مجلة مر كز البحوث التربوية بجا معة قطر العدد الثالث عشر السنة السابعة يناير ١٩٩٨ ص ص١٤١ -١٧٨

مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن

حمدان علي نصر*

ملخص : هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية والثانوية لبعض أساليب وأدوات التقويم شائعة الاستخدام, وتقصي أثر متغيرات; المؤهل, والجنس, والخبرة, والمرحلة على مدى الاستخدام الفعلي لهذه الأدوات.

تألفت عينة الدراسة من (٧٦١) معلما ومعلمة يدرسون مناهج اللغة العربية منهم (١٠٠) معلم ومعلمة بالمرحلة الثانوية و (٧٦) معلما ومعلمة بالمرحلة الأساسية, يدرسون في (٨١) مدرسة حكومية بمدينة إربد, تم اختيارهم بطريقة عشوائية, ولمعرفة أساليب وأدوات التقويم المستخدمة, تم استطلاع آرائهم بوساطة استبانة أعدها الباحث, اشتملت على (٨١) نوعا من الأساليب والأدوات المقترحة لتقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية. وأظهرت الدراسة أن أفراد العينة يستخدمون جميع هذه الأنواع, ولكنهم يتفاوتون في درجة استخدامهم لها, حيث حازت الاختبارات المقالية أعلى المتوسطات الحسابية المتحصلة في حين حاز أسلوب تقويم الطالب لزميله أقل هذه المتوسطات, وكشفت الدراسة عن وجود مدى مقبول من التنويع في استخدام هذه الأساليب, كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المعلمين على مدى الاستخدام تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث, وإلى المرحلة ولصالح الأساسية, وإلى الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرات العالية, ولم تشر الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيا لعامل المؤهل العلمي, وفي ضوء هذه النتائج خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات.

خلفية الدراسة وأهميتها : يعد تقويم الطلبة بالمنهج الدراسي لتعليم اللغة من بين المعضلات التي شغلت ولا تزال تشغل اهتمام المربين, والباحثين وخبراء مناهج وتدريس اللغات في العالم, ذلك لأن التقويم هو جهاز التحكم وصمام الآمان في عمليات التعليم والتعلم, وأحد المكونات المهمة في نظام المنهج الدراسي, ولذا فإن

* قسم المناهج والتدريس-كلية العلوم التربوية جامعة اليرموك-إربد-الأردن

أي تطوير في نظام التقويم وأدواته سيكون له صداه وآثاره على بقية المكونات الأخرى للمنهج (فايز مينا, ١٩٩٣)، (Aspinwall et al, 1992,p.2) .

ولعل الحديث عن أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية يذكرنا بأهمية اللغة القومية, وبدورها المحوري في الحياة الدراسية للطلبة في مختلف مراحل التعلم, ويذكرنا أيضا بالدور الذي تلعبه المهارات والقدرات اللغوية المتوافرة لديهم في تذليل صعوبات التعلم والارتقاء بنوعية التعلم, والتحصيل الأكاديمي في المواد الدراسية المختلفة, إذ إن من الصعب بدون إتقان الطلبة لمهارات اللغة الرئيسة والفرعية, أن يحرزوا أي تقدم ملموس في التحصيل بالمناهج الدراسية الأخرى (حسن شحاته, ١٩٨٣ ،ص٩٣)

أما التصدي لأساليب وأدوات تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية في هذه الدراسة, فذلك لأنه الأسلوب والمدخل الطبيعي الذي يعتمد عليه المعلمون والباحثون, وخبراء المناهج ومؤلفو الكتب المدرسية لمبحث اللغة العربية في توفير المعلومات والبيانات اللازمة لاتخاذ القرارات التعليمية وإصدار الأحكام بشأن كفاءة المناهج الدراسية, وتحديد مدى فاعلية استراتيجيات التعليم والتعلم المستخدمة في تطبيق تلك المناهج (نجاح الجمل، ١٩٨٧،ص ٨٨).

وقد تجيء هذه الدراسة متفقة في أهدافها وأهميتها مع ما تشير إليه البحوث في هذا الميدان من أن تقويم الطلبة بمناهج تعليم اللغات يواجه في معظم دول العالم مشكلات وصعوبات فنية وإدارية عديدة ومتنوعة, لعل أهمها النقص الكبير في أدوات التقويم اللغوي, وعدم ملاءمة وكفاءة الأساليب والأدوات شائعة الاستخدام في قياس التعلم في مهارات اللغة الرئيسة والفرعية, والكشف عن مدى استخدام الطلبة لهذه المهارات والقدرات في مواقف التعلم والحياة (Harnich & Mabry , 1993,p.2); (Mark,1990; Hargreavs et al, 1989,p.5); (Wilen1981,p.5) .

وهناك ما يشير أيضا إلى أن معظم معلمي اللغة العربية يعانون من ضعف في وضع الأسئلة والتنويع في مستوياتها سواء أكان ذلك لأغراض بناء الاختبارات

التكوينية والنهائية في اللغة (محمود رشدي خاطر وآخرون, ١٩٨٤ ،ص ٣٧٤). أم لأغراض التفاعل الصفي (أحمد خويلة, ١٩٩٠; حسن شحاته, ١٩٩٣) ويؤكد الضعف في هذا المجال نتائج دراسة سميث (Smith, 1972) ودراسة كارول (Carol, 1976) . ودراسة لير (Lear, 1980,p.322) ودراسة كواك (Kwak, 1980,p.386). ودراسة (يوسف مناصرة, ١٩٨٧).

ويعد الضعف في القدرة على الاختيار والتنويع في آليات وأدوات تقويم الطلبة المستخدمة بمناهج تعليم اللغة من بين الصعوبات الأكثر خطورة في هذا الميدان, إذ تشير نتائج الدراسات العربية والأجنبية التي أجريت حول متغير التنويع إلى أن الاختبارات المدرسية الموضوعية والمقالية والشفوية تكاد تكون أكثر أساليب وأدوات تقويم الطلبة شيوعا وتداولا من قبل المعلمين, علما بأن نتائج البحث في هذا المجال تشير إلى أن هذه الاختبارات لا تقيس في مجملها سوى ثقافة الذاكرة, والمستويات الدنيا من المعارف والعلوم (فاروق الفرا: ١٩٩١; حسن شحاته, ١٩٩١; طلال كابلي, ١٩٩٢, وضحه السويدي, ١٩٩٣, محمد المشيقح ١٩٩٣).

ويدعم هذه النتائج ما توصلت اليه نيفو وإيلانا (Nevo & Elana, 1986) في دراسة بأمريكا هدفت إلى تقييم كفاءة الاختبارات اللغوية المستخدمة في قياس الكفايات اللغوية المتوافرة لدى طلبة المرحلتين الابتدائية والثانوية فأظهرت انخفاض كبير في كفاءة الاختبارات المتداولة بين المعلمين في قياس كفايات النطق, وتلوين الأداء, والمرونة في القراءة الملفوظة, والتعبير الشفوي . ومهارات الاستيعاب والقراءة, وأوصت بضرورة تطوير الاختبارات والأخذ بمبدأ التنويع والتعدد في هذه الاختبارات بما يتلاءم وطبيعة نتاجات التعلم اللغوي وخصائص الطلبة.

ومن خلال ما آجري من دراسات ميدانية, أو صنف من مؤلفات ومقالات نظرية حول قضية أساليب تقويم الطلبة بمناهج اللغة فإنه يمكن الخلوص بصريح العبارة إلى أن الاختبارات كانت ولا تزال حتى الآن هي الآلية المعتمدة, والمستخدمة على نطاق واسع ليس في مناهج اللغة فحسب بل وفي جميع المناهج

الدراسية الأخرى, وعبر مراحل التعليم المختلفة, أما أساليب التقويم الحديثة كـالتقويم التعاوني , (Cooperative Evaluation) وآليات التقويم الذاتـي ,(Self Evaluation) والتقويـم بالملاحظة المباشرة, (Observation) وتقويم الطالب لزميلـه "تقويـم الأنـداد" (Peer Evaluation) والأساليب الأخرى التي تستند إلى المنحنين العملي والتكاملي في قيـاس اللغة, كعمل التقارير والبحوث المكتبية وإنجاز المشاريع الرمزية فإنها لا تزال وفـق ما يراه الخبراء بعيدة إلى حد كبير عن دائرة التداول والاستخدام في مواقف التقويـم المختلفة.(Wennerstrom & Heiser, 1992,p.27) .

ويرى بعضهم أن استخدام هذه الأساليب والأدوات في تقويم الطلبة بمنـاهج اللغة العربية يعد ضرورة ملحة في إطار الأخذ بالاتجاهات المعاصرة في التقويـم اللغوي, التي تؤكد على مبدأ التعاون والمشاركة, وعلى المنحيين التكاملي والتطبيقي في تقويم تعلم اللغة, إذ إن اكتساب اللغة, وامتلاك القدرة على اسـتعمالها يتطلـب توفير أساليب تعليمية وتقويمية متناغمة, بحيث تتيح للطلبة فرصة توظيف واستخدام ما تعلموه من قدرات ومهارات لغوية في مواقف حية وطبيعية يمكـن ملاحظتـها وقياسها (حسن شحاته, ١٩٩٣); (عبد الفتاح القرشي ١٩٨٦)(Gagane et al, 1988) . وتحظى مشاركة الطلبة في التفاعلات والمناقشات الصفيـة باهتمـام كثـير مـن المتخصصين وخبراء التقويم في العالم, إذ ينظر بعضهم إلى مشاركة الطلبة علـى أنها مؤشر دال على كفاءة نظام التقويم, فيما ينظر آخرون إلى أن تدريـب الطلبـة على صياغة الأسئلة, وإلقائها ومحاولة الإجابة عليها من المهارات التـي يفتقدهـا التعليم في أغلب دول العالم, ويرون أن تلك المهارة قد صنفت علـى أنـها أحـد المتطلبات الأساسية للقرن الحادي والعشرين (عبد الفتاح حجـاج, ١٩٩٥ ،ص ١٠), وقد يؤدي ذلك إلى إعلاء شأن الاختبارات التكوينية/ البنائية في مجال تقويم تعلـم اللغة, حيث تتيح هذه الآليات للطلبة والمعلمين فرصة المشاركة وتبـادل وجـهات النظر, وتطوير أنماط مختلفة من التفكير وممارسة أشكال متنوعـة مـن الفحـص والتشخيص, والمعالجة والتصحيح في مواقف التعلم, وأظـهرت الدراسـات التـي

أجريت في هذا الإطار عن فاعلية هذه الآلية وأثرها الإيجابي في إتقان مهارات الأداء, والاحتفاظ بالتعلم المكتسب (ميشيل عطا الله, ١٩٨٤; مصطفى رجب, ١٩٨٩) . وقد يكون من بين أساليب التقويم الفاعلة في مواقف تعليم اللغة هو تنظيم لقاءات دورية لجماعات صغيرة من الطلبة, ولفترات زمنية محددة, يتم خلالها مناقشة نتائج اختباراتهم التكوينية, أو تقويم مهمة قام بها أحد زملائهم في المجموعة, وتقديم أشكال العون الفني لمساعدته على تخطي الصعوبات التي يكشف عنها العمل التعاوني أو التعامل مع الاختبارات التكوينية (مراد وهبه,١٩٩٢; جورج مادوس وآخرون, ١٩٨٣ ،ص ٩٤), ويدعم هذا الاتجاه في التقويم ما توصلت إليه مؤسسة التقويم الدراسي لتطوير التعليم في جامعة واشنطن سنه ١٩٨٢

(The committee on the Evaluation Improvement of Teaching at the university of Washington)

من معلومات وبيانات دللت على إمكانية قيام الطلبة وبخاصة في الصفوف العليا باستخدام أساليب وفعاليات تقويمية موازية و/ أو بديلة لما يقوم به المعلمون عادة في هذا المجال، ويؤكد بعضهم أن التقليل من أدوار المعلمين في عملية التقويم والتوسع في أدوار ومشاركة الطلبة يعد نقلة نوعية في نظام التقويم, وتحولا من الأساليب الفردية إلى الأساليب التعاونية, ومن الأساليب البيروقراطية إلى الأساليب الديمقراطية في تقويم مدى تحقق الأهداف التعليمية للمناهج الدراسية, وهو ما تؤكد عليه الاتجاهات المعاصرة في تقويم التحصيل الدراسي : (Connolly, 1990,p. 502) (Pusey, 1981,p.352) . ومن بين أساليب التقويم اللغوي التي حظيت باهتمام ورعاية الباحثين ومعلمي اللغة في أمريكا اختبارات الكتابة, حيث أثبتت كفاءة وفاعلية في إتاحة الفرصة لمعلمي اللغة لقياس كثير من العمليات الذهنية واللغوية من خلال المؤشرات الكتابية الدالة عليها, والتي يصعب ملاحظتها وقياسها بغير هذه الآلية. قد بدا ذلك واضحا في متابعة ما يقوم به الطلبة أثناء الكتابة التعبيرية من أنماط التفكير وصور التخطيط, والإنشاء والتنظيم والتدعيم والمراجعة (Bennett et al,1991) .

ولعل ما يبرر إجراء هذه الدراسة وجود مؤشرات عديدة دالة على انخفاض كفاءة أساليب وآليات التقويم بمناهج اللغة العربية; فقد استرعى الضعف في تحصيل

الطلبة في القراءة والكتابة اهتمام المشاركين في المؤتمر الخاص بالتحصيل في اللغة العربية الذي عقد في عمان عام ١٩٨٥, والذي نظمته دائرة التربية بوكالة الغوث الدولية في الأردن, إذ أوصى المؤتمرون بضرورة القيام بمراجعة شاملة للأساليب والأدوات التقويمية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية, والتعرف إلى الأساليب الأكثر استخداما , كما أوصوا كذلك بضرورة عقد الدورات والورش التدريبية المتخصصة في مجال تصميم وبناء أدوات تقويم مناسبة لطبيعة اللغة العربية, وملائمة لأهداف تعليمها وتعلمها, ورفع كفايات المعلمين في مهارات استخدام ومعالجة البيانات المتحصلة من تطبيق هذه الأدوات وتدريبهم على كيفية توظيفها من أجل تجويد وتحسين عملية التعليم والتعلم بمناهج اللغة العربية (يوسف مناصره, ١٩٨٧،ص ٧). وأظهر التقرير الذي أعدته لجنة سياسات التعليم في الأردن عام ١٩٨٧ حول نظام التقويم المعمول به في مدارس التعليم العام وجود عدد كبير من المشكلات التي تواجه التقويم بالمناهج الدراسية بعامة, وبمناهج اللغة العربية بخاصة, إذ أشار التقرير إلى أن معظم المعلمين يعتمدون في تقويم طلابهم فقط على استخدام الامتحانات المقالية, والشفوية, والعملية, والتي أظهر تحليل الامتحانات والاختبارات المدرسية وجود ضعف كبير لدى معلمي اللغة العربية في تقنيات وضع الأسئلة, وبناء الاختبارات, وتطبيقها, وأكد التقرير أيضا على أن المعلمين لا يزالون ينظرون إلى الاختبارات على أنها وسيلة لقياس تعلم الطلبة, وأن الصلة بين أنواع الامتحانات ومستوياتها, والأهداف الخاصة للمناهج الدراسية ضعيفة, كما أظهر التقرير أيضا أن أساليب التقويم المستخدمة من قبل معلمي الصفوف الأولى من التعليم الأساسي قد لا تتناسب مع الخصائص اللغوية والنمائية للتلاميذ (تقرير لجنة سياسات التعليم في الأردن, ١٩٨٧ ،ص ص٦٩ - ٧٠).

وفي هذا الإطار أوصى المشاركون في المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي الذي عقد في عمان في أيلول ١٩٨٧, بضرورة مراجعة أنظمة التقويم بعامة والتقويم اللغوي بخاصة, والإسراع في معالجة المشكلات التي تواجه تقويم

الطلبة بمناهج اللغة العربية, كما تم التأكيد على ضرورة أن يتم بناء الاختبارات التحصيلية للغة في ضوء جدول مواصفات, والاتجاه نحو الأخذ بمبدأ التنويع والتعددية في الأساليب والأدوات التقويمية المستخدمة, وذلك بما يتناسب والتنوع في الأهداف التعليمية, وفي طبيعة نتاجات التعلم اللغوي, وبما يتواءم واستراتيجيات التعليم التي سيتم اعتمادها ضمن الخطة الجديدة للتطوير التربوي في الأردن (توصيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي, عمان, ١٩٨٧).ومن مظاهر الاهتمام بتقنيات تقويم تعلم اللغة التأكيد في الاجتماع الاستشاري الإقليمي السابع لبرنامج التجديد التربوي في الدول العربية الذي عقد في عمان في الفترة ١٧-١٩ / ٥/ ١٩٩٣, على ضرورة أن تقوم وزارة التربية والتعليم في الأردن ضمن المرحلة الثالثة من خطة التطوير التربوي المعمول بها حاليا , بتطوير سلسلة متدرجة ومقننة من اختبارات التحصيل في مختلف المناهج الدراسية, واستعمالها نظرا لتدني مستوى الامتحانات المدرسية من جهة ولمزيد من الضبط لنوعية التعلم من جهة ثانية. (تقرير فريق التنسيق الوطني لبرنامج التجديد التربوي "ابيداس", ١٩٩٣،ص ٣٦). ولما كان التقويم وسيلة للحكم على كفاءة المعلم, ومستوى تعلم الطلبة ومدى تفاعلهم مع الخبرات التي يحتويها المنهج,(Willen, 1981,p. 25); (Hogg & Willen, 1976) وفي ضوء العلاقة الارتباطية بين عمليات التعليم والتقويم(Goodwin, et al, 1991) (Harnish & Mabry, 1993) فإن متغيرات من طائفة تلك المرتبطة بمعلم اللغة العربية كالمؤهل العلمي, والجنس, والخبرة التعليمية, والمرحلة التي يمارس فيها تعليم اللغة هي بمثابة متغيرات فاعلة, قد يكون لها دورها الأساس في تحديد مدى استخدام معلم اللغة العربية, وتوظيفه لأساليب وأدوات تقويم الطلبة بمناهج اللغة موضع الدراسة, ومعرفة مدى قدرته على التنويع في هذه الأساليب والأدوات , ولعل التباين في نتائج الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت بعض هذه المتغيرات ;(Zeidner, 1993) (Goodwin et al, 1991) كانت من بين العوامل التي دفعت الباحث لدراسة أساليب تقويم الطلبة باللغة العربية.

وتأسيسا على ما سبق, وامتثالا للتوصيات التي أسفرت عنها المؤتمرات والندوات, والدراسات السابقة التي أجريت حول موضوع تقويم تعلم الطلبة, إضافة إلى ما انطوت عليه هذه الدراسة من أهمية, , واستنادا إلى الدور المحوري للتقويم اللغوي في تصحيح مسارات التعلم بمختلف المواد الدراسية الأخرى, والارتقاء بالتعلم باتجاه المستويات العقلية العليا المنشودة, وتمشيا مع منطلقات التطوير التربوي في الأردن في هذا الشأن فإن هذه الدراسة تتخذ طريقها امتدادا للبحث في تقويم الطلبة بمناهج اللغة في البيئة العربية التي يشح فيها البحث في هذا المضمار, إذ إن البحث في وسائل وآليات تقويم اللغة العربية ما يزال محدودا على الصعيد العربي, وهو يمثل ضرورة ملحة كما هو شأنه عالميا , لذا فإنه من المتوقع أن تسد هذه الدراسة ثغرة في هذا المجال الهام, وتخطو خطوة في طريق البحث

أهداف الدراسة

الدراسة الحالية محاولة متواضعة لمعرفة آراء معلمي اللغة العربية حول أساليب وأدوات تقويم الطلبة لمناهج اللغة العربية الأكثر والأقل استخداما من بين قائمة معتمدة مكونة من ثمانية عشر أسلوبا , ومعرفة مدى التباين في استخدام المعلمين في المرحلتين الأساسية والثانوية لها ، كما تهدف إلى معرفة الاختلاف بين معلمي المرحلتين الأساسية والثانوية في القدرة على الاستخدام والتنويع في الأساليب والأدوات المتوافرة بما يتناسب وطبيعة اللغة العربية وتنوع مهاراتها الرئيسة والفرعية, كما تسعى الدراسة أيضا إلى تقصي أثر عدد من المتغيرات المرتبطة بمعلم اللغة العربية على مدى استخدامه لأساليب التقويم موضع الدراسة.

مشكلة الدراسة-:

في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- إلى أي مدى يستخدم معلمو اللغة العربية في المرحلتين الأساسية والثانوية بمدينة اربد بشمال الأردن أساليب وأدوات التقويم موضع الدراسة؟

٢- إلى أي مدى تنوع عينة الدراسة في استخدام أساليب وأدوات التقويم المعتمدة في الدراسة؟ وهل يختلف مدى التنويع باختلاف المرحلة التعليمية؟

٣- هل يختلف مدى الاستخدام الفعلي لأساليب وأدوات التقويم في القائمة المعتمدة باختلاف كل من متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس/ دبلوم معلمين), والجنس (ذكور/ إناث), وسنوات الخبرة في تعليم اللغة (١٠ سنوات فأكثر/ أقل من ١٠ سنوات), ومرحلة التعليم (أساسية/ثانوية) ؟

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات العربية التي تناولت موضوع تقويم الطلبة بالمناهج الدراسية وفي حدود معرفة الباحث فإنه لم يعثر على دراسة واحدة تناولت بالبحث أساليب وأدوات التقويم بمناهج اللغة العربية وفق المنهجية التي استخدمت في هذه الدراسة, إلا أنه لا بد من الاستشهاد ببعض الدراسات العربية والأجنبية التي أجريت في هذا المجال -فأجرت القيادات التعليمية للغة العربية في مصر سنه ١٩٨٤ دراسة حول كفاءة المعلمين في إعداد الاختبارات المدرسية, أظهرت أن ٢٣,١% من الخبراء يرون أن هناك ضعفا لدى معلمين اللغة العربية في بناء أدوات التقويم واستخدامها, وأن ٦٩,٣% من الخبراء يرون أن المعلمين قادرون على ذلك ولكن بدرجة متوسطة. (محمود رشدي خاطر, ١٩٨٤،ص ٣٧٤)

- و أجرى(ميشيل عطا الله ١٩٨٤) دراسة في الأردن لمعرفة كفاية المعلمين في استخدام الاختبارات التكوينية, وأثر ذلك على تحصيل طلابهم, طبقت الدراسة على عينة من طلبة الصف السادس الأساسي بلغت (٧٢٤) طالبا وطالبة, قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة, الأولى تدرس وحدات دراسية باستخدام الاختبارات التكوينية, والثانية تدرس الوحدات ذاتها باستخدام أسلوب التقويم التقليدي العادي, واستخدم الباحث اختبارا تحصيليا لقياس تحصيل الطلبة في المجموعتين قبل التجريب وبعده في عدد من المهارات والمفاهيم الأساسية, أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا في متوسطات درجات الطلبة على الاختبار التحصيلي

لصالح المجموعة التجريبية . كما أجرى (يوسف مناصرة، ١٩٨٧) دراسة في الأردن بهدف تقويم مناهج تعليم القراءة والكتابة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي, تناول في بعض جوانبها أساليب وأدوات تقويم التلاميذ المستخدمة بالمدارس الابتدائية, كشفت النتائج عن أن أسلوب الملاحظة المباشرة والاختبارات الشفوية هما الأكثر استخداما بمناهج اللغة العربية في هذه الحلقة, الا أن ١٤% فقط من المعلمين عينة الدراسة يحتفظون بسجلات تراكمية منتظمة, وأن نسبة كبيرة من المعلمين لا يستطيعون توظيف الملاحظات المثبتة في هذه السجلات, كما أظهرت أن معظم المعلمين في الحلقة الأولى يعانون من ضعف في مهارات بناء الاختبارات اللغوية المناسبة لخصائص الطلبة وللمستويات المنشودة من تعليم اللغة، وأجرى (مصطفى رجب ، ١٩٨٩) في البحرين دراسة مماثلة للدراسة السابقة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الاختبارات التكوينية في التعليم العلاجي على إتقان مهارات الأداء والاحتفاظ بالتعلم, طبقت على عينة مؤلفة من (٦٦) طالبا وطالبة من مستوى دبلوم الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة البحرين, أظهرت أن هناك فروقا بين متوسطات أداء الطلبة, وكانت أفضل النتائج لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي توافرت لها تغذية راجعة فورية أثناء العمل, في حين كانت نتائج أداء الطلبة على المجموعة الضابطة التي لم يتوافر لها تقويم تكويني وتعليم علاجي هي الأدنى وأوصت الدراسة بوجوب التوسع في استخدام الاختبارات التكوينية كأسلوب لتقويم تعلم الطلبة. ، كما قام (حسن شحاته, ١٩٩١) بإجراء دراسة في مصر حول واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الأساسية, قدمت في المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين, أظهرت نتائجها أن ٦٠% من معلمي اللغة العربية يعتمدون على أسئلة الكتب المدرسية وبدون تصرف وان ٤٠% منهم يستخدمون أسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد , ونوع الصواب والخطأ, والتوصيل, والتي تعدها وزارة التربية والتعليم, وقلما يلجأون إلى تطوير أساليب وأدوات تقويم اكثر فاعلية. ،وفي دراسة مشابهة (لوضحه السويدي

١٩٩٣)أجريت في دولة قطر هدفت التعرف إلى أساليب التقويم شائعة الاستعمال في مناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام, وعلاقة ذلك بالجنس وسنوات الخبرة في التدريس, تألفت العينة من (٢٢٨) معلما ومعلمة موزعين على (٢٠) مدرسة, استخدمت الباحثة استبانه لاستطلاع الرأي بلغ معامل ثباتها ٥٨,٠ أظهرت أن معظم الأساليب المستخدمة في تقويم تعلم الطلبة أساليب تقليدية, وأن أساليب التقويم المتقدمة الملائمة لطبيعة نتاجات التعلم في التربية الإسلامية لا تلقى اهتماما من طرف المعلمين. كما أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لعاملي الخبرة والجنس في تحديد مدى استخدام المعلمين لأساليب وأدوات التقويم موضع البحث.

وبالرغم من وجود تشابه بين الدراسة الحالية وبعض هذه الدراسات في جانب أو أكثر من جوانب الدراسة وأهدافها وإجراءات تطبيقها,إلا أن أيا من هذه الدراسات لم يتناول متغير مدى التنويع الذي يعتمد كأحد المعايير والأبعاد الأساسية عند قياس كفاءة نظام التقويم بالمناهج الدراسية بعامة, ومناهج اللغة بخاصة.

وفي إطار الدراسات الأجنبية فقد أجرت سميث (Smith, 1972) دراسة لمعرفة نوع الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق الاختبارات, حيث قامت بإجراء مقابلات فردية مقننة لعدد كبير من معلمي اللغة الإنجليزية أظهرت نتائجها أن نسبة كبيرة ممن تمت مقابلتهم يفتقرون إلى الخبرات العملية والمهارات الفنية في مجال بناء الاختبارات, وكيفية استخدامها, كما أنهم يعانون من ضعف كبير في القدرة على توظيف نتائج أدوات التقويم لأغراض تحسين عمليات التعليم والتعلم.

- وقامت لير (Lear, 1980) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التنويع في مستويات الأسئلة وأدوات التقويم على تفاعل الطلبة مع المادة الدراسية أظهرت نتائجها أن فئات الطلبة الذين استخدموا في مواقف التعليم أسئلة من المستويات العليا تمكنوا من التفاعل الإيجابي مع المقروء ونقده, وعمل التعميمات الممكنة في حين لم يتمكن أقرانهم ممن استخدموا أسئلة من المستويات الدنيا القيام بمثل هذه العمليات العقلية واللغوية الراقية.

- أما مركز التقويم بجامعة كاليفورنيا(The Center for the Study of Evaluation of University of California) سنة ١٩٨٦ فقد أجرى دراسة حول أساليب التقويم المستخدمة في تقويم الطلبة بالمناهج الدراسية ومدى تأثر ذلك على قراراتهم واتجاهاتهم نحو المناهج الدراسية واستراتيجيات التعليم, أظهرت نتائجها أن المعلمين يوظفون نتائج أدوات التقويم في اتخاذ قرارات عامة نحو التعليم, وأشارت بعض النتائج, إلى أن أساليب الملاحظة المباشرة لأعمال الطلبة في مجال اللغة قد أسهمت في مساعدة المعلمين على تصنيف طلابهم إلى مستويات متفاوتة, وتوزيعهم في مجموعة عمل بأغراض عملية التعليم والتعلم.(Bremme & Herman, 1986)

- وقامت إيلانا ونيفو (Elana &Nevo 1986) بدراسة في أمريكا كان الغرض منها تقييم فاعلية عدد من الاختبارات بشكل واسع في قياس الكفايات اللفظية لدى الطلبة في اللغة الإنجليزية حيث طبقت الدراسة على طلبة من المرحلتين الابتدائية والثانوية, كشفت نتائجها عن انخفاض كبير في عدد الاختبارات شائعة الاستخدام في قياس مهارات النطق, وتلوين الاداء, والمرونة في القراءة الملفوظة, والقدرة على التحليل الشفوي. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير هذه الاختبارات والبحث عن أساليب وأدوات تقويم أكثر فاعلية في ضوء الهدف من استخدامها .

- وأجرت هارنش ومابري (Harnisch &Mabry,1990) دراسة في أمريكا شملت معلمي المدارس في (٣٨) ولاية لمعرفة أهداف المعلمين من استخدام أساليب وأدوات التقويم شائعة الاستخدام, أظهرت نتائجها أن ٢٠% من المعلمين يمارسون التقويم بغرض جمع المعلومات والبيانات اللازمة لبناء الخطط والبرامج في مجال التعليم المساند, وأن ٩% منهم فقط يمارسون التقويم بأساليب مختلفة لتشخيص مواطن القوة والضعف لدى طلابهم في المهارات والمفاهيم الأساسية.

- وفي سنة ١٩٩١ أجريت في ولاية فيلادلفيا بأمريكا دراسة في هذا الإطار هدفت إلى تقصي أثر عامل الخبرة التعليمية لدى معلمي اللغة على مدى تنويعهم في أساليب وأدوات التقويم المستخدمة, تكونت عينة الدراسة من (١١) عينة

أخذت من (٣٢) موقعا من المدارس النموذجية كشفت النتائج عن أن فئة المعلمين من ذوي الخبرات العالية في التدريس كانوا أقدر على التنويع في أساليب التقويم في مجال التعليم المساند والتعليم العادي بمناهج تعليم اللغة, كما أشار الطلبة المستهدفين بالتقويم إلى أنهم بحاجة ماسة إلى التدريب على مهارات أخذ الاختبار, ومهارات التقويم الذاتي, والتقويم التعاوني في مجالي الكتابة الإنتاجية والاستيعاب القرائي (Goodwin et al. 1991).

- واجرى زايدنير (Zeidner. 1993) دراسة في أمريكا أيضا هدفت إلى معرفة مواقف الطلبة من عدد من اختبارات التحصيل المستخدمة, تكونت عينة الدراسة من (١٤٧) طالبا وطالبة اختيروا عشوائيا من صفوف السابع والثامن, حيث استخدم الباحث مقياسا ثنائيا هو عبارة عن قائمة اتجاهات نحو معلومات وحقائق وآراء ذات صلة باختبارات التحصيل موضع البحث, ومقياس تفضيل يحدد فيه الطالب نوع الاختبار الذي يفضله ولماذا, أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين درجات الطلبة على مقياس التفضيل لصالح الاختبار من نوع الاختيار من متعدد, كما تفوق الطلبة الذكور على الإناث على مقياس التفضيلي, وبررت نسبة قليلة من الطلبة تفضيلهم للاختبارات الموضوعية بأنها سهلة التناول ولا تتطلب جهدا في الكتابة, بينما برر الطلبة الذين فضلوا الاختبارات المقالية الكتابية, بأن هذا النوع من الاختبارات تتيح لهم فرصة التعبير عن ذواتهم وتجعلهم أكثر قدرة على الإبداع ونقل أثر التعلم.

وبصفة عامة فإن هذه الدراسات كانت في أهدافها ومتغيراتها وما توصلت إليه من نتائج أكثر علاقة وارتباطا بموضوع ومتغيرات الدراسة الحالية : الأمر الذي عزز أهمية قيام مثل هذه الدراسة في البيئة المحلية, ودعمت نتائج هذه الدراسات ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج حول بعض المتغيرات المماثلة.

التعريفات الإجرائية

مدى الاستخدام: ويقصد به في الدراسة التقدير أو الصفة من المقياس الخماسي في الأداة الذي يعكس درجة تكرار تداول أفراد العينة لأي من أساليب وأدوات التقويم موضع الدراسة, ويقاس بالدرجة الكلية المتحققة للمعلم على أداة الدراسة المعتمدة.

مدى التنويع : ويقصد بذلك عدد أساليب وأدوات التقويم من القائمة التي يتم تداولها في مواقف التقويم بمناهج اللغة العربية, ويقاس مدى التنويع بالنسبة المئوية لعدد الأساليب والأدوات المستخدمة من القائمة المعتمدة في الدراسة, علما بأن معيار التنويع هو تداول ما لا يقل عن ٥٠% من الأساليب موضع الدراسة.

أساليب وأدوات التقويم: وتعني في الدراسة أساليب وسائل التقويم التي تتيح للطالب فرصة إظهار عينة من سلوكه اللغوي المكتسب يمكن ملاحظتها وقياسها بدقة وموضوعية من طرف معلم اللغة العربية أو من يقوم مقامه وهي بالضرورة تتعدد وتتنوع في أهدافها وإجراءات تطبيقها وفقا لطبيعة نتاجات تعليم اللغة وخصائص الطلبة.

افتراضات الدراسة

لأغراض هذه الدراسة يضع الباحث ألا فتراضين التاليين:

١-هناك تداخل عضوي وطبيعي بين أساليب وأدوات تقويم الطلبة موضع الدراسة, حيث يصعب الفصل بين هذه الأساليب فصلا تاما في مواقف الاستعمال والتطبيق.

٢-إن معلمي ومعلمات اللغة العربية قد يستخدمون بعض هذه الأساليب والأدوات في تقويم مهارات اللغة المكتسبة دون معرفة دقيقة بأسمائها وخصائصها هذه, مما حدا بالباحث إلى توصيفها في أداة البحث.

محددات الدراسة

١ اقتصرت عينة الدراسة على (١٦٧) معلما ومعلمة ممن يدرسون اللغة العربية في المرحلتين الأساسية والثانوية.

٢ كما اقتصرت العينة أيضا على المعلمين الذين يعملون بالمدارس الحكومية بمدينة اربد دون غيرها من المدن الأخرى في المملكة لأسباب تتعلق بسهولة الاتصال بهم, ولكون مدينة اربد من كبرى المدن الأردنية, وتضم شرائح مختلفة من المعلمين الذين يعيشون في قرى ومدن المحافظة.

٣ كما اقتصرت عينة المعلمين في المرحلة الأساسية في الدراسة على الذين يعلمون في الحلقتين الثانية والثالثة من هذه المرحلة, وبالتحديد من الصف الخامس إلى الصف العاشر, واستثنى معلمو الحلقة الأولى لكونهم يعلمون جميع المناهج الدراسية المختلفة وفق ما يسمى بنظام معلم الصف.

٤ اقتصرت الدراسة في الإجابة عن السؤال الثاني على إجراء تحليل التباين الأحادي بدون تفاعل وذلك بسبب صغر العينة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية الذين يدرسون في الصفوف من الخامس إلى الثاني عشر بالمدارس الحكومية بمدينة اربد, وحسب تقديرات مديرية التربية والتعليم بمدينة اربد للعام الدراسي١٩٩٣/١٩٩٤, فإن عدد معلمي ومعلمات اللغة العربية ممن يدرسون في هذه الصفوف يبلغ (٢٥٦) معلما ومعلمة.

تألفت عينة الدراسة من (١٦٧) معلما ومعلمة يدرسون مناهج اللغة العربية في (١٨) مدرسة حكومية بمدينة اربد بشمال الأردن, منهم (١٠٠) معلم ومعلمة بالمرحلة الثانوية و(٦٧) معلما ومعلمة بالمرحلة الأساسية, تم اختيارهم بطريقة عشوائية (٩٧) منهم ذكور و(٧٠) منهم إناث, ويحمل (١٢١) معلما ومعلمة منهم شهادة البكالوريوس في اللغة العربية, و(٤٦) معلما ومعلمة يحملون شهادة دبلوم

المعلمين في اللغة العربية, وبلغ عدد الذين قلت خبراتهم التعليمية عن ١٠ سنوات (٧١) معلما ومعلمة مقابل (٩٦) معلما ومعلمة تجاوزت خبراتهم ١٠ سنوات.

أداة الدراسة

وهي عبارة عن استبانه أعدها الباحث لاستطلاع آراء معلمي اللغة العربية بمدينة إربد حول مدى استخدامهم لقائمة من أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية مؤلفة من ثمانية عشر أسلوبا . تم اختيارها بالرجوع إلى مصادر المعرفة ونتائج الدراسات ذات العلاقة التي وردت في مقدمة هذه الدراسة.

والاستبانه ذات بعدين الأول يمثل نوع الأداة/ أسلوب التقويم, والثاني يمثل مدى الاستخدام الفعلي لأسلوب التقويم في القائمة, قام الباحث بترتيب أساليب التقويم المعتمدة في قائمة واحدة مع تعريف موجز بنمط الأسلوب وطبيعة التعلم اللغوي المناسب لاستخدامه وذلك في محاولة من الباحث إزالة الإبهام والغموض والتداخل الموجود بين هذه الأساليب, ومساعدة معلمي اللغة عينة الدراسة على التفريق بينها بسهولة ويسر عند إبداء آرائهم ووضع تقديراتهم التي تعكس مدى استخدامهم الفعلي لكل أسلوب على حدة. وفيما يتعلق بمدى الاستخدام فقد وضع الباحث مقياسا خماسيا متدرجا , حيث تمثل الصفة دائما (خمس درجات), وغالبا (أربع درجات) وأحيانا (ثلاث درجات), ونادرا (درجتان), ولم يستخدم (صفر).

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن الأداة في هذه الدراسة تعتمد على التقدير الذاتي للمعلم, وإن كان لهذه الطريقة بعض السلبيات إلا أن الباحث أكد في الجزء الأول من الأداة الخاص بتعبئة المعلومات على أهمية البحث وسرية المعلومات وعدم الحاجة لذكر الاسم والطلب من أفراد العينة ضرورة توخي الدقة والموضوعية في تقدير مدى استخدامهم للأساليب والأدوات التقويمية, وهي عوامل قد تساعد المستجيب على الاطمئنان والاستجابة بصدق.

وأجريت معاملات الصدق والثبات للأداة وهي في صورتها الأولية على مجموعة من ذوي الاختصاص في المقياس والتقويم والمناهج والتدريس وعدد من

مشرفي ومعلمي اللغة العربية في المرحلتين الأساسية والثانوية بلـغ عددهـم (١٦) ستة عشر محكما , وفي ضوء معرفة المحكمين بالنتاجات والأهداف الخاصة بتعليـم اللغة العربية, واستنادا إلى التعريفات الخاصة بكل أسلوب في القائمة التي وضحـت طبيعة الأسلوب والية تطبيقه, والهدف من استخدامه- طلب إليهم إبداء الـرأي فـي مدى صلاحية هذه الأساليب والأدوات في تقويم تحصيل الطلبة في مهارات اللغـة الرئيسة والفرعية, واستخدامهم لها في مواقف موازية, كما طلب إليـهم حـذف أو إضافة أساليب أخرى يرونها مناسبة, وفي ضوء الاقتراحات المقدمة من المحكميـن تم إجراء التعديلات اللازمة, وإخراج الاستبانة في صورتها النهائية. ولعل في هـذه الإجراءات من الكفاية ما يجعل هذه الأداة صادقة ومناسبة لأغراض هذه الدراسة.

كما تم حساب معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ الفـا Cronbach Alpha بعد تطبيق الاستبانة على عينة مكونه من (٦٠) معلما ومعلمة من مجتمـع الدراسة, حيث بلغ معامل ثبات الأداة (٠,٨٣) وهو معامل ثبات مرتفـع ومناسـب لأغراض هذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة تـم اسـتخراج المتوسـطات الحسابية, والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أساليب تقويـم الطلبـة بمناهج اللغة العربية موضع الدراسة, وإجراء الترتيب التنازلي للأسـاليب بحسـب المتوسطات الحسابية التي حازتها. وللإجابة عن السؤال الثاني تم بنـاء الجـدول التكراري التراكمي Cumulative Frequency Distribution وهو يمثل إحـدى المعالجـات الإحصائية التقليدية (Hays, 1981: 78) التي قد تصلح للإجابة عن هذا السؤال الخـاص بمدى تنويع معلمي اللغة العربية في المرحلتين الأساسية والثانويـة فـي أسـاليب وأدوات تقويم الطلبة بمناهج اللغة. وللإجابة عن السؤال الثالث, تم استخدام تحليـل التباين الأحادي (One Way ANOVA) (Glass & Hopkins, 1984) بغية الكشف عن الدلالـة

الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على أداة الدراسة وفق متغيرات المؤهل العلمي, والجنس, والخبرة في التدريس, والمرحلة التعليمية.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول حول مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب وأدوات تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية موضع الدراسة, تم استخراج المتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة على أنماط وأساليب التقويم التي اشتملت عليها الأداة وعددها (١٨) أسلوبا , ثم رتبت تنازليا في ضوء المتوسطات الحسابية للتقديرات العينة التي حازتها, والجدول (١) يبين نتائج هذا الترتيب.

الجدول (١)

الترتيب التنازلي لأساليب وأدوات التقويم بمناهج اللغة العربية موضع الدراسة

تبعا للمتوسطات الحسابية التي حازتها

رقم الأسلوب في الأداة	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢	الاختبارات المقالية	٣,٣٢	٠,٧٧	١
١٣	الكتابية التعبيرية	٢,٩٧	١,٢٠	٢
١٤	اختبارات الإملاء	٢,٨٣	١,٢٧	٣
٤	الاختبارات الشفوية	٢,٧٤	١,١٨	٤
٥	الاختبارات التكوينية	٢,٥١	١,٣٠	٥
١٢	اختبارات الاستماع	٢,٥٠	١,٢٦	٦
٨	الاختبارات البعدية	٢,٤٩	١,٣٥	٧
٩	الاختبارات التشخيصية	٢,٤٦	١,٢٣	٨
٣	المقابلة الشخصية	٢,٤٠	١,٠٩	٩
٧	الاختبارات القبلية	٢,٢٨	١,٣١	١٠
١٦	التقارير والبحوث	٢,٠٨	١,٥٤	١١
١٧	التقويم التعاوني	٢,٠٥	١,٣٠	١٢
١١	اختبارات السرعة	٢.٠١	١,٣١	١٣
١٥	الملاحظة الصفية	١,٩٩	١,٢١	١٤
١	الاختبارات الموضوعية	١,٧٤	١,٢٥	١٥

تابع جدول (١)

رقم الأسلوب في الأداة	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٦	أسلوب التقويم الذاتي	١.٢٩	١.٣٥	١٦
١٨	تقويم الأنداد	١.٢٩	١,٢٩	١٧
١٠	الاختبارات المقننة	١.١٤	١.٣٥	١٨

وبالنظر إلى الجدول السابق (١) يتبين أن هناك تباينا في المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة على استخدام أدوات تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية, حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لاستخدام العينة لهذه الأدوات بين (١,١٤- ٣,٣٢), أي بفارق (٢,٢٨) ويستفاد من هذا الجدول ما يلي:

١ بلغ أعلى متوسط حسابي سجله أفراد العينة على أداة الدراسة هو (٣,٣٢) وحازه الأسلوب رقم (٢) في القائمة موضع الدراسة وهو الاختبارات المقالية, وبذلك احتل المرتبة الأولى في الأداة من حيث الاستخدام.

٢ بلغ أقل متوسط حسابي لأفراد العينة على الأداة (١,١٤), وحازه أسلوب التقويم رقم (١٠) وهو الاختبارات المقننة وبذلك احتل المرتبة الأخيرة في الاستخدام الفعلي بمناهج تعليم اللغة العربية.

٣ حازت أساليب التقويم (٢, ١٣, ١٤, ٤, ٥) أعلى المتوسطات الحسابية, إذ تراوحت قيمها بين (٢,٥١ و٣,٣٢) وتشمل الاختبارات المقالية, والتعبيرية, والإملاء, والاختبارات التكوينية.

٤ كما حازت أساليب التقويم (١٠, ١٨, ٦, ١, ١٥) أقل المتوسطات الحسابية إذ تراوحت قيمها بين (١,١٤ و١,٩٩) وتشمل الاختبارات المقننة, وتقويم الأنداد والتقويم الذاتي, والاختبارات الموضوعية و أسلوب الملاحظة الصفية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على ما يلي: "إلى أي مدى ينوع معلمو اللغة العربية في استخدام أساليب وأدوات التقويم موضع الدراسة ؟ وهل يختلف

مـــدى التنويع باختلاف المرحلة؟

تم استخراج الدرجات الكلية لأفراد العينة من المرحلتين على أداة الدراسة, حيث أعطيت درجة واحدة لأسلوب التقويم المستخدم بمـــدى (دائمـــا أو غالبـــا), وصفر لأسلوب التقويم المستخدم بمدى (أحيانا , أو نادرا أولم يســـتخدم), وبذلـــك تكون الدرجة الكلية للفرد على الأداة هي مجموع درجاته التي حصل عليـــها فـــي ثمانية عشر أسلوبا اشتملت عليها أداة الدراسة. ولحساب مدى التنويع في أســـاليب التقويم تم استخدام الجدول التكراري التراكمي كما هو مبين في الجدولين (٢و٣)

جدول (٢)

التوزيع التكراري التراكمي لأعداد معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية, بحسب أساليب وأدوات التقويم المستخدمة من قبلهم

عدد أساليب التقويم المستخدمة	عدد المعلمين ن= ١٠٠	النسبة المئوية لعدد المعلمين	النسبة المئوية التراكمية
١	١	١	١
٣	٤	٤	٥
٤	٣	٣	٨
٥	٣	٣	١١
٦	٧	٧	١٨
٧	٧	٧	٢٥
٨	١٢	١٢	٣٧
٩	١٩	١٩	٥٦
١٠	١١	١١	٦٧
١١	١٣	١٣	٨٠
١٢	٤	٤	٨٤
١٣	٤	٤	٨٨
١٤	٤	٤	٩٢
١٥	٣	٣	٩٥
١٦	٤	٤	٩٩
١٧	١	١	١٠٠

ويبين الجدول (٢) التوزيع التكراري التراكمي لأعداد عينة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية بحسب عدد أساليب وأدوات تقويم اللغة المستخدمة من قبلهم, حيث يستفاد من ذلك في إعطاء صورة عامة عن مدى تنويع المعلمين والمعلمات في الحلقتين الثانية والثالثة من المرحلة الأساسية في أساليب وأدوات التقويم الواردة بأداة الدراسة, والبالغ عددها (١٨) ثمانية عشر أسلوبا لأداء زميله.

وبالنظر إلى الجدول السابق يتبين ما يلي:

أ هناك أسلوبان فقط في قائمة الأساليب والأدوات التقويمية موضع الدراسة لم يتم توظيفهما بشكل واسع في تقويم الطلبة وهما الأسلوبان رقم (٢) الاختبارات المقالية, والأسلوب رقم (١٨) تقويم الطالب لزميله أو ما يسمى بتقويم الأنداد.

ب أن هناك- على سبيل المثال- (١٩) تسعة عشر معلما ومعلمة استخدموا (٩) تسعة أنواع مختلفة من قائمة أساليب التقويم موضع الدراسة, وكذلك فإن نسبة الذين استخدموا على الأكثر, (٩) تسعة أساليب تساوي ٥٦% تقريبا , وبذلك يكون ٤٤% تقريبا . من هؤلاء المعلمين استخدموا (١٠) عشرة أساليب فأكثر من الأساليب الواردة في أداة الدراسة. ولو تم اعتماد معيار آخر غير العدد (٩) كالعدد (٦) مثلا أو العدد (١١) فسوف نحصل على نسب جديدة لمدى التنويع. فإذا اعتمد العدد (٦) مثلا فإنه يكون هناك ما يقارب ٨٢% من أفراد عينة الدراسة, استخدموا أكثر من (٦) ستة أساليب مختلفة من قائمة الأساليب التقويمية موضع الدراسة.

ولتكوين صورة مماثلة عن مدى التنويع في أساليب تقويم الطلبة لدى عينة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تم استخدام الطريقة ذاتها كما هو مبين في الجدول (٣).

جدول(٣)

التوزيع التكراري التراكمي لأعداد معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية

بحسب أساليب وأدوات التقويم المستخدمة من قبلهم

عدد أساليب التقويم المستخدمة	عدد المعلمين ن= ٧٦	النسبة المئوية لعدد المعلمين	النسبة المئوية التراكمية	عدد أساليب التقويم المستخدمة	عدد المعلمين ن= ٧٦	النسبة المئوية لعدد المعلمين	النسبة المئوية التراكمية
١	٤	٦	٦	١٠	١	١,٥	٦٨,٧
٢	٤	٦	١١,٩	١١	٨	١١,٩	٨٠,٦
٤	٣	٤,٥	١٦,٤	١٢	١	١,٥	٨٢,١
٥	٩	١٣,٤	٢٩,٩	١٣	٥	٧,٥	٨٩,٦
٦	٥	٧,٥	٣٧,٣	١٤	٥	٧,٥	٩٧
٧	٥	٧,٥	٤٤,٨	١٥	١	١,٥	٩٨,٥
٨	٩	١٣,٤	٥٨,٢	١٦	١	١,٥	١٠٠
٩	٦	٩	٦٧,٢				

يبين جدول (٣) التوزيع التكراري التراكمي لأعداد معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بحسب عدد أساليب وأدوات التقويم التي يستخدمونها في تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية, حيث يفيد ذلك أيضا في إعطاء صورة عامة عن مدى تنويع معلمي العربية بالمرحلة الثانوية في استخدام قائمة أساليب وأدوات التقويم موضع الدراسة البالغ عددها (١٨) أسلوبا وأداة.

وبالنظر إلى الجدول السابق يلاحظ أن هناك على سبيل المثال (٦) ستة معلمين استخدموا (٩) تسعة أنواع مختلفة من الأساليب الواردة في أداة الدراسة, وكذلك فإن نسبة عدد المعلمين الذين استخدموا على الأكثر (٩) تسعة أساليب تساوي ٦٧% تقريبا , وعليه يكون هناك ما يقارب ٣٣% من معلمي العربية في المرحلة الثانوية من عينة الدراسة استخدموا (١٠) عشرة أساليب فأكثر من أساليب وأدوات التقويم موضع الدراسة. وجدير بالذكر أنه إذا اعتمد معيار آخر غير العدد (٩) فسوف تظهر نسب جديدة لمدى التنويع في استخدام أساليب التقويم في هذه المرحلة, فإذا اعتمد في الجدول العدد (٥) من فئة أساليب وأدوات التقويم

المستخدمة, فإنه يكون هناك ما يقارب ٧٠% من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من عينة الدراسة استخدموا أكثر من (٥) خمسة أساليب مختلفة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الثالث الذي ينص على ما يلي: "هل يختلف مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب وأدوات تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية باختلاف كل من متغيرات; المؤهل العلمي, والجنس, والمرحلة, والخبرة التعليمية؟". فقد بينت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات كما هو في الجدول رقم (٤)

جدول (٤)

تحليل التباين الأحادي لمتغيرات المؤهل العلمي, والجنس والمرحلة , والخبرة على مدى الاستخدام الفعال لقائمة الأساليب موضع الدراسة

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف
المؤهل العلمي	١	١٢,٧٥٧	١٢,٧٥٧	١,٠٥
الجنس	١	٥٦٤,٥٨٢	٥٦٤,٥٨٢	٤,٦٤٤*
المرحلة	١	١٠٢١,٢٩٣	١٠٢١,٢٩٣	٨,٤٠**
الخبرة	١	٥٠٩,٧٦٦	٥٠٩,٧٦٦	٤,١٩٣*
الخطأ	١٦٢	١٩٦٩٦,٢٥٤	١٢١,٥٨٢	-
المجموع	١٦٧	٢٢٠٨٥,٢٣٤	١٣٣,٠٤٤	-

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ **دالة عند مستوى ٠,٠١

وبالنظر إلى الجدول السابق رقم (٤) يتضح ما يلي:

١ إن قيمة (ف) المحسوبة لمتغير المؤهل العلمي هي أقل بكثير من قيمة (ف) الجدولية, (٣,٩١) لذا فإنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقاييس مدى استخدام أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية تعزى إلى الاختلاف في المؤهل العلمي (بكالوريوس, دبلوم).

٢ أما قيمة (ف) المحسوبة لمتغيرات الجنس والخبرة التعليمية والمرحلة التعليمية, فهي أكبر من قيمة (ف) الجدولية(٣,٩١), لذا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس مدى الاستخدام تعزى إلى متغيري الجنس (إناث, ذكور) ولصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهن على المقياس (٤٢,٤٠), مقابل (٣٩,٩٢) للذكور, والخبرة التعليمية (أقل من ١٠ سنوات, ١٠ سنوات فأكثر), ولصالح المعلمين من ذوي الخبرات التعليمية التي تزيد عن ١٠ سنوات.

٣ أن هناك فروقا بين متوسطات درجات العينة على مقياس مدى استخدام أساليب وأدوات تقويم الطلبة.

٤ كما يظهر الجدول وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس مدى استخدام أساليب وأدوات التقويم موضع الدراسة تعزى إلى مرحلة التعليم (ثانوية, أساسية) ولصالح المرحلة الأساسية حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة معلمي المرحلة الأساسية (٤٢,٦٦) مقابل (٣٩,٩٧) لعينة معلمي المرحلة الثانوية.

مناقشة النتائج

بحثت هذه الدراسة في الاختلاف في درجات معلمي اللغة العربية على مقياس مدى استخدام أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية, وتقصت أثر عدد من المتغيرات ذات العلاقة كالمؤهل العلمي, والجنس, وسنوات الخبرة في تعليم اللغة, والمرحلة التعليمية على مدى استخدام وتوظيف هذه الأساليب والأدوات موضع الدراسة, كما تقصت أيضا مدى تنويع المعلمين في أساليب وأدوات التقويم بالمرحلتين الأساسية والثانوية وذلك من وجهة نظرهم الشخصية.

وفيما يتعلق بمتغير مدى الاستخدام, فإنه بالنظر إلى الترتيب التنازلي للأساليب والأدوات كما هو مبين في الجدول رقم (١) يتضح أن هناك تباينا ملحوظا في المتوسطات الحسابية لتقديرات العينة على المقياس, إذ تراوح مدى

الاستخدام الفعلي بين (١,١٤و٣,٣٢)، أي بفارق (٢,٢٨) بين أقل وأكثر أساليب التقويم استخداما من قبل أفراد عينة الدراسة، ويستدل من ذلك على أن جميع أساليب وأدوات التقويم موضع الدراسة مستخدمة في تقييم تعلم اللغة ولكن بنسب متفاوتة، بمعنى أن بعضها مستخدم بدرجة عالية، وبعضها بدرجة متوسطة وبعضها الآخر بدرجة ضعيفة أو محدودة، وعليه حاز الأسلوب رقم (٢) وهو التقويم بالاختبارات المقالية أعلى متوسط حسابي لتقديرات العينة على قائمة الأساليب والأدوات المقترحة. حيث بلغ (٣,٣٢) وبذلك احتل هذا الأسلوب المرتبة الأولى في حين جاء الأسلوب رقم (١٠) تقويم الطالب لزميله (تقويم الأنداد) بالمرتبة الأخيرة إذ بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات العينة عليه فقط (١,١٤)، وهو أقل بكثير من المتوسط الحسابي لتقديرات العينة على المقياس ككل والبالغ (٢,٢٨).

أما الاختلاف في درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مدى استخدام أساليب وأدوات التقويم موضع الدراسة فقد يعود ذلك إلى جملة من العوامل والمتغيرات المتداخلة التي قد يكون من الصعب الفصل بينها، فقد يرجع بعضها إلى الاختلاف في أساليب وأدوات التقويم موضع الدراسة من حيث البناء والغرض والآليات، ومستلزمات التطبيق، وأشكال المتابعة، والإجراءات العملية اللازمة للتطبيق، وقد يعزى الاختلاف إلى الأساليب المتبعة في تنظيم الطلبة لأغراض أخذ الاختبارات، والتعامل مع أدوات التقويم، وتقديم الاستجابات والتفاعلات التي تقتضيها طبيعة آلية التقويم المستخدمة.

فمن هذه الأساليب ما يستخدم في صورة اختبارات جمعية، ومنها ما يستخدم بشكل فردي ذاتي مثل بطاقات التقويم الذاتي، ومنها ما يتطلب استخدامه تصميم نشاطات كتابية، وعمل بطاقات أعمال وبطاقات تصحيح، ومنها ما يتطلب كفايات متخصصة في مجال إدارة الطلبة بمواقف التقويم اللغوي كإعداد الأسئلة، وتوجيه الحوار، وأخذ الملحوظات حول ما يقوم به الطلبة من أعمال أدائية وفنية، وما

يظهرون من أساليب تفكير, ومهارات تعبير مختلفة تكشف عن مدى اكتسابهم و/ أو إتقانهم لمهارات اللغة المستهدفة بالتقويم.

وربما يعود الاختلاف أيضا في مدى الاستخدام إلى التباين في نوع برامج التكوين والتأهيل ومستواها, التي تعر ض لها أفراد العينة, إذ إن بعضهم من حملة دبلوم كليات المجتمع الذين أعدوا لممارسة تعليم اللغة العربية في المرحلة الأساسية, وبعضهم من خريجي الجامعات الذين أعدوا أكاديميا , وعمليا لمدة أربع سنوات يدر سون خلالها موضوعات نظرية, ويمارسون تطبيقات عملية, هي أرقى وأكثر تعقيدا في مجال عمليات التعليم والتقويم اللغوي. وقد يتفق هذا التفسير مع ما توصلت إليه بعض الدراسات في هذا المجال من أن الاستخدام الأمثل لأساليب وأدوات التقويم يتوقف بدرجة كبيرة على مدى توافر الكفايات الأساسية في تطبيق مناهج اللغة, والمعرفة الدقيقة بنتاجات التعلم اللغوي(Hargreaves et al, 1989,p. 13; Darling et al, 1983,p. 41).

وبالنظر إلى الجدول رقم (١) يتبين ان هناك عددا محدودا من الأساليب والأدوات التقويمية التي حازت أعلى المتوسطات والتقديرات من حيث الاستخدام بمناهج اللغة العربية وهي ذات الأرقام: ٢, ٤, ٥, ١٣, ١٤ من أداة الدراسة, وتضم الاختبارات المقالية, والشفوية, والاختبارات التكوينية, والكتابة المباشرة, واختبارات الرسم الإملائي, وهي في حقيقة الأمر من الأساليب الأكثر ملاءمة لتقويم تعلم الطلبة بمهارات اللغة, حيث تستجيب في معظمها للتنوع والتعدد الطبيعي في مهارات اللغة, وتوفر في الوقت ذاته مزيدا من فرص التكامل بين هذه المهارات في مواقف الاستعمال والتوظيف. ويجيء الارتفاع في درجات أفراد العينة على هذه الأساليب بعامة, على أسلوب التقويم بالاختبارات المقالية بخاصة متفقا مع ما كشفت عنه دراسة (وضحه السويدي, ١٩٩٣), ودراسة (محمد المشيقح, ١٩٩٣), ودراسة (فاروق الفرا, ١٩٩١), من أن هذا النوع من الأساليب هو أكثر أساليب التقويم شيوعا واستخداما في تقويم الطلبة في العلوم الإنسانية, كما تلتقي هذه النتيجة مع ما ورد في تقرير لجنة سياسات التعليم في الأردن من أن الاختبارات المقالية,

والشفوية, والعملية, تحظى بتأييد واسع من قبل المعلمين في مختلف مراحل التعليم (تقرير لجنة سياسات التعليم في الأردن, ١٩٨٧), كما تنسجم أيضا مع ما توصلت إليه دراسة مشابهة من أن الاختبارات المقالية تتفوق على غيرها من أساليب وأدوات التقويم المختلفة لأنها تتيح للطلبة فرصة ممارسة الكتابة, وتمنحهم حرية التعبير عن أفكارهم(Bennett et al, 1991) .

أما ارتفاع درجات العينة على أسلوب الاختبارات التكوينية في تقويم تعلم اللغة فقد ينسجم ذلك مع ما أظهرته دراسة مصطفى رجب (١٩٨٩), ودراسة ميشيل عطا الله (١٩٨٤) من أن هذا الأسلوب بآلياته وأدواته يتمتع بدرجة عالية من الكفاءة في مساعدة الطلبة على عمليات اكتساب المهارات اللغوية بصورة منظمة وصحيحة, كما يوفر الفرصة للمعلمين للقيام بمتابعات حثيثة, ومنتظمة لصيرورة التعلم, وتقديم أشكال العون التعليمي التصحيحي لهم من أجل مساعدتهم على الارتقاء بالتعلم إلى مستوى الإتقان. إلا أن بعض هذه النتائج المتعلقة بارتفاع درجات أفراد العينة على بعض أساليب التقويم جاءت متعارضة مع ما توصلت اليه دراسة طلال كابلي (١٩٩٢), ودراسة هارنش Harnish ومابري (1993) Mabry من أن اختبارات المقال تستخدم بدرجة متوسطة في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية. كما تجيء هذه النتيجة متعارضة مع ما يراه بعض المربين من أن الاختبارات الموضوعية هي أداة التقويم الأكثر فاعلية في القياس والتقويم (Zeidner, 1993) .

أما الانخفاض في درجات أفراد العينة علي ما يقارب ٥٠% من الأساليب والأدوات التقويمية موضع الدراسة والتي تضم الأساليب ذوات الأرقام ١٦, ١٧, ١١, ١٥, ١, ٦, ١٨, ١٠ حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (١,١٤-٢,٠٨) وهي أقل بكثير من المتوسط الحسابي لدرجات العينة على المقياس ككل البالغ (٢,٢٤) والتي تضم كتابة التقارير والبحوث, التقويم التعاوني (المجموعي), اختبارات السرعة في الأداء اللغوي, والاختبارات الموضوعية, والتقويم الذاتي, وتقويم الأنداد, بالإضافة إلى التقويم بالاختبارات المقننة. فقد يعزى الانخفاض في

درجات أفراد العينة عليها, لكونها أساليب جديدة متطورة, ولم يتوافر لدى المعلمين بسبب حداثة استخدامها قدر من المهارات الفنية, والأدائية لاستخدامها بشكل فعال, حيث بدأت التأكيد على استخدامها بالمناهج الدراسية في السنوات الخمس الأخيرة, وبالتحديد بعد انعقاد المؤتمر الوطني للتطوير التربوي في أيلول من عام ١٩٨٧ الذي أكد على ضرورة إعادة النظر في أساليب التقويم, ولعل قصر الفترة الزمنية هذه التي أتيحت لاستخدامها من قبل معلمي اللغة العربية, بالإضافة إلى النقص في التدرب على استخدامها, وبخاصة من قبل معلمي المرحلة الثانوية أدى بشكل أو بآخر إلى تمسكهم وتركيزهم على استخدام أساليب التقويم التقليدية وهذا ما أكده تقرير لجنة سياسات التعليم في الأردن المشار إليه سابقا , وتقرير فريق التنسيق الوطني-أبيداس-١٩٩٣, من أن أساليب التقويم التقليدية هي الأساليب الشائعة الاستخدام, مما يستوجب البحث عن أساليب أكثر تطورا , وتدريب معلمي اللغة العربية على كيفية استخدامها, وكيفية الاستفادة من نتائج تطبيقها, ويتفق ذلك مع ما يراه بعض التربويين من أن المعلم المؤهل تأهيلا تربويا عاليا, وصحيحا يميل عادة إلى استخدام أكبر عدد ممكن من بين الأساليب والوسائل الفنية المتوافرة لتقويم نتاجات التعلم بالمادة التي يدرسها (لندفل, مترجم, ١٩٦٨ ،ص٣١) .

وبالرغم من أن بعض أفراد العينة هم من خريجي الجامعات وكليات العلوم التربوية, وقد تناولوا معظم هذه الأساليب المتطورة بالدراسة النظرية في مراحل التكوين الأكاديمي, والإعداد المهني, إلا أنهم في مرحلة الممارسة في أثناء الخدمة الدائمة, كما اتضح من النتائج السابق عرضها في الجدول رقم (١) قد تقيدوا إلى حد كبير بالأساليب التقليدية المتبعة في تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية. وقد يرجع هذا إلى أن هؤلاء المعلمين والمعلمات يتلقون أساليب إشرافية وتعليمات إدارية بشأن عملية التقويم تكاد تكون واحدة, وأن هذه الممارسات بحاجة إلى تحديث وتطوير للنهوض بمستوى استخدام أساليب التقويم الجديدة, لتواكب المستجدات والتطورات المتسارعة في تقنيات, وأساليب التعليم والتعلم.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي يتناول البحث في مدى التنويع في الأساليب والأدوات التقويمية موضع الدراسة فإنه بالنظر إلى الجدولين (٢و ٣) يتضح بصفة عامة وجود مدى مقبول من التنويع في استخدام أساليب التقويم موضع الدراسة, وقد يعزى هذا التنويع إلى التدريب الذي حصل عليه معلمو المرحلة الأساسية من أفراد العينة نتيجة التحاقهم ببرنامج التدريب في أثناء الخدمة الذي أعدته, وأشرفت على تطبيقه وزارة التربية والتعليم لمدة عام كامل, بقصد تعريف معلمي اللغة العربية بالمناهج الدراسية الجديدة, ورفع كفاياتهم في التعامل معها, ومع ما تشتمل عليه من وحدات دراسية ومعالجات لغوية متنوعة. وقد تجيء هذه النتيجة متفقة مع ما ينادي به بعض المربين من وجوب التنويع في عمليات التقويم, وفي الأساليب والوسائل بما يستجيب والتنوع في نتاجات التعلم, والاختلاف في مستويات التحصيل لدى الطلبة , والتباين أيضا في أغراض التقويم (Harnisch & Mabry, 1993,p. 186). ومن تفحص البيانات في الجدولين (٢, ٣) وباعتماد عدد الأساليب (٩) كمعيار للتنويع في أساليب التقويم في المرحلتين الأساسية والثانوية, يتبين أن مدى التنويع ممثل بنسبة أعداد المعلمين الذين استخدموا أكثر من (٩) أساليب مختلفة تكون ٤٤%, وهي أعلى من مدى التنويع في المرحلة الثانوية, حيث تكون النسبة المقابلة ٣٣% فقط

وتشير المقارنة بين هاتين النسبتين إلى أن عدد أساليب وأدوات التقويم المستخدمة من طرف أفراد العينة في الحلقتين الثانية والثالثة من المرحلة الأساسية, تزيد بفارق دال على العدد المستخدم من قبل أقرانهم في المرحلة الثانوية, وربما يعود ذلك إلى أن عينة معلمي المرحلة الأساسية تقوم بتطبيق مناهج دراسية جديدة, مطورة, واقتضى ذلك تعريض أفرادها لتدريب مكثف من خلال برنامج خاص أعدته وأشرفت على تطبيقه وزارة التربية والتعليم, استهدف بشكل رئيس تعريفهم بالمحتويات التعليمية في الكتب المدرسية الجديدة, واطلاعهم على صور التجديد, وعلى المنهجية التي اتبعت في تنظيم المحتويات, إضافة إلى تدريبهم عمليا على

كيفية استخدام استراتيجيات التعليم, والتقويم الجديدة التي تأخذ بالمنحيين التكاملي والتطبيقي في تعليم اللغة وتعلمها, في حين أن مثل هذه الخبرات العملية لم تتوافر لأقرانهم من أفراد العينة في المرحلة الثانوية لأسباب تتعلق بتأجيل النظر في منهج المرحلة الثانوية, ومستلزمات تطبيقها إلى مرحلة متأخرة من خطة التطوير التربوي التي انبثقت من توصيات المؤتمر الوطني للتطوير التربوي المشار إليه سابقا . أضف إلى أن اهتمام الطلبة والمعلمين في الصفين الثانويين الحادي عشر والثاني عشر, ما زال ينصب على محتويات الكتب المدرسية المقررة, وما زال تعليم اللغة وتقويمها يمارس بطرق ووسائل تقليدية تهدف مساعدة الطلبة على حفظ المعلومات والقواعد, واستعمال التطبيقات الواردة في المقررات, وذلك من أجل اجتياز امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة الذي لا يزال –وفق ما جاء في تقرير لجنة سياسات التعليم في الأردن (١٩٨٧،ص ٣٦) – يركز على المستويات الدنيا من المعرفة اللغوية دون الاهتمام بمعرفة الكيفيات, والمنهجيات, والتكتيكات المستخدمة من قبل الطلبة في عمليات اكتساب مهارات اللغة الرئيسة والفرعية وبخاصة في المرحلة الثانوية.

وبالنظر إلى طبيعة الأساليب والأدوات التقويمية موضع الدراسة, وفي ضوء خصائص تعليم اللغة العربية, وتعلمها في المرحلة الثانوية, يمكن القول أن ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج حول مدى التنويع في أساليب وأدوات تقويم الطلبة, قد تكون نتيجة معكوسة, ومثيرة للجدل, تتطلب مزيدا من الدراسة والبحث, حيث إن من المتوقع أن تكون الأساليب والأدوات المشار إليها, أكثر تداولا , واستخداما في المرحلة الثانوية. إلا أنه لا بد من أن نتذكر ونحن بصدد تفسير هذه النتيجة أن الإحصائيات التي استخدمت في تحديد مدى التنويع حساسة لقضية صغر حجم العينة في المرحلتين الأساسية (١٠٠) معلم ومعلمة والثانوية (٦٧) معلما ومعلمة, وبالرغم من ذلك فإن هذه النتيجة تشير إلى أن اختلاف المرحلة التعليمية (أساسية, ثانوية) يعد في هذه الدراسة عاملا مؤثرا في تحديد مدى التنويع في

استخدام الأساليب, وقد تجيء هذه النتيجة متعارضة مع ما توصلت إليه دراسة وضحه السويدي (١٩٩٣) من عدم وجود فروق في درجات معلمي التربية الإسلامية على استخدام الأساليب التقويمية تعزى إلى المرحلة.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الذي يدور حول معرفة أثر متغيرات المؤهل العلمي, والجنس, والمرحلة التعليمية, وسنوات الخبرة في التعليم على مدى الاستخدام الفعال للأساليب والأدوات التقويمية, فإن نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول رقم (٤), يظهر عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات العينة على مقياس الاستخدام تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس, دبلوم معلمين), بمعنى أن استخدام المعلمين لأساليب التقويم لا يتوقف بشكل رئيس على مستوى مؤهلاتهم العلمية, ويستدل من هذه النتيجة على وجود اتفاق تام في وجهات نظر أفراد العينة حول أساليب التقويم المستخدمة بدرجة عالية, وبدرجة متوسطة, وبدرجة نادرة, كما تشير أيضا إلى أن خبرات المعلمين من حملة البكالوريوس ودبلوم المعلمين متقاربة, وربما يعود ذلك إلى أن الغالبية (٧٢,٥%) من أفراد العينة هم من حملة البكالوريوس ودبلوم التربية وأن إعدادهم وتكوينهم أكاديميا وتربويا ومهنيا تم وفق خطط وبرامج واحدة.

أما فيما يتعلق بعامل الجنس, فقد بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في استجاباتهم على مقياس مدى استخدام الأساليب التقويمية, ولصالح المعلمات, ولعل ارتفاع تقديرات المعلمات على أداة الدراسة يعزى إلى أنهن يشكلن بصفة عامة الغالبية العظمى من معلمي اللغة العربية بالحلقات الثلاث من المرحلة الأساسية, وغالبا ما يعبرن عن آرائهن ومواقفهن بطريقة أكثر عفوية كما يفعل الذكور شأنهم في ذلك شأن ما له علاقة بكثير من المتغيرات التربوية والنفسية(Hembree, 1990,p. 46).

وفيما يتعلق بعامل المرحلة التعليمية, فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات معلمي

المرحلة الأساسية, ومعلمي المرحلة الثانوية على مقياس مدى الاستخدام لأساليب التقويم, ولصالح معلمي المرحلة الأساسية. وتجيء هذه النتيجة متناغمة وداعمة لما توصلت إليه الدراسة الحالية بشأن مدى التنويع في أساليب وسائل التقويم, حيث كشفت عن أن معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية ينوعون بشكل أفضل قياسا بأقرانهم في المرحلة الثانوية, مما يؤكد الحاجة الماسة إلى إعادة النظر في برامج الإعداد, والتأهيل الخاصة بمعلمي المرحلة الثانوية; من أجل تحسين كفاياتهم في مجال بناء الاختبارات, وتصميم النشاطات التقويمية التكوينية, ذات العلاقة بعمليات تعليم اللغة العربية وتعلمها وتدريبهم بشكل أوفى على مهارات تصميم, وإدارة, واستخدام أساليب التقويم المتقدمة في مجال القياس والتقويم اللغوي.

أما بشأن سنوات الخبرة في التعليم وأثرها في تحديد مدى الاستخدام الفعال لأساليب وأدوات تقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية, فقد بينت نتائج تحليل التباين في الجدول رقم (٤) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمين ممن تقل خبراتهم في تعليم اللغة عن عشر سنوات, والذين تزيد على ذلك, ولصالح أصحاب الخبرات المرتفعة, وفي ضوء هذه النتيجة يتضح أن الخبرة التعليمية في هذه الدراسة هي عامل مهم ومؤثر في اختيار أساليب التقويم المناسبة, والتنويع في ذلك, بما يتلاءم والغرض منها, وبما يتفق وخصائص الطلبة, وطبيعة مهارات اللغة, وكيفية اكتسابها, مما يؤكد لنا ضرورة إعطاء الأولوية عند الالتحاق ببرامج التدريب في أثناء الخدمة لفئة المبتدئين من معلمي اللغة العربية, ولذوي الخبرات القليلة في تعليم اللغة. وقد تتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه دراسات مشابهة توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مدى استخدام المعلمين لأساليب التقويم الشائعة (Marsh, 1982; Goodwin et al, 1991). في حين أنها جاءت متعارضة مع نتائج بعض الدراسات التي أجريت بهذا الشأن والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في آراء المعلمين حول الأساليب التقويمية شائعة الاستخدام تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في التعليم (وضحه السويدي, ١٩٩٣)

ويخلص الباحث من النتائج التي عرضت في الجداول من (١-٤) إلى أن الأساليب والأدوات التقويمية التي يستخدمها أفراد عينة الدراسة المعمول بها الآن في المرحلتين الأساسية والثانوية في تقويم طلابهم هي في معظمها أساليب تقليدية, تركز على قياس المفاهيم والقواعد, والقضايا اللغوية في إطار من المعرفة اللغوية النظرية, وقلما ترقى لتتناول التحقق من مدى اكتساب الطلبة للمهارات الرئيسة والفرعية للغة, و/أو قياس مدى بلوغهم لمستويات الأداء المرغوبة, والتثبت من مدى استخدامهم لهذه المهارات في مواقف, ومحتويات موازية للتي تم تدريبهم عليها في مراحل الإعداد والتكوين. وعليه فإنه لا بد من القيام بمراجعة شاملة ودقيقة لأساليب وأدوات التقويم الشائعة الاستخدام بمناهج اللغة العربية, وتطويرها مع الأخذ بالاعتبار طبيعة مهارات اللغة ومتطلبات اكتسابها,والمؤشرات الدالة على إتقانها وفق معايير الأداء اللغوي المحددة لطلبة كل مرحلة من مراحل التعليم العام.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة, وسعيا إلى تحسين كفاءة أساليب التقويم بمناهج اللغة العربية فإنها توصي بما يلي:

١ دعوة القائمين على تعليم اللغة العربية بدائرة التربية بمحافظة اربد بضرورة عقد دورات وورش عمل متخصصة لمعلمي اللغة العربية في المرحلتين الأساسية والثانوية حول أساليب وأدوات التقويم الثمانية في القائمة موضع الدراسة التي تتدنى مدى استخدامهم لها في تقويم تعلم الطلبة في اللغة العربية, وإتاحة الفرصة لهم بالتدرب العملي على إعداد نماذج من أدوات التقويم المستهدفة, وتطبيقها, وإجراء الدراسات اللازمة حولها.

٢ دعوة مشرفي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمديرية التربية والتعليم الأولى والثانية بمدينة اربد بوجوب تبصير معلمي اللغة العربية الذين يدرسون في هذه المرحلة بأهمية التنويع في الأساليب والأدوات التي يستخدمونها في تقويم تعلم طلابهم في مهارات اللغة واستخدامها, وتنمية اتجاهاتهم نحو الأخذ

بمبدأ التنويع كاستراتيجية مناسبة للمواءمة بين أساليب التقويم المستخدمة وأساليب التدريس المعمول بها في مناهج اللغة العربية المطورة.

٣ كما توصي الدراسة الباحثين بإجراء دراسة مماثلة على عينة أكبر من معلمي اللغة العربية في مناطق أخرى من المملكة الأردنية الهاشمية للتثبت من الاختلاف في التقدير حول مدى الاستخدام في قائمة الأساليب المعتمدة بين معلمي المرحلتين الأساسية والثانوية.

٤ دعوة المسؤولين بوزارة التربية والتعليم بضرورة تعميم قائمة الأساليب والأدوات المعتمدة في هذه الدراسة على جميع معلمي اللغة العربية بالمملكة مع تعريف أوفى بأهداف كل أسلوب وكيفية استخدامه في تقويم نتاجات تعلم الطلبة للغة العربية.

المراجع :

١- أحمد خويله (١٩٩٠), "دراسة تحليلية لكتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني الثانوي في الأردن", رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية والفنون- جامعة اليرموك- اربد.

٢- تقرير لجنة سياسات التعليم في الأردن (١٩٨٧) الجزء الأول, **المؤتمر الوطني للتطوير التربوي**, ، عمان بين ٦-٧ أيلول. ص ص٦٩ -٧١.

٣- جورج مادوس, وآخرون (١٩٨٣) **تقييم تعلم الطلاب التجميعي والتكويني**, ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون, دار ماكجر وهيل للنشر, القاهرة.

٤- حسن شحاته (١٩٩١) "واقع تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي", **المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري (حول الطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين)**, مركز دراسات الطفولة جامعة عين شمس, القاهرة.

٥- حسن شحاته (١٩٩٣) **أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي**, ط١, الدار المصرية اللبنانية, القاهرة.

٦- رشدي لبيب, فايز مينا (١٩٩٣) **المنهج منظومة لمحتوى التعليم**, ط, مكتبة الأنجلو المصرية, القاهرة.

٧- طلال كابلي (١٩٩٢) "تقويم مقرر الوسائل التعليمية بكلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة", **مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية**, العدد ١٥, المدينة المنورة.

٨- عبد الفتاح حجاج (١٩٩٥) **رؤى مستقبلية لإعداد المعلم العربي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين** ، ورقة عمل قدمت في مؤتمر تربية الغد في العالم العربي " رؤى وتطلعات " ، ٢٤-٢٧ ديسمبر ، الإمارات العربية المتحدة ، العين .

٩-عبد الفتاح القرشي, (١٩٨٦) "اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب", **رسالة الخليج العربي, مكتب التربية العربي لدول الخليج**, العدد ٨١, السنة السادسة, الرياض, ص ص٣-٣٣.

١٠-فاروق الفرا (١٩٩١) "تطوير أساليب تقويم الطلبة في الاجتماعيات بالمرحلة الثانوية", **المؤتمر العلمي الثالث ،الإسكندرية**, من ٤-٨ أغسطس, الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (٣) .

١١- فريق التنسيق الوطني لبرنامج التجديد التربوي (ابيداس) (١٩٩٣) "**الإنجازات التجديدية التربوية في الأردن**", الاجتماع الاستشاري الإقليمي السابع لبرنامج التجديد التربوي في الدول العربية من١٧-١٩ مايو, ص ص ٣٦-٣٨.

١٢- لندفل, س. م. (١٩٦٨) **أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم**, ترجمة عبد الملك الناشف; سعيد التل, المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر, بيروت.

١٣- محمد المشيقح (١٩٩٣) "طرق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب تقويم تحصيل الطلاب في مقرر تقنيات التعليم والاتصال في جامعة الملك سعود", كلية التربية, **مجلة رسالة الخليج العربي**, العدد ١٦, السنة ١٣, الرياض, ص ص١٥-٣٥.

١٤- محمود خاطر, وآخرون (١٩٨٤), **الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**, مطابع سجل العرب, القاهرة.

١٥- مراد وهبة (١٩٩٢) "المحاضرة الافتتاحية في مؤتمر التربية والنظام العالمي الجديد, الذي عقد في كلية التربية- جامعة عين شمس, من ٢٠-٢٣يناير.

١٦- مصطفى رجب, (١٩٨٩), "أثر استخدام التقويم التكويني والتعليم العلاجي في إتقان مهارات الأداء والاحتفاظ بالتعلم", **المؤتمر التربوي السنوي الخامس** من ٤-٦ أبريل, المنامة.

١٧- ميشيل عطا الله (١٩٨٤) "أثر استراتيجية اختبارات التقويم التشخيصية (الاختبارات التكوينية) في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم العامة في منطقة عمان الأولى", رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, الجامعة الأردنية, عمان.

١٨- نجاح الجمل (١٩٨٧), **نحو منهج تربوي معاصر**, مطابع دار الشعب, عمان.

١٩- وضحه السويدي (١٩٩٣) "أثر أساليب التقويم شائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر, **مجلة التربية**, العدد ١٠٥, السنة ٢٢, يونيو, ص ص, ٦٧-٨٥.

٢٠- يوسف مناصرة (١٩٨٧) "تقويم مناهج تعلم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية في الاردن", رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية التربية, عين شمس, القاهرة.

21-Aspinwall. Kat. Simkins Tim. John F. Wilkinson and Mcauley. John. M. (1992). **Managing Evaluation in Education**, Crown Copyright, London.

22-Bennett, S., Pandey, T., Constantine, N. and Mitchel, I., R. (1991). **Performance Assessment in California**, Presentation to Alternative Assessment Conference, Breckenridge, Co.

23-Bremme, Dorr, D. W and Herman, J. L. (1986). **Assessing Student Achievement: A Profile of classroom practices** (Los Angles, CA: Center for the study of Evaluation, University of California).

24-Carol, P. P. (1976). "A descriptive study of the Questioning Behavior of College Instructors", Ph. D. Dissertation in **Diss. Abst. Inter**. A 37 (1).

25-Committee on the Evaluation and Improvement of Teaching and the Instructional and Faculty Development Board of the University of Washington. (1982). **Evaluating Teaching: Purposes, Methods, and Policies**. Seattle, University of Washington. Center for Instructional Development and Research and the Educational Assessment Center.

26-Connolly, Esther Enns, (1990). "Second Language Curriculum development as Dialectic Process", **The Canadian Modern Language Review**, 46 (3), pp. 501-522.

27-Darling Hammond, L. Wise, A. E. and Pease S.R. (1983). "Teacher Evaluation in Organizational Context", **Review of Educational Research**, 53 (3). pp. 285-328.

28-Gagne, R. M., Briggs, L. H. and Wage Wiw. (1988). **Principles of Instructions Design**, New York: Holt, Rinehart and Winston.

29-Glass, G. and Hopkins, K. (1984). **Statistical Methods in Education and Psychology**, Ince, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

30-Goodwin, Judy, and others (1991). **Asian Remedial Plan: An Assessment of the use of the ESOL standardized Curriculum in New Instructional Model Schools**. Report No. 9107.

31-Hargreaves, D. Hopkins, D., Leask, M., Connolly J. and Robinson, p. (1989). **Planning for School Development: Advice for Governors Head Teachers and Teachers**, London: Development of Education and Science.

32-Harnisch, Delwyn L. and Linda, Mabry (1993). "Issues in the Development and Evaluation of Alternative Assessment", **Journal Curriculum Studies**, 25 (2) pp. 179-187.

33-Hays, W. (1981). **Statistics, 3rd Education**, Holt and Rinehart and Winston, New York..

34-Hembree, R. (1990). "The nature Effects, and Relief of Mathematics Anxiety". **Journal for Research in Mathematics Education**, 21 (1) pp. 33-46.

35-Hogg, J., and Wilen, W. (1976), "Evaluating Teacher Questions: A New Dimension in Students", Assessment of Instructure, **Phi Delta Kapan** (58) pp. 281-82.

36-Kwak, B. S. (1980). "The Relation Between Content Treatment and Questioning Treatment on Critical Thinking in Social Studies " **Diss. Abst. Inter**. A 40 (9).

37-Lear, Charles, R. (1980). "A comparative Laboratory Study of The Effects of Lower Level and Higher Level Question Students Abstracts Reasoning and Critical Thinking in Two Non-Directive High School Chemistry Classrooms, **Diss. Abst. Inter**. A 40 (4).

38-Mark, M.A. (1990**). Evaluation of Intelligent totoring system** (ARIES Research Report 90-2) Saskatoon, Saskatchewan:University of Saskatchewan Department of Computational Science, Aries Laboratory.

39-Marsh, H. W. (1982), "Students Evaluations of University Teaching: Research Findings Methodological Issues, and Directions for Future Research.**International Journal of Educational Research**,pp.253-388.

40-Nevo, David; Shohamy, Elana (1986). Evaluation Standards for Assessment of Alternative Testing Methods: An application, **Studies in Educational Evaluation**, 12 (2) pp. 149-158.

41-Pusey, M., R. (1981**). "How will Government stive to Control Education in The 1980's**" in Discourse, (7).

42-Smith frid M. (1972). **Educational Measurement for the Classroom Teacher**. 2nd (ed) Harper & Row. New York.

43-Wennerstroom, Annk. and Heiser, Patty. (1992) ESL Student Bias in Instructional Evaluation", **TESOL-Quarterly**, 26 (2) pp 271-288.

44-Wilen, Wiliam W. (1981**) Questioning stills, for Teachers, National Education Association**, Washington. D. C.

45-Zeidner, M. (1993). "**Essay versus Multiple- Choice Type Classroom Exams: The Student's Perspective**". In B, Novo (Ed.). Psychometric tessing: the Test Taker's Outlook, Hogrefe & Huben. PP. 68-81.

ورد البحث للمجلة في ١٩٩٦/٦/١٦ وأعيد بعد تعديله في ١٩٩٦/١٠/٢٢ وأجيز للنشر في ١٩٩٧/٢/١

Implementation and Variation in Evaluation Techniques: Case of Arabic Learning in Jordanian Schools

Hamdan Ali Nuser

ABSTRACT: This study was intended to reveal the extent to which basic and secondary Arabic teachers use the common evaluation techniques and to explore the effect of qualification, sex, experience and stage variables on the actual use of those techniques.

The sample of the study consisted of 167 male and female teachers of Arabic (100 teachers from the secondary stage, and 67 teachers from the basic stage) in 18 public schools in Irbid. The subjects were chosen at random. To identify the common evaluation techniques in use, the teachers' views were elicited by a special questionnaire prepared by the researcher incorporating 18 different types of such common evaluation techniques of Arabic curricula.

The study indicated that the subjects used all such types of evaluation techniques, but their use of each one of them varied whereas essay-type tests obtained the highest means, the student-student evaluation obtained the lowest means. The study also showed an acceptable range of variation in the teacher's use of these techniques as well as statistically significant differences between the means of teachers in favor of the female teachers, in the basic stage whereas experienced male teachers excelled. Nevertheless, the qualification variable was neutral.

The study presented a number of relevant suggestions