الطلاب في ضوء معايير موضوعية مثل (القيمة التطبيقية لمنتجات المجموعة سواء أكانت مجلة أو مطوية أو كتيبات في موضوع معين) و (جدوى المقترحات والحلول المقدمة).
- قياس الإنجاز الفردي أي مدى إنجاز كل فرد في مجموعته للمهام والأنشطة المكلف بها.

(Bondar, Irina Alekseevna & Other ,2016, 2123 - 2133)

- تطبيق مقاييس تقدير مستويات الأداء اللغوي في مراحل التخطيط والتنفيذ وتقديم المنتج النهائي للمشروع.
- تنويع بطاقات التقويم (بطاقة التقويم الذاتي - بطاقة تقويم الأقران - بطاقة تقويم المعلم).
- الاستفادة من نتائج التقويم، والحصول على تغذية راجعة؛ لتعديل مسار العمل في المشروع.

**أسس التقويم الجماعي للمشروع:**

في تقويم المشروعات الجماعية يؤيد بعض التربويين حصول أعضاء المشروع الجماعي على درجات موحدة، على حين يرفض بعضهم الآخر ذلك، ويرى أن بعض المتعلمين يعتمدون على أقرانهم، لذا ينبغي مراعاة ما يلي:

- تقر المجموعة في البداية حصول كل أعضائها على درجات متساوية.
- تضع المجموعة قواعد للعمل وتوزيع الأدوار في بداية المشروع.
- تتفق المجموعة في البداية على إسهام كل عضو بجهد متساوٍ في إنجاز المهام، لكن من الممكن أن تتغير درجات بعض الأفراد بالزيادة أو النقص عن الدرجة المتفق عليها في البداية وفقًا لمدى الجدية في الأداء، ومدى إنجاز المهام المطلوبة بكفاءة.
- تضع المجموعة محكات توزيع الدرجات في نهاية المشروع.
- تشارك المجموعة صاحبة المشروع في تقدير درجة كل عضو من أعضائها بعد إتمام المهمة.
- تستخدم المجموعة نوعين من البطاقات، يحصل المتعلم المتخاذل عن العمل بطاقة صفراء، وتقل درجته بمقدار 10 % عن الدرجة المتفق عليها في البداية، وإذا استمر هذا التخاذل من المتعلم نفسه يحصل على البطاقة الحمراء، وتصبح درجته صفرًا، وتتوزع درجاته على بقية الأعضاء الآخرين.

## نشاط (3)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى تبصير المتدربين بمتطلبات تقويم المشروعات اللغوية الإلكترونية، ومعايير الحكم عليها.

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين تحديد متطلبات تقويم المشروعات اللغوية الإلكترونية، ومعايير الحكم عليها.
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من هذه المتطلبات والمعايير.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى لمدة خمس دقائق؛ للنقاش مع زملائهم حول هذه المتطلبات والمعايير.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص هذه المتطلبات والمعايير.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أشار إليها المتدربون.
7. اعرض على المتدربين متطلبات تقويم المشروعات اللغوية الإلكترونية، ومعايير الحكم عليها باستخدام جهاز الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

**متطلبات تقويم المشروعات اللغوية الإلكترونية:**

تؤكد بعض الدراسات أهمية المشروعات التي تنشر في سياق عالمي عبر الإنترنت لطلاب المرحلة الثانوية؛ من أجل إكسابهم مهارات القرن الحادي والعشرين عن طريق تبادل التفكير والأفكار والتعليقات، والتعاون، والتواصل، وحل المشكلات المعقدة.

(Lin, Chi-Syan& Other , 2015, 1 - 9)

**ويتطلب تنفيذ هذه المشروعات ما يلي:**

- بيئة إلكترونية تشتمل على أجهزة حاسوب كافية، وشبكة إنترنت، وغرف لاجتماعات الطلاب.
- توفير التمويل اللازم لهذه المشروعات - وبخاصة المشروعات متعددة التخصصات- التي تؤهل الطلاب للعمل.

(218-Munezero, Myriam D.; Bekuta, Balozi K., 2016, 206)

- تقديم الدعم اللازم للطلاب قبل بدء المشروع من حيث تيسير الوصول إلى المعلومات، وسرعة الإنترنت، وتدريبهم على كيفية جمع البيانات، وتحليلها، والتواصل مع الزملاء، وتبادل المعلومات والبيانات، وكتابة التعليقات، وتدوين الملاحظات، وعمل التنبؤات، وإدارة وقت التعلم بكفاءة.

(54-Kizkapan, Oktay; Bektas, Oktay, 2017, 37)

ومن ذلك مشروع (ويكي) الذي يتيح بدائل متعددة للطلاب للإنتاج اللغوي (قصص رقمية - مقالات يومية - عرض نتائج بحوث ميدانية عن نباتات أو حيوانات مدعم بالصور والفيديو - كتابة تجارب ذاتية.....) ويمكن استخدام (ويكي) لدعم العمل الجماعي والتعلم التعاوني.

(Eddy, P.& Lawrence, A.,2013 ,253 - 265)

## معايير الحكم على الأداء اللغوي في المشروعات اللغوية الإلكترونية:

للحكم على الأداء اللغوي للمتعلمين في مثل هذه المشروعات ينبغي تحليل مناقشات الطلاب، وحواراتهم في أثناء التخطيط للمشروع، وتنفيذه، وتقويمه، واستخلاص مؤشرات تنبؤية تعكس مشاركات الطلاب، ومعارفهم، ومهاراتهم اللغوية:

**ومن المؤشرات التي يمكن الاسترشاد بها في عملية التقويم:**

- عدد الكلمات والجمل والعبارات والفقرات التي شارك بها الطلاب في أثناء كتابة التعليقات، وإبداء الآراء.
- عدد المقترحات الجيدة التي قدمها المشاركون في المشروع.
- عدد الرسائل المكتوبة بخصوص الصعوبات والمشكلات التي تواجه تنفيذ المشروع منذ بدايته.
- عدد الأسئلة والاستفسارات المطروحة بخصوص إجراءات تنفيذ المشروع.
- عدد الاستجابات والتعليقات بخصوص الرد على الاستفسارات الخاصة بالمشروع.

(Yoo, Jaebong; Kim, Jihie, Jan 2014,8 - 32)

# الوحدة التدريبية السابعة
# التقويم اللغوي القائم على ملفات الإنجاز

## الأهداف الرئيسة للوحدة

**من المتوقع بعد دراسة هذه الوحدة أن يكون المتدرب قادرًا على أن:**

1. يدلل على أهمية ملفات الإنجاز في التقويم اللغوي.
2. يوضح متطلبات التقويم اللغوي القائم على ملفات الإنجاز.
3. يحدد مفهوم ملف الإنجاز الرقمي.
4. يوضح محتويات ملف الإنجاز الإلكتروني.
5. يقدر أهمية ملفات الإنجاز في عملية التقويم.

**الزمن المقترح:** ساعتان.

**عدد الجلسات التدريبية:** واحدة.

عزيزي المدرب: بين يديك نشاط من أنشطة التقويم القائم على الأداء، وهو: التقويم القائم على ملفات الإنجاز، فتعرف أهدافه، واتبع إجراءاته على النحو التالي:

## نشاط (1)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى تبصير المتدربين بأهمية ملفات الإنجاز في التقويم اللغوي.

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين التدليل على أهمية ملفات الإنجاز في عملية التقويم اللغوي.
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار حول أهمية ملفات الإنجاز بالنسبة للمعلم والمتعلم وولي الأمر.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى (ثلاث دقائق)؛ للنقاش ومع زملائهم حول هذه الأهمية.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص أهمية ملفات الإنجاز.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أشار إليها المتدربون.
7. اعرض بإيجاز مراحل أهمية ملفات الإنجاز في عملية التقويم اللغوي، وذلك باستخدام جهاز الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

يضم ملف الإنجاز أو ما يطلق عليه اسم (البورتفوليو) (portfolio) معلومات متنوعة توثق خبرات الطالب وإنجازاته، وتقدم صورة ممتدة لأدائه عبر الزمن، ونظرًا لأن هذه الملفات أو الصحائف تستخدم في تقويم المتعلمين، فإنه ينبغي العناية بتحديد الغرض منها، ومحتواها، فهي ليست مجرد

حافظة تضم جميع أنشطة الطالب المتفرقة، أو عينة عشوائية منها، بل هي وثائق تقدم أدلة على حدوث التعلم، وتكشف عما يعرفه الطالب، وما يستطيع أداءه في مجال دراسي معين، وتبين إنجازاته وتقدمه في ضوء مستويات معيارية محددة.

**وتبدو أهمية ملفات الإنجاز في الجوانب الآتية:**

- أنها تعد حلاً بديلاً للتغلب على مشكلة أساليب التقويم التقليدية للكتابة التي تستغرق وقتًا طويلاً داخل الفصول الدراسية، فهي تتيح الفرصة للمعلمين لإبداء الآراء، وكتابة التعليقات، وتزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة الخاصة بكتاباتهم، وفي الوقت نفسه تشجع الطلاب على النقد الذاتي، والتصحيح الذاتي، وتحسين كتاباتهم في ضوء ردود المعلم وتعليقاته في ملفات إنجازهم.

(Eridafithri, 2015,1 - 16)

- أنها وسيلة تقويم مفيدة للمعلم والمتعلم وولي الأمر:

أما بالنسبة للمعلم فهي تساعده على قياس المستويات التحصيلية لتلاميذه، وتيسر له مراجعة مستويات تقدمهم على مدار العام دون الحاجة إلى الاعتماد على الذاكرة، ويمكنه أن يقوم مهاراتهم - وبخاصة مهارات التفكير الناقد والإبداعي، ومهارات التنظيم والتصنيف - وغيرها من المهارات، وبصفة عامة توفر إنجازات المتعلم المتضمنة في ملفه لقطة، أو صورة متحركة للتقدم في الأداء تختلف عن اللقطات التي توفرها الاختبارات التقليدية، أو أساليب التقويم التقليدية.

**وأما بالنسبة للمتعلمين فهناك فوائد متعددة لملفات الإنجاز منها ما يلي:**

تنمية الوعي اللغوي للطلاب: فملفات الإنجاز تنمي معارف الطلاب - وبخاصة معرفة القواعد والمفردات اللغوية - وتتحسن مستويات الكتابة تدريجيًا عن طريق تنمية مهارات التقويم الذاتي، والتأمل الذاتي، ومحاولات تعديل النص المكتوب وتحسينه، وكل ذلك يساعد على تنمية الوعي اللغوي للطلاب.

(Lam, Ricky, 2016,1900 - 1917)

التعلم الإيجابي: فالمتعلم هنا لن يعاقب على إجابات خاطئة، ولن يحصل على درجة متدنية في التعبير، بل هناك تقويم إجمالي لملف الإنجاز، يؤدي إلى تحسين عملية الكتابة.

تشجيع الاستقلالية: فملفات الإنجاز لها دور إيجابي وفعال في اعتماد الطلاب على أنفسهم في تقييم ذواتهم، وفي تصحيح أخطائهم، ومعرفة مدى تحسن كتاباتهم، وإجراء التعديلات اللازمة بأنفسهم، ومحاولة الارتقاء بأساليبهم في ضوء تعليقات المعلم.

التعبير الذاتي الحر: فكل طالب يعبر عن أفكاره وآرائه الشخصية بطريقته الخاصة، وبأسلوبه الذاتي، بخلاف الاختبارات الموضوعية التي تتطلب اختيارًا من متعدد، أو إكمال جملة أو عبارة أو وضع علامة صواب أو خطأ، ولا تتيح الفرصة لحرية التفكير أو مرونة التعبير.

(Eridafithri, 2015,1 - 16)

وأما بالنسبة لأولياء الأمور فيمكن القول: إن ملفات الإنجاز توفر بيانات ملموسة ووثائق مكتوبة؛ لإقناع أولياء الأمور بالمستويات الحقيقية لأبنائهم، ومعرفة نواحي القوة والضعف في أدائهم، مما يحفز مشاركتهم في رفع مستويات أبنائهم.

## نشاط (2)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى تبصير المتدربين بمتطلبات التقويم اللغوي القائم على ملفات الإنجاز.

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين التدليل على تحديد متطلبات التقويم اللغوي القائم على ملفات الإنجاز.
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار حول متطلبات التقويم اللغوي القائم على ملفات الإنجاز.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى لمدة ثلاث دقائق؛ للنقاش ومع زملائهم حول هذه الأهمية.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها بخصوص هذه المتطلبات.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أشار إليها المتدربون.
7. اعرض بإيجاز متطلبات التقويم اللغوي القائم على ملفات الإنجاز، وذلك باستخدام جهاز الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

### متطلبات التقويم القائم على ملفات الإنجاز:

**يتطلب التقويم القائم على ملفات الإنجاز ما يلي:**

- التقويم في ضوء معايير: ينبغي قياس مستويات الطلاب في إنجاز المهام بناء معايير محددة مثل مدى إدراك الطالب للمهمة، وفهم الغرض منها، وكيفية إنجازها، ومعايير جودة المنتج.

وتؤكد دراسة (Van der Schaaf, Marieke; Baartman, Liesbeth; Prins, Frans,2012, 847-860) أهمية تقويم ملفات الإنجاز في ضوء معايير، وضرورة الاستناد إلى الوثائق والأدلة التي تعزز الحكم على هذه الملفات، بعيدًا عن الأهواء والآراء الذاتية في عملية التقويم، وقد أثبتت الدراسة أن استخدام المعايير قد ساعد على تعزيز جودة هذه الملفات.

ويذكر بومان، جيم وآخرون (Bowman, Jim & Other ,2016, 1-22) أن هناك متطلبات للتقويم القائم على ملفات الإنجاز منها:

- التقويم الذاتي وتفعيل دور الأقران: ويتطلب التقويم الذاتي التأمل والمراقبة الذاتية، والمراجعة الذاتية، والتصحيح الذاتي، ويمكن تفعيل دور الأقران ومشاركاتهم مع زملائهم في التأمل والتفكير بعمق في محتويات ملفاتهم، وذلك في بيئة آمنة.
- وضوح التعليمات: فلا بد من معرفة الطلاب للغرض من استخدام الملف، وتزويدهم بمبادئ توجيهية وتعليمات واضحة لإنجاز المهام المطلوبة، مع مراعاة الخبرات السابقة للمتعلمين، وقدرتهم على إنجاز تلك المهام.
- تقديم الدعم اللازم للطلاب: يمارس المعلم دور الموجه والمستشار لطلابه، ويساعدهم تحديد أهدافهم، ووضع خططهم، ويشجعهم على إنجاز مهامهم، ويناقش معهم محتويات ملفاتهم، وكيفية تنظيمها.

- عرض نموذج جيد لملف الإنجاز أمام الطلاب: فلا بد من عرض نموذج جيد التنظيم لشكل ملف الإنجاز ومحتوياته أمام الطلاب؛ للاسترشاد به في إعداد ملفاتهم.
- تقديم نماذج جيدة للتغذية الراجعة للطلاب: عقب تحليل أعمال الطلاب وتقويمها ينبغي أن يقدم المعلم لهم نماذج جيدة للتغذية الراجعة؛ لتحسين جودة أعمالهم؛ واستكمال نواحي النقص في ملفاتهم.

(22-Bowman, Jim & Other ,2016, 1)

## نشاط (3)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى تبصير المتدربين بمفهوم ملف الإنجاز الرقمي، وأهميته.

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين التدليل على تحديد المقصود بملف الإنجاز الرقمي، والتدليل على أهميته.
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار حول المقصود بملف الإنجاز الرقمي، وأهميته.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى لمدة ثلاث دقائق؛ للنقاش ومع زملائهم حول المفهوم والأهمية.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أشار إليها المتدربون.
7. اعرض بإيجاز المقصود بملف الإنجاز الرقمي، وأهميته، وذلك باستخدام جهاز الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

**المقصود بملف الإنجاز الرقمي:** (Digital Portfolio)

انتشرت في الآونة الأخيرة برمجيات حاسوبية، تسمح للطالب بتنظيم أعماله وتسجيلها وتأملها فيما يعرف بملف الإنجاز الرقمي، وهناك تسميات متعددة لهذا الملف الإلكتروني منها ملف الوسائط المتعددة، أو الملف الإلكتروني، أو ملف على شبكة الإنترنت، أو حقيبة إلكترونية.

(Sharif, E., & Dasouki, w. , 2010 138 - 81,)

وهو بمثابة أرشيف إلكتروني (electronic archives) يضم مئات الصفحات والأعمال سواء أكانت مكتوبة أو مصورة أو سمعية، ويتيح لصاحب الملف المرونة في إعداد الملف، ويتيح لقارئه الاطلاع بسهولة على أي عمل من أعماله، وكذلك تقويم مهارات الإبداع المتضمنة في تلك الأعمال، وقد يصاحب هذا البورتفيوليو المتعلم مدى حياته التعليمية.

(Sendziuk, 2012 , 78)

**أهمية ملف الإنجاز الإلكتروني (الرقمي):**

يذكر بومان، جيم وآخرون (22-Bowman, Jim & Other ,2016, 1) ملفات الإنجاز الإلكترونية تتيح مزيدًا من الفرص لتفكير عالي الجودة، ودعم أنشطة التفكير، وتعزيز مهاراته عند الطلاب، وباستخدامها ترتفع

مستويات وعيهم المعرفي، وينجحون في تحديد أهدافهم الشخصية أو المهنية، وتنمو قدرتهم على التعلم الذاتي، ويزداد فهمهم لذواتهم، وتحملهم للمسؤولية، بل دعم ما يطلق عليه اسم الهوية الفكرية.

ومما يزيد من أهمية هذه الملفات التطور الحادث في مجال البرمجيات ودعمه للتطبيقات بلغات البرمجة مثل لغة (Visual Basic) وأنظمة النص المترابط (HTML) Markup Language (Hyper Text) التي فرضت مجموعة من الحقائق حولها لعل من أهمها ما يلي:

- حرية القارئ في اختيار الموضوع، وقراءة النص المترابط من سجلات الأداء الإلكترونية، والتنقل بين الأفكار والمعلومات حسب رغبة القارئ، بخلاف المطبوعات التقليدية التي تحكم طريقة الاطلاع على سجلات الأداء بترتيب معد سلفًا لما ورد فيه من حقائق وآراء.
- إمكانية نشر معلومات النص المترابط الواردة بسجلات الأداء الإلكترونية، والإفصاح عنها بصورة أسرع وأوسع انتشارًا؛ لتعطي إمكانية تقويم متعدد التحكيم من كثير من المقومين حول العالم عن طريق إلحاقها بأحد مواقع الإنترنت، وتبادلها إلكترونيًا.

(Zieky, 2014, 76)

## نشاط (4)

**هدف النشاط:** يهدف هذا النشاط إلى تبصير المتدربين بمحتويات ملف الإنجاز الإلكتروني، وكيفية التقويم اللغوي القائم على هذه الملفات.

**إجراءات النشاط:**

1. اطلب من المتدربين التدليل على تحديد محتويات ملف الإنجاز الإلكتروني، وكيفية التقويم اللغوي القائم على هذه الملفات.
2. امنح المتدربين مهلة للتفكير لمدة ثلاث دقائق، وشجعهم على تدوين كل ما يرد في أذهانهم من معلومات وأفكار حول هذه المحتويات، وتلك الكيفية.
3. امنح المتدربين مهلة أخرى لمدة ثلاث دقائق؛ للنقاش ومع زملائهم حول المحتويات والكيفية.
4. اطلب من كل مجموعة ترشيح أحد أعضائها؛ لعرض أهم المعلومات والأفكار المتفق عليها.
5. أتح الفرصة للعروض والمناقشات الجماعية.
6. دون في السبورة الإضافية أهم المعلومات والأفكار التي أشار إليها المتدربون.
7. اعرض بإيجاز محتويات ملف الإنجاز الإلكتروني، وكيفية التقويم اللغوي القائم على هذه الملفات، وذلك باستخدام جهاز الحاسوب، وجهاز العرض (Data show) على النحو التالي:

**محتويات ملف الإنجاز الإلكتروني:**

تذكر إمبيدوفو، ماريا وآخرون (Impedovo, Maria et Other) أن ملف الإنجاز الإلكتروني يتضمن ما يلي:

تحديد الهوية على الإنترنت: أي تقديم الطلاب لأنفسهم، وكتابة أفكارهم الذاتية وتوقعاتهم وتواصلهم مع الآخرين (المعلمين، والأقران) من خلال الروابط، والصور، والفيديو، والنص.

الكائنات التعليمية: وهي بيانات إلكترونية تتراوح بين النص والصورة والصوت، ومقاطع فيديو

وخرائط مفاهيم، ورسوم وأشكال يتم تأليفها، وحفظها، وتصنيفها.

النماذج التعليمية عبر الإنترنت: وهي أشكال مجسمة للأشياء الأصلية تأتي بنفس حجمها الأصلي أو بصورة مصغرة أو مكبرة.

الاتجاهات الحديثة: وهي تعني إدخال الطالب موضوعات جديدة من خلال قراءاته واطلاعاته.

منصة التعلم التعاوني عبر الإنترنت: وهي عبارة عن موقع للتواصل بين الطلاب عبر الإنترنت؛ لمناقشة المواد والموضوعات، وبناء خرائط مفاهيم، فضلاً عن التقويم المشترك.

**كيفية التقويم اللغوي القائم على هذه الملفات الإلكترونية:**

يعتمد التقويم اللغوي القائم على هذه الملفات الإلكترونية على أدوات للتقويم الذاتي، والتقويم المشترك، ومعايير ومؤشرات الأداء، والتحليل الإحصائي لجميع ملفات الإنجاز الإلكترونية التي تم الحصول عليها، والوثائق التي ينتجها الطلاب.

(Impedovo, Maria & Other , 2013, 161 - 176)

وفي مجال تقويم المهارات اللغوية تتيح ملفات الإنجاز الإلكترونية الفرصة لالتقاط العناصر غير التقليدية مثل لقطات الفيديو، والملفات الصوتية، وتخزينها، فيمكن تسجيل محادثات الطلاب لتقويم مهاراتهم في المحادثة، وتحديد جوانب القوة والضعف في أدائهم اللغوي، كما يمكن الاحتفاظ بنسخ من أعمال الطلاب؛ لتقويمها مع تقديم تعليقات مفصلة لكل طالب، وهذه الملفات تسمح بتقويم متعدد الأبعاد؛ لأنها توفر البيانات اللازمة لقياس نتائج تعلم الطلاب في مختلف المجالات.

(Papp, Raymond,2014, 1 - 6)

استمارة تقويم الجلسات التدريبية

| م | أوجه الإفادة | درجة الإفادة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جدًا | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | ضعيفة جدًا |
| 1 | محتوى المادة التدريبية بصفة عامة. | | | | | |
| 2 | المصطلحات الواردة في المادة التدريبية. | | | | | |
| 3 | الأمثلة التوضيحية الواردة في الجلسة. | | | | | |
| 4 | جدة المادة العلمية بالنسبة للمتدربين. | | | | | |
| 5 | طريقة عرض المادة التدريبية. | | | | | |
| 6 | طريقة التفاعل مع المتدربين. | | | | | |

**مقترحاتك للجلسة القادمة:**

.....

.....

.....

.....

# المراجع

1. أحمد، جمال رمضان (2015): أثر استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي والكتابي لدى طلاب الصف السادس الثانوي الناطقين بغير العربية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 163، الجزء الأول، مايو 2015، 123–212.
2. الباز أحلام (2009): فاعلية نموذج للتعلم قائم على المشروعات في تنمية مهارات العمل وتحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي واتجاهاتهم نحو العلوم. «المؤتمر العلمي للجمعية المصرية للتربية العلمية».
3. التهامي، انتصار فرج (2012): دراسة أهمية المعارض في تنمية روح الإبداع لدى الطلاب المتفوقين. المؤتمر العلمي العربي التاسع لرعاية الموهوبين والمتفوقين – شباب مبدع إنجازات واعدة – المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين – الأردن. ج2 .
4. الخطيب، أحمد (2010): إستراتيجيات التقويم التربوي الحديثة. موسوعة التعليم والتدريب. مقال متاح على الموقع:

http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=580

5. الصباغ، حمدي (2016): فاعلية إستراتيجيات التقييم القائم على الأداء في تحصيل مفاهيم مناهج البحث، وتنمية مهارات البحث التربوي لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في المؤتمر العلمي الدولي الرابع (الخامس والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس) بعنوان «نحو تغيير جذري في رؤى وإستراتيجيات تطوير مناهج التعليم» المنعقد بدار الضيافة– جامعة عين شمس.
6. عبد الحميد، جابر (2002): اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس. القاهرة: دار الفكر العربي.
7. فايزة عوض، وفاتن مصطفى (2003): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، القاهرة: دار النصر للتوزيع والنشر.
8. مجدي قاسم، أحلام الباز (2015): التقويم: مدخل لجودة خريج مؤسسات التعليم قبل الجامعي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
9. مجمع اللغة العربية بالقاهرة (2005): المعجم الوسيط. ط 4 القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
10. نصر، آية معاطي (2017): برنامج قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه. كلية التربية / جامعة دمياط.
11. نصر، معاطي (2009): التدريس الإبداعي للغة العربية. نماذج وتطبيقات. دمياط: مكتبة نانسي.
12. Acuña, Santiago Roger Et Other (2014): Fostering Multimedia Learning with Collaborative Concept Mapping: The Effect of Cognitive Aid on Performance and on Collaboration. International Journal of Higher Education, V.3N.2 pp141 - 152.

13. Alexopoulou, Theodora & Other (Jun 2017) Task Effects on Linguistic Complexity and Accuracy: A Large - Scale Learner Corpus Analysis Employing Natural Language Processing Techniques. Language Learning, V.67 N.S1 pp180 - 208.
14. Bondar, Irina Alekseevna & Other (2016) Project - Based Method as an Effective Means of Interdisciplinary Interaction While Teaching a Foreign Language. International Journal of Environmental and Science Education, V.11 N.8 pp 2123 - 2133
15. Bowman, Jim & Other (2016) The Use of ePortfolios to support metacognitive practice in a first - year writing program. International Journal of E. Portfolio, V.6 N.1 pp1 - 22
16. Burton, Kelley (2011): A Framework for Determining the Authenticity of Assessment Tasks: Applied to an Example in Law. Journal of Learning Design, V.4 N.2 pp 20 - 28.
17. Campbell, Laurie O. (2016): Concept Mapping: An "Instagram" of Students' Thinking. Social Studies, V.107 N.2 pp74 - 80.
18. Duke, Nell K. (Fall 2016) Project - Based Instruction: A Great Match for Informational Texts. American Educator, V.40 N.3 pp4 - 11, 42
19. Eddy, Pamela L.; Lawrence, April (Aug 2013): Wikis as Platforms for Authentic Assessment. Innovative Higher Education, V.38 N.4 pp253 - 265.
20. Eridafithri (Mar 2015): The Application of Portfolios to Assess Progress in Writing of EFL Students at Secondary Schools in Banda Aceh. Online Submission, Studies in English Language and Education. V.2 N.1 pp1 - 16.
21. Fragoulis, Iosif; Tsiplakides, Iakovos (Sep 2009) Project - Based Learning in the Teaching of English as a Foreign Language in Greek Primary Schools: From Theory to Practice. English Language Teaching, V.2 N.3 pp113 - 119
22. Hakuta, Kenji, (2009):Guidelines for the Assessment of English Language Learners. Educational Testing Service. https://www.ets.org/s/about/pdf/ell_guidelines.pdf
23. Hus, Vlasta; Matjašic, Jasmina (2017): Evaluation and Assessment in Early Social Science. Universal Journal of Educational Research, V.5 N.4 pp 664 - 670.
24. Impedovo, Maria Antonietta; Ritella, Giuseppe; Ligorio, Maria Beatrice (2013) Developing Codebooks as a New Tool to Analyze Students' ePortfolios. International Journal of ePortfolio, V.3 N.2 pp161 - 176.
25. Kinay, Ismail; Bagçeci, Birsen (2016): The Investigation of the Effects of Authentic Assessment Approach on Prospective Teachers' Problem - Solving Skills. International Education Studies, V.9N.8 pp51 - 59.

26. Kizkapan, Oktay; Bektas, Oktay (Jan 2017) The Effect of Project Based Learning on Seventh Grade Students' Academic Achievement. International. Journal of Instruction, V.10 N.1 pp 37 - 54.

27. Lagares, Manuel; Reisenleutner, Sandra (2017): Rotating Poster Presentations. Research - publishing.net. https://eric.ed.gov/?q=Electronic+presentations+for+students&id=ED574265

28. Lam, Ricky (2016): Assessment as Learning: Examining a Cycle of Teaching, Learning, and Assessment of Writing in the Portfolio - Based Classroom. Studies in Higher Education, V.41 N.11 pp1900 - 1917.

29. Lin, Chi - Syan& Other (Jun - Aug 2015) Examining the Efficacy of Project - Based Learning on Cultivating the 21st Century Skills among High School Students in a Global Context. Journal on School Educational Technology, V.11 N.1 pp1 - 9

30. Litchfield, Brenda C & Dempsey, John V.) Jul 2013 (: Alternative Assessment Techniques for Blended and Online Courses. International Association for Development of the Information Society, Paper presented at the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on e - Learning (Prague, Czech Republic) pp 443 - 446.

31. Magalas, Laura; Ryan, Thomas G., (Jun 2016): A New Rendition of an Old Classic: The Young Writers Program as a Writing Workshop. International Journal of Progressive Education, V.12 N.2 pp7 - 22.

32. Marandino, Martha (Jun 2016): The Expositive Discourse as Pedagogical Discourse: Studying Recontextualization in the Production of a Science Museum Exhibition. Cultural Studies of Science Education, V.11 N.2 pp 481 - 514

33. McClendon& K and Ho, T. (2016) Building a Quality Assessment Process for Measuring and Documenting Student Learning. Assessment Update, March - April , Volume 28, Number 2,pp7 - 15.

34. Mueller, J. (2016). Authentic assessment toolbox. Retrieved from http://jfmueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/index.htm

35. Munezero, Myriam D.; Bekuta, Balozi K., (2016 (Benefits and Challenges of Introducing a Blended Project - Based Approach in Higher Education: Experiences from a Kenyan University. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, V.12 N.2 pp 206 - 218.

36. Murugaiah, Puvaneswary, (2016): Pecha Kucha Style Powerpoint Presentation: An Innovative Call Approach to Developing Oral Presentation Skills of Tertiary Students. Teaching English with Technology, V.16 N.1 pp88 - 104

37. Papp, Raymond (Feb 2014) Assessment and Assurance of Learning Using E - Portfolios. Journal of Case Studies in Accreditation and Assessment, V.3.pp1 - 6.

38. Richards, Jack C. (Apr 2017) Teaching English through English: Proficiency, Pedagogy and Performance. RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research, V.48 N.1 pp7 - 30

39. Sendziuk, P. (2012). Sink or swim? Improving student learning through feedback and self - assessment. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 22 (3), 320 - 330.

40. Shallcross, David C. (Mar 2016): Concept Maps for Evaluating Learning of Sustainable Development. Journal of Education for Sustainable Development, V.10 N.1 pp160 - 177

41. Sharif, E., & Dasouki, w. (2010). The impact of using portfolio on self learning strategies and student's learning in educational faculty , Educational and Social studies, 16 (4), 81 - 138.

42. United Nations Office Drugs and crime (2016): What is Evaluation? https://www.unodc.org/unodc/en/evaluation/what - is - evaluation1.html

43. Vasylets, Olena; Gilabert, Roger; Manchón, Rosa M. (Jun 2017): The Effects of Mode and Task Complexity on Second Language Production. Language Learning, V.67 N.2 pp394 - 430.

44. Van der Schaaf, Marieke; Baartman, Liesbeth; Prins, Frans, (2012) Exploring the Role of Assessment Criteria during Teachers' Collaborative Judgement Processes of Students' Portfolios. Assessment & Evaluation in Higher Education, V.37 N.7 p847 - 860.

45. Wang, Amber Yayin (2012): Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. Thinking Skills and Creativity, V.7 N.1 pp38 - 47.

46. Xie, Ying; Sharma, Priya (2013): Examining Students' Reflective Thinking from Keywords Tagged to Blogs: Using Map Analysis as a Content Analysis Method. Interactive Learning Environments, V.21 N. 6 pp548 - 576.

47. Yang, Yu - Fen (2015): Automatic Scaffolding and Measurement of Concept Mapping for EFL Students to Write Summaries. Educational Technology & Society, V.18 N.4 pp273 - 286.

48. Yoo, Jaebong; Kim, Jihie (Jan 2014) Can Online Discussion Participation Predict Group Project Performance? Investigating the Roles of Linguistic Features and Participation Patterns. International Journal of Artificial Intelligence in Education, V.24 N.1 pp 8 - 32.

49. Yoo, Jin Soung; Cho, Moon - Heum (2012): Mining Concept Maps to Understand University Students' Learning. International Educational Data Mining Society, Paper presented at the International Conference on Educational Data Mining (EDM) (5th, Chania, Greece, Jun 19 - 21, 2012)

50. Zieky, M. (2014). An introduction to the use of evidence - centered design in test development. Psicología Educativa, 20, 79 - 87.