مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد العشرون
محرم ١٤٤١هـ

الجزء الأول

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: journal@imamu.edu.sa

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

أساليب التقويم اللغوي المفضلة لدى طلاب المرحلة الثانوية ومدى توافقها مع الأساليب المستخدمة من معلميهم

د. أحمد بن علي الأخشمي
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أساليب التقويم اللغوي المفضلة لدى طلاب المرحلة الثانوية ومدى توافقها مع الأساليب المستخدمة من معلميهم

د. أحمد بن علي الأخشمي

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٩/ ٦/ ١٤٣٧هـ **تاريخ قبول البحث: ٤/ ٨/ ١٤٣٧هـ**

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف أساليب التقويم اللغوي التي يفضلها طلاب المرحلة الثانوية، والأساليب التي يستخدمها معلمو اللغة العربية لتقويم تعلّم الطلاب، ثم الكشف عن مدى التوافق أو الاختلاف بين تفضيلات الطلاب واستخدامات المعلمين المتعلقة بتلك الأساليب.

ولتحقيق هذا الهدف أعدّ الباحث استبانة وفق الأسس العلمية ضمّت (١٤) أسلوبا تقويمياً، وطُبّقت على عينة عشوائية، مكونة من (٣١٠) من طلاب الصفين الثاني والثالث الثانويين، و(٨١) معلماً من معلمي اللغة العربية الذين يقومون بتدريس هذين الصفين.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب يفضلون أسلوب (الاختبارات الموضوعية) بدرجة (عالية)، في حين كان تفضيلهم بدرجة (ضعيفة) أساليب: تسميع النصوص والقواعد، وتقويم الأقران، والاختبار الشفوي، وتحليل الأخطاء اللغوية، والواجب المنزلي، وعرض الدروس، وإعداد الأبحاث والتقارير، وبدرجة (متوسطة) لبقية الأساليب.كما أظهرت النتائج أن معلمي اللغة العربية يستخدمون (دائماً) أسلوب (المناقشة الصفية)، كما يستخدمون (غالباً) أساليب: الاختبارات الموضوعية، وتسميع القواعد والنصوص، والمهمات الأدائية القصيرة، في حين يستخدمون (نادراً) أساليب: التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وملف الإنجاز، وعرض الدروس، وإعداد الأبحاث والتقارير.

وأظهرت النتائج _كذلك_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التقويم التي يفضلها الطلاب، وأساليب التقويم التي يستخدمها المعلمون، مما يعني أن هناك توافقاً من الناحية الإحصائية بين تفضيلات الطلاب واستخدامات المعلمين المتعلقة بأساليب التقويم اللغوي.

الكلمات المفتاحية:

التقويم اللغوي _ أساليب التقويم المفضلة _ طلاب المرحلة الثانوية_ معلمو اللغة العربية.

المقدمة:

يعد تقويم التعلّم مكوناً رئيساً من مكونات منظومة المنهج المدرسي، وعنصراً أساساً في كل عملية تعليمية، إذ من خلاله يُشخّص واقع المتعلمين ومستوى ما وصلوا إليه في جوانب التعلّم المختلفة، ثم تتخذ القرارات المناسبة التي تستهدف التطوير لبلوغ الأهداف المنشودة.

وقد شهدت التطورات المتلاحقة والحديثة في مجال تقويم التعلّم، ومفاهيمه، وأساليبه، وإجراءاته، ظهورَ توجهات تربوية حديثة عزّزتْ من أدواره في العملية التعليمية، ومن مشاركة الطالب فيه، وأفرزتْ له وظائف جديدة تركز في استخدامه وسيلة لتعزيز المكتسب المعرفي والمهاري للطالب، بدلاً من استخدامه وسيلة للكشف عن مستوى تعلّمه، فظهرت مفاهيم جديدة في هذا المجال، كالتقويم من أجل التعلم assessment for learningوالتقويم بوصفه عملية تعلّم assessment as learning.

وقد عُنيت هذه الوظائف الجديدة للتقويم _كما يذكر السعدوي (١٤٣٢هـ، ص٣١)_ بتعزيز تعلّم الطلاب، **فالتقويم من أجل التعلم** يركز على "الأغراض البنائية للتقويم، وتقديم تغذية راجعة للطالب تساعده على تجويد تعلمه، واستخدام نتائج التقويم لخدمة الخطوة الثانية من تعلمه. ويعيد **التقويم كعملية تعلم** التأكيد على وظيفته البنائية، ويوسع دوره بالتركيز على دور الطالب، ليس _فقط_ عنصراً مستفيداً من عملية التقويم؛ ولكنه عنصر مشارك بفاعلية في عملية التقويم والتعلم".

ولقد كان للدراسات العلمية المتعددة في مجال التقويم أثرٌ في ظهور هذه التوجهات الحديثة ومنها استخدام التقويم بوصفه أسلوباً من أساليب التعلّم،

فقد ذكر الشرعة وظاظا (٢٠١٣م، ص٧٧) أن العديد من الدراسات أكدت "أن التقويم يؤدي إلى التعلم بدرجة مساوية لخبرات التعلم المباشرة التي يتعرض لها الطالب أثناء الموقف التعليمي"، ولذا فقد تحولت النظرة إلى التقويم من منحى تقويم التعلّم إلى منحى التقويم من أجل التعلم.

ويتطلب هذا التوجّه الجديد في وظائف التقويم _الذي يركز في تعزيز التعلّم_ أن يكون الطالب مشاركاً مشاركة حقيقية في العملية التقويمية، كما يتطلب _أيضاً_ التنويعَ في أساليب التقويم لكي تستجيب لتنوع أنماط التعلم لدى الطلاب وما بينهم من فروق فردية.

وتعد مشاركة الطالب في العملية التعليمية بعامة وفي عملية التقويم بخاصة من القضايا التي تلح عليها التربية الحديثة؛ نظراً لما تحققه هذه المشاركة من تعلّم فعّال، إذ تعد من الجوانب الرئيسة في إثارة الدافعية للتعلم (العتوم، وآخرون ٢٠٠٥)، وقد أشار تقرير إدارة التربية الأمريكية المعنون بـــ (What Works) _كما يذكر (دانيلسون ٢٠٠١)_ إلى أن الطلاب يستفيدون تعليمياً "عندما يتشاطر معلموهم الأفكار معهم، ويتعاونون في تنفيذ الأنشطة" (عن: الحر والروبي، ٢٠٠٥م، ص ٢٤).

كما حددت وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٠م) عدداً من الخصائص التي تتسم بها التربية المستقبلية، وتشير مضامين بعض هذه الخصائص إلى التوجه نحو شراكة فاعلة للطالب في عملية التعليم والتعلم، كما اقترحت دراسة الحر والروبي (٢٠٠٥م،) بناء نسق تعليمي يقوم على الشراكة بين الطالب والمعلم، وكان من المبادئ الرئيسة التي يرتكز عليها هذا النسق التعليمي

المقترح أن مشاركةَ الطالب المعلمَ في اتخاذ القرارات الخاصة بعملية التعليم والتعلم ركيزةٌ أساسية لمشاركته بنجاح في عملية التعلم.

ويعد تقويم التعلّم أحد ركائز العملية التعليمية، وقد ذكر كل من هيرلين و ونتر (Harlen & Winter,2004,p392) إن هناك الكثير من الأبحاث التي تقدم أدلة على أن عملية التقويم تجذب الطلاب حين تتسم بعدد من الخصائص منها: أن يكونوا مشاركين في تقويم أعمالهم، سواء أكان ذلك عن طريق التقويم الذاتي أم تقويم الأقران أم غيرهما، وتؤكد الأدلة العملية فعالية هذه الممارسات، وتؤيده _كذلك_ نظريات علم النفس المعاصرة. كما يشير قاردنر وزملاؤه (Gardner, Harlen, Hayward, Stobart,2008,p:16) إلى أن من المبادئ المهمة في عملية تقويم التعلّم أن تعزز أساليبه من اندماج الطلاب في عمليتي التعليم والتقويم بشكل فعال، وتدفعهم نحو إظهار ما يمكن أن يفعلوه.

وتتزايد الشواهد العلمية التي تؤكد أن المشاركة في عملية تقويم التعلّم تؤدي إلى أداء وتعلم أفضل لدى الطلاب Andrade, Huff, Brooke, (2012, p2)، غير أن إشراك الطلاب في عملية التقويم لا يعني _كما تذكر الغتم (٢٠١٤، ص٦)_ أنهم أصحاب القرار فيما سيقومون بتعلمه أو ترك تعلمه، أو اختبارهم فيه، وهو لا يعني _أيضاً_ أنهم مطالبون بتحديد العلامات التي يستحقونها، وإنّما يعني أنهم يتعلمون توظيف معلومات التقويم في توجيه تعلمهم بغرض تبيّن كيفية التعلم بشكل أفضل، كما يعني قدرتهم على التحديد الدقيق لموقعهم من أهداف التعلم المحددة، وحسن اختيارهم للخطوات المقبلة في تعلمهم وتخطيطهم لها بشكل جيد.

وتأتي مشاركة الطلاب في عملية التقويم من خلال توجهين:

الأول: استخدام أساليب تقويم تركز في نشاط المتعلم وتفاعله الإيجابي، كتقويم الأداء، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والتقويم التعاوني، وملفات الإنجاز...، وغيرها من الأساليب الحديثة التي أفرزتها التوجهات الحديثة في تقويم التعلّم، وأثبتت فاعليتها من خلال الدراسات والأبحاث المتعددة التي أُجريت عليها. وفي هذا النمط من الأساليب التقويمية يكون للطالب دور مهم في تقويم تعلّمه، وتقويم تعلّم أقرانه من خلال ممارسات مخطط لها؛ تستهدف بالدرجة الأولى رفع كفاءة التعلم لديه، وإتقانه المعارف والمهارات المستهدفة.

الثاني: مشاركة الطلاب في اختيار وتحديد الأساليب التقويمية التي يفضلونها ويرونها مناسبة لدعم تعلمهم، وإكسابهم المعارف والمهارات المستهدفة، بحيث يطرح المعلم جملة من الأساليب التقويمية المناسبة، ويشارك الطلاب في اختيار الأسلوب أو الأساليب التقويمية التي يرغبون تطبيقها؛ لأنهم يعتقدون أنها تسهم في تعلمهم بصورة أفضل.

وعلى مستوى الدراسات العلمية والتطبيقات الميدانية يُلحظ بروز الاهتمام بالتوجّه الأول (استخدام أساليب تقويم التعلّم الحديثة التي تركز في نشاط المتعلم وإيجابيته)، لكنه يندر الاهتمام بالتوجّه الثاني الذي يُعنى بإشراك الطلاب في اختيار وتحديد أساليب التقويم التي يفضلونها، وقد ذكر الدوغان (١٩٩٥م، ص ٢٥١): "أن أخذ وجهة نظر الطالب واتجاهه وتفضيله في الحسبان عند تخطيط الاختبار وإعداده أمر قلّما يُشار إليه من قِبَل الدارسين والمتخصصين"، مع أن هناك إشارات في عدد من الدراسات ـ كما يذكر نصار

(٢٠٠٤، ص ١٥)_ تؤكد أن إدراكات الطلاب وتوقعاتهم لأساليب التقويم تؤثر مباشرة على أنماط تعلمهم. كذلك فقد أشارت دراسة فريدركسون (Fredericksen, 1984) إلى أنَّ اتجاهات الطلاب نحو الأساليب التقويمية المستخدمة وتفضيلهم أساليب تقويمية بعينها يؤدي دوراً في توجيههم نحو أساليب تعلمية مناسبة.كما أكدت نتائج دراسة الشهاب (٢٠٠٢م) أن هناك علاقة إيجابية بين ارتفاع معدل الطلاب وإدراكهم لعملية التقويم.

ويكشف الواقع التربوي الملاحظ أن اختيار أساليب التقويم وبناءها يتم _في الغالب_ وفق رؤية المعلم، وقدراته، وفي ضوء بعض العوامل الأخرى البعيدة عن الجانب التربوي؛ كسهولة بنائها أو رصد نتائجها، أو الوقت الذي تستغرقه بناءً أو تنفيذاً، دون مراعاة للفروق الفردية بين الطلاب، ولا لتفضيلاتهم واختياراتهم التي تساعدهم على التعلّم بشكل أفضل.

وانطلاقاً من هذا الواقع لتقويم التعلّم، ومن نتائج بعض الدراسات؛ مثل دراسة الشمراني (٢٠١٢م) التي كشفت نتائجها أن البحث العلمي في أساليب التقويم ومدى فاعليتها تعد أولوية بحثية عالية في المملكة العربية السعودية، واستجابة للتوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي التي ترى فيه أسلوباً مهماً من أساليب التعلّم، وأن الطالب لم يعد عنصراً مستفيداً من نتائجه فحسب بل مشاركاً فيه بفاعلية، وبناءً على توصيات عدد من الدراسات التي أكدت ضرورة إتاحة الفرصة للمتعلمين في اختيار أساليب التقويم كي يشاركوا بفاعلية في العملية التعليمية؛ مثل دراسات: نصار (٢٠٠٤م)، والمصري ومرعي (٢٠٠٧م)، والعقيلي (٢٠١١م)، فقد ظهرت الحاجة إلى وجود دراسات مسحية تتناول الكشف عن الأساليب التقويمية التي

يفضلها الطلاب، ثم تعرّف مدى اتساقها مع ما يستخدمه المعلمون من أساليب تقويمية.

ولذا جاءت هذه الدراسة بهدف تعرّف أساليب التقويم اللغوي التي يفضلها طلاب المرحلة الثانوية، ثم الكشف عن مدى توافق تلك التفضيلات مع استخدام معلمي اللغة العربية الفعلي تلك الأساليب.

أسئلة الدراسة:

تحددت أسئلة الدراسة في الآتي:

١. ما أساليب التقويم المناسبة للأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٢. ما أساليب التقويم اللغوي التي يفضلها طلاب المرحلة الثانوية من تلك الأساليب ويرون أنها تسهم في تعلمهم بصورة أفضل؟

٣. ما أساليب التقويم اللغوي التي يستخدمها معلمو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لتقويم تعلّم الطلاب؟

٤. هل تختلف أساليب التقويم اللغوي التي يفضلها طلاب المرحلة الثانوية عن تلك التي يستخدمها معلموهم؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحديد الأساليب المناسبة لتقويم الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ثم تعرّف الأساليب التي يفضلها طلاب المرحلة الثانوية، والأساليب التي يستخدمها معلمو اللغة العربية، ثم الكشف عن الاختلاف أو التوافق بين تفضيلات الطلاب واستخدامات المعلمين المتعلقة بتلك الأساليب.

أهمية الدراسة:

يمكن إبراز أهمية هذه الدراسة في جانبين: نظري وتطبيقي:

- **الجانب النظري**، ومن أهميتها في هذا الجانب:

١. أنها تنطلق من أبرز التوجهات الحديثة في مجال التقويم التعليمي التي تؤكد أن التقويم يعد أسلوباً من أساليب التعلم، ولذا فإن مشاركة الطالب فيه بتحديد نوع الأسلوب التقويمي الذي يفضله تجعله يتعلّم بصورة أفضل.

٢. أنها تتجه إلى تعرّف وجهة نظر الطلاب حول أساليب التقويم اللغوي التي يفضلونها، وهناك ندرة في الدراسات العلمية العربية التي تتناول وجهة نظر طلاب التعليم العام في القضايا التي تمسّ جوانب تعليمهم وتعلمهم.

٣. تعد هذه الدراسة _حسب علم الباحث_ الدراسة العربية الأولى التي تتناول تفضيلات الطلاب أساليب التقويم اللغوي ومدى اتفاق تلك التفضيلات مع الاستخدام الفعلي من قِبَل معلميهم.

- **الجانب التطبيقي**، ومن أهميتها في هذا الجانب:

١. قد تفيد نتائج هذه الدراسة ومناقشتها طلاب المرحلة الثانوية من خلال الآتي:

- لفت انتباههم إلى تنوع أساليب التقويم اللغوي التي يمكن أن تساعدهم على التعلّم بصورة أفضل.

- لفت انتباههم إلى أن تفضيلهم الأساليب التقويمية ينبغي أن يكون أساسه قائماً على مدى أهمية الأسلوب في تطوير الأداء اللغوي وتنميته لديهم، وليس على أساس أمور أخرى.

٢. قد تفيد نتائج هذه الدراسة معلمي اللغة العربية في ممارساتهم التقويمية، وذلك من خلال الآتي:

- تعرّف الأساليب التقويمية التي يفضلها الطلاب، وبالتالي يوجهون اهتمامهم إليها.

- تعرّف الأساليب التقويمية التي لا يفضلها الطلاب، وحينئذ ينبغي أن يلفتوا نظر الطلاب إلى أهميتها وفائدتها في عملية التعلم، ويعودوهم عليها وعلى إجراءاتها حتى يألفوها.

- تعرّف جوانب القصور لديهم في استخدام أساليب التقويم، من أجل السعي إلى تطوير أدائهم في تلك الجوانب.

٣. قد تفيد نتائج هذه الدراسة معدي مناهج التعليم اللغوي ومطوريها وذلك بتوظيف الأساليب التقويمية التي تتوصل إليها الدراسة، وتضمينها في المنهج ووثائقه.

٤. قد تفيد نتائج هذه الدراسة المشرفين التربويين، وذلك بتوجيه المعلمين إلى استخدام أساليب التقويم المناسبة، ومتابعة أدائهم في ذلك.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة في الحدود الآتية:

١. الحدود الموضوعية، اقتصرت الدراسة على الحدود الموضوعية التالية:

أ- قائمة الأساليب المناسبة لتقويم الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية التي توصلت لها الدراسة، وعددها (١٤) أسلوباً.

ب- الأساليب التقويمية التي يفضلها طلاب المرحلة الثانوية من القائمة المحددة.

ت- واقع استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تلك الأساليب.

ث- التوافق أو الاختلاف بين ما يفضله الطلاب من تلك الأساليب وما يستخدمه معلموهم منها.

٢. الحدود المكانية: المدارس الثانوية الحكومية العامة بمدينة الرياض.

٣. الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

٤. الحدود البشرية:

أ- طلاب الصفين الثاني والثالث من المرحلة الثانوية: واختار الباحث طلاب المرحلة الثانوية؛ نظراً لكون طلابها أقدر من غيرهم من طلاب مراحل التعليم العام على تحديد الأساليب التقويمية التي تساعدهم على اكتساب المهارات اللغوية، وتطوير أدائهم فيها، وذلك لما يتمتعون به من نضج في القدرات المختلفة، ومن قدرة على تحمّل مسؤولية تعلمهم. واستثنى الباحثُ طلابَ الصف الأول من المرحلة الثانوية؛ لأنه افترض أن تجربتهم غير ناضجة فيما يتعلق بالتعليم اللغوي في هذه المرحلة التي تختلف عن المرحلة السابقة من حيث الاتجاه نحو التخصص، والتنظيم الذي يقوم على تعدد المواد اللغوية بعد أن كانت تقدّم في منهج تكاملي، بالإضافة إلى عمق المحتوى المعرفي، وتوسعه، وهو ما قد يحتاج إلى أساليب تقويمية غير التي ألفوها في المراحل السابقة.

ب- معلمو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

مصطلحات الدراسة:

١. أساليب التقويم:

يُعرّف صبري والرافعي (١٤٢٩هـ، ص ٧٣) أساليب التقويم بأنها: "الإجراءات والطرق التي يتبعها القائم بالتقويم لتنفيذ تلك العملية". ولكل أسلوب أدواته ووسائله المختلفة عن الآخر.

وتعرّف أساليب التقويم إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: الإجراءات والطرق التي يتبعها معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية لتقويم الطلاب في المهارات اللغوية المستهدفة بالدراسة في هذه المرحلة.

٢. التقويم اللغوي:

يشير طعيمة (١٤٢١هـ، ص ٦٢) إلى أن التقويم اللغوي هو الذي يركز في: "فهم النصوص المقروءة والمنطوقة، وعلى التعبير نطقاً وكتابة تعبيراً صادقاً".

ويُقصد به في هذه الدراسة: العملية التي يقوم بها معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لجمع البيانات والمعلومات عن مدى تعلّم الطلاب المعارفَ والمهاراتِ اللغوية المستهدفة؛ بواسطة استخدام أساليب وأدوات تقويمية متنوعة.

الأساليب المفضلة:

التفضيل مصطلح يتقاطع مع الميل والاهتمام، وقد جاء في المعجم الوسيط (مادة: فضّل): "فضّله على غيره: جعله أو عَدّه أفضل منه".

ويقصد بالأساليب التقويمية المفضلة في هذه الدراسة: الأساليب التقويمية التي يَعُدّها طلاب المرحلة الثانوية أفضل من غيرها في قياس مدى تمكنهم من المعارف والمهارات اللغوية المستهدفة بالدراسة في هذه المرحلة، وفي مساعدتهم على التعلّم بصورة أفضل، وذلك في إطار الأساليب المحددة في هذه الدراسة.

الإطار النظري:

التقويم اللغوي: مفهومه وأهميته وواقعه:

التقويم اللغوي مصطلح مركب من كلمتين: (التقويم) و (اللغوي)، ولكل منهما مدلوله في الأبحاث التربوية، فالتقويم التعليمي في أشمل معانيه يعني: استخدام مجموعة من الأساليب والأدوات التقويمية لتعرّف مدى تعلّم الطلاب واكتسابهم المعارف والمهارات المضمّنة في محتوى المنهج، ثم القيام بالإجراءات التي تعمل على تحسين ذلك التعلم أو تعزيزه بما يحقق الأهداف التعليمية المحددة (زيتون، ٢٠١٠م، ص ١١٤). أما كلمة (اللغوي) فهي نسبة إلى اللغة من حيث كونها أداة للتواصل تتضمن مهارات أساسية؛ منها ما يتعلق بالاستقبال اللغوي (الاستماع والقراءة)، ومنها ما يتعلق بالإنتاج اللغوي (التحدث والكتابة).

ويشير خوالدة (١٤٣٣ه، ص ٢٨) إلى أن التقويم اللغوي يشمل ما يتعلق بتتبع نمو الطلاب لغوياً، والوقوف على مواطن الضعف وعلاجها، ويهدف بشكل رئيس إلى قياس المهارات اللغوية المختلفة في مناشط اللغة العربية كافة: القرائية والكتابية والاستماعية والتعبيرية.

وبناء على المفاهيم الحديثة للتقويم، يمكن تحديد مفهوم التقويم اللغوي بأنه: استخدام مجموعة من الأساليب والأدوات التقويمية لتعرّف مدى تعلّم الطلاب واكتسابهم المعارف والمهارات اللغوية المضمّنة في محتوى المنهج، ثم القيام بالإجراءات التي تعمل على تحسين ذلك التعلم أو تعزيزه بما يحقق الأهداف التعليمية المحددة.

ويعد التقويم ذا أهمية بالغة في مجال التعليم والتعلّم اللغوي، إذ تشير الدلائل _كما تشير دراسة مقدم (١٤٣٠هـ)_ إلى أنه كلما ازدادت فاعلية التقويم ازدادت معه الجودة التعليمية، ذلك أن استراتيجيات التعليم التي ينفذها المعلم واستراتيجيات التعلم التي ينفذها المتعلم تتغير بتغير فلسفة التقويم ومستوياته وأساليبه.

وبواسطة التقويم اللغوي يمكن تعرّف المستوى الذي وصل إليه المتعلم في مهارات استقبال اللغة وفي إنتاجها، ثم تطوير مستواه في ذلك للوصول به إلى الكفاءة اللغوية. بل إنَّ القصور في أساليبه وأدواته يُشكّل عاملاً من أهم عوامل ضَعْف الأداء اللغوي، ومن أبرز المشكلات التي يعاني منها تعليم اللغة العربية وتعلّمها وتنمية مهاراتها المختلفة لدى الطلاب، كما تشير إلى ذلك نتائج دراسات متعددة، كدراسات المطاوعة والملا (١٩٩٧م)، وحمد (١٩٩٨م)، وخليل (٢٠٠٠م)، والعمراني (٢٠٠٦م).

وعلى الرغم من هذه الأهمية فإن نتائج عدد من الدراسات، مثل: دراسات نصر (١٩٩٨م)، وحمد (١٩٩٩م)، والسليطي وتايه (٢٠٠١م)، والبكر (٢٠٠٧م)، والبكر والعشيوي (٢٠٠٨م)، والبشير وبرهم (٢٠١٢م) تشير إلى أنَّ التقويم اللغوي ما زال يعتمد بشكل كبير على أساليب تقليدية؛

تركز على الحفظ والاستظهار، وقياس المهارات المعرفية الدنيا، وأنّ هناك نقصاً كبيراً في أدواته الملائمة لقياس الكفاءة في المهارات اللغوية الرئيسة والفرعية، كما أنّ هناك قصوراً لدى معلمي اللغة العربية في قدرتهم على تنويع أساليبه، وفي بناء أدواته، وفي استخدام الأساليب والأدوات الحديثة، وفي إشراك الطلاب فيه، وأن اهتمامهم متوجّه إلى التقويم النهائي أو الختامي؛ ممثلاً في الاختبارات الموضوعية والمقالية والشفوية التي لا تقيس في مجملها سوى ثقافة الذاكرة، والمستويات الدنيا من المهارات المعرفية.

أساليب التقويم اللغوي:

من أبرز المشكلات التي يعاني منها تعليم اللغة العربية، ومن أبرز أسباب ضعف المتعلمين فيها هو ضعف الاهتمام بالأداء اللغوي، والتركيز في عملية التقويم على جوانب المعلومات والقواعد اللغوية، وتوظيف الأساليب التقويمية التي تقيس المعرفة اللغوية وليس المهارة اللغوية.

ويأتي في مقدمة أساليب التقويم اللغوي التي يستخدمها المعلمون أسلوبُ **الاختبارات** بأنواعها، إذ تشير نتائج الدراسات العربية والأجنبية التي أجريت حول متغير التنويع في أساليب التقويم _كما يذكر نصر (١٩٩٨م، ص ١٤٣)_ إلى "أن الاختبارات الموضوعية والمقالية والشفوية تكاد تكون أكثر أساليب وأدوات تقويم الطلاب شيوعاً وتداولاً من قبل المعلمين"، وما تزال الشواهد العلمية من خلال نتائج الدراسات المتعددة تؤكد ذلك، كما في نتائج دراسات كاليسكان وكاسيكي (Caliskan & Kasikci,2010)، وعفانة (٢٠١١م)، والبشير وبرهم (٢٠١٢م). ومع ما يتمتع به هذا الأسلوب من خصائص تكمن في قدرته على الجمع بين قياس الجوانب المعرفية (النظرية)

والتطبيقية، وفي سهولة التطبيق، وإمكانية الضبط المناسب لجوانب الصدق والثبات والموضوعية، إلا أن نتائج الدراسات تؤكد وجود ضعف عام لدى المعلمين في بناء الاختبارات وأنها تركز على قياس المهارات المعرفية الدنيا، كما تشير إلى ذلك نتائج دراسة فخر (٢٠٠٥م)، ودراسة عبد الجواد وقنديل (٢٠١١م).

ويعد التقويم باستخدام أسلوب: **حفظ النصوص والقواعد واستظهارها** أحد الأساليب شائعة الاستخدام في مجال التقويم اللغوي، ومع أنه من المسلّم به أن مهارة الحفظ من المهارات العقلية المهمة في التعليم اللغوي، إذ أن حفظ النصوص البليغة والقواعد الأساسية الضابطة يكسب المتعلم مخزوناً لغوياً عالياً، وطلاقة لفظية، وقدرة على ممارسة الأساليب اللغوية بصورة دقيقة، لكنّ التركيز على مهارة الحفظ لذاتها هو الذي يفقد المتعلم قدرته على توظيف محفوظاته في المواقف اللغوية المختلفة.

كما يشيع في التقويم اللغوي استخدام أسلوب **المناقشة الصفية** التي تساق في صورة أسئلة يلقيها المعلم على طلابه في بداية الدرس أو أثناءه أو بعده، وتركز على جزئيات محددة، يُقصد بها تعرّف مدى اكتساب الطلاب المعارف والمهارات اللغوية المستهدفة، وقد تكون في صورة حوار منظم حول موضوع من الموضوعات اللغوية، ويعد هذا الأسلوب أسلوباً مهماً من أساليب التقويم البنائي إذا أُحسن التخطيط له (آرندز و كاليتشر، ١٤٣٦ه، ص ٢٥٨).

ويأتي **الواجب المنزلي** بوصفه أحد الأساليب شائعة الاستخدام في التقويم (زيتون، ٢٠٠٤م)، ويكون الهدف منها _غالباً_ كشف مستوى الكفاءة

التحصيلية لما اكتسبه المتعلم من معارف ومهارات مختلفة، سواء أكان ذلك في الدرس السابق فقط أم في مجموع ما تعلمه من خبرات سابقة.

ومن الأساليب التقويمية التي يوظفها معلمو اللغة العربية ومؤلفو مناهجها في التطبيقات والتدريبات اللغوية: **أسلوب تحليل الخطأ اللغوي**، الذي يعتمد على تعريض المتعلم لمجموعة من العبارات أو النصوص المقروءة أو المسموعة التي تتضمن بعض الأخطاء اللغوية؛ ليقوم باكتشافها، وتحليلها، وتصويبها، في ضوء عدد من المعايير اللغوية. ويعد هذا الأسلوب أحد الأساليب التقويمية المفيدة في التعليم اللغوي، إذ يتيح للمتعلم فرصة ممارسة عدد من المهارات المختلفة كمهارات الحساسية للمشكلات اللغوية، والتقويم، والتفسير، والتحليل، والشرح، ... وغيرها.

إن الهدف الرئيس من تعلم المعارف والأنماط والقواعد اللغوية هو الممارسة الدقيقة والسليمة للغة استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة، وإنِّ الوعي الحقيقي بهذا الهدف يستلزم الوعي بأن مهمة التقويم اللغوي ليست التركيز في تلك المعلومات والمعارف والقواعد، وإنما تكمن في نقل المتعلم من مرحلة: ماذا يعرف عن اللغة وقواعدها؟ إلى مرحلة: هل يستطيع توظيف ما يعرفه في تواصله اللغوي استقبالاً وإنتاجاً؟ ولذا يرى فلمينج (Fleming,2007,p12) أن واحدة من التحديات التي يواجهها التقويم اللغوي هي تنوع المحتوى اللغوي وتعقده، وقيامه على مجموعة مهارات متكاملة ومركبة.

ولقد أفرز الوعي بذلك توجهات حديثة في التقويم اللغوي تنادي باستخدام التقويم المعتمد على الأداء، وتوظيف أساليبه المتنوعة. والتقويم المعتمد على الأداء _كما يعرفه مرزانو وآخرون (في: السعدوي، ١٤٣٢ه،

ص ٦٤)_ هو الذي "يتخذ مهامَّ ومواقف متنوعة يُعطَى فيها الطالب الفرصة لإظهار مدى فهمه، والتطبيق الواعي لمعارفه ومهاراته، واستخدام عاداته العقلية مع محتويات دراسية متنوعة". وبالتالي فإن التقويم اللغوي الأدائي هو: ذلك التقويم المستند إلى مهمات ومواقف يُعرَّضُ لها المتعلم؛ وتتطلب منه توظيف المعرفة باللغة، وتطبيق المهارات اللغوية المختلفة، وقد تكون تلك المهمات مهمات قرائية أو كتابية، وقد تتطلب تحدثاً أو استماعاً، ومن خلال أداء المتعلم لها يظهر مدى تحصيله للمعارف والمهارات اللغوية وتمكنه منها.

وتتعدد الأساليب التقويمية الأدائية المناسبة للتقويم اللغوي، ومنها **حقيبة الإنجاز** الذي حظي باهتمام كبير من التربويين على المستوى التنظيري والتطبيقي، إذ يعد من الأساليب التقويمية الحديثة التي تعطي مؤشرات كيفية مهمة ووافية عن مدى تقدّم المتعلّم في مكتسباته المعرفية والمهارية، وقد أكدت نتائج الدراسات العلمية المتعددة أن استخدام هذا الأسلوب أسهم في رفع مستويات المتعلمين التحصيلية، وتطوير مهاراتهم وقدراتهم المختلفة (فلمبان، ١٤٣١هـ). وقد استخدم هذا الأسلوب بدرجة كبيرة في مجال المهارات اللغوية (علام، ١٤٢٨هـ، ص ١٩٦). إذ يمكن أن تضم حقيبة الإنجاز اللغوي مجموعة منتقاة من أعمال المتعلم وإبداعاته التي أنجزها بنجاح، مثل الأعمال الكتابية المختلفة بنوعيها الوظيفي والإبداعي، بالإضافة إلى التسجيلات الصوتية والمرئية لنشاطاته القرائية والتحدثية، والتي تعكس مستوى تحصيله وتقدمه على مدى العام أو الفصل الدراسي.

ومن أساليب تقويم الأداء اللغوي أسلوب **تحضير الدروس وتقديمها**، ويُقصد به ذلك الأسلوب الذي يقوم فيه المتعلم بشرح موضوع من

موضوعات المقرر أمام زملائه في الفصل بعد التحضير الذهني له. ويذكر سعادة وعقل وزامل وإشتية وأبو عرقوب (٢٠٠٦م، ص ١٥٧) أن الدراسات والبحوث النفسية أظهرت " أن الطالب عندما يقوم بإعداد المادة التعليمية، وتقديمها أو عرضها أمام زملائه داخل الحجرة الدراسية _سواء بمفرده أو ضمن مشروع بحثي جماعي_ فإنه يتعلم بدرجة أكبر مما لو قام المعلم بنفسه بتقديم المادة أو عرضها عليه". والمعلمون يستخدمون هذا الأسلوب بوصفه نشاطاً تعلمياً، كما يمثل أحد أساليب التقويم المهمة للتعلّم (سعادة وزملاؤه، ٢٠٠٦). وفي سياق التعلّم اللغوي يعد عرض الدروس أسلوباً تقويمياً جيداً يسهم في جعل المتعلم نشيطاً في عملية التعلّم؛ لأنه يضعه في موضع التحدي والمسؤولية أمام ما يعرضه من معلومات، ويقدّم ظروفاً مثالية لتقويم مدى اكتساب المتعلم عدداً من المهارات المتعلقة بالأداء اللغوي، وإتقانه المعلومات والمعارف ذات الصلة بالموضوع الذي يتمّ عرضه (خوالدة، ١٤٣٣هـ، ص ص ٧٦- ٧٧).

ويعد أسلوب **إعداد الأبحاث والتقارير** أحد أساليب تقويم الأداء اللغوي المهمة، ويرتكز على فكرة قيام الطالب بإعداد عمل تحريري في أحد الموضوعات أو المشكلات أو القضايا _النظرية أو الميدانية_ بالاستعانة بالمراجع المتخصصة، ونحوها من مصادر المعرفة الأخرى (زيتون، ١٤٢٨هـ، ص ٣٠٢). ويتطلب هذا الأسلوب إتقان المتعلم مهارات أخرى خارج سياق المهارات اللغوية نفسِها تتعلق بمهارات البحث، والتوثيق، وتصميم البحث، وطرق الحصول على المعلومة اللغوية، والتعامل مع مصادرها، وتنظيمها،

وغير ذلك من المهارات المهمة في هذا المجال، ولذا يغلب استخدامه في المراحل التعليمية العالية.

وتكليف المتعلمين بإعداد بحث أو تقرير حول قضية من قضايا المقرر اللغوي أو اللغة العربية بعامة والاستعانة بالمراجع المتخصصة في ذلك يساعد على زيادة المعرفة اللغوية التخصصية لديهم، وعلى تطبيق المهارات اللغوية المختلفة في سياق منظم يسمح بالكشف عن مدى تمكنهم من تلك المعرفة واستيعابها وتحليلها وتركيبها وتقويمها، وتمكنهم _كذلك_ من المهارات اللغوية المختلفة، وبخاصة إذا أُتيحت لهم فرصة تقديم أبحاثهم وعرض نتائجها أمام زملائه أو في أي مَجمَع آخر.

ومن أساليب التقويم المرتبطة بمفهوم الأداء اللغوي أسلوب **التلخيص**، إذ يعد أحد المهارات اللغوية التي تتطلب إتقان مجموعة من المهارات المتعددة المتعلقة باستقبال اللغة (قراءة أو استماعاً) وإنتاجها (كتابة أو تحدثاً). ومن هنا جاءت أهميته بوصفه أسلوباً من أساليب تقويم الأداء اللغوي التي تكشف مدى تمكن المتعلم من المهارات اللغوية المختلفة.

والتلخيص هو: "عملية اختصار موضوعية للنص في حدود معيّنة، تحافظ على أبرز ما جاء فيه من أفكار، وتعيد صياغتها بأسلوب شخصي ومتسلسل، يؤدي المضمون الأساسي للنص بوضوح وأمانة" (الجبيلي، ٢٠٠٨م، ص ١٤٤). وفي المجال اللغوي يعني: إعادة المتعلّمِ كتابةَ دروس أو نصوص أو محتوى تعليمي بطريقة جديدة مع المحافظة على الأفكار والمعلومات الرئيسة. ويعتمد التلخيص الجيد _كما يذكر بني ياسين (٢٠١٠م، ص ٧٧)_ على ركيزتين أساسيتين: الأولى القدرة العقلية،

والثانية: القدرة الكتابية، فإذا تخلّفت إحدى هاتين الركيزتين أو وقع فيهما خلل كان التلخيص ناقصاً مشوّها.

وهذا الأسلوب يعدّ أسلوباً تعلميّاً وتقويمياً، يؤكد التوجّه نحو التقويم من أجل التعلم، فالمتعلم قبل تلخيصه للدرس يقرأه قراءة واعية قائمة على الفهم والاستيعاب العميق لمضامينه، ثم يمارس عملية التلخيص ملتزماً بمهاراته اللغوية المتعددة، مما يسهم في تنمية المهارات اللغوية المختلفة، وقد أكدت نتائج عدد من الدراسات أثر التلخيص في تنمية المهارات اللغوية بعامة، مثل دراسة المفرجي (٢٠٠٣م)، ودراسة الكعبي (٢٠١٢م).

ويدخل في إطار أساليب التقويم اللغوي المعتمد على الأداء أسلوب **المهمات الأدائية القصيرة**، ويُقصد بها: تلك المهمات والمواقف القصيرة التي يُعرَّضُ إليها المتعلم؛ وتتطلب منه تطبيق المهارات اللغوية المختلفة، وقد تكون تلك المهمات مهمات قرائية أو كتابية، وقد تتطلب تحدثاً أو استماعاً، ومن خلال أداء المتعلم لها يظهر مدى تحصيله المعارفَ والمهارات اللغوية وتمكنه منها. ومن أمثلة تلك المهمات: قراءة نصوص قصيرة، أو التعبير عن فكرة أو توضيحها تحدثاً أو كتابة، أو كتابة نصوص أو أمثلة موجزة.

أهمية التوافق في أساليب التقويم بين استخدام المعلمين وتفضيلات الطلاب:

يعد تقويم التعلّم ركيزة أساسية في العملية التعليمية، وعنصراً مهماً من عناصر نجاحها، ومن المبادئ الرئيسة للتقويم التي استقر عليها الرأي التربوي أن يكون عملية تعاونية، يشترك فيه المعلمون والطلاب، ويتعاونون في الإفادة من نتائجه بما يحقق التعلّم المنشود.

وبناءً على التطورات التي شهدها مجال التقويم لم يعد هدفه متوقفاً عند الكشف عن مستوى تعلّم الطلاب المعارفَ والمهارات المستهدفة في المنهج، بل أصبح يهدف إلى ثلاثة أهداف رئيسة _كما يشير كل من آرندز و كاليتشر (١٤٣٦هـ، ص ص ٢٤٢- ٢٤٣)_ هي: التقويم من أجل التعلم، وتقويم التعلّم، والتقويم للتعلّم. فالتقويم من أجل التعلم (البنائي) يُقدّم معلومات للطلاب حول تعلمهم وفعالية استراتيجيات التعلم التي يستخدمونها، وتقويم التعلم (الختامي) يُلخّص ما تعلمه الطلاب في نهاية درس أو مادة، والتقويم للتعلّم: يجعل التقويم جزءاً من عملية التعلّم ذاتها.

وهذه الأغراض الثلاثة لتقويم التعلّم تؤكد دور الطالب الإيجابي في عملية التقويم، وأهمية مشاركته فيه، وعدم استقلالية المعلم بإجراءاته، مما يوجد نوعاً من الاتساق بين ما يفضله الطلاب من أساليب التقويم ويرون أنه يسهم في تعلّمهم بصورة أفضل وما يستخدمه المعلمون من تلك الأساليب، وهذا الاتساق يحقق فوائد كبيرة في العملية التعليمية، يمكن إبراز أهمها في الأمور الآتية:

١. أنه يحسّن تعّلم الطلاب، ويزيد تفاعلهم، ويعزز دافعيتهم للتعلم.

٢. يجعل البيئة التعليمية بيئة يسودها الشعور بالطمأنينة، ويحدّ من الاتجاهات السلبية السائدة نحو أساليب التقويم.

٣. يحقق مبدأ العدالة ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

٤. تحويل الممارسات التقويمية إلى ممارسات فاعلة، ليس هدفها التصنيف والفرز، وإنما تحقيق الكفاءة المطلوبة في التعلم.

* * *

الدراسات السابقة:

في ضوء أهداف هذه الدراسة سعى الباحث إلى رصد عدد من الدراسات السابقة التي تناولت الأساليب التقويمية المستخدمة من المعلمين، أو اتجاهات الطلاب نحو الأساليب التقويمية وتفضيلهم لها، مراعياً حداثة تلك الدراسات، وملتزماً منهجية تقوم على عرضها من الأقدم إلى الأحدث من خلال بيان هدف الدراسة، ومنهجها، وعينتها، وأداتها، وأبرز نتائجها وتوصياتها المتعلقة بالدراسة الحالية، ثم التعقيب عليها وبيان جوانب الإفادة منها والاختلاف عنها. وفي هذا السياق توصل الباحث إلى (١٢) دراسة، يعرضها فيما يأتي:

أجرى **نصار (٢٠٠٤م)** دراسة هدفت إلى التعرف على إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة (الاختبار، إعداد التقارير والأبحاث، التقديم، الدمج بينها أو بين بعضها)، والتعرف على إدراكاتهم للاختبار بوصفه أداة تعليمية، وفحص العلاقة بين تلك الإدراكات من جهة والتخصصات (إنسانية وعلمية)، والمستويات التحصيلية من جهة أخرى. وطبقت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام استبانة وزعت على عينة عشوائية مقدارها (٣٨٥) طالباً. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود بعض الفروق في إدراكات عينة الدراسة لبعض أساليب التقويم، فطلاب الكليات الإنسانية يفضلون أسلوب إعداد الأبحاث والتقارير، ولا يفضلون أسلوب الاختبارات، في حين يفضل طلاب الكليات العلمية أسلوب الاختبارات، والدمج بين الأساليب التقويمية، لكنهم لا يفضلون إعداد البحوث والتقارير. واتفقت عينة الدراسة على عدم تفضيل أسلوب التقديم، كما أشارت النتائج

إلى أن طلاب الكليات الإنسانية غير مقتنعين بأن أسلوب الاختبارات يوظف كأداة تعليمية، أما طلاب الكليات العلمية فهم أكثر ميلاً لإدراك كون الاختبار أداة تعليمية، وكشفت النتائج أن إدراكات الطلبة تزداد إيجابية نحو أساليب التقويم كلما ارتفع مستواهم التحصيلي. وكان من توصيات الدراسة: إيجاد نوع من الحوار وتبادل الأفكار بين المدرس الجامعي وبين طلبته حول أساليب التقويم المستخدمة والأوزان التي تعطى لكل أسلوب منها.

وهدفت دراسة **الجهني (٢٠٠٦م)** إلى تعرّف درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية واستخدامهم لأساليب تقويم تعلّم طلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة، ومعرفة الفروق المتعلقة بذلك تبعاً لمتغيرات المؤهل والصف والتخصص وسنوات الخبرة ومصادر المعرفة بأدوات التقويم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق أداتين: الأولى اختبار في المعرفة بأساليب التقويم، والثاني استبانة شملت (٢٢) أسلوبا من أساليب التقويم، وطبقت الأداتان على عينة عشوائية من معلمي التربية الإسلامية بلغ عددهم (٣٠٤) معلمين. وكان من نتائج الدراسة أن الأساليب المستخدمة بدرجة (غالباً) هي: أسئلة الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، وأسئلة التكميل، والاختبارات الشفوية، والأساليب المستخدمة بدرجة (نادراً) هي: الأسئلة المقالية المفتوحة، وكتابة التقارير، وملف الإنجاز، أما بقية الأساليب فكان استخدامها بدرجة (أحياناً). ومما أوصت به الدراسة: تدريبَ المعلمين أثناء الخدمة على كفايات التقويم، وكيفية بنائها، وممارستها.

أما دراسة **المصري ومرعي (٢٠٠٧م)** فقد هدفت إلى تعرف اتجاهات طلبة جامعة الإسراء نحو أساليب التقويم المختلفة، والفروق في ذلك باختلاف

التخصص والجنس ومستوى التحصيل، والتفاعل بينها، واستخدم البحث المنهج الوصفي من خلال تطبيق مقياس اتجاه على عينة عشوائية مكونة من (١٩١) طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الطلبة نحو أساليب التقويم المختلفة كانت إيجابية، وأن النسبة الأعلى كانت للأساليب المتنوعة، ثم تقديم جزء من المادة، ثم الاختبار، وكان أقلها نسبة أسلوب البحوث والتقارير. ومما أوصت به الدراسة ضرورة التعاون مع الطلبة وإتاحة الفرصة لهم في اختيار أسلوب التقويم الأكثر مناسبة لهم.

وهدفت دراسة **كاليسكان وكاسيكي** (Caliskan & Kasikci,2010) إلى معرفة أدوات التقويم (التقليدية والبديلة) التي يستخدمها معلمو الدراسات الاجتماعية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال بناء استبانة لأساليب التقويم ضمت (٦) أساليب تقليدية و (١١) أسلوبا بديلاً، وطبّقت على (٢٤١) معلماً. وكشفت نتائج الدراسة أن الأساليب التقليدية تستخدم من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية على نطاق واسع وبخاصة اختبار الاختيار من متعدد، والأسئلة المفتوحة، والاختبارات ذات الإجابات القصيرة، في حين كان استخدامهم أساليب التقويم الحديثة متفاوتاً، فهم يستخدمون (أحياناً) أساليب التقويم باستخدام خرائط المفاهيم، والملاحظة، والمقابلات، كما يستخدمون (نادراً) أساليب المشروعات، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي. وكان من توصيات الدراسة أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة على إعداد وتطبيق أساليب التقويم البديلة.

وأجرى **عفانة (٢٠١١م)** دراسة هدفت إلى تحديد أساليب التقويم الحديثة في مادة اللغة العربية، وواقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في

المرحلة الإعدادية بمدارس وكالة الغوث في قطاع غزة تلك الأساليب، وتعّرف ما إذا كان هناك اختلاف في الاستخدام باختلاف متغير الجنس، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام أداتين هما الملاحظة والاستبانة، حيث لاحظ الباحث واقع استخدام أساليب التقويم لدى عينة مكونة من (٦٠) معلماً ومعلمة، ووزع استبانة على (٢٤) مديراً ومشرفاً تربوياً للغرض نفسه. وكان من نتائج الدراسة أن أكثر الأساليب التقويمية استخداماً لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية هي: تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية، والتقويم الذاتي، والتقويم القائم على الأداء، وأن أقلّها استخداماً تقويم الأداء بالمقابلات، والتقويم باستخدام ملفات الإنجاز، وأنّ المتوسطات الحسابية لواقع استخدام أساليب التقويم كانت أعلى لدى المعلمات. وجاء من توصيات الدراسة: عقد لقاءات دورية للطلاب والمعلمين؛ ليتعرف الطلاب على دورهم في أساليب التقويم البديل.

كما أجرى **العقيلي (٢٠١١م)** دراسة بهدف تحليل مرئيات طلاب التربية الميدانية في استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، من خلال تصميم أداتين لجمع البيانات إحداهما لاستراتيجيات التدريس والأخرى لأساليب التقويم وتطبيقهما على عينة مقدراها (١٢٣) طالباً من ست كليات موزعة على عدد من مناطق المملكة. وأظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بأساليب التقويم أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون أسلوبي الاختبارات المقالية والموضوعية بدرجة (غالباً)، ويستخدمون أسلوب إعداد التقارير أو البحوث بدرجة (أحياناً)، أما أساليب

التقـويم الحديثـة مثـل الاختبـارات الـتي تقـيس المهـارات، وأسـلوب نقـد المقـالات، وأسـلوب التقـويم المستمر، وأسـلوب بطاقة الملاحظة، وأسـلوب الاختبارات الشفوية فكان استخدامها من وجهة نظر العينة بدرجة (نادراً). وكان من توصيات الدراسة: ضرورة إعطاء الطلاب مجالاً لتحديد الأساليب المتبعة في تقويم أدائهم كي يشاركوا بفعالية في العملية التعليمية.

وكان من أهداف دراسة **كيال (٢٠١١م)** تعرّف آراء طلبة الدراسات العليا بجامعة بيرزيت بفلسطين نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس، والتعرّف على أساليب التقويم المفضلة لدى الطلبة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال أداتين هما: الاستبانة والمقابلة، طبقتا على عينة عشوائية مكونة من (٢٣٢) طالبا وطالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر أساليب التقويم المستخدمة من أعضاء هيئة التدريس هي على التوالي: الاختبارات، ثم الأبحاث، ثم المشاركة، ثم التقديم الصفي، ثم النشاطات التقويمية المختلفة (مشاريع، أعمال مخبرية، دراسات تحليلية ونقدية، وظائف بيتية..)، وأن آراء الطلبة كانت إيجابية بدرجة مرتفعة نحو استخدام أساليب المشاركة، والتقديم الصفي، وبدرجة متوسطة نحو أسلوبي الاختبارات والأبحاث، وأن الطلبة يفضلون أساليب التقويم المتنوعة: التطبيقات الميدانية، والمشاريع، ثم تقويم الأقران، كما يفضلون أساليب الأبحاث، والتقديم الصفي، والمشاركة. أما الاختبارات فجاءت في المرتبة الأخيرة في تفضيلاتهم. ومما أوصت الدراسة به: التنويع في أساليب التقويم، واعتماد الأساليب المتنوعة التي يفضلها الطلبة.

وجاءت دراسة **البشير وبرهم (٢٠١٢م)** لتهدف إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية للمرحلة الأساسية استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال بناء استبانة لقياس درجة الاستخدام، وزعت على عينة الدراسة المكونة من (٨٦) معلماً ومعلمة، بالإضافة إلى عمل مقابلات شخصية مع (٢٠) معلماً ومعلمة من كلا التخصصين. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام العينة لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والملاحظة، والتواصل، وكانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات، ولأدوات التقويم البديل. ومما أوصت به الدراسة: دعوة القائمين على تعليم اللغة العربية والرياضيات إلى ضرورة عقد دورات تدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

أما دراسة **الرفاعي وطوالبة والقاعود (٢٠١٢م)** فقد هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية بمحافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي، وتعرّف أثر متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل في درجة ممارسة تلك الأساليب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال استبانة تضمنت (٥) أساليب تقويم رئيسة و (١٩) أسلوباً متفرعاً عنها، وطبقت على عينة مكونة من (١١٢) معلماً ومعلمة. وكان من نتائج الدراسة: أن معلمي الدراسات الاجتماعية يمارسون بدرجة متوسطة أساليب التقويم في مجالات: التقويم بالورقة والقلم، وبالملاحظة، والتقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالتواصل، في حين يمارسون الأساليب التقويمية في

مجال: مراجعة الذات بدرجة قليلة. ومما أوصت الدراسة به: تدريب المعلمين على أساليب التقويم الواقعي، وإصدار دليل للمعلمين في استخدامها.

وسعت دراسة **الحارثي (٢٠١٥م)** إلى تعرّف مدى تطبيق وتفضيل الطلاب أساليب التقويم البديل من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء، واستخدمت المنهج الوصفي من خلال مقياس أساليب التقويم البديل من تصميم الباحث، وطُبّق على عينة مكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة، و(٨٢) عضو هيئة تدريس. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن الأساليب الأكثر استخداماً هي الاختبارات التي يعدها أعضاء هيئة التدريس، والاختبارات الموضوعية، ثم الأداء التعاوني وإعداد بحوث تخدم المحتوى، وأقلها استخداماً المقابلات الشخصية، والاختبارات الإلكترونية. أما تفضيلات الطلاب فكانت أعلى نسبة للاختبارات الموضوعية، ثم الاختبارات التي يعدها أعضاء هيئة التدريس، وأقلها تفضيلاً أسلوب التقويم عن طريق خرائط المفاهيم، ثم الاختبارات الشفوية. وأوصت الدراسة _من ضمن توصياتها_ بتدريب أعضاء هيئة التدريس على أساليب التقويم البديل، وتضمين التقويم في المقررات أساليب تقويم تحقق تعلّماً حقيقياً وفعّالاً.

وجاءت دراسة **ريان (٢٠١٥م)** بهدف التعرف على ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بمنطقة الخليل من وجهة نظرهم، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسات وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل وسنوات الخبرة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال بناء استبانة مكونة من (٣٤) فقرة موزعة

على أربعة مجالات تقويمية، وتطبيقها على عينة مكونة من (٢٢١) معلماً ومعلمة. وكان من نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتقويم من أجل التعلم كانت مرتفعة، وجاء في الترتيب الأول مجال (الأسئلة الصفية)، يليه مجال (إشراك الطلبة في وضع الأهداف)، ثم مجال (التغذية الراجعة)، وفي المرتبة الأخيرة مجال (التقويم الذاتي وتقويم الأقران). وكان من توصيات الدراسة إثراء المحتوى التعليمي في مناهج الرياضيات بأنشطة تقويمية تعزز من مهارات التقويم الذاتي وتقويم الأقران لدى الطلبة داخل الصفوف الدراسية وخارجها.

أما دراسة **المطرفي (٢٠١٥م)** فهدفت إلى تعرّف مدى أهمية واستخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية، وأهم الصعوبات التي يواجهونها، واستقصاء أثر متغيرات: المؤهل والخبرة والدورات التدريبية في التقويم حول محاور الدراسة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وضمَّنها (٨) أساليب تقويمية، وطُبّقت الأداة على عينة عشوائية قدرها (٢٦٠) معلماً من معلمي العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية النهارية بمدينة الرياض. وكان من نتائج الدراسة أن عينة الدراسة يستخدمون الأساليب المحددة بدرجة متوسطة، وأن أكثر تلك الأساليب استخداماً هي: الاختبارات الكتابية، والمقابلات، والملاحظة، وأقلها استخداماً: التقويم بالخرائط المفاهيمية ثم بملف الأعمال، كما كشفت نتائج الدراسة أن عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على الصعوبات التي تحول دون استخدام أساليب التقويم البديل، وكان من تلك الصعوبات: شعور الطلبة بعدم الارتياح لإدخال نوع جديد من التقويم غير

الذي اعتادوا عليه. ومن جملة ما أوصت به الدراسة: العمل على نشر الوعي لدى المعلمين والمتعلمين باستخدام أساليب التقويم البديل.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الأساليب المناسبة لتقويم الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ثم تعرّف الأساليب التي يفضلها طلاب تلك المرحلة، والتي يستخدمها معلمو اللغة العربية من تلك الأساليب، ثم الكشف عن مدى التوافق أو الاختلاف بين تفضيلات الطلاب واستخدامات المعلمين المتعلقة بتلك الأساليب. وهي في أهدافها جميعاً تختلف عن معظم الدراسات السابقة، لكنها تلتقي معها في بعض الجوانب.

فقد هدف عدد من الدراسات السابقة إلى تعرّف الأساليب التقويمية التي يستخدمها المعلمون، لكنها تناولت تخصصاً أو مرحلة مختلفين، كما في دراسات: الجهني (٢٠٠٦م) التي كان مجتمعها من معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية، وكاليسكان وكاسيكي (٢٠١٠م) التي كان مجتمعها معلمي الدراسات الاجتماعية، والعقيلي (٢٠١١م) وكان مجتمعها أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين، وعفانة (٢٠١١م) التي تناولت معلمي اللغة العربية لكن في المرحلة الابتدائية، والبشير وبرهم (٢٠١٢م) التي كان من مجتمعها معلمو اللغة العربية بالمرحلة الأساسية، والرفاعي وطوالبة والقاعود (٢٠١٢م) التي طبقت على معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الأساسية، وريان (٢٠١٥م) التي طُبّقت على معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية، والمطرفي (٢٠١٥م) التي تناولت معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية.

وسعت الدراسات الأخرى إلى تعرّف تفضيلات الطلاب وإدراكاتهم واتجاهاتهم نحو أساليب التقويم المختلفة، لكنها اقتصرت على طلاب الجامعة والدراسات العليا، ولم تتناول أساليب التقويم اللغوي تحديداً، كما في دراسات: نصار (٢٠٠٤م)، والمصري ومرعي (٢٠٠٧م)، وكيال (٢٠١١م)، والحارثي (٢٠١٥م).

كما أنه لم يتطرق أيّ من الدراسات السابقة للعلاقة بين تفضيلات الطلاب واستخدامات المعلمين المرتبطة بأساليب التقويم.

وقد حددت الدراسات السابقة عدداً من أساليب التقويم المختلفة، التقليدية والبديلة، كما أشارت نتائجها إلى أن واقع استخدام الأساليب التقويمية يميل إلى التركيز على الأساليب التقليدية، والقصور في استخدام الأساليب البديلة (الحديثة)، واتفق أكثر تلك الدراسات على التوصية بتدريب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على استخدام الأساليب التقويمية الحديثة، والتنويع فيها.

وفيما يتعلق بتفضيلات الطلاب واتجاهاتهم نحو الأساليب التقويمية فقد أظهرت نتائج الدراسات تبايناً في ذلك، وأوصى عدد من تلك الدراسات بالاهتمام بتفضيلات الطلاب، وإتاحة المجال لهم لاختيار الأساليب التي يرونها مناسبة، كما في دراسات نصار (٢٠٠٤م)، والمصري ومرعي (٢٠٠٧م)، والعقيلي (٢٠١١م).

* * *

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، القائم على استجواب مجتمع البحث أو عينة منه بهدف وصف الظاهرة كما هي في الواقع (العساف، ١٤٢١هـ، ص ١٩١).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصفين الثاني والثالث الثانويين بمدينة الرياض، ومن معلمي اللغة العربية الذين يقومون بتدريس هذين الصفين. واختار الباحث من هذين المجتمعين عينة عشوائية بالطريقة العنقودية متعددة المراحل، وتكونت العينة التي طبقت عليها الدراسة وكانت استجاباتهم قابلة للتحليل من (٣١٠) طلاب، و (٨١) معلماً.

أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة، حيث قام بإعداد قائمة بأساليب التقويم اللغوي المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية من خلال الرجوع للدراسات السابقة والأدب النظري، ووثائق منهج اللغة العربية بالتعليم العام، وتكونت الأداة في صورتها الأولية من (١٦) أسلوبا تقويمياً، مع تعريف كل أسلوب منها تعريفاً إجرائياً.

وللتحقق من صدق الأداة عرضها الباحث على (٩) محكمين من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومن المشرفين التربويين والمعلمين، لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول مناسبة الأساليب المضمنة فيها للتقويم اللغوي بالمرحلة الثانوية، ومدى وضوحها، وفي ضوء ملحوظاتهم

وآرائهم، التي شملت دمج بعض الأساليب، وتعديل الصياغة في تعريف بعضها، خرجت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (١٤) أسلوباً تقويمياً.

ولغرض تطبيق الأداة فقد أخرج الباحث هذه القائمة في استبانتين:

- **الأولى** موجهة للطلاب، شمل تصميمها ثلاثة حقول: خصص الأول منها للأسلوب التقويمي، والثاني: للتعريف الإجرائي للأسلوب، والثالث لدرجة تفضيل الأسلوب من خلال مقياس رباعي (عالية، متوسطة، ضعيفة، أبداً).

- **والثانية** موجهة للمعلمين، شمل تصميمها ثلاثة حقول: خصص الأول منها للأسلوب التقويمي، والثاني: للتعريف الإجرائي للأسلوب، والثالث لدرجة استخدام الأسلوب من خلال مقياس رباعي (دائماً، غالباً، نادراً، أبداً).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول، ونصّه: ما أساليب التقويم المناسبة للأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟ قام الباحث بالإجراءات المشار إليها في أداة الدراسة، وخرجت الدراسة بأربعة عشر أسلوباً تقويمياً هي: الاختبارات الموضوعية، والاختبار المقالي، والاختبار الشفوي، والمناقشة الصفية، وتسميع القواعد والنصوص، والواجب المنزلي، والمهمات الأدائية القصيرة، وعرض الدروس، والتلخيص، وإعداد الأبحاث والتقارير، وتحليل الأخطاء اللغوية، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وملف الإنجاز.

ويلحظ أن هذه القائمة تشمل أساليب تقويمية تقليدية، كالاختبارات بأنواعها، والمناقشة الصفية، وتسميع القواعد والنصوص، والواجب

المنزلي، وتشمل _كذلك_ أساليب حديثة، كالمهمات الأدائية القصيرة، وعرض الدروس، والتلخيص، وإعداد الأبحاث والتقارير، وتحليل الأخطاء اللغوية، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وملف الإنجاز.

وهذه الأساليب وإن كان معظمها عاماً يصلح للتقويم اللغوي ولغيره، إلا أنه يمكن توظيفها جميعاً لتكون أساليب فاعلة في تقويم الأداء اللغوي.

وللإجابة عن السؤال الثاني، ونصّه: ما أساليب التقويم اللغوي التي يفضلها طلاب المرحلة الثانوية ويرون أنها تسهم في تعلمهم بصورة أفضل؟ استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى الإجابة على بنود السؤال، ولتسهيل تفسير النتائج أُعطيت بدائل الاستجابة الأوزان الآتية: (عالية=٤، متوسطة=٣، ضعيفة=٢، أبداً=١)، ثم صُنِّفت تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٤ - ١) ÷ ٤ = ٠,٧٥

وفي ضوء هذه المعادلة أصبح التصنيف كما في الجدول رقم (١) الآتي:

جدول رقم (١)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
عالية	٣,٢٦ – ٤,٠٠
متوسطة	٢,٥١ – ٣,٢٥
ضعيفة	١,٧٦ – ٢,٥٠
أبداً	١,٠٠ – ١,٧٥

ويبيّن الجدول رقم (٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة من الطلاب حول درجة تفضيلهم لأساليب التقويم اللغوي.

جدول رقم (٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة (الطلاب) حول درجة تفضيلهم لأساليب التقويم اللغوي

م	أساليب التقويم		درجة تفضيل الأسلوب				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	ضعيفة	أبداً			
١	الاختبارات الموضوعية	ت	٢١٣	٨٣	١١	٣	٣,٦٣	٠,٦٠	١
		٪	٦٨,٧	٢٦,٨	٣,٥	١,٠			
٩	التلخيص	ت	١٧٠	٥٩	٣٧	٤٤	٣,١٥	١,١٠	٢
		٪	٥٤,٨	١٩,٠	١١,٩	١٤,٢			
٢	الاختبار المقالي	ت	١٠٢	١١٠	٥١	٤٧	٢,٨٦	١,٠٤	٣
		٪	٣٢,٩	٣٥,٥	١٦,٥	١٥,٢			
٤	المناقشة الصفية	ت	٧٣	١٢٠	٦١	٥٦	٢,٦٨	١,٠٣	٤
		٪	٢٣,٥	٣٨,٧	١٩,٧	١٨,١			
١٢	التقويم الذاتي	ت	٧٣	٨٣	١١٠	٤٤	٢,٦٠	١,٠٠	٥
		٪	٢٣,٥	٢٦,٨	٣٥,٥	١٤,٢			
٧	المهمات الأدائية القصيرة	ت	٥٥	١٢١	٧٨	٥٦	٢,٥٦	٠,٩٨	٦
		٪	١٧,٧	٣٩,٠	٢٥,٢	١٨,١			
١٤	ملف الإنجاز	ت	٧٥	٩٥	٦٢	٧٨	٢,٥٤	١,١١	٧
		٪	٢٤,٢	٣٠,٦	٢٠,٠	٢٥,٢			
٥	تسميع القواعد والنصوص	ت	٤٣	١٢٥	٧٨	٦٤	٢,٤٧	٠,٩٧	٨
		٪	١٣,٩	٤٠,٣	٢٥,٢	٢٠,٦			
١٣	تقويم الزملاء (الأقران)	ت	٦٥	٨٠	٧٨	٨٤	٢,٤١	١,١٠	٩
		٪	٢١,٢	٢٦,١	٢٥,٤	٢٧,٤			
٣	الاختبار الشفوي	ت	٦٣	٦٨	٩٩	٨٠	٢,٣٧	١,٠٨	١٠
		٪	٢٠,٣	٢١,٩	٣١,٩	٢٥,٨			

م	أساليب التقويم		درجة تفضيل الأسلوب				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	ضعيفة	أبداً			
١١	تحليل الأخطاء اللغوية	ت	٤١	٨٩	١٠٦	٧٤	٢,٣١	٠,٩٨	١١
		٪	١٣,٢	٢٨,٧	٣٤,٢	٢٣,٩			
٦	الواجب المنزلي	ت	٥١	٩١	٧٢	٩٦	٢,٣١	١,٠٨	١١
		٪	١٦,٥	٢٩,٤	٢٣,٢	٣١,٠			
٨	عرض الدروس	ت	٥٨	٦٣	١٠١	٨٨	٢,٢٩	١,٠٧	١٣
		٪	١٨,٧	٢٠,٣	٣٢,٦	٢٨,٤			
١٠	إعداد الأبحاث والتقارير	ت	٣٨	٧٨	١١٢	٨٢	٢,٢٣	٠,٩٨	١٤
		٪	١٢,٣	٢٥,٢	٣٦,١	٢٦,٥			
المتوسط❖ العام							٢,٦٠		

❖ المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط العام لتفضيل الطلاب أساليب التقويم المحددة في القائمة بلغ (٢,٦٠)، وهو متوسط يقع في الفئة (من ٢,٥١- ٣,٢٥) والتي تشير إلى أن التفضيل جاء بدرجة متوسطة، ويمكن تفسير ذلك بأن النظرة العامة لعملية التقويم لدى الطلاب لا زالت مرتبطة بأمور سلبية لا يفضلها الطلاب عموماً كترتيب الطلاب والمفاضلة بينهم، وارتباط النجاح والرسوب بها، بالإضافة إلى الوقت والجهد الذي يستغرقه الاستعداد لها، وما يصحب ذلك من القلق والخوف.

وقد جاء أسلوب (الاختبارات الموضوعية) في المرتبة الأولى في قائمة تفضيلات الطلاب، إذ بلغ متوسط تفضيل الطلاب له (٣,٦٣)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة التي تعبّر عن التفضيل بدرجة (عالية)، وهو الأسلوب الوحيد من قائمة الأساليب الذي يفضله الطلاب بدرجة (عالية).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مستوى قلق الطلاب من أسلوب الاختبارات الموضوعية يعد منخفضاً مقارنة بالأساليب الأخرى فهو لا يتطلب أداءً كثيراً، وبعض صوره تتيح للطلاب بدائل يمكن من خلالها الكشف عن الإجابة الصحيحة، بالإضافة إلى تعوّد الطلاب على هذا الأسلوب نظراً لاستخدامه المتكرر من المعلمين. وقد يؤيد هذا التفسيرَ مجيءُ أسلوب (التلخيص) في المرتبة الثانية من تفضيلات الطلاب، إذ إن هذا الأسلوب يكون فيه النص المطلوب تلخيصه معروضاً أمام الطالب فلا يشعر فيه بأي نوع من القلق.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نصار (٢٠٠٤م) التي أظهرت نتائجها أن طلاب الكليات العلمية يفضلون أسلوب الاختبارات، كما تتفق مع نتائج دراسة الحارثي (٢٠١٥م) التي كشفت عن حصول الاختبارات الموضوعية على أعلى نسبة في تفضيلات الطلاب، وتختلف مع دراسة كيال (٢٠١١م) التي أظهرت نتائجها أن أسلوب الاختبارات قد جاء في المرتبة الأخيرة في تفضيلات الطلاب.

ويلحظ من الجدول السابق أن أقل الأساليب التقويمية تفضيلاً لدى الطلاب هي: تسميع النصوص والقواعد، وتقويم الأقران، والاختبار الشفوي، وتحليل الأخطاء اللغوية، والواجب المنزلي، وعرض الدروس، وإعداد الأبحاث والتقارير، إذ حصلت على متوسطات تتراوح بين (٢,٤٧) و (٢,٢٣)، وهي متوسطات متقاربة تقع في نطاق القيمة التي تعبّر عن التفضيل بدرجة (ضعيفة). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن عدم تفضيل الطلاب هذه الأساليب يرجع إلى أن بعضها يتطلب جهداً من الطلاب يصرفهم عن أمور أخرى محببة لديهم كما في أساليب حفظ النصوص والقواعد، والواجب

المنزلي، وقد يرجع إلى الشعور بالقلق تجاه بعضها كما في الاختبار الشفوي الذي تقل فيه فرصة الطالب في التفكير في الإجابة، ويرتفع فيه عنصر المفاجأة بالسؤال، وكما في أسلوب عرض الدروس الذي يرتبط بمشكلة خجل الطالب من الوقوف أمام زملائه، مما قد يعرضه للنقد أو السخرية، أو عدم القدرة على التعبير، وقد يعود ذلك إلى كون الأسلوب يتطلب مهارات متعددة لا يمتلكها الطلاب، ويستغرق منهم وقتاً وجهداً كما في إعداد الأبحاث والتقارير، وربما يرجع السبب إلى عدم معرفة الطلاب ببعض هذه الأساليب، إذ لم يتعودوا عليها، ويتعرفوا إجراءاتها كما في تقويم الأقران.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة نصار (٢٠٠٤م) التي كشفت عن عدم تفضيل عينة الدراسة أسلوب التقديم (عرض الدروس)، وأن طلاب الكليات العلمية لا يفضلون إعداد التقارير والبحوث، كما تتفق مع بعض نتائج دراسة المصري ومرعي (٢٠٠٧م) التي كشفت أن أسلوب البحوث والتقارير كان أقل الأساليب نسبة في تفضيل الطلاب، وتتفق _كذلك_ مع بعض نتائج دراسة الحارثي (٢٠١٥م) التي أشارت إلى أن أسلوب الاختبارات الشفوية كان من أقل الأساليب تفضيلاً. لكن هذه النتيجة تختلف عن بعض نتائج دراسة نصار (٢٠٠٤م) التي كشفت عن أن طلاب الكليات الإنسانية يفضلون إعداد التقارير والبحوث، وتختلف مع النتيجة التي توصلت لها دراسة المصري ومرعي (٢٠٠٧م) من أن الطلاب يفضلون أسلوب تقديم جزء من المادة، وكذلك تختلف مع ما جاء في نتائج دراسة كيال (٢٠١١م) التي أشارت إلى أن آراء الطلاب كانت إيجابية بدرجة مرتفعة نحو التقديم الصفي، وتقويم الأقران، وإعداد الأبحاث.

كما يتبيّن من بيانات الجدول رقم (٢) السابق أنَّ الطلاب يفضلون بدرجة (متوسطة) بقية الأساليب الواردة في القائمة وهي: التلخيص، والاختبار المقالي، والمناقشة الصفية، والتقويم الذاتي، والمهمات الأدائية القصيرة، وملف الإنجاز، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,١٥) و (٢,٥٤)، وهي متوسطات تقع في نطاق القيمة التي تعبّر عن التفضيل بدرجة (متوسطة).

ويلحظ من قراءة المتوسطات أن (التلخيص) حصل على نسبة متوسط حسابي عالية في مدى المتوسطات التي تندرج في مدى الفئة التي تعبّر عن التفضيل بدرجة (متوسطة)، إذ بلغ متوسطه (٣,١٥)، مما يعني أن هذا الأسلوب يقترب من الأساليب المفضلة بدرجة (عالية)، في حين أن الأساليب المتبقية راوحت متوسطاتها ما بين (٢,٨٦) و (٢,٥٤)، أي في النصف الأدنى في مدى المتوسطات التي تندرج في مدى الفئة التي تعبّر عن التفضيل بدرجة (متوسطة). و يمكن تفسير هذه النتيجة التي حصل عليها (التلخيص) بأن هذا الأسلوب تنخفض فيه نسبة القلق والخوف، بالإضافة إلى تعود الطلاب عليه، إذ هو من الأساليب المستخدمة (غالباً) لدى المعلمين كما كشفت عنه نتائج هذه الدراسة، وهذا التفسير الأخير يمكن أن ينطبق _كذلك_ على أسلوبي الاختبار المقالي والمناقشة الصفية، إذ هي من الأساليب شائعة الاستخدام لدى المعلمين بحسب نتائج هذه الدراسة.

وللإجابة عن السؤال الثالث، ونصّه: ما أساليب التقويم اللغوي التي يستخدمها معلمو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لتقويم تعلم الطلاب؟ وما واقع تنويعهم فيها؟ استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات

الحسابية ؛ ولتحديد مستوى الإجابة على بنود السؤال، وتسهيل تفسير النتائج أُعطيت بدائل الاستجابة الأوزان الآتية: (دائماً=٤ ، غالباً=٣، نادراً=٢ ، أبداً=١)، ثم صُنِّفت تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٤- ١) ÷ ٤ = ٠,٧٥

وفي ضوء هذه المعادلة أصبح التصنيف كما في الجدول رقم (٣) الآتي:

جدول رقم (٣)

توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
دائماً	٣,٢٦ – ٤,٠٠
غالباً	٢,٥١ – ٣,٢٥
نادراً	١,٧٦ – ٢,٥٠
أبداً	١,٠٠ – ١,٧٥

ويبيّن الجدول رقم (٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة (المعلمين) حول درجة استخدامهم أساليب التقويم اللغوي لتقويم تعلم الطلاب.

جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة (المعلمين) حول درجة استخدامهم أساليب التقويم اللغوي لتقويم تعلم الطلاب

م	أساليب التقويم		درجة استخدام الأسلوب				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	غالباً	نادراً	أبداً			
٤	المناقشة الصفية	ت	٤٣	٣٠	٦	١	٣,٤٤	٠,٦٩	١
		٪	٥٣,٨	٣٧,٥	٧,٥	١,٣			
١	الاختبارات الموضوعية	ت	٢٨	٤٥	٧	١	٣,٢٣	٠,٦٦	٢
		٪	٣٤,٦	٥٥,٦	٨,٦	١,٢			
٥	تسميع القواعد والنصوص	ت	٢٣	٤٢	١٢	٣	٣,٠٦	٠,٧٧	٣
		٪	٢٨,٨	٥٢,٥	١٥,٠	٣,٨			
٧	المهمات الأدائية القصيرة	ت	١٩	٤٨	١٣	١	٣,٠٥	٠,٦٧	٤
		٪	٢٣,٥	٥٩,٣	١٦,٠	١,٢			
٢	الاختبار المقالي	ت	٢١	٢٨	٣٠	٢	٢,٨٤	٠,٨٤	٥
		٪	٢٥,٩	٣٤,٦	٣٧,٠	٢,٥			
٦	الواجب المنزلي	ت	١٥	٣٧	٢٦	٣	٢,٧٩	٠,٧٩	٦
		٪	١٨,٥	٤٥,٧	٣٢,١	٣,٧			
٣	الاختبار الشفوي	ت	١٧	٢٨	٣٢	٣	٢,٧٤	٠,٨٤	٧
		٪	٢١,٣	٣٥,٠	٤٠,٠	٣,٨			
٩	التلخيص	ت	٢١	٢٦	٢٥	٩	٢,٧٣	٠,٩٧	٨
		٪	٢٥,٩	٣٢,١	٣٠,٩	١١,١			
١١	تحليل الأخطاء اللغوية	ت	٨	٣٥	٣٢	٥	٢,٥٧	٠,٧٦	٩
		٪	١٠,٠	٤٣,٨	٤٠,٠	٦,٣			
١٢	التقويم الذاتي	ت	٦	٣٧	٢٩	٩	٢,٤٩	٠,٧٩	١٠
		٪	٧,٤	٤٥,٧	٣٥,٨	١١,١			
١٣	تقويم الزملاء (الأقران)	ت	٧	٢٨	٣٢	١٢	٢,٣٨	٠,٨٥	١١
		٪	٨,٩	٣٥,٤	٤٠,٥	١٥,٢			
١٤	ملف الإنجاز	ت	١٦	٢٢	١٩	٢٤	٢,٣٧	١,١١	١٢
		٪	١٩,٨	٢٧,٢	٢٣,٥	٢٩,٦			

م	أساليب التقويم		درجة استخدام الأسلوب				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	غالباً	نادراً	أبداً			
٨	عرض الدروس	ت	٣	٣٥	٢٩	١٣	٢,٣٥	٠,٨٠	١٣
		٪	٣,٨	٤٣,٨	٣٦,٣	١٦,٣			
١٠	إعداد الأبحاث والتقارير	ت	٨	٢٤	٣٢	١٧	٢,٢٨	٠,٩١	١٤
		٪	٩,٩	٢٩,٦	٣٩,٥	٢١,٠			
المتوسط❖ العام							٢,٧٤		

❖ المتوسط الحسابي من ٤ درجات

ويتبيّن من الجدول رقم (٤) أن المتوسط العام لاستخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية الأساليب التقويمية المحددة في القائمة بلغ (٢,٧٤)، وهو متوسط يقع في الفئة (من ٢,٥١- ٣,٢٥) والتي تشير إلى أن استخدام تلك الأساليب يقع في مستوى (غالباً)، وهذا شيء متوقع إذ إن تقويم التعلم يعد من المهمات الرئيسة للمعلم في العملية التعليمية. وتؤكد النتيجة السابقة أن معلمي اللغة العربية يسعون إلى التنويع في أساليب تقويم الطلاب، حيث يتبيّن من بيانات الجدول أن هناك أسلوباً واحداً يستخدمه المعلمون (دائماً)، و(٨) أساليب تقويمية تُستخدم (غالباً)، في حين لم تُظهر النتائجُ أن أي من الأساليب لم يستخدم (أبداً)، إضافة إلى أنه يلحظ أن الأساليب التي وقعت في المدى الذي يعبّر عن الاستخدام بدرجة (نادراً) قد راوحت متوسطاتها بين (٢,٤٩) و (٢,٢٨)، مما يشير إلى أنها تقع في المستوى الأعلى من هذه الفئة التي يبلغ مدى متوسطاتها ما بين (١,٧٦ – ٢,٥٠). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات الجهني (٢٠٠٦م) وكاليسكان وكاسيكي (Caliskan &

Kasikci,2010)، وعفانة (٢٠١١م)، والبشير وبرهم (٢٠١٢م)، والرفاعي وطوالبة والقاعود (٢٠١٢م)، وريان (٢٠١٥م)، والمطرفي (٢٠١٥م) التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين يستخدمون جميع الأساليب التقويمية المحددة لكن بدرجات متفاوتة.

كما يتبيّن من بيانات الجدول السابق أن أسلوب (المناقشة الصفية) جاء في الترتيب الأول من حيث استخدام معلمي اللغة العربية له في تقويم الطلاب، حيث بلغ متوسطه (٣,٤٤)، وهو المتوسط الذي يقع في المدى الذي يعبّر عن الاستخدام بدرجة (دائماً). وجاء أسلوب (الاختبارات الموضوعية) في الترتيب الثاني من حيث الاستخدام، إذ بلغ متوسطه (٣,٢٣)، وهو المتوسط الذي يقع في أعلى الفئة التي تعبّر عن الاستخدام بدرجة (غالباً)، يليه أسلوبا: تسميع القواعد والنصوص، والمهمات الأدائية القصيرة بمتوسط بلغ (٣,٠٦) و (٣,٠٥) على التوالي، وهما متوسطان يقعان في الفئة التي تعبّر عن الاستخدام بدرجة (غالباً). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلمي اللغة العربية ما زالوا يركزون في تقويم تعلّم الطلاب على الجوانب المعرفية، وربما يرون أن هذه الأساليب من أكثرها مناسبة لذلك، كما يمكن أن يكون ذلك عائداً إلى سهولة تطبيق هذه الأساليب، أو أن المعلمين لم يحصلوا على دورات تدريبية كافية تساعدهم على الخروج من نمط الأساليب المألوفة، وقد يرجع السبب إلى كون بعض هذه الأساليب مما يفضله الطلاب كما في أسلوبي: المناقشة الصفية والاختبارات الموضوعية اللذين كشفت هذه الدراسة أنهما من الأساليب المفضلة للطلاب، مما يُعفي المعلمين من تذمر الطلاب من الأساليب التقويمية المستخدمة. وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة ريان (٢٠١٥م)

التي أشارت إلى مجيء الأسئلة الصفية في الترتيب الأول من حيث الاستخدام، ومع نتائج دراستي الجهني (٢٠٠٦م) وكاليسكان وكاسيكي (Caliskan & Kasikci,2010) اللتين أشارتا إلى أن من الأساليب التي يستخدمها المعلمون على نطاق واسع بعض صور الاختبارات الموضوعية، وتتفق _كذلك_ مع ما توصلت إليه دراسة العقيلي (٢٠١١م) التي جاء فيها استخدام الاختبارات الموضوعية بدرجة (غالباً).

كما تشير بيانات الجدول رقم (٤) إلى أن الأساليب التي يندر استخدام معلمي اللغة العربية لها عند تقويم الطلاب هي: التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وملف الإنجاز، وعرض الدروس، وإعداد الأبحاث والتقارير، إذ بلغت متوسطاتها ما بين (٢,٤٩) و (٢,٢٨)، وهي المتوسطات التي تقع في المدى الذي يعبّر عن الاستخدام بدرجة (نادراً). ويلحظ أن جميع هذه الأساليب هي من الأساليب التقويمية الحديثة التي تندرج ضمن أساليب التقويم الواقعي أو الأصيل، وهي من الأساليب المناسبة لتقويم الأداء اللغوي، مما يشير إلى قصور لدى معلمي اللغة العربية في استخدام هذه الأساليب، وقد يعود ذلك إلى ضعف خبرة المعلمين بهذه الأساليب وتطبيقاتها، وقلّة تدربهم عليها، وربما لأن تطبيقها يحتاج إلى بعض الوقت الذي قد لا يجده معلم اللغة العربية بسبب كثرة أعداد الطلاب والتكليفات المناطة به.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الجهني (٢٠٠٦م) التي كشفت أن استخدام المعلمين أسلوبي كتابة التقارير، وملف الإنجاز جاء بدرجة (نادراً)، وكذلك ما أشارت إليه نتائج دراسة كاليسكان وكاسيكي

(Caliskan & Kasikci,2010) و دراسة ريان (٢٠١٥م) من أن من الأساليب التي تستخدم (نادراً) أسلوبي: التقويم الذاتي، وتقويم الأقران.كما تتفق مع نتائج دراستي عفانة (٢٠١١م) والمطرفي (٢٠١٥م) اللتين كشفتا أن التقويم باستخدام ملفات الإنجاز يعد من أقل الأساليب التقويمية استخداماً. وتختلف هذه النتيجة عن بعض نتائج دراسة عفانة (٢٠١١م) التي كشفت أن من الأساليب التي يكثر استخدامها لدى المعلمين: التقويم الذاتي والتقويم القائم على الأداء.

وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، ونصّه: هل تختلف أساليب التقويم اللغوي التي يفضلها طلاب المرحلة الثانوية عن تلك التي يستخدمها معلموهم؟ استخدم الباحث اختبار مان- وتني (Mann-Whitney) الخاص باختبار الفروق بين العينتين المستقلتين، وذلك لتعرّف الفروق بين ترتيب عينة الطلاب لأساليب التقويم اللغوي التي يفضلونها، وترتيب عينة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم اللغوي التي يستخدمونها في تقويم تعلم الطلاب. والجدول رقم (٥) الآتي يبيّن النتائج التي تمَّ التوصل إليها.

جدول رقم (٥) اختبار مان- وتني للتعرف على الفروق بين ترتيب عينة الطلاب لأساليب التقويم اللغوي التي يفضلونها وترتيب عينة معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم اللغوي التي يستخدمونها في تقويم تعلم الطلاب

م	أساليب التقويم	درجة التفضيل (عينة الطلاب)		درجة الاستخدام (عينة المعلمين)	
		المتوسط الحسابي	الترتيب	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	الاختبارات الموضوعية	٣,٦٣	١	٣,٢٣	٢
٢	الاختبار المقالي	٢,٨٦	٣	٢,٨٤	٥
٣	الاختبار الشفوي	٢,٣٧	١٠	٢,٧٤	٧
٤	المناقشة الصفية	٢,٦٨	٤	٣,٤٤	١
٥	تسميع القواعد والنصوص	٢,٤٧	٨	٣,٠٦	٣
٦	الواجب المنزلي	٢,٣١	١١	٢,٧٩	٦
٧	المهمات الأدائية القصيرة	٢,٥٦	٦	٣,٠٥	٤
٨	عرض الدروس	٢,٢٩	١٣	٢,٣٥	١٣
٩	التلخيص	٣,١٥	٢	٢,٧٣	٨
١٠	إعداد الأبحاث والتقارير	٢,٢٣	١٤	٢,٢٨	١٤
١١	تحليل الأخطاء اللغوية	٢,٣١	١١	٢,٥٧	٩
١٢	التقويم الذاتي	٢,٦٠	٥	٢,٤٩	١٠
١٣	تقويم الزملاء (الأقران)	٢,٤١	٩	٢,٣٨	١١
١٤	ملف الإنجاز	٢,٥٤	٧	٢,٣٧	١٢
العدد		١٤		١٤	
متوسط الرتب		١٢,٦١		١٦,٣٩	
مجموع الرتب		١٧٦,٥٠		٢٢٩,٥٠	
قيمة **Z**		١,٢١٨			
مستوى الدلالة		٠,٢٢٧			

يتبيّن من الجدول رقم (٥) أن قيمة (z) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ترتيب عينة الطلاب أساليب التقويم اللغوي التي يفضلونها، وترتيب عينة معلمي اللغة العربية أساليب التقويم اللغوي التي يستخدمونها في تقويم تعلم الطلاب. وهذا يعني أن هناك توافقاً من الناحية الإحصائية بين تفضيلات الطلاب واستخدامات المعلمين المتعلقة بأساليب التقويم اللغوي.

وعند تتبع النتائج التي يعرضها الجدول رقم (٥) يُلحظ أن هناك توافقاً في تفضيل الطلاب واستخدام المعلمين أسلوب **الاختبارات الموضوعية**، فقد جاء في الترتيب الأول في تفضيلات الطلاب وفي الترتيب الثاني في استخدام المعلمين، كما يظهر التوافق كذلك في تفضيل واستخدام أساليب: **الاختبار المقالي، والمهمات الأدائية القصيرة، والتلخيص**، إذ يفضلها الطلاب بدرجة (متوسطة)، ويستخدمها المعلمون بدرجة (غالباً).

ويظهر التوافق ـ أيضاً ـ في ضعف تفضيل الطلاب واستخدام المعلمين أساليب: **عرض الدروس، وإعداد الأبحاث القصيرة، وتقويم الأقران**، حيث يفضلها الطلاب بدرجة (ضعيفة)، ويستخدمها المعلمون بدرجة (نادراً). ويُلحظ التوافق التام بين تفضيل الطلاب واستخدام المعلمين في أسلوب (إعداد الأبحاث القصيرة) إذ جاء في الرتبة الأخيرة لدى كل من العينتين، وقد يعود ذلك إلى طبيعة هذا النوع من الأساليب الذي يتطلب جهداً كبيراً في إعداده وفي تصحيحه، كما يستلزم إتقان مهارات أخرى خارج سياق المهارات اللغوية نفسِها تتعلق بمهارات البحث، والتوثيق، وتصميم البحث، وطرق الحصول على المعلومة اللغوية، والتعامل مع مصادرها،

وتنظيمها، وغير ذلك من المهارات المهمة في هذا المجال مما يصعب على طالب المرحلة الثانوية تحقيقه والوفاء به.

كما يُلحظ من بيانات الجدول أن هناك تقارباً في تفضيلات الطلاب واستخدام المعلمين بقية أساليب التقويم الواردة في القائمة. وهذا التوافق والتقارب بين استخدام المعلمين وتفضيل الطلاب قد يكون سببه راجعاً إلى مدى الأُلفة والتعود على أساليب التقويم من عدمهما، فالطلاب يفضلون أساليب معينة لأنهم أَلِفُوا استخدامها من المعلمين، ولا يفضلون أخرى لأنهم لم يعتادوا عليها، وبالتالي يمكن القول إن خبرة الطلاب بأساليب التقويم ومعرفتهم بها كانت عاملاً في توجيه استجاباتهم وتفضيلهم لأساليب تقويمية دون أخرى.

ويتبيّن مما سبق أن أكثر الأساليب التقويمية تطبيقاً لدى المعلمين وتفضيلاً لدى الطلاب هي الأساليب التقليدية، في حين أن أقلها تطبيقاً من المعلمين وتفضيلاً من الطلاب هي الأساليب التقويمية الحديثة أو الواقعية، وهذه النتيجة تكشف عن قصور واضح في ثقافة تقويم التعلّم لدى كل من المعلمين والطلاب، والوعي بأهمية تلك الأساليب لديهم، وبمساعدتها لهم في تطوير عملية التعليم والتعلم، وقدرتها على تقويم الأداء الحقيقي للمتعلمين، وقد يكون ذلك راجعاً إلى قصور في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم عن إعطاء هذه الأساليب ما تستحق من الدراسة والتدريب، وربما يرجع إلى طبيعة هذه الأساليب وما تتطلبه من إجراءات قد لا يتسع لها وقت المعلم والطالب وبخاصة في ظل توافر عدد من العوامل الأخرى ككثرة أعداد الطلاب،

وارتفاع النصاب التدريسي، والأعباء الإدارية والإشرافية التي يُكلف بها المعلم.

* * *

التوصيات والمقترحات البحثية:

في ضوء ما كشفت عنه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. نشر ثقافة التقويم بمفاهيمه وأساليبه الحديثة فكراً وممارسة بين المعلمين والطلاب، عن طريق البرامج والورش التدريبية، والنشرات والأدلة التوعوية، واللقاءات التربوية؛ وذلك من أجل تغيير الصورة السلبية السائدة عن التقويم، ورفع درجة الوعي لديهم بأهميته وبإجراءاته، وبأثره في تطوير عملية التعليم والتعلم، والمساعدة على إشراك الطلاب في مسؤولية التعلّم، ورفع درجة تمكنهم من المهارات والمعارف.

٢. ضرورة إشراك الطلاب في عملية تقويم التعلم؛ من خلال استخدام الأساليب التقويمية التي تقوم على نشاط المتعلم وتفاعله الإيجابي كالتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وملفات الإنجاز، ... وغيرها، وإتاحة الفرصة لهم في اختيار الأساليب التقويمية التي يفضلونها ويرون أنها تسهم في تعلّمهم بصورة أفضل.

٣. تدريب معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة على أساليب التقويم اللغوي التي أظهرت الدراسة ضعف استخدامهم لها، وعلى كفاياتها، وإجراءاتها، وإعدادها وتطبيقاتها.

٤. تضمين برامج إعداد معلمي اللغة العربية مقرراً يتناول التوجهات الحديثة في التقويم اللغوي، وتصميم أدواته، وتطبيقها.

٥. إصدار دليل خاص لمعلمي اللغة العربية يتضمن أساليب التقويم اللغوي الحديثة وإجراءات بنائها وتطبيقها.

كما يمكن تقديم المقترحات البحثية الآتية:

١. إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية باستخدام أدوات أخرى كالملاحظة والمقابلة، ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.

٢. إجراء دراسة أخرى تطبق على الطالبات والمعلمات، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

٣. إجراء دراسة عن اتجاهات الطلاب والمعلمين نحو أساليب التقويم اللغوي وأسباب ذلك.

٤. إجراء دراسة عن معوقات توظيف معلمي اللغة العربية الأساليب الحديثة في تقويم المهارات والمعرفة اللغوية.

٥. تصميم برنامج تدريبي لاستخدام أساليب التقويم اللغوي، وقياس أثره في استخدام المعلمين تلك الأساليب وتنويعهم فيها.

* * *

المراجع العربية

١- آرندز، ريتشارد و كاليتشر، آن. (١٤٣٦ه). التدريس من أجل تعلّم الطلاب "كن معلماً متميزاً". (ترجمة) هشام بركات حسين. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

٢- البشير، أكرم عادل وبرهم، أريج عصام. (٢٠١٢م). استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. مجلة البحوث التربوية والنفسية، البحرين، ١٣، (١). مارس. ص ص ٢٤١- ٢٧٠.

٣- البكر، فهد بن عبد الكريم. (٢٠٠٧م). العلاقة بين المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية ومستويات تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في النصوص الأدبية. مجلة التربية، جامعة الأزهر، (١٣٣)، الجزء الثاني، ص ص ٤٠٧- ٤٤٤.

٤- البكر، فهد بن عبد الكريم والعشيوي، وفاء محمد. (٢٠٠٨م). مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية . دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (١٣٣)، مايو . ص ص ١١٦- ١٤٨.

٥- بني ياسين، محمد فوزي. (٢٠١٠م). القراءة والكتابة بين النظرية والتطبيق. الأردن، إربد: مكتبة الطلبة الجامعية.

٦- الجبيلي، سجيع. (٢٠٠٨م). تقنيات التعبير في اللغة العربية. طرابلس، لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.

٧- الجهني، عوض زريبان. (٢٠٠٦م). درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية واستخدامهم لأساليب تقويم تعلّم طلاب المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة المدينة المنورة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

٨- الحارثي، صبحي سعيد. (٢٠١٥م). أساليب التقويم البديل كما يراها الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات بجامعة شقراء. المجلة التربوية. مج ٢٩، (١١٤). مارس. ص ص ٣٥٥- ٤١٣.

٩- الحر، عبدالعزيز محمد والروبي، أحمد عمر. (٢٠٠٥م). إطار نظري مقترح لبناء نسق تعليمي يقوم على الشراكة بين الطالب والمعلم داخل الصف الدراسي. مجلة رسالة الخليج العربي، ع٩٧، ص ص ١٣- ٦١.

١٠- حمد، أمة الرزاق علي .(١٩٩٨م) . مشكلات تدريس البلاغة والنقد في المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر المعلمين والموجهين. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (٥٠) .ص ص ١- ٣٧.

١١- حمد، أمة الرزاق علي . (١٩٩٩م) . أساليب تقويم طلاب المرحلة الثانوية في اللغة العربية في ضوء الأهداف التربوية في الجمهورية اليمنية : دراسة تقويمية. مجلة البحوث والدراسات التربوية، اليمن، (١٤). ص ص١٣- ٦٣.

١٢- خليل، أبو المجد محمود. (٢٠٠٠م) . أهم مشكلات تدريس البلاغة والنقد والعروض في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين: دراسة ميدانية . القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. (١) . ص ص ١١١- ١٣٩.

١٣- خوالدة، أكرم صالح محمود. (١٤٣٣ه). التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي. عمّان: دار الحامد.

١٤- الدوغان، عبدالله أحمد. (١٩٩٥). اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مج ٧، (٢). ص ص ٢٤٩ - ٢٧٤.

١٥- الرفاعي، عبير محمد وطوالبة، هادي محمد والقاعود، إبراهيم عبدالقادر. (٢٠١٢م). درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. مج٤ (١). يناير. ص ص ٣٦٩- ٤٠٨.

١٦- ريان، عادل عطية. (٢٠١٥م). ممارسات التقويم من أجل التعلم (AFLP) لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل من وجهة نظرهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مج٢٣ ، (١). يناير. ص ص ٢٧٢- ٣٠٠.

١٧- زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٤). مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
١٨- زيتون، حسن حسين. (١٤٢٨ه). أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات. الرياض: الدار الصولتية للتربية.
١٩- زيتون، حسن حسين. (٢٠١٠م). مدخل إلى المنهج المدرسي رؤية عصرية. الرياض: الدار الصولتية للتربية.
٢٠- سعادة، جودت وعقل، فواز، وزامل، مجدي، وإشتية، جميل، وأبو عرقوب، هدى. (٢٠٠٦م). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. عمّان، الأردن: دار الشروق.
٢١- السعدوي، عبدالله صالح. (١٤٣٢ه). دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
٢٢- السليطي، حمدة حسن و تايه، خضر عبدالله.(٢٠٠٤م). دراسة تقويمية تحليلية لأسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامة لمقررات اللغة العربية (القسمان : العلمي والأدبي) من عام ١٩٩٧- ٢٠٠١م بدولة قطر. رسالة الخليج العربي، (٩٣). ص ص ٩٧- ١٣٣.
٢٣- الشرعة، نايل درويش وظاظا، حيدر إبراهيم. (٢٠١٣). استقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية بالأردن: نحو أنموذج شامل ومتكامل. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين. مج ١٤، (٢)، يونيو. ص ص ٧٣- ١٠٤.
٢٤- الشمراني، سعيد محمد (٢٠١٢م). أولويات البحث في التربية العلمية بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود_ العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مج ٤، (١). ص ص ١٩٩- ٢٢٨.
٢٥- الشهاب، علي جاسم. (٢٠٠٢م). أساليب التقويم المتبعة من قبل أعضاء هيئة التدريس ورأي طلبة كلية التربية فيها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي_ دراسة ميدانية. التربية، جامعة الأزهر. (١١٤)، ج١. ص ص ٢٦٣- ٢٩٩.
٢٦- صبري، ماهر إسماعيل والرافعي، محب محمود. (١٤٢٩ه). التقويم التربوي أسسه وإجراءاته. الرياض: مكتبة الرشد.
٢٧- طعيمة، رشدي. (١٤٢١ه). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية.القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٨- عبدالجواد، إياد إبراهيم، وقنديل، أنيسة عطية. (٢٠١١م). دراسة تقويمية للاختبارات التحصيلية في اللغة العربية للشهادة الثانوية العامة بفلسطين ومقترحات لتطويرها. مجلة القراءة والمعرفة، ع ١١١، (يناير). ص ص ٢٣٤- ٢٥٩.

٢٩- العتوم، عدنان، وعلاونة، شفيق، والجراح، عبدالناصر، وأبو غزال معاوية (٢٠٠٥). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. عمّان: دار المسيرة.

٣٠- العساف، صالح بن حمد. (١٤٢١هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

٣١- عفانة، محمد عطية. (٢٠١١م). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٣٢- العقيلي، عبدالمحسن بن سالم. (٢٠١١م). استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (١٤٦)، ج١. نوفمبر. ص ص ٩٩- ١٤٦.

٣٣- علام، صلاح الدين. (١٤٢٨هـ). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٤- العمراني، ليلى بنت فلاح. (٢٠٠٦م). تحديد بعض مشكلات تعليم اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة تبوك. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية للبنات بجدة، وزارة التربية والتعليم.

٣٥- الغتم، نورة أحمد. (٢٠١٤م). التقويم من أجل التعلم الصفي. إصدار إثرائي مقدم إلى المؤتمر السنوي السابع والعشرين لوزارة التربية والتعليم(٩- ١٠/ مارس)، مملكة البحرين.

٣٦- فخر، منى إبراهيم. (٢٠٠٥م). دراسة تقويمية للمستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة كتاب اللغة العربية واختباراتها النهائية للصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين. دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، كلية التربية.

٣٧- فلمبان، آذار عبدالله. (١٤٣١ه). واقع استخدام معلمات اللغة العربية ملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. بحث ماجستير غير منشور، جامعة أم القرى، كلية التربية.

٣٨- الكعبي، عواطف علي. (٢٠١٢م). أثر برنامج تعليمي قائم على التلخيص في تنمية الاستيعاب القرائي والإنتاج الكتابي لدى طالبات الصف السادس في مملكة البحرين. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.

٣٩- كيال، نادية صالح عويضة. (٢٠١١م). آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيرزيت. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بيرزيت، فلسطين.

٤٠- المصري، محمد ومرعي، توفيق. (٢٠٠٧م). اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم.مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج ٨، (١). مارس. ص ص ٩١- ١١٠.

٤١- المطاوعة، فاطمة محمد والملا، بدرية سعيد. (١٩٩٧م) . معوقات تعليم مهارات التذوق الأدبي في المرحلة الثانوية. حولية كلية التربية، جامعة قطر، (١٤) . ص ص٩٧- ١٤٤.

٤٢- المطرفي، ثامر بن هزاع. (٢٠١٥). مدى أهمية واستخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية وأهم الصعوبات التي يواجهونها. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط. مج ٣١، (٣)، ج٢. أبريل. ص ص ٥٤٤- ٦٠١.

٤٣- المفرجي، منصور جاسم. (٢٠٠٣م). أثر تلخيص موضوعات الأدب والنصوص في التذوق ألأدبي والأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العام. بحث ماجستير غير منشور. جامعة بغداد، كلية التربية.

٤٤- مقدم، عبدالحفيظ سعيد. (١٤٣٠ه). الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب. مج (٢٤)، ع (٤٩)، رجب. ص ص ١٥١- ١٨٢.

٤٥- مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠٠٠). وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض.

٤٦- نصار، يحيى حياتي. (٢٠٠٤م). إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم وللاختبار كأداة تعليمية وعلاقة ذلك بتخصصاتهم وبمستوياتهم التحصيلية. المجلة التربوية، جامعة الكويت، مج ١٨، (٧٠). ص ص ١١- ٧١.

٤٧- نصر، حمدان علي. (١٩٩٨م) . مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، (١٣). يناير. ص ص ١٤١- ١٧٨.

المراجع غير العربية:

48- Andrade, Heidi, Huff, Kristen, and Brooke, Georgia .(2012). assessing learning. Boston: Jobs for the Future.

49- Caliskan, H. and Kasikci,Y. (2010). The Application of Traditional and Alternative Assessment, and Evaluation Tools By Teachers in Social Studies. Procrdia-Social and Behavioral Sciences, Vol. 2, Issue. 2, pp. 4152-4156.

50- Gardner, J., Harlen, W., Hayward, L. & Stobart, G.(2008).Changing assessment practice: Process, principles and standards. Assessment Reform Group.

51- Harlen, Wynne & Winter, Jan. (2004). The development of assessment for learning: learning from the case of science and mathematics. Language Testing 2004 21 (3) 390–408.

52- Fleming Mike.(2007). The Challenge of Assessment within Language(s) of Education. (In) Martyniuk, Waldemar (ed.). Evaluation and assessment within the domain of Language(s) of Education. Intergovernmental Conference Languages of schooling within a European framework for Languages of Education: learning, teaching, assessment Prague 8-10 November. P p 9-15.

53- Fredericksen, N. (1984). The real test bias influences of testing and learning. American Psychologist, 39, 193-202.

* * *

- Almafraji, Mansour Jassim. (2003). The effect of summarizing literature and texts topics in literary taste and expressive performance with grade four students. Unpublished MA thesis. Baghdad University, College of Education.
- Muqadem, Abdulhafiz Saeed. (1430). Recent trends in Student evaluation from the perspective of quality and academic accreditation. Arabian magazine for security studies and training. Vol. (24), Issue (49), Rajab. pp 151-182.
- Arab Bureau of education for Gulf States. (2000). a document exploring the future of education in the Member States of the Arab Bureau of education for Gulf States. Riyadh.
- Nassar, Yahya Hayati. (2004). King Saud University students ' perceptions of evaluation and tests methods as a teaching tool and its relation to their specialties and their outcomes. Educational journal, University of Kuwait, Vol. 18, (70). Y-11-71.
- Nasr, Hamdan Ali, (1998). The use of Arabic language teachers diversification in methods and tools of evaluating students at public education students stages in Jordan. Journal of Educational Research Center, The University of Qatar, (13). Jan. pp 141-178.

* * *

- Allam, Salah El Din (1428) alternative educational evaluation: theoretical and methodological bases and its field applications, Cairo, Dar Al Fekr Al Arabi.
- Al Amrani, Laila Bint Falah (2006); determining some problems in teaching Arabic language for intermediate and high schools at tabouk city. Unpublished master thesis. College of education for girls in Jeddah, ministry of education.
- Al Ghatm, Nora Ahmed. (2014). The evaluation for the class learning. Enriching issuance submitted to the 27th annual conference of the Ministry of Education (9-10 March), the kingdom of Bahrain.
- Fakhr, Mona Ibrahim. (2005). Evaluation study for the knowledge levels measured by the Arabic Language book and its final tests for Grade 6 primary education in the kingdom of Bahrain. Unpublished master thesis, Bahrain University, Faculty of Education.
- Filimban, Azar Abdullah. (2010). The reality of the use of the Arabic teachers the progress file in evaluating linguistic performance for the grade 6 schoolgirls in Mecca. Unpublished master thesis, Uumm AlQura University, Faculty of Education.
- Al Kaabi, Awatef Ali. (2012). The impact of an educational program based on the summarization in the development of reading absorption and the written production for (female) students in grade six in the kingdom of Bahrain. Unpublished PhD thesis. The Jordanian University, College of Higher Studies.
- Kayyal, Nadia Saleh Owaida. (2011). Postgraduates students' opinion toward evaluation methods used by teaching staff of the university of Birzeit. Unpublished MA thesis. The university of Birzeit, Palestine.
- El Masri, Mohammad et Mariai, Tawfiq. (2007). The trends of the students of the University of Israa toward evaluation methods. The educational and psychological Sciences magazine. Vol 8, (1). March. pp. 91-110.
- Al Matawa, Fatma Mohamed and Al Mullah, Badriya Saeed. (1997). Obstacles to the education of the skills of literal tasting in the secondary stage. The Yearbook of the Faculty of Education, University of Qatar, (14). pp 97-144.
- Al Matrafi, Thamer Ibn Hazaa (2015). The importance and usage of alternative evaluation methods for sharia sciences teachers at high schools and the most important difficulties. Academic magazine for college of education, Assiut university, vol 31 (3), part 2, April, pp 544-601.

examinations for the Arab language (scientific and literature), 1997-2001 the State of Qatar. Arabian Gulf thesis, (93). pp. 97-133.

- Al Sharaa, Nail Darwish and Zazah, Heidar Ibrahim. (2013). A survey of the evaluating practices for basic stage teachers in Jordan: toward a model of a comprehensive and integrated approach. Journal of educational and psychological sciences, Bahrain. Vol 14, (2), June. pp. 73-104.
- Al-shamrani, saeed Mohamed (2012). Research priorities in scientific education in the Kingdom of Saudi Arabia. King Saud University journal, Educational Sciences and Islamic Studies, vol 4, (1). Pp. 199-228.
- Al Shehab, Ali Jassem. (2002). Evaluation methods used by teaching staff and the opinion of college of Education's students and its relationship with the academic achievement, field study. Faculty of Education, Al-Azhar University. (114), part 1. Pp. 263-299.
- Sabri, Mahir Ismail and al refai, Moheb Mahmoud. (2009). The educational evaluation; bases and procedures. Riyadh: Al Rushd publishers.
- Toaima, Rushdie. (1421). The General Foundations of the Arabic language curricula, Cairo: Dar Al Fekr Al Arabi.
- Abdul Jawaad, Iyad Ibrahim and Qandil, Anisah Atiya. (2011). Evaluative for the achievement tests in Arabic to testify general secondary school in Palestine and recommendations to develop it. Reading & knowledge magazine, issue 111 (January). pp. 234-259.
- Al-Atoum, Adnan, Alawnah, Shafiq, Jarrah, Abdul Nasser, Abu Ghazal Mouaouya (2005). Educational psychology theory and practice. Amman: Al Maisarah publishing house.
- Al-assaf, Saleh Ibn Hamad. (1999). Introduction to the search in the behavioral sciences. Riyadh: Al Obaikan Press.
- Afana, Mohamed Attiya. (2011). The reality of the use of Arabic teachers for the evaluation methods in the intermediate stage of education in the schools of the international relief agency in Gaza in the light of modern trends. Unpublished master thesis. Faculty of Education, the Islamic University, Gaza.
- Al Oqaili, Abdulmohsin Ibn Salem. (2011). Teaching strategies and evaluation methods used in the preparation of the Arabic teachers in teacher-training colleges in the Kingdom of Saudi Arabia: analytical study. Journal of the Faculty of Education, University of Al Azhar, (146), vol 1. November. pp. 99-146.

- Hamad, Ammat AL Razzaq . (1999). The methods of evaluating the secondary school students in Arabic language in the light of the objectives of education in the Republic of Yemen: evaluating study. Journal of Educational researches and Studies, Yemen, (14). pp 13-63.
- Khalil, Abul Majd Mahmoud. (2000). The most important problems for the teaching of rhetoric and criticism and prosody in the secondary stage of the Sultanate of Oman, from the point of view of supervisors and teachers: Field study. The reading and knowledge. The Egyptian association for reading and knowledge. (1). pp. 111-139.
- Khawaldeh, Akram Saleh Mahmoud. (1433). The linguistic evaluation in writing and reflective thinking. Amman: Dar al-Hamed.
- Al Dawghan, Abdullah Ahmad. (1995). The trends of King Saud students about essay and subjective tests. King Saud University Magazine - educational science and Islamic Studies, vol 7, (2). pp 249 - 274.
- Rifai, Abeer Mohammed and tawalbah, Hadi Mohammad and Al qa'oud, Ibrahim Abdul Qader. (2012). The degree of the practices of the social studies teachers in Irbid governorate for the strategies of realistic evaluation. Omm Al Qura University Journal for Educational and psychological Sciences. Vol 4 (1). January. pp. 369-408.
- Ryan, Adel Attiayh. (2015). The practices of the evaluation for learning (AFLP) to mathematics teachers in the basic stage in government schools in Hebron from their prospective. The Islamic University Magazine for educational & psychological studies. vol 23, (1). January. pp. 272-300.
- Zaitoun, Hassan Hussein. (2004). Teaching skills; a vision in the implementation of the teaching. Cairo: The World of books.
- Zaitoun, Hassan Hussein. (1428). The basis of the educational evaluation and measurement understandings and applications. Riyadh: Sowlatiah Educational House.
- Zaitoun, Hassan Hussein. (2010). Introduction to a modern vision for the school curriculum. Riyadh: Sowlatiah educational house.
- Sa'adah, Jawdat and Akl, Fawaz, Zamel, Majdi, Eshtiah, Jamil, Abu Arqub, Hoda. (2006). Active learning between theory and practice. Amman, Jordan: Dar Al-Shuruq.
- Al Sa'dawi, Abdullah Saleh. (1432). Instructor Guide based on performance from theory to practice. Riyadh: The Arab Education Bureau of the Gulf states.
- Al-Sulaiti, Hamdah Hassan and Tayeh, Khedr Abdullah. (2004). Analytical evaluating study for the questions of high-school certificate

List of References:

- Arends, RicHard and Kilcher, Ann. (1436). Teaching for students learn "be an outstanding teacher". (translated by) Hisham Barakat Hussein. Riyadh: King Saud University Press.
- Al-bashir, Akram Adel and Burhom, Areej Essam. (2012). Using alternative evaluation strategies and tools in evaluating learning mathematics and Arabic in Jordan. The educational & psychological research journal, Bahrain, 13, (1). March. pp. 241-270.
- Al-Bakr, Fahd Ibn Abdul Karim. (2007). The relationship between the teaching skills of the Arabic and levels of achievement for first year of high school in literary texts. Journal of Education, Al-Azhar University, (133), part II, pp. 407-444.
- Al-Bakr, Fahd Ibn Abdel Karim, Al-Eisheiwy, Wafaa Mohammad. (2008). The availability of professional competencies required to teach literary texts for the Arabic (female) teachers in the secondary stage. Studies in the curricula and teaching methods, Egyptian Society of the Curricula and teaching methods, (133), May. pp. 116-148.
- Bani Yaseen, Mohamed Fawzi. (2010). Reading & writing between theory and practice. Jordan, Irbid: Maktabat Altalabah Aljami'iyah.
- Al Jobaili, Sejai, (2008). Techniques of Expression in the Arabic language. Tripoli, Lebanon: Modern Corporation for Books.
- Al-johani, Awad Zurbyan (2006). The degree of knowledge of the teachers of Islamic education, their use of methods of evaluating learning of primary school students in Madina region's schools. Unpublished PhD thesis. The Faculty of Graduate Studies, University of Jordan.
- Al-Harthi, Subhi Saeed. (2015). Methods of alternative evaluation as seen by students and teaching staff in some colleges of the University of Shaqraa'. Journal of Education. Vol. 29, (114). March. pp. 355-413.
- Al Hur, Abdul Aziz Mohamed and Al Robi, Ahmed Omar. (2005). A Proposed Theoretical framework to build an educational format based on the cooperation between the student and teacher inside the classroom. Journal of the Arab Gulf Message, issue 97, pp. 13-61.
- Hamad, Ammat Al Razzaq.(1998). The problems of teaching rhetoric and criticism in the secondary stage in the Republic of Yemen from the teachers and supervisors' prospective. Studies on the school curricula and teaching methods, the Egyptian curricula and teaching methods, (50) pp. 1-37.

Preferred linguistic evaluative methods for students of high schools and how it conforms with the methods used by their teachers

Dr. Ahmed Ibn Ali Al-Akhshami
Department of Curricula and Instruction Faculty of Education
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

The current study aims to identify the methods of linguistic evaluation preferred by high-school students as well as the ways used by Arabic language teachers to evaluate students' learning to unravel whether students' preferences and teachers' methods are in harmony.

To achieve this goal, a questionnaire was prepared based on scientific bases including fourteen evaluation methods. The questionnaire was applied on a random sample consisting of 310 students, second and third levels of high school, plus 81 Arabic language teachers who teach those levels.

The study results showed that students highly prefer objective tests method while they less prefer methods such as: rehearsal of texts and grammar, peer assessment, oral tests, linguistic errors analysis, homework, lessons presentations and preparing researches and reports. They moderately like the other methods. Moreover, the results showed that Arabic language teachers always use the peer discussion method and often use subjective tests, rehearsal of grammar and compositions, short performance tasks. On the other hand, they rarely use self-assessment, peer assessment, progress portfolio, lessons presentation and preparing researches and reports.

The results also showed no statistically significant differences between appraisal methods preferred by students and appraisal methods used by teachers which means that there is statistical overlap between student preferences and teachers uses in terms of linguistic appraisal methods.

Key words: linguistic evaluation - preferred evaluation methods - high-school students - Arabic language teachers.