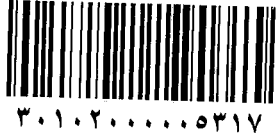




المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى بمكة المكرمة
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس



المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية

إعداد الطالب

ماجد عبد الله عبد الكريم العبادي

إشراف الأستاذ الدكتور

عبد اللطيف حسين إبراهيم فرج

الأستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس

متطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير

الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٢٦-١٤٢٧هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

ملخص الدراسة

عنوان الدراسة:

(المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي، بالمرحلة الثانوية).

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ما يلي:

- 1- المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي، بالمرحلة الثانوية المتعلقة بالمعلم.
- 2- المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي، بالمرحلة الثانوية المتعلقة بالطلاب.
- 3- المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي، بالمرحلة الثانوية المتعلقة بالمناهج الدراسية.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث ببناء استبانته مكونة من ثلاثة محاور، ومن ثم تطبيقها على مجتمع الدراسة المكون من مشرفي اللغة العربية بمحافظة الطائف، وعددهم (٣٠) مشرفاً تربوياً، ومعلمي اللغة العربية في مدارس المرحلة الثانوية بالطائف، وعددهم (٣٣٠) معلماً، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدم الباحث التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية.

نتائج الدراسة:

- 1- كشفت الدراسة عن توافر مشكلات التقويم بشكل مرتفع لأنواع المشكلات المختلفة، بدءاً من المعلم، أو الطالب، أو المناهج الدراسية.
- 2- بينت الدراسة أن المشكلات المتعلقة بالطالب تأتي أولاً، ثم بالمعلم، ثم بالمناهج الدراسية، وذلك من خلال ترتيب المتوسطات.
- 3- تبين أن المشكلات المتعلقة بالمعلم كان متوسطها الحسابي (٣.٦)، وكان أعلاها موافقة من عينة الدراسة هو زيادة نصاب معلم اللغة العربية، والتي تجعله يستخدم أساليب تقويم غير كافية.
- 4- تبين أن المشكلات المتعلقة بالطالب كان متوسطها الحسابي (٣.٩)، وكان أكثر العبارات موافقة هي التي تتعلق باهتمام الطلاب بالاختبارات، للحصول على الدرجات فقط.
- 5- تبين أن المشكلات المتعلقة بالمقررات الدراسية كان متوسطها الحسابي (٣.١)، وكان أعلاها موافقة من عينة الدراسة هو ازدحام الكتاب المدرسي بالموضوعات، مما يجعل الوقت ضيقاً، فلا تتاح الفرصة لاستخدام تقويم مستمر وشامل.

التوصيات:

- 1- ضرورة الاهتمام بإعداد معلم اللغة العربية خصوصاً في مجال التقويم.
- 2- إقامة دورات لمنسوبي وزارة التربية والتعليم حول التقويم، وأساليب معالجة مشكلات التقويم.
- 3- لا بد من التركيز على زيادة نوعية الطلاب بأهمية التقويم، واعتباره وسيلة من وسائل الارتقاء بمستوى الطالب إلى الأفضل.
- 4- العمل على تطوير المقررات الدراسية، مع تلافي المشكلات الواردة في الدراسة.

ملخص الرسالة باللغة الإنجليزية

Search Abstract

Title of the study: (the problems which the Arabic language teacher faces through strengthen the student linguistic performance in the secondary stag).

Aims of the study:

- 1- The problems which the teacher of Arabic language faces through strengthening the student linguistic performance in the secondary stage which concerns with the education.
- 2- The problems which the teacher of Arabic language faces through strengthening the student linguistic performance in the secondary stage which concerns with the students.
- 3- The problems which the teacher of Arabic language faces through strengthening the student linguistic performance in the secondary stage which concerns with courses.

Procedure of The study:

The scholar makes a question air consists of three dimension and applies it on the study sample that includes the supervisors of Arabic language in El-Taif (30 supervisors) and the teachers of Arabic language in the secondary stage (330) the scholar use the percentages, mathematical averages, ratio dimensions and to Frequencies the data statistically.

Results of the Study:

- 1- The study shows that there ate many problems strengting for the teacher, student and the course.
- 2- The study shows that the problems of the student come first Then the teacher the curriculum through the order of the averages.
- 3- The problem of the teacher average is (3.6) and this is because more responsibilities that the teach has.
- 4- The study shows that the student problems average is (3.9) and this is because that the students interest in the tests only to get marks.
- 5- The study shows that the curriculum problems average is (3.1) and this is because that there are many subjects in the course and there is o time for continuous and comprehensive sterengthing.

Recommendations:

- 1- Providing the teacher of Arabic language with more interest specially in the sterengthing aspect.
- 2- Making session in the Ministry of Education about the sterengthing and techniques of solving its problems.
- 3- Concentrating on the student awareness of strengthing and considering it a mean to promote the student level.
- 4- Developing the study courses and a voiding the study problems.

الإهداء

إلى والديّ أمد الله في عمرهما ، حيث كان لهما الفضل
الأول بعد الله - تعالى - في مواصلة مسيرتي التعليمية.
إلى جميع أفراد أسرتي - حفظهم الله - .
إلى أهل العلم ، وكل من يسعى إلى طلبه ، ورفع رايته.
إلى كل من ساهم في إنجاز هذه الدراسة.
أهدي ثمرة جهدي المتواضع ، شكراً ، وعرفاناً بالجميل.
والله الهادي إلى سواء السبيل، ، ،

الباحث

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المصطفى المبعوث رحمة للعالمين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.. وبعد..

أول الشكر لله - سبحانه وتعالى - الذي وفقني ، ويسر لي القيام بهذا العمل، وأمدني بالعون لإتمام هذه الرسالة، وأسأل الله أن يتقبلها خالصة لوجهه الكريم.

وبعد شكر الله تعالى يسعدني أن أتقدم بالشكر والعرفان لجامعة أم القرى، والمسؤولين فيها، ومنسوبي كلية التربية عموماً، وقسم المناهج وطرق التدريس خصوصاً، من رئيس، وأعضاء هيئة تدريس، على ما يقدمونه من خبرات تربوية، وتسهيلات لطلاب العلم ، تشجيعاً لهم على مواصلة دراساتهم العليا.

وأتقدم بالشكر والدعاء بالخير لكل من ساهم في إعداد هذه الرسالة، وأخص بذلك أستاذي سعادة الأستاذ الدكتور/ عبد اللطيف حسين فرج، المشرف على الرسالة، والذي كان خير سند لي في إنجازها، فلم يبخل عليّ بوقته، وخبرته، وحسن تعامله، وكريم أخلاقه، فقد فتح لي قلبه، ومكتبه، ومنزله من أجل مساعدتي فجزاه الله عني خير الجزاء.

كما أشكر جميع محكمي أداة الدراسة بجامعة أم القرى، وجامعة الطائف، وكلية المعلمين بالطائف، ومحكمي الدراسة من أعضاء هيئة تدريس بجامعة أم القرى بمكة المكرمة.

كما أتقدم بالشكر إلى الأساتذة الأفاضل سعادة الأستاذ الدكتور/ إبراهيم بن محمود فلاته، وسعادة الدكتور/ دخيل الله بن محمد الدهماني على قبولهما مناقشة الرسالة وعلى ما قدماه لي من توجيهات بناءة أثناء المناقشة.

والشكر موصول لعينة الدراسة من مشرفين ومعلمين على تجاوبهم معي. ولا يفوتني أن أشكر جميع من ساهم من قريب أو بعيد، بشكل مباشر أو غير مباشر في إنجاز هذه الرسالة، وأرجو للجميع التوفيق، وجزأهم الله عني خير الجزاء.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين وصلى الله وسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

الباحث

قائمة المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
أ	ملخص الدراسة باللغة العربية
ب	ملخص الرسالة باللغة الإنجليزية
ج	الإهداء
د	شكر وتقدير
هـ	قائمة المحتويات
ح	قائمة الجداول
ط	قائمة الملاحق

الفصل الأول

مشكلة الدراسة ومحدداتها

١	المقدمة
٢	مشكلة الدراسة
٥	أهداف الدراسة
٦	أهمية الدراسة
٧	حدود الدراسة
٧	مصطلحات الدراسة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

١١	اللغة العربية
١١	أهمية تعليم اللغة العربية
١٢	التقويم
١٣	تعريف التقويم

١٤	أهمية التقويم في العملية التربوية
١٧	أهمية تقويم أداء التلاميذ اللغوي
٢٠	العلاقة بين التدريس والتقويم
٢١	التقويم في التعليم اللغوي
٢٣	أنواع وأساليب تقويم أداء الطلاب في اللغة العربية
٢٤	أولاً: الاختبارات
٢٥	أسس الاختبارات التحصيلية
٢٦	أنواع الاختبارات التحصيلية
٣٣	ثانياً: الملاحظة
٣٤	ثالثاً: المقابلات الشخصية
٣٤	رابعاً: التقرير الذاتي
٣٤	خامساً: دراسة الحالة
٣٤	سادساً: الإسقاط
٣٥	كفايات معلم اللغة العربية في مجال تقويم التحصيل
٣٧	الخصائص اللغوية لطلاب المرحلة الثانوية
٣٩	الدراسات السابقة
٤٨	التعليق على الدراسات السابقة
٤٩	العلاقة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

٥١	منهج الدراسة
٥١	مجتمع الدراسة
٥١	عينة الدراسة

٥٢	-----	خصائص عينة الدراسة
٥٢	-----	أولاً: من حيث نوع العمل
٥٢	-----	ثانياً: من حيث المؤهل العلمي
٥٣	-----	ثالثاً: من حيث الخبرة في التعليم
٥٣	-----	رابعاً: من حيث نوع المؤهل
٥٤	-----	أداة الدراسة
٥٥	-----	تصميم الأداة
٥٥	-----	صدق الأداة
٥٩	-----	ثبات الأداة
٥٩	-----	المعالجة الإحصائية
٦٠	-----	تطبيق الأداة

الفصل الرابع

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

٦٣	-----	السؤال الأول
٦٧	-----	السؤال الثاني
٧١	-----	السؤال الثالث

الفصل الخامس

ملخص النتائج والتوصيات

٧٦	-----	ملخص النتائج
٧٧	-----	التوصيات
٧٨	-----	المقترحات لدراسات أخرى
٧٩	-----	المراجع
٨٧	-----	الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١	توزيع عينة الدراسة وفقاً لنوع العمل (الوظيفة) .	٥٢
٢	توزيع عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي .	٥٢
٣	توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة في التعليم .	٥٣
٤	توزيع عينة الدراسة وفقاً لنوع المؤهل .	٥٤
٥	صدق الاتساق الداخلي لمعاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس .	٥٨
٦	صدق الاتساق الداخلي لمعاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمقياس .	٥٩
٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، حول محور المشكلات التي تواجه معلم اللغة، العربية عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية المتعلقة بالمعلم .	٦٣
٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، حول محور المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية المتعلقة بالطالب .	٦٧
٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، حول محور المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية المتعلقة بالمناهج الدراسية .	٧١

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملاحق	الصفحة
١	الأداة في صورتها الأولية .	٨٧
٢	أسماء المحكمين .	٩٦
٣	الأداة في صورتها النهائية .	٩٨
٤	الخطابات الرسمية .	١٠٧

الفصل الأول

مشكلة الدراسة ومحدداتها

مشكلة الدراسة ومحدداتها

المقدمة:

تعد اللغة أهم ما توصل إليه الإنسان من وسائل الاتصال، وقد تعددت اللغات بتعدد الأجناس والأعراق، ومن اللغات التي ظهرت اللغة العربية التي استمدت أهميتها من كونها وسيلة اتصال، فحققت التواصل بين متحدثيها، إذ عبرت عن احتياجاتهم، وجمعت تاريخهم، وحفظت موروثاتهم، فكانت وعاء لثقافتهم.

وقد تعدت أهمية اللغة العربية كل ذلك إلى ما هو أجل وأسمى، فقد قال الله - تعالى -: ﴿ إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾. (سورة يوسف: آية ٢)، وبهذا التشريف العظيم ازدادت أهميتها، وارتفعت مكانتها، حيث نزل القرآن الكريم بها، فاحتوته بما فيه من معجزات، فكانت لسان دين خالد، ولغة رسالة خاتمة، ومن هنا وجب الاهتمام باللغة العربية، وفي ذلك يذكر قول شيخ الإسلام ابن تيمية (د.ت، ص ٩٦) "إن اللغة العربية من الدين، ومعرفتها فرض واجب، فإن فهم الكتاب والسنة فرض، ولا يفهم إلا بفهم اللغة العربية، ما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب".

وقد اهتمت المملكة العربية السعودية، ممثلة في وزارة التربية والتعليم باللغة العربية، حيث نصت وثيقة سياسة التعليم بالمملكة (١٤١٦، ص ٩) على "أن الأصل هو اللغة العربية، لغة التعليم في كافة المواد وجميع مراحلها، إلا ما اقتضت الضرورة تعليمه بلغة أخرى". كما اهتمت بوضع مناهج اللغة العربية المبنية على أسس سليمة، وأهداف قويمه، حيث جاء في وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام بالمملكة (١٤٢٠، ص ٥) وفي سياق الحديث عن أهمية تحديد أهداف المناهج الدراسية ما نصه: "ينبغي أن تظفر أهداف تعليم اللغة العربية بقدر كبير من العناية والاهتمام، بوصفها المعيار الحقيقي لمتطلبات التلميذ، ليكون قادراً على استعمال لغته الفصحى".

وفي ضوء ذلك كلف المختصون تصميم وتطوير مناهج اللغة العربية بما يتلاءم مع أهدافها، وأوكلت الوزارة تعليم اللغة العربية إلى معلمين معدين إعداداً علمياً وتربوياً، استمر الاهتمام بهم، وبتأهيلهم، والرفع من مستواهم، وتواصل ذلك بعقد الدورات التدريبية لهم أثناء الخدمة، وذلك للأهمية التي يضطلع بها المعلم، وما يقوم به من أدوار مهمة في العملية التعليمية. ولعل من أبرز هذه الأدوار المهمة، تقويمه لتلاميذه، حيث أن للتقويم بصفة عامة أهمية كبرى في العملية التعليمية، حيث ذكر كل من يوسف والرافعي (١٩٩٩م، ص ٣٣) "إن التقويم هو أكثر عناصر أي نظام تعليمي خطورة"، فعلى نتائجه تتخذ الأحكام وتبني القرارات.

وللتقويم في المجال اللغوي خاصة أهمية كبرى، حيث ذكر محمد (١٤١٧هـ، ص ٣١) ما نصه "والحقيقة أن عمليتي الاختبار وتعلم اللغة، هما عمليتان مرتبطتان يصعب فصل إحداها عن الأخرى" وهذا ما أكده الغامدي (١٩٩٧م، ص ١١) بقوله "ويمكن اعتبار اختبارات اللغة روح التطبيق اللغوي"، حيث إن تقويم أداء التلاميذ اللغوي هو الركيزة في تعلم اللغة، يكشف عن أخطائهم، ويعدل لغتهم، وهذا هو الهدف الرئيس من تعلم اللغة. ونظراً لهذه الأهمية فقد اهتم الباحثون التربويون بمجال التقويم، فظهرت الأبحاث التي اهتمت بدراسة واقع التقويم، والتي أظهرت عدداً من المشكلات التي تصادف المعلمين، وتحول دون تقويمهم للتلاميذ بالشكل المطلوب، مما يؤثر سلباً على عملية التقويم، وبالتالي على العملية التعليمية عموماً.

ومن هذه الدراسات المتعددة دراسة البشر (١٤١٤هـ)، والتي تناولت واقع التقويم في الدراسات الاجتماعية، ودراسة العمرو (١٤١٦هـ)، والتي تناولت واقع التقويم في مادة الجغرافيا، وكذلك دراسة الناجم (١٤١٢هـ)، والتي تناولت واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية، وغيرها من الدراسات التي أثبتت أن المعلم يواجه عدداً من المشكلات في مجال تقويم الطلاب.

ورغم أن الدراسات السابقة كانت في مجالات تعليمية غير مجال تعليم اللغة العربية، إلا أنها أعطت مؤشرات، وخرجت بنتائج أثبتت وجود مشكلات تصادف المعلمين في مجال التقويم، وطالما أن هذه المشكلات موجودة في الميادين التعليمية، فحري بها أن تواجه معلم اللغة العربية أيضاً، وكان لزاماً أن تدرس المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية خاصة في مجال تقويم أداء طلابه اللغوي والكشف عنها.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتحديد المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند قيامه بتقويم أداء التلاميذ اللغوي.

مشكلة الدراسة:

المفهوم الحديث للتقويم يتضمن تحديد مدى ما بلغ من نجاح في تحقيق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، بحيث تكون عوناً على تحديد المشكلات، وتشخيص الأوضاع، ومعرفة العقبات والمعوقات، بقصد تحسين العملية التعليمية، ورفع مستواها، ومساعدتها على تحقيق أهدافها.

فالمعلومات التي ترصدها أساليب التقويم تعتبر ذات شأن كبير في العملية التعليمية، فهي تهم كافة الأطراف من معلم، وإداري، وولي أمر، وواضع مناهج، والطالب نفسه، كما أن النتائج التي يتم التوصل إليها من خلال أساليب التقويم تساعد في اتخاذ القرار لكل طرف من الأطراف السابقة، والقرار السليم هو القرار الذي يقوم على معلومات ومعطيات سليمة.

لذلك لجأ العلماء إلى تعرف نتائج التعلم، بقياس التغير الذي يطرأ على أداء الأفراد في موقف التعلم، أي بواسطة التحصيل الذي يعرف بأنه نتاج للتعلم، ومؤشر محسوس لوجوده في الوقت ذاته، وبقدر ما يكون التقويم موضوعياً بقدر ما تكون نتائجه صالحة وفعالة في توجيه العملية التربوية والتعليمية للتلاميذ، وتحسينها نحو الأفضل، لذلك تعرض هذه

العملية لعوائق أو مشكلات تحد من الوظيفة الأساسية المرجوة من عملية التقويم، وبالنظر إلى الميدان التربوي، ومن خلال الدراسات السابقة، وجد عدد من المشكلات التي تواجه بشكل خاص معلم اللغة العربية، عند تقويمه لأداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية.

وفي ضوء ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: ما المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقويم أداء التلاميذ اللغوي في المرحلة الثانوية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية المتعلقة بالمعلم؟
- ٢- ما المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية المتعلقة بالطالب؟
- ٣- ما المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية المتعلقة بالمناهج الدراسية؟

أهداف الدراسة:

- ١- معرفة المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية المتعلقة بالمعلم.
- ٢- معرفة المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية المتعلقة بالطالب.
- ٣- معرفة المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية المتعلقة بالمناهج الدراسية.

أهمية الدراسة:

يعتبر تلمس المشكلات التي تواجه التقويم عنصراً مهماً، لكون التقويم من أهم عناصر المنهج، وأساساً من أساسيات تطوير التعليم، حيث لا يمكن إحداث تطوير في أي عنصر من عناصر المنهج إلا بالاعتماد على نتائج التقويم.

ولقد كان التقويم التربوي من أهم الركائز الأساسية في العملية التعليمية إن لم يكن أهمها على الإطلاق، وذلك لما يتمخض عنه من قرارات تؤدي إلى إحداث تغيرات في العملية التعليمية، وتزداد خطورته عندما تكون هذه القرارات ناتجة عن عمليات لم تكن على درجة جيدة من الدقة والإتقان في أساليب التقويم ووسائله (يوسف والرافعي، ١٩٩٩م، ص ٣٣).
وبهذا فعملية تتبع المشكلات التي تواجه تطبيق المعلم للأسس الصحيحة في التقويم، والكشف عنها، وتقديم الحلول المناسبة لها أمر بالغ الأهمية، وما قمت به في هذه الدراسة الحالية يعتبر خطوة في هذا المجال.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في تحديد المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية، وهي بالتالي تفيد كلاً من:

- ١- معلمي اللغة العربية، بحيث يكون لهم دور إيجابي تجاه هذه المشكلات، ومحاولة معالجتها.
- ٢- تحديد المشكلات المتعلقة بالمنهج الدراسية، بحيث تساعد مصممي ومطوري مناهج اللغة العربية في هذه المرحلة على تلافي هذه المشكلات وعلاجها.
- ٣- تطلع هذه الدراسة المسؤولين عن إدارة القياس والتقويم خاصة، ومسئولي الوزارة عامة على المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم الطلاب اللغوي لتلافيها.
- ٤- تفيد نتائج الدراسة الجهات المختصة بإعداد معلم اللغة العربية في الوقوف على مدى استفادته من برامج الإعداد المخصصة له، لاسيما في مجال التقويم.

٥- تنفيذ هذه الدراسة في توجيه الطلاب وتعديل سلوكهم نحو التقويم، وذلك لتجاوز المشكلات المتعلقة بالطالب.

حدود الدراسة:

١- الحدود الموضوعية:

اقتصرت هذه الدراسة على معرفة المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية.

٢- الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة على معلمي اللغة العربية والمشرفين التربويين لمادة اللغة العربية بمحافظة الطائف التعليمية.

٣- الحدود الزمانية:

طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٤ / ١٤٢٥هـ.

مصطلحات الدراسة:

مشكلات:

لغويًا: عرفها ابن منظور (٢٠٠٥، ص ٤٤٦) في قوله: "مشكل مشتبه ملتبس".
اصطلاحياً: عرفها عبيدات وآخرون (٢٠٠٢م، ص ٦٨) "هي حاجات لم تشبع، أو وجود عقبة أمام إشباع حاجاتنا".
إجرائياً: وعرفها الباحث بأنها كل صعوبة تواجه معلم اللغة العربية، وتحول دون تقويمه أداء الطلاب اللغوي، بصورة دقيقة وموضوعية.

التقويم:

لغويًا: عرفه مجمع اللغة العربية في المعجم الوسيط (٢٠٠٤، ص ١٠) بـ"نصه" تقوم الشيء: تعدل واستوى وتبينت قيمته".

اصطلاحياً: عرفها يوسف والرافعي (١٩٩٩م، ص١٩) "التقويم عملية منهجية، تقوم على أسس علمية، تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات، وعمليات، ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منها، تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور".

إجرائياً: عرفه الباحث بأنه عملية منظمة تقوم على أسس، وتبني على أهداف، الغرض الرئيس منها هو الكشف عن نواحي القوة والقصور في العملية التعليمية، ومعرفة مدى نجاحها أو فشلها، ومن ثم إصدار الحكم بصورة دقيقة، مما يترتب عليه اتخاذ القرارات العلمية المناسبة، وتحسين العملية التعليمية بمجملها.

الأداء اللغوي:

لغوياً: أورد مجمع اللغة العربية في المعجم الوسيط (٢٠٠٤، ص١٠) تعريف الأداء بالتأدية، وأدى الشيء قام به، كما عرف اللغة (٢٠٠٤، ص٨٣١) بأنها "أصوات يعبر كل قوم بها عن أغراضهم".

اصطلاحياً: عرفه العصيلي (١٩٩٩م، ص٨٠) بأنه: "الاستعمال الفعلي الآلي لهذه المعرفة في، الفهم، والكلام والكتابة".

إجرائياً: وعرفه الباحث التطبيق الفعلي لما اكتسبه التلميذ من مهارات لغوية، والتي تظهر في صورة شفوية أو كتابية.

معلمو اللغة العربية:

وهم الذين يقومون بتدريس مناهج النحو، والقراءة، والأدب، والنصوص، والبلاغة، من المتخصصين في أحد هذه الحقول أو فيها جميعاً، والذين يحملون مؤهلات جامعية فما فوق، تربوية، وغير تربوية.

المرحلة الثانوية:

هي المرحلة الدراسية النهائية من مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وتبدأ بعد نيل شهادة الكفاءة المتوسطة، أو ما يعادلها، ومدة الدراسة في هذه المرحلة ثلاث سنوات تنتهي بنيل شهادة الثانوية العامة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

اللغة العربية:

تمثل اللغة أداة تواصل يستطيع الإنسان بواسطتها أن يتفاهم مع غيره من أفراد المجتمع في مواقف الحياة المختلفة، كما يستطيع أن ينقل بها أفكاره، وأحاسيسه، وحاجات غيره من الناس.

كما أنها وسيلة هامة في مجال الفهم والإفهام، وهي من نعم الله على خلقه يقول - تعالى :- ﴿عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ (سورة الرحمن) آية ٤، فالإنسان لا يستطيع التواصل مع الآخر إلا عن طريق اللغة، فكانت نشأة اللغات المختلفة باختلاف الأجناس والأعراق، ومن هذه اللغات اللغة العربية، فكانت أداة التواصل بين متحدثيها، عبرت عن احتياجاتهم، وجمعت تاريخهم، وحفظت مورثاتهم، فكانت وعاء لثقافتهم.

وللغة العربية أهميتها الكبرى بين متحدثيها، بصفتها وسيلة الاتصال بينهم، بواسطتها يعبرون عن احتياجاتهم، يظهرون أفكارهم، يتفاهمون فيما بينهم، فهي تشكل حلقة الوصل فيما بينهم.

وقد تعدت أهمية اللغة العربية كونها وسيلة اتصال بين الأفراد إلى ما هو أجل وأسمى فكانت لغة دين، نزل بها القرآن الكريم: ﴿وَكَذَلِكَ أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا﴾ (سورة طه) آية ١١٣، فشرفت اللغة العربية به، وارتفعت مكانتها، وزادت أهميتها، فهي لسان دين خالد، ولغة رسالة خاتمة.

أهمية تعليم اللغة العربية:

تتبع أهمية تعليم اللغة العربية من أهمية اللغة العربية ذاتها، كونها لغة الدين الإسلامي، وتعلمها وتعليمها واجب، وفي ذلك يذكر قول شيخ الإسلام ابن تيمية " د.ت، ص ٩٦ " إن اللغة العربية من الدين ومعرفتها فرض واجب، فإن فهم الكتاب والسنة فرض، ولا يفهم إلا

بفهم اللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب".

بالإضافة إلى ذلك فهي لغة التعليم، حيث جاء في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (١٤١٦، ص ٩) " ما نصه " الأصل هو اللغة العربية ، لغة التعليم في كافة موادها ، وجميع مراحلها، إلا ما اقتضت الضرورة تعليمه بلغة أخرى"، فكان لتعليم اللغة أهمية كبرى، فوجب الاهتمام بها، وبتدريسها، والعمل على إيجاد أفضل السبل والطرائق لتدريسها، من أعداد المعلم، وتطويره، وإعداد المناهج، وتطويرها للبلوغ إلى الغاية السامية، وتحقيق أهداف تدريس اللغة العربية، ولعل من أهم عناصر المنهج التقويم، وهو ما سيتم الحديث عنه لاحقاً.

التقويم:

ما يهم في العملية التعليمية هو التأكد من تحقق الأهداف الموضوعية، وحتى نستطيع الحكم بذلك، فإننا نحتاج إلى معلومات صادقة، تساعدنا على اتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام، وهنا يأتي دور التقويم.

وللتقويم مرادفات مستخدمة لا بد من تبيانها وهي:

الاختبار: وقد عرفه فتح الله (٢٠٠٠، ص ٢٣٨) بقوله "الاختبار أداة للحصول على معلومات، تساعدنا في اتخاذ القرار"

القياس: وقد عرفه الدوسري (٢٠٠١، ص ٣٧) بأنه "العملية التي تقوم على إعطاء

الأرقام، أو توظيفها، وفقاً لنظام معين، من أجل التقييم الكمي لسمة أو متغير معين"

التقييم: وقد عرفه الصراف (٢٠٠٢، ص ١٦) بقوله "ولفظة التقييم Assessment

تستخدم لنشاطين مختلفين:

أولاً: أداء الطالب يشير إلى عملية تحويل درجات الاختبار، أو نتائج التعلم، إلى

عبارات أداء الطالب.

ثانياً: على المستويات العامة (كالمنطقة التعليمية أو الدولة) تقييم أداء النظام التعليمي يستخدم بيانات تجمع من تقييم أداء الطالب الواحد لتعرف الوضع العام للنظام التعليمي، سواء للمدرسة، أو المنطقة التعليمية، أو الدولة ككل".
وللتقويم دور مهم في مجال التربية والتعليم، فمن خلاله يتم تقييم أداء الطالب، والمعلم، والمقررات، وجميع عناصر المنهج، مما يساعد في تحسين العملية التعليمية، والتمكن من إصدار الحكم عليها، إما سلباً، أو إيجاباً، بحسب مخرجات التقويم ونتائجه.

تعريف التقويم:

لغويًا: عرفه مجمع اللغة العربية في المعجم الوسيط (٢٠٠٤، ص ١٠) بما نصه "تقوم الشيء: تعدل، واستوى، وتبينت قيمته".

أما اصطلاحياً: فلقد تعددت مفاهيم التقويم، واختلفت من شخص لآخر، ولكنها ظلت تدور في إطار عام واحد، تتمحور حول أن التقويم هو معرفة الشيء، وإصدار الحكم عليه، وهذا هو المفهوم العام لعملية التقويم، حيث ذكر بامشموس وآخرون (١٩٩٤م، ص ٤) "نقصد بالتقويم معرفة القيمة أي تحديد قيمة الشيء، أو المعنى، أو العمل، أو أي وجه من أوجه النشاط، وذلك بالنسبة لهدف معين معلوم ومحدد من قبل".

وفي المجال التربوي بالتحديد أشار جرادات وآخرون (د.ت، ص ١٥) إلى أن "عملية التقويم تشير إلى تحديد مدى تحقيق أهداف تربوية محددة في العملية التربوية"، حيث إن العملية التربوية قائمة بحد ذاتها على مجموعة من الأهداف العامة، والخاصة، فمتى ما تحققت هذه الأهداف كانت مؤشراً لنجاح العملية التربوية"، وقد أكد ذلك فرج (١٤١٩هـ، ص ١٣٥) حيث ذكر أن التقويم هو "العملية التي يقوم بها الفرد والجماعة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج، وكذلك نقاط القوة والضعف به، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة".

والتقويم لا يتوقف دوره عند الكشف عن مدى تحقق الأهداف المنشودة، وإنما يتبع ذلك مرحلة مهمة تتعلق بإصدار الأحكام على مدى نجاح العملية التربوية من فشلها، يليها مرحلة غاية في الأهمية، وهي اتخاذ القرارات التي تحدد مصير العملية التربوية، وفي ذلك قال كاظم: (٢٠٠١م، ص ٣٢) إن التقويم هو "إصدار الأحكام القيمية، واتخاذ القرارات العملية"، وهذا ما ذهب إليه عقل (٢٠٠١م، ص ٤٤) بقوله: "التقويم هو العملية التي يتم بواسطتها إصدار حكم معين على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها، والكشف عن نواحي النقص فيها أثناء سيرها، واقتراح الوسائل المناسبة لتلافي هذا النقص".

والتقويم في حد ذاته لا يقوم على العشوائية وإصدار الأحكام جزافاً، وإنما هو عملية منهجية منظمة تقوم على أسس علمية، وأهداف محددة، حيث ذكر يوسف والرافعي (١٩٩٩م، ص ١٩): "بأن التقويم عملية منهجية، تقوم على أسس علمية، تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منهما، تمهيداً لاتخاذ قرار مناسب لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور".

أهمية التقويم في العملية التربوية:

إن للتقويم في الميدان التربوي أهمية كبرى، حيث إنه ركيزة أي نظام تربوي، فبواسطته يتم تحديد مدى نجاح أو فشل أي برنامج تربوي، وفي ذلك ذكر العبيدي والحيوري (١٩٨١م، ص ١١): "يعطى للمعنيين بالتربية صورة عن مدى بلوغ الطلبة للأهداف الموضوعية"، وبلوغ الطلبة للأهداف الموضوعية هو غاية سامية من غايات العملية التربوية، لا يمكن تعرفها إلا عن طريق التقويم الجيد للطالب، ولا تقف أهمية التقويم عند هذا الحد إنما تتعدى إلى أبعد من ذلك، حيث إن نتائج التقويم يترتب عليها اتخاذ قرارات هامة وخطيرة، قد

تقضي بإلغاء برنامج تربوي كامل، واستبداله بآخر، إذا أثبتت هذه النتائج عدم جدواه، وقد أكد ذلك كل من يوسف والرافعي (١٩٩٩م، ص ٣٣) بقولهما: "إن التقويم هو أكثر عناصر أي نظام تعليمي خطورة، حيث تتركز خطورته فيما يترتب عليه من قرارات وإجراءات لتغيير أو تطوير هذا النظام أو ذلك"، وقد اتجه عوده (٢٠٠٢م، ص ٥) في نفس الاتجاه السابق حينما قال: "تنطوي عملية التقويم لأي برنامج تربوي على اتخاذ قرارات تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على المتعلم نفسه، كأن يكون القرار استمرارية برنامج تربوي معين، أو إعادة النظر فيه، أو استبداله كلياً".

ومما سبق تتضح أهمية التقويم في الإطار العام، فأى عملية تعليمية يجب أن تخضع لعملية التقويم، لتحديد مسارها، وصلاحيه منهجها، ولا يمكن الحكم على أي برنامج تعليمي جزافاً، بل لا بد أن يخضع لعملية تقويم تقوم على أسس علمية سليمة، لتحديد مساره، ومدى تحقيقه للأهداف المرجوة منه، ويبقى الحكم الأخير قائماً على ما استخراج به عملية التقويم من نتائج قد تثبت جدواه من عدمها، وبناءً عليه يتم إقرار البرنامج التعليمي، أو تعديله، أو الاستغناء عنه، بناء على ما أظهرته النتائج.

وبالنسبة لأهمية التقويم للمعلم فالتقويم أهمية كبرى يحددها خاطر وآخرون (١٩٨٩، ص ٤٤٧) أثناء حديثهم عن التقويم بقولهم: "كما يحتاج المدرس أن يعرف مدى فعاليته ولا سيما في مساعدة تلاميذه على تحقيق تلك الأهداف"، ويضيف أبو زينة (١٩٩٢، ص ٢٥): "أن وسائل القياس التي يستخدمها المعلم كالاختبارات على اختلاف أنواعها هي التي تساعد المعلم في اتخاذ قرارات أفضل".

فالمعلم لا يمكنه الاستغناء عن التقويم، حيث يعتبر التقويم هو المرشد الموجه لأداء المعلم، فمن خلاله يتمكن المعلم من تحديد ما إذا كانت أساليبه وطرق تدريسه مناسبة، أم يجب عليه الاستعانة بأساليب وطرق تدريس أخرى، كل ذلك يظهر للمعلم من خلال نتائج تقويمه لطلابه، ومدى استجابتهم، فيحكم بما يتناسب مع هذه النتائج، سواء على أدائه

كمعلم، أو على أداء طلابه.

وعند حدوث أي خلل أو مشكلة في عملية التقويم فإن عملية التقويم لا تحقق الأدوار التي يجب تحقيقها، حيث يرى (أبولبدة، ١٩٩٦م، ص ٦٨) أن للتقويم أهمية في العملية التعليمية، وذلك من خلال الأدوار التي يؤديها، والمتمثلة في الأمور التالية:

- ١- معرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة.
 - ٢- الكشف عن فعالية الجهاز التربوي والبرامج.
 - ٣- الاطمئنان إلى أن الجهات المسؤولة تقدم الخبرات اللازمة للطلاب.
 - ٤- الحصول على معلومات وإحصائيات خاصة بمدى الإنجازات والأوضاع الراهنة لرفع التقارير لمن يهمهم الأمر.
- على ذلك ينبغي الكشف عن المشكلات التي تواجه المعلمين في كافة جوانب المنهج المدرسي، وعلى رأسها التقويم، لتحقيق الأدوار السابقة الذكر.

كما يرى (حمدان، ١٩٨٦، ص ٣٩) أن للتقويم أهمية أخرى تتمثل في الأمرين التاليين:

- ١- تزويد المعنيين بالمنهج أو البرنامج بمعلومات واقعية ومفيدة لاتخاذ قرارات خاصة، تتمثل في إعادة صياغته، أو الاحتفاظ به والاستمرار في تطبيقه، أو إلغائه.
- ٢- حل الخلافات والنزاعات في الرأي بين المربين والمهتمين، حول أفضل العوامل، أو أكثرها فاعلية في إحداث تعلم التلاميذ.

ويؤكد (الدوسري، ٢٠٠١م، ص ١٣٢) بأن التقويم التربوي يساهم في توفير معلومات تساعد على معرفة جودة النظام التعليمي والمناهج، ومدى ملاءمة أساليب التدريس، وتوفير المرافق والمواد والوسائل التعليمية، وتوفير معلومات تساعد المشرفين والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور على معرفة مستوى التحصيل الدراسي، ومدى التقدم نحو تحقيق الأهداف التعليمية، ويحددها في النقاط التالية:

- ١- تقدير مدى فاعلية التعلم والمساعدة في اتخاذ قرارات مناسبة حول ملاءمة وكفاية

العمل التربوي والعملية التربوية.

- ٢- معرفة الكثير من نواحي القوة والضعف في المنهج.
- ٣- معرفة نوع الشواهد والأدلة التي يمكن استخدامها على نحو أدق وأوضح في وضع الدرجات، والتقدير، وكتابة التقارير.
- ٤- معرفة المشكلات التي يعاني منها التلاميذ مما يساعد على اقتراح الحلول المناسبة لها.
- ٥- تحديد مستويات التلاميذ في القدرات، والاستعدادات، مما ييسر عملية التوجيه والإرشاد.
- ٦- يسهل عملية التعليم والتعلم.

ومما سبق تتضح الأهمية الكبرى للتقويم في المجال التربوي، وأن هذه الأهمية تنبع من أهمية القرارات المتخذة في ضوء نتائجه، والتي بموجبها يمكن أن يصدر الحكم على برنامج تعليمي بالاستمرار، أو التعديل، أو نقضه نهائياً والعمل ببرنامج آخر، ويتوقف كل ذلك على التقويم ومخرجاته.

أهمية تقويم أداء التلاميذ اللغوي:

لعملية التقويم أهمية كبرى في المجال اللغوي، حيث إنها مرتبطة به ارتباطاً وثيقاً فقد أكد محمد (١٤١٧هـ ص ٣٧) ذلك بقوله: "الحقيقة أن عمليتي الاختبار وتعلم اللغة هما عمليتان مرتبطتان يصعب فصل إحدهما عن الأخرى". ويؤكد ذلك الغامدي (١٩٩٧م، ص ١١) بقوله: "ويمكن اعتبار اختبارات اللغة روح التطبيق اللغوي"، حيث إن تقويم أداء الطلاب اللغوي هو الركيزة لكشف أخطائهم، وتعديل لغتهم، فهي تمكن معلم اللغة العربية من تحديد جوانب القوة والضعف لدى تلاميذه، ومن خلال اطلاعه على نتائج التقويم يتمكن من الوقوف على أبرز الأخطاء اللغوية لتلاميذه، وبالتالي يتمكن من معالجتها، وهذا ما يسمى بالتغذية الراجعة، وبذلك يرتقي بمستواهم اللغوي، حيث ذكر بادي (١٤١٠هـ ص ٣١٤)

في حديثه عن تشخيص أخطاء التلاميذ وما له من تأثير كبير في رفع كفايتهم اللغوية، ما نصح: " إذ إن تشخيص الأخطاء يعود على التعليم بفائدة كبيرة، وذلك أن التشخيص يتم في ضوء المعايير المتصلة بالمستوى المرغوب أن يصل إليه التلاميذ".

ولا تتوقف الأهمية عند هذا الحد، بل إن معلم اللغة العربية نفسه يستفيد من تحديده للأخطاء اللغوية الظاهرة في نتائج التقويم، بحيث يعيد النظر في طرائق وأساليب التدريس التي يتبعها مع تلاميذه، وفي ذلك يقول اللامي (١٤٢٠هـ، ص ١٩): " ولتحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها تأثير في رفع العملية التعليمية، إذا توفر المعلم الكفاءة، القادر على الاستفادة من تحليل الأخطاء، لتغيير استراتيجياته وتكتيكاته التعليمية حسب حاجات تلاميذه ومستوياتهم وقدراتهم".

وتتعدى أهمية التقويم ذلك حيث أشار القرشي (١٤١٤هـ، ص ٢٦) أثناء حديثه عن أهمية تحليل الأخطاء النحوية بقوله: " إن تحليل الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون يفيد المعلم والمتعلم والقائمين على تصميم المناهج وتطويرها، كما هو مفيد في إعداد الكتب المدرسية، وكل ما يتصل بالعملية التربوية".

ويتصور البعض أن التقويم يأتي في نهاية العمل التعليمي، وهذه نظرة غير صحيحة حيث يؤكد ظافر والحمادي (١٩٨٤م، ص ٣٦٠): " أن التقويم في الحقيقة يأتي في أوله، وفي أثنائه، وفي آخره، سواء أكان عملاً تعليمياً لغوياً، أم غير لغوي"، فالتقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، فهو يصاحب العملية التعليمية من بدايتها، وحتى نهايتها، فالمعلم يجب أن يكون ملماً بمستوى طلابه، مميزاً للفروق الفردية بينهم، حتى يتمكن من التعامل معهم، ولا يكون له ذلك إلا بإجراء تقويم قبلي، يقف من خلاله على مستوياتهم، وقدراتهم، ويحدد ما بينهم من فروق فردية، وبعد أن تبدأ العملية التعليمية يكون التقويم مصاحباً لهذه العملية في مسيرتها، خطوة بخطوة، بحيث يكون لزاماً على المعلم متابعة طلابه، ومعرفة مدى تقدمهم اللغوي، ومتابعة ذلك أولاً بأول، حتى يتسنى له الرقي بأداء طلابه اللغوي، وفي النهاية يأتي

التقويم النهائي للوقوف على المحصلة النهائية لما تحقق، وما لم يتحقق أثناء عملية التدريس،
ليتمكن من إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات المناسبة، للرقى بالعملية التعليمية.

والتقويم اللغوي يجب ألا يقتصر على النواحي التحصيلية، وألا يتركز على الجانب
المعرفي، وهو ما كان معمولاً به سابقاً، حيث ذكر ظافر والحمادي (١٩٨٤، ص ٣٦١): "وقد
كان التقويم في التعليم اللغوي يتجه أكثر ما يتجه إلى النواحي التحصيلية، لتركيز المناهج على
الجانب المعرفي، واهتمامها فيه بالناحية الكمية، ومدى ما حصل الطلاب منها".

وقد أصبح التقويم نتيجة للتطور المتتابع في الميدان التربوي أكثر شمولاً مما كان عليه،
وهذا ما تؤكد الغريب (١٩٨٧، ص ٧٠) في حديثها عن التقويم: "فإن تقويم المعلم لتلاميذه
لا يقتصر على ناحية قياس التحصيل وحدها، وإنما هو عملية تتناول الجوانب المختلفة".

وباختصار فإنه يمكن القول: بأن تطور التربية الحديثة انتقل بالتقويم اللغوي من
دائره الضيقة التي كان محصوراً فيها، وهي قياس التحصيل إلى إطار واسع يبدو فيه أساساً
راسخاً للعملية التعليمية اللغوية كلها، ومن منطلق ما يسجله يتسنى للقائمين على أمرها أن
يطمئنوا إلى مسيرتها، أو يعملوا على تحسين الأداء فيها، أو يطوروا مناهجها، وكتبها،
ووسائلها.

أهداف التقويم:

مما لا شك فيه أن مشكلات التقويم تعيق تحقيق الأهداف المرجوة من المعلم في عملية
التقويم، حيث إن للتقويم أهدافه التي يجب أن تتحقق، وقد ذكر غانم (١٩٩٧، ص ١٣)
مجموعة من هذه الأهداف يلخصها الباحث في النقاط التالية:

- ١- تحديد الأهداف التعليمية.
- ٢- معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية المرغوب فيها.
- ٣- تحسين مستوى التعلم.
- ٤- تعريف أولياء الأمور بمدى تقدم أبنائهم.

٥- التشخيص والعلاج.

- كما أورد أبو لبده (١٩٩٦، ص ٦٨) عدة أهداف للتقويم تلخص في التالي:
- ١- معرفة مدى تحقيق الهدف أو الأهداف المرسومة للكشف عن فعالية الجهاز التربوي، أو مختلف الدوائر، والأقسام، والبرامج.
 - ٢- الكشف عن فعالية الجهاز التربوي.
 - ٣- التأكد من صحة القرار والآراء التي اتخذت إبان زحمة العمل، ودون سند، أو بحث، أو علم، أو تجريب.
 - ٤- الاطمئنان إلى أن الجهات المسؤولة أو المؤسسات تقدم الخبرات اللازمة للتلاميذ أم لا.
 - ٥- الحصول على معلومات وإحصائيات خاصة بمدى الإنجازات والأوضاع الراهنة لرفع التقارير لمن يهمهم الأمر.

وهذه الأهداف المحددة تساعد على تحديد المسار في عملية التقويم، وتوجيهها إلى غاية معلومة، إذ إن كل هدف من الأهداف السابقة يمثل مطلباً في حد ذاته، يعتبر تحقيقه جزءاً مهماً من هذه العملية المتكاملة.

العلاقة بين التدريس والتقويم:

للتدريس أهداف وأغراض يقوم المعلم في ضوءها بتحديد طرائق تدريسه، وأساليبه، والوسائل التي يستخدمها لتحقيق هذه الأهداف، فيذكر الصراف (٢٠٠٢، ص ٢٥): " فالمعلم يرمي من وراء تدريسه إلى زيادة معارف طلابه، وتقليص نسبة النسيان لديهم، وهو يهتم أيضاً بالسلوك التعليمي لدى طلابه، من حيث استخدام الألفاظ، والتعبير الشفوي، والكتابة كما في اللغة العربية" ويضيف الصراف (٢٠٠٢، ص ٢٥): " وكذلك يهتم بتحسين وتطوير اتجاهات طلابه، سواء نحو المدرسة، أو نحو التعليم، أو نحو الآخرين".

فالأهداف التدريسية هي الركيزة التي يعتمد عليها المعلم في تدريسه، فمتى تحققت

تأكد سيره في الاتجاه السليم، ومن هنا كان الارتباط الوثيق بين التدريس والتقويم، وهذا ما أكده غانم (١٩٩٧، ١٣) بقوله: "يساهم القياس والتقييم في تحديد الأهداف التعليمية"، فالتقويم هو مرآة المعلم وطريقته للتأكد من تحقق الأهداف ومدى تقدمه فيها، فكان التقويم ملازماً للتدريس، فمن خلال عملية التقويم يتمكن المعلم من إعادة النظر في أدائه، إن أظهرت نتائج التقويم ضرورة ذلك، فيعدل في طريقة تدريسه، ويختار الأسلوب الأمثل لطلابه، بعد أن تعرف قدراتهم، والفروق الفردية بينهم، وهذا ما يؤكد الصراف (٢٠٠٢، ٢٧) بقوله: "فإن على المدرس أن يدرك أن التقييم هنا يمثل مرحلة مهمة في التدريس، فإذا فشل الطالب من تحقيق بعض الأهداف التعليمية، فإن السبب في هذا الفشل قد يرجع إلى عجز المدرس عن تحديد المستوى المطلوب للمدخلات السلوكية لهذا الدرس، أو سوء اختيار المدرس لطريقة التدريس الصحيحة، وهنا يأتي دوره في تحديد ما إذا كانت الأهداف التعليمية قد تحققت أم لا، عن طريق تزويد المدرس بالبيانات التي تساعد في عملية معرفة أن الطلاب يمتلكون مدخلات سلوكية ضرورية لهذا الدرس، وفي عملية تقييم مدى فاعلية طرق التدريس المتبعة".

التقويم في التعليم اللغوي:

إن تقويم أداء الطلاب اللغوي يحتاج كغيره من التخصصات إلى أساليب تقويم مناسبة، تتناسب مع أهداف تعليم اللغة ومجالاتها، وقد تعددت هذه الأدوات، حيث ذكر في ذلك ظافر والحمادي (١٩٨٤م، ص ٣٦٣) ما نصه: "ومن هذه الأدوات مع الذاتية أو الموضوعية ما هو شفهي وما هو تحريري، وما هو بنائي يصحب العملية التعليمية، أو ختامي يأتي في نهايتها".

ونظراً لطبيعة اللغة العربية، فإنه لا يمكن الاقتصار على أداة من الأدوات، أو أسلوب من الأساليب، بل يجب أن تشمل عملية التقويم اللغوي مجموعة من الأدوات والأساليب

التقويمية، حتى تتمكن من تقويم الأداء اللغوي بشمولية أكثر"، كما ذكر ظافر والحمادي (١٩٨٤، ٣٦٥) ما نصه: "والحقيقة أنه إذا جاز الاقتصار على التقويم الموضوعي في بعض المواد الدراسية كالرياضة والعلوم مع ما في ذلك من شك، فإنه لا يمكن الاقتصار عليه في الميدان اللغوي، ويذكر ظافر والحمادي (١٩٨٤، ٣٦٥) مجموعة من النقاط الداعمة لقولهما السابق تتلخص في التالي:

١- أن اللغة جانباً ذاتياً يعتمد على التفكير الشخصي للطالب، وعلى حسه، وتذوقه، وهذا الجانب يستعصى على القيود الحديدية الموضوعية.

٢- أنها بناء يتطلب القدرة على اختيار الكلمة، ونظمها في الكلام، وعلى هندسة الجملة، وربطها بغيرها في إطار العبارة، والفقرة، والموضوع، وعلى التفاعل في ذلك كله بين الصياغة، والفكر، والشعور.. وليس من اليسير على الاختبارات الموضوعية تقويم هذا البناء.

٣- أن الإجابة بعدة أسطر أو مقال من أهم ما يتطلبه التعليم اللغوي، لأنه المظهر العملي لأثر تنمية القدرات والمهارات اللغوية من ناحية، ولأنه يكشف عنها من ناحية أخرى.

وبرغم العيوب والانتقادات الموجهة للتقويم المقالي إلا أنه من الضروري تطبيقه في المجال اللغوي للأسباب آنفة الذكر، وتؤكد ذلك الغريب (١٩٨٧، ص ٢٠) بقولها عن التقويم: "إنه يستخدم طرق التقويم الموضوعية، كما يستخدم طرق التقويم الذاتية أيضاً، فكلاهما لازم"، حيث إن اللغة تتطلب أساليب تقويم تدع الحرية للطالب ليبر عن نفسه ويظهر مهاراته اللغوية التي قد لا تتحقق عند حصر التقويم في بعض الأساليب كالموضوعية مثلاً.

وحتى نصل إلى الغاية من التقويم اللغوي يجب أن ننوع في أدوات التقويم، ونحسن اختيار الطريقة والأسلوب الأمثل للموقف التعليمي، كما أن هناك شروطاً للتقويم اللغوي حددها خاطر وآخرون (١٩٨٩، ص ٤٤٨) تتلخص في التالي:

- ١- ارتباط التقويم بأهداف المنهج.
- ٢- شمول التقويم لكل عناصر الظاهرة.
- ٣- تنوع أدوات التقويم.
- ٤- توافر شروط الصدق والثبات والموضوعية.
- ٥- استمرار النشاط التقويمي، وملازمته للنشاط التعليمي نفسه.

أنواع وأساليب تقويم أداء الطلاب في اللغة العربية:

تعددت أنواع التقويم وفقاً للهدف من التقويم، فإذا كان الهدف الوقوف على حقيقة الطالب وما يملك من إمكانيات، فإننا نستخدم تقويماً تمهيدياً (تحديد المستوى) قبل عملية التدريس، وإن كان الهدف الكشف عن سير عملية التعليم، فإننا نستخدم التقويم البنائي (التكويني)، أما التقويم النهائي (الختامي) فيكون بعد نهاية التدريس. ولعل ما قام به الصراف (٢٠٠٢م، ص ٢٣) من تقسيم لأنواع التقويم يعد من أفضل التقسيمات، يوجزها الباحث فيما يلي:

١- التقويم المنهجي:

هو التقويم الذي يقوم على الجهود المنتظمة، للحصول على معلومات صحيحة في مجال التربية والتعليم.

٢- التقويم اللامنهجي:

وهو التقويم الذي يقوم على الذوق الشخصي، والإدراكات الفردية في الحكم على البدائل.

٣- التقويم القبلي:

وهو التقويم الذي يهدف إلى تحديد مستوى المتعلم، تمهيداً للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات.

٤- التقويم التشخيصي:

وهو التقويم الذي يهدف إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل الطالب، وهو يرتبط إلى حد ما بالتقويم البنائي.

٥- التقويم البنائي:

ويسمى أحياناً التقويم المستمر، وهو يهدف إلى معرفة مدى إتقان المتعلم لما درسه من قبل.

٦- التقويم الختامي:

وهو التقويم الذي يأتي عادة في نهاية تدريس المقرر الدراسي، أو المنهج الدراسي على هيئة الاختبارات النهائية.

٧- التقويم الداخلي:

وهو التقويم الذي يستخدم في داخل المؤسسة التربوية نفسها من قبل العاملين بها.

٨- التقويم الخارجي:

هو التقويم الذي يقوم به أشخاص من خارج المؤسسة التربوية التي تخضع للتقويم. وللتقويم بصفة عامة أساليب وطرق عديدة يمكن استخدامها، وتتغير هذا الأساليب والطرق بتغير المادة وطبيعتها، فبحسب خصوصية المادة يتم اختيار أسلوب التقويم، ومن هذه المواد مواد اللغة العربية بتنوع فروعها، فلها خصوصية في تدريسها، يترتب عليها خصوصية في أساليب تقويمها، ومن أساليب التقويم المستخدمة في تقويم مواد اللغة العربية ما يلي:

أولاً: الاختبارات:

تعد الاختبارات التحصيلية من أهم وسائل التقويم وأكثرها شيوعاً، وقد عرفها خضر (٢٠٠٠م، ص ٩٣) بقوله: "يقصد بالاختبارات التحصيلية الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم، في مادة دراسية أو تدريسية معينة، أو مجموعة من المواد"، وقد اقتصر التعريف

السابق على قياس المعرفة والفهم وأهمل العناية بالمهارة التي ذكرها أبو حطب وعثمان (١٩٧٦م، ص ١٣٣) عند تعريفهم للاختبارات التحصيلية بأنها: "الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة، والفهم، والمهارة في مادة دراسية، أو تدريسية، أو مجموعة من المواد"، وذكر عبد الهادي (٢٠٠١، ص ١٢١) في هذا مانصه: "فالاختبارات ذات أهمية في عملية التقويم، وتعد مؤشراً جيداً يعطينا فكرة عن قدرة وإمكانية الطلبة، ومستوى تحصيلهم ونشاطهم، ومن خلال ذلك نتمكن من تصنيفهم، ومعرفة مستواهم، حيث نستطيع أن نضع لهم الخطط والأساليب التدريسية المناسبة، ونستشير دافعتهم للتعلم، ونجعلهم قادرين على التفاعل في الحصة الصفية".

ولما كان موضوع الدراسة الحالي معرفة مشاكل التقويم، وبما أن أسلوب الاختبارات بأنواعها المختلفة هو الأسلوب الأكثر استخداماً في تقويم الطلاب، لزم الحديث عنها لتلمس أوجه المشكلات، خاصة وأن بعضاً من المعلمين يعانون من مشكلة بناء وتوجيه الأسئلة، لذا سيعرض الحديث إلى بعض أساليب وأنواع الاختبارات.

أسس الاختبارات التحصيلية:

ذكر أبو مغلي وسلامة (٢٠٠٢م، ص ٣٧): "أن للاختبارات التحصيلية أسساً تقوم

عليها، وهي:

- ١- اختبار أسئلة مثلة للمستوى، لقياسه وقياس أهدافه.
- ٢- الهدف الأساسي من الاختبارات هو قياس التاجات التعليمية المنبثقة من الأهداف، المنبثقة من المحتوى.
- ٣- بناءً على الأساسين الأولين فإن الاختبار يجب أن يأخذ بعين الاعتبار المحتوى والأهداف.
- ٤- يجب استخدام نتائج الاختبار لتحسين العملية التربوية وتطويرها.

٥- الاختبار الجيد هو المتميز بالصدق والثبات.

٦- التغذية الراجعة ضرورية لتطوير الاختبار.

أنواع الاختبارات التحصيلية:

تنقسم الاختبارات التحصيلية إلى فئات ثلاث، هي:

أ- الاختبارات الشفهية.

ب- الاختبارات الكتابية.

ج- الاختبارات العلمية أو (الأدائية).

أ- الاختبارات الشفهية:

من مهارات اللغة العربية التحدث والقراءة، وهي مهارات لا يمكن تقويمها كتابياً، فلا بد مثلاً من الاستماع للطلاب وهم يقرءون، حتى يتمكن المعلم من الحكم على قدراته في القراءة مثلاً، كما أن الطالب يجب أن يظهر ما تعلمه من مهارات أثناء حديثه وبناءً عليه كان لزاماً أن يقوم شفهيًا، لقياس بعض مهاراته اللغوية، فوجب على المعلم في هذه الحالة أن يستخدم الاختبارات لتقويم طلابه في هذا الجانب.

وتعتبر هذه من أقدم أنواع الاختبارات، وتأتي على صورة أسئلة شفوية، حيث يقوم المعلم بإلقاء الأسئلة ويتنظر من الطلاب الإجابة الشفهية عليها، ويحدد عبدالهادي (٢٠٠١م، ص ١٣١) المقصود منها بقوله: "تعتبر الاختبارات الشفهية من أقدم أنواع الاختبارات في العالم، حيث استخدمت هذه الاختبارات منذ أقدم الأزمان، وفي هذا النموذج من الاختبارات يوجه الفاحص للطلاب عدداً من الأسئلة الشفهية، ويطلب منه الإجابة عنها". وفي ذلك يقول على (١٩٩٨م، ص ٢٢): "تعد هذه الاختبارات من أقدم أنواع الاختبارات التي استخدمت في تقويم النواتج المعرفية، حيث يقوم المعلم بإلقاء بعض الأسئلة الشفهية ويطلب منهم الإجابة عنها بصورة شفهية، لمعرفة مدى فهم المتعلم للمادة الدراسية، ومدى

قدرته على التعبير عن نفسه". والإشارة هنا بقوله (لتعبير عن النفس) لها مدلول هام يرتبط بالقدرة الذاتية للخاضعين للاختبار الشفهي، لاسيما القدرات اللغوية التي لا يمكن اكتشافها عن طريق الاختبارات التحريرية، كسلامة النطق مثلاً.

مزايا الاختبارات الشفهية:

ويذكر عبد الهادي (٢٠٠١م، ص ١٣٢) عدة مزايا للاختبارات الشفهية، يلخصها

الباحث فيما يلي:

- ١- أنها لا تسمح بالغش.
- ٢- توفير فرصة للتعلم من خلال المناقشات التي تتم بين المعلم والطالب الذي يخضع للاختبار.
- ٣- توفير فرصة المواجهة بين كل من المعلم والطالب، بحيث يكتشف المعلم قدرات الطالب الذي يخضع للاختبار.
- ٤- الاختبارات الشفهية بحد ذاتها تساعدنا كمعلمين وتربويين على تقييم الأهداف التي تم وضعها، والمرجو تحقيقها، سواء أكانت الأهداف معرفية، أم انفعالية، حيث يمكن أن نتحقق من ذلك بالاستناد على إجابات الطلبة.

عيوب الاختبارات الشفهية:

أما عيوب الاختبارات الشفهية فقد ذكر خضر (٢٠٠، ص ٩٩) أن للاختبارات

الشفوية عيوباً، أوردتها في النقاط التالية:

- ١- تباين صعوبة الأسئلة التي يطرحها المعلم على تلاميذه.
- ٢- يتطلب اختبار عدد كبير من الطلاب شفهيًا وقتاً طويلاً.
- ٣- تعتمد هذه الطريقة اعتماداً كلياً على ذاتية المعلم.
- ٤- عدم شمولية الأسئلة المطروحة شفهيًا.

٥- كثير من الطلاب لا يستطيعون الإجابة عن الأسئلة الشفهية نتيجة رهبة الموقف. ولتلافي هذه العيوب وتحسينها، وزيادة مميزاتهما، فقد وضع عبد الهادي (٢٠٠١)، ص (٢٣٦) آليات واستراتيجيات، يمكن من خلالها تحسين الاختبارات الشفهية، ويوجزها الباحث فيما يلي:

- ١- تدريب كل المعلمين والمشرفين على كيفية إجرائها.
- ٢- زيادة عدد الأسئلة بحيث تغطي جميع الطلبة المفحوصين.
- ٣- توفير الدقة في طرح السؤال، وهذا لا يتم إلا عن طريق صياغته بشكل جيد، مما يؤدي إلى فهم واستيعاب السؤال من قبل الطالب المفحوص، ويشكل في المحصلة النهائية نموذجاً مفاهيمياً لدى الطالب، ويؤدي إلى إجابة السؤال بشكله الصحيح.
- ٤- إيجاد بيئة مكانية مناسبة، تتوفر فيها الهدوء، وهذا يؤدي في المحصلة النهائية إلى التفكير الجيد المتقن للإجابة عن السؤال.

ب-الاختبارات الكتابية:

من المهارات التي يتعلمها الطالب في اللغة العربية مهارة الكتابة من خط، وإملاء، وأساليب كتابيه لا يمكن تقويمها شفهياً، فكان لزاماً استخدام الاختبارات الكتابية، لتقويم ما تعلمه من مهارات لا تظهر إلا من خلال كتابة الطالب.

وتنقسم إلى قسمين هما:

(الاختبارات المقالية - الاختبارات الموضوعية)

الاختبارات المقالية:

وهي من أقدم أنواع الأسئلة وأكثرها شيوعاً في قياس التحصيل، وهي تلك الأسئلة التي يطلب فيها من الممتحن الإجابة عن أسئلة تتطلب الإجابة عنها كتابة مقالات قد تطول، وقد تقصر، وبناء على ذلك قسمت إلى قسمين هما:

١- أسئلة المقال قصيرة الإجابة:

وقد عرفها الزيود وعليان (١٩٩٨م، ص ٥١) بقولهما: "تنقسم أسئلة المقال إلى نوعين حسب درجة الحرية المسموح بها في الإجابة، وهما: أسئلة المقال القصير (المحدودة)، وفي هذا النوع من الأسئلة شروط للإجابة، لا تسمح بالإجابة المطولة، كما أن المعلومات التي يغطيها كل سؤال تكون محدودة".

وقد عرفها مراد وسليمان (٢٠٠٢م، ص ٥٢) بقولهما: "في هذا النوع من الأسئلة يحدد واضع الأسئلة شروطاً للإجابة، لا تسمح بالإجابة المطولة، كما أن المعلومات التي يغطيها كل سؤال تكون محدودة، وعادة ما تبدأ أسئلة هذا النوع بالأفعال السلوكية التالية: علل، اذكر الأسباب، اشرح، عرف، لخص، وضح ماذا يقصد بـ، قارن، أو فرق بين، اذكر أمثلة من عندك، أعط الأسباب، انقد، ميز بين، قوم، وضح بالأمثلة، أعط أدلة، أو قدم حقائق لدعم الموقف، برر، برهن، أو اثبت صحة، أو تتبع الأثر، اكتب وصفاً لتصور".

٢- أسئلة المقال طويلة الإجابة:

وقد عرف الزيود وعليان (١٩٩٨م، ص ٥٣) أسئلة المقال طويلة الإجابة بقولهما: "في هذا النوع من الأسئلة المقالة يعطى الطالب مزيداً من الحرية في إعطاء الإجابة، فلا يقيد بعدد الأسطر أو عدد الصفحات، مما يسمح له بترتيب أفكاره والتعبير عنها بحرية أكثر، ويساعد ذلك على قياس قدرة الطالب في التفكير الابتكاري والتفكير المنطقي والتفكير الاستدلالي"، بحيث يعطى للطالب مزيداً من الحرية في إعطاء الإجابة، فلا يقيد بعدد الأسطر أو عدد الصفحات، مما يسمح له بترتيب أفكاره والتعبير عنها بحرية أكثر، ويساعد ذلك على قياس قدرة الطالب في التفكير الابتكاري والتفكير المنطقي والتفكير الاستدلالي"، وبذلك فإن الأسئلة المقالة تفتح للطالب المجال في أن يعبر عما في نفسه، وأن يرصد ما لديه من قدرات في التعبير وبناء الجمل، ومقدار قدرته اللغوية التي تظهر في إجادته الإملائية والإعرابية أثناء كتابته.

أهمية الاختبارات المقالية:

للاختبارات المقالية مجموعة من المميزات ذكرها عبدالهادي (٢٠٠١م، ص١٣٧) بقوله: "تعد من أدوات التقويم المهمة في تشخيص أداء الطالب، لاسيما أنها تحقق الأهداف المعرفية العليا، كما أنها تكشف عن جانب التذكر والاستدعاء والفهم، كما أنها الهدف من الربط بين الأسئلة والمحتوى، لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجل تحقيقها".

مميزات الاختبارات المقالية:

ولقد بين خضر (٢٠٠٠، ص١٠١) بعض مميزات الاختبارات المقالية، أوردها في

النقاط التالية:

- ١- تتطلب أعمال الفكر، حيث يطلب من الطالب أن يجدد أفكاره، ويختار، ويسترجع، ويعلل، ويربط، وينظم المعلومات، ويصوغها بأسلوبه.
- ٢- تتيح الفرصة للطلاب للتعبير الحر عن أنفسهم.
- ٣- سهولة الوضع والإعداد.
- ٤- يمكن أن تبين بطريقة غير مباشرة ميول الطلاب، واتجاهاتهم، وقيمهم.
- ٥- لا تساعد على التخمين في كتابة الإجابة الصحيحة، لأن الطالب يقوم بتنظيم الإجابة بنفسه.
- ٦- تعطي الفرصة للطالب لأن ينظر إلى موضوعات دروسه نظرة شاملة، بحيث يرى ما بين الموضوعات المختلفة من علاقة.

عيوب الاختبارات المقالية:

أوردت الغريب (١٩٨٧، ص٧٨) مجموعة من عيوب الأسئلة المقالية تتلخص

فيما يلي:

- ١- عدم ثبات تقديراتها.

- ٢- تستغرق وقتاً طويلاً في تصحيحها.
 - ٣- تحتاج إلى مجهود كبير في تصحيحها.
 - ٤- غير قادرة على تناول عينة كبيرة ممثلة لموضوعات المنهج.
- ويضع عبد الهادي (٢٠٠١م، ص١٤٩) مجموعة من الآليات لتحسين الاختبارات المقالية وتلافي عيوبها، تتلخص في:
- ١- إن استخدام أسئلة المقال لقياس النواتج التعليمية المعقدة، لا بد أن تكون واضحة ومحددة، بحيث لا يقع الطالب في مزلق، وهذا يتطلب أن تكون لغة السؤال واضحة، وسليمة.
 - ٢- أن لا يكون في هذه الأسئلة اختيار لأكثر من إجابة.
 - ٣- أن تكون هذه الأسئلة شاملة لجميع المحتوى.
 - ٤- على المعلم أن يعطي وقتاً كافياً للإجابة، بحيث يحدد لكل سؤال زمناً كافياً.
 - ٥- يجب أن لا تحمل الأسئلة المقالية أكثر من إجابة.

الاختبارات الموضوعية:

وقد أخذت هذه الاختبارات تسميتها من طريقة التصحيح، فهي موضوعية بمعنى أنها تخرج رأي المصحح، أو حكمه من عملية التصحيح، وذلك بتحديد الإجابة بحيث لا يختلف اثنان على صحتها.

وللاختبارات الموضوعية عدة أشكال ذكرها كل من الدوسري (٢٠٠١م، ص٢٥) والظاهر وآخرين (١٩٩١م، ص٩٣)، وسماره وآخرون (١٩٨٩م، ص٦٧)، وعبد السلام وآخرون (١٩٩٤م، ص٢١٧)، ويلخصها الباحث فيما يلي:

- ١- اختبارات الصواب والخطأ: وهي عبارة عن مجموعة من الجمل التي يُطلب من التلميذ تحديد صحتها من خطأها، بوضع الإشارة المناسبة أمامها، وقد تتطلب في

بعض الأحيان تصحيح الجملة الخاطئة.

٢- اختبارات التكميل: وهذا النوع من الأسئلة يتضمن عدداً من الفقرات أو الجمل الصحيحة، وقد حذف منها جزء مكمل، ويطلب من التلميذ إكمال ما هو ناقص أو محذوف بكلمة أو عبارة مناسبة.

٣- أسئلة المزاوجة: وتتكون هذه الأسئلة من عامودين متوازيين يحتوي كل منهما على مجموعة من العبارات، أو الرموز، أو الكلمات، ولكل مقدمة في العامود الأول إجابة صحيحة في العامود الثاني، ويطلب من التلميذ المزاوجة بين كل فقرتين صحيحتين من كل عامود.

٤- أسئلة الاختيار من متعدد: وتتكون من جمل تصاغ في صورة سؤال مباشر بعبارة ناقصة، تليها مجموعة من الحلول، غالباً ما تكون إحداها صحيحة، وباقى الإجابات غير صحيحة، ويطلب من التلميذ استخراج الإجابة الصحيحة من بينها، ووضعها في مكانها المناسب في الجملة.

مميزاتها:

يشير أبو لبدة (١٩٨٥م، ص ٢٨٤) "بأن من مميزات الأسئلة الموضوعية، أنها توفر الموضوعية، وهذا يتم عن طريق تحديد الجواب سلفاً، بحيث لا يختلف عليه اثنان، وإخراج رأي المصحح عليه من عملية التصحيح، وذلك بأن تخصص علامة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفرًا للإجابة الخاطئة".

عيوبها:

يذكر عبد الهادي (٢٠٠١م، ص ١٦٤) مجموعة من العيوب للأسئلة الموضوعية

تتلخص في التالي:

١- أن هذا النوع من الأسئلة يتطلب وقتاً ومهارة في التصميم.

- ٢- إذا لم يتقن المعلم وضع هذه الأسئلة بشكل صحيح، فإنها ستسمح بالتخمين.
- ٣- قد يكون الغش فيها سهلاً، إذا لم تعد إعداداً صحيحاً.
- ٤- إذا لم يتناسب عدد الأسئلة مع الزمن المعطى للطالب المفحوص، فإن هذا بدوره يؤثر سلباً على سير عملية إجراء الاختبار.
- ٥- إن الامتحانات الموضوعية مكلفة مادياً ومعنوياً، إذ يتطلب إعدادها وقتاً طويلاً، كما يتطلب طباعتها جهداً، كما أنها تحتاج إلى كمية كبيرة من الورق.
- ٦- إن الذي يعد هذا النوع من الأسئلة يجب أن يكون لديه الخبرة في مجال القياس والتقويم التربوي، وبالذات في مجال تصميم الاختبارات.

ج- اختبارات الأداء:

وهي تلك الاختبارات التي تهتم بقياس المهارات، وقد عرفها علام (١٩٨٧م، ص ٢٤٧) بأنها: "وسيلة لقياس قدرة الفرد على أداء أنواع معينة من السلوك".

كما عرفها عبد الهادي (٢٠٠١م، ص ٢٣٤) بصورة أكثر شمولية، حيث قال بأنها: "كل اختبار تكون أسئلته على شكل قائمة تتضمن مجموعة من المهارات، أو الاتجاهات، أو الأعمال، وأن الطالب (المتحن) يستجيب فعلياً وعملياً لأداء المهارة والقيام بها، أو تحديد الاتجاه، أو انتقاء العمل، أو اختبار الأداء الذي يريد أن يقوم به".

ويتضح مما سبق أن المقصود باختبارات الأداء هي تلك الاختبارات التي تهتم بقياس الجانب المهاري لدى الطالب، كإجادته لنوع معين من أنواع الخط العربي، أو قاعدة إملائية، ونحوها.

ثانياً: الملاحظة:

حيث ذكر الطيب (١٩٩٩م، ص ٦٠): "تعتبر الملاحظة إحدى أساليب جمع المعلومات عن التلميذ، وبذلك فهي وسيلة من وسائل تقويمه".

وذكر كل من يوسف والرافعي (١٩٩٩م، ص ١٣١) نوعين للملاحظة، هما:
ملاحظة منظمة: وهي أفضل أساليب الملاحظة، لأنها تتم وفق إجراءات محددة
ومرتبة.

ملاحظة عشوائية: حيث إنها تهتم بشكل عشوائي، دون تخطيط مسبق، ودون التزام
بخطوات أو أدوات محددة.

ثالثاً: المقابلات الشخصية:

وهي أحد أكثر أساليب التقويم شيوعاً، وهي تتعدد وتختلف باختلاف طبيعتها، من
مقابلات فردية، ومقابلات جماعية، ومقابلات مقننة، ومقابلات غير مقننة..... الخ.
وقد عرف فتح الله (٢٠٠٠م، ص ١٩٧) المقابلة بأنها "تفاعل لفظي يتم عن طريق
موقف مواجهة، يحاول فيه الشخص القائم بالمقابلة Interviewer أن يستثير معلومات وآراء،
أو معتقدات شخص آخر، أو أشخاص آخرين، بالإضافة إلى حصوله على البيانات الموضوعية
الأخرى".

رابعاً: التقرير الذاتي:

وتعتمد هذه الطريقة على تعبير الفرد ذاته عن إحساساته، وهي بذلك تساعد في معرفة
الصفات الشخصية للمتعلم.

وقد عرفها دليل المعلم (١٤١٨هـ ص ١٩٨): "بأنها سلسلة من الاستجابات اللفظية
التي يدلي بها الفرد على قائمة من الأسئلة المقننة".

خامساً: دراسة الحالة:

وهي من طرق التقويم التي تركز على ظاهرة بعينها أو متعلم معين، تنصب على جمع
المعلومات والبيانات عن المتعلم أو الظاهرة موضوع الدراسة، وقد عرفها يوسف
والرافعي (١٩٩٩م، ١٤٣) بأنها: "أسلوب فردي في التقويم، حيث يركز على جمع معلومات

عن ماضي الشخص، وحاضر، من مصادر قريبة أو موثوقة".

سادساً: الإسقاط:

تعد الوسائل الإسقاطية طرقاً مهمة للتقويم، وبالأخص عندما يتعلق التقويم بمجال قياس الجوانب الشخصية، وقد ذكر كل من يوسف والرافعي (١٩٩٩م، ١٤٠) ما نصه: "وتبرز أهمية الأسلوب الإسقاطي في التقويم عندما يتعلق الأمر بقياس جوانب شخصية المتعلم، والكشف عنها بعمق، من خلال إتاحة الفرصة لهذا المتعلم كي يسقط ما بداخله بصورة غير مباشرة".

كفايات معلم اللغة العربية في مجال تقويم التحصيل:

يفترض أن يمتلك المعلم في مجال تقويم التحصيل مجموعة من الكفايات حددها عبدالهادي (٢٠٠١م، ص ٤٧٤)، تلخص في التالي:

١- الكفايات الأكاديمية: وتشمل معرفة المعلم الواسعة والعميقة للمادة التي يقوم على تدريسها، وقدرته على تحليلها.

٢- الكفاية التقويمية: وتشمل هذه الكفاية على المهارات التالية:

أ- معرفة أنواع الاختبارات التحصيلية، وكيفية إعدادها.

ب- كتابة فقرات الاختبارات التحصيلية بصورة صحيحة.

ج- تطبيق الاختبار وتصحيحه واستخراج نتائجه.

د- تصنيف وتحليل وتفسير نتائج الطلاب في هذه الاختبارات.

هـ- إصدار الأحكام، والقرارات، والتوصيات على شكل تقارير تسهم في تحسين

العملية التعليمية.

٣- الكفايات النفسية: وتشمل معرفة المعلم بخصائص الطلاب.

مشكلات التقويم:

تواجه عملية التقويم عدة صعوبات، تحد من إمكانية الاستفادة من التقويم على الوجه المطلوب وتؤثر سلباً على سير عملية التقويم، وتؤثر على نتائج التقويم، مما يفقدها المصدقية، ويجعل من نتائج مخرجاتها لا يمكن الاعتماد عليها، ولابناء الأحكام واتخاذ القرارات في ضوءها. وذكر عبد الهادي (٢٠٠١م، ص ٧٩) هذه الصعوبات، ويلخصها الباحث فيما يلي:

- ١- عدم وجود أهداف واضحة ذات معالم مكتوبة، تعمل المؤسسات التربوية على تحقيقها، وإن وجدت هذه الأهداف، فإن فجوة تظهر بين ما هو مكتوب والتطبيق.
- ٢- لا توجد سياسة تربوية واضحة في مصطلحاتها.
- ٣- أن الخلط بين الوسائل والأهداف وعدم وضوحها يؤثر سلباً على عملية التقويم.
- ٤- بعض الظروف المحيطة بالطالب تؤثر على سلوكه التعليمي سلباً.
- ٥- هناك بعض المعلمين لا يكون لديهم التأهيل الكافي للقيام بعملية التقويم.
- ٦- عدم توفر أخصائيين في مجال القياس والتقويم، وبالذات في مجال بناء الاختبار وتصحيحه.

ويؤكد الدوسري (٢٠٠١م، ص ٥٢٢) وجود صعوبات في مجال التقويم، حيث يقول:

"إن واقع التقويم التربوي يعاني من بعض المشكلات التي تتطلب حلولاً عاجلة، كي يسهم في تعزيز العملية التعليمية، ويرفع من مستوى نوعيتها".

وهذه المشكلات وحسب ما كشفت عنه الدراسات السابقة متنوعة، فمنها ما هو

متصل بالمعلم نفسه، حيث أوردت دراسة البشر (١٤١٤هـ، ١٤٥) مجموعة من المشكلات

المتعلقة بالمعلم، كان أبرزها ما يلي:

- ١- كثرة نصاب معلم العلوم الشرعية.
- ٢- كثرة عدد التلاميذ في الفصول.
- ٣- عدم وجود كتاب (دليل) للمعلم لمساعدته في معرفة أساليب التقويم ووسائله.

- ٤- عدم إلمام كثير من معلمي العلوم الشرعية بأساليب التقويم المتنوعة.
وبالإضافة إلى ذلك فقد لحق بالتلميذ جانب من هذه المشكلات، ومن الدراسات التي كشفت عن ذلك دراسة الراشد (١٤١٢هـ، ص ١٢٠) وكان من أبرزها:
- ١- ضعف المستوى القرائي لدى بعض التلاميذ، مما يجعل أداءهم في الاختبار متدنياً.
 - ٢- ضعف المستوى الكتابي لدى بعض التلاميذ، مما يقلل من فرص استخدام الاختبارات المقالية.

- ٣- عدم تعاون الأسرة مع المدرسة في متابعة نتائج التقويم لتلافي القصور لدى التلميذ. كما كان للمناهج الدراسية دور في إبراز هذه المشكلات، حيث ذكرت دراسة الراشد (١٤١٢هـ، ص ١٢٠) مشكلة تتعلق بها، وهي ازدحام الكتاب المقرر بالموضوعات، مما يجعل الوقت ضيقاً، فلا تتاح الفرص لاستخدام تقويم مستمر، وشامل.
- فوجود مثل هذه المشكلات أو العقبات يؤثر سلباً على عملية التقويم، فلا تحقق الأهداف المرجوة منها، ولتلافي مثل هذه المشكلات يجب أن نحدد وبشكل دقيق هذه المشكلات حتى تتمكن من تلافيها، وتتم عملية التقويم بشكل موضوعي، وتحقق أهدافها.

الخصائص اللغوية لطلاب المرحلة الثانوية:

لطلاب المرحلة الثانوية طبيعتهم الخاصة من حيث سن الطلاب، وخصائص نموهم فيها، بحيث يمرون بمرحلة المراهقة الوسطى (بين ١٥، ١٨ سنة)، والتي تتميز بنمو شامل في جميع النواحي الجسمية، والفسولوجية، ومن أهم مظاهر النمو لديهم نموهم العقلي، حيث أشار زهران (٢٠٠١م، ص ٣٧٦) أنه في هذه المرحلة يزداد النمو العقلي، ويظهر في وصول الذكاء إلى حد اكتماله، وتظهر ملامح أخرى متمثلة في الابتكار، وازدياد التحصيل الدراسي، ونمو التفكير المجرد، والتفكير الابتكاري، وتتسع المدارك، وغيرها في مظاهر النمو العقلي التي تؤثر بدورها في النمو اللغوي لتلاميذ هذه المرحلة.

وفي جانب القدرات اللغوية يؤكد عقل (١٤١٩، ص ٣٩٢) نمو هذه القدرات بقوله: "وتنمو القدرة اللغوية وهي تلك الموهبة التي تكمن وراء تفوق الفرد في استعمال اللغة والنقد ودقة التعبير"، ويضيف السيد (د.ت، ص ٢٩٢) حول نمو القدرات اللغوية في هذه المرحلة بقوله: "وتبدو بوضوح في مقدرة بعض الأفراد على فهم الألفاظ والتعبيرات اللغوية المختلفة، ومعرفة مترادفات الكلمات وأضدادها: فهي لذلك ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأسلوب اللغوي للفرد، وبثروته اللفظية، وبفهمه الدقيق لتباين الألفاظ واختلاف معانيها".

فعلى المعلم أن يستثمر هذه الخصائص، بأن يختار الوسيلة والطرق المناسبة للتدريس، ليستغل هذه الجوانب في إنهاء القدرات اللغوية لتلاميذه بصورة أفضل، كما أن عليه بعد فهمه طبيعة وخصائص التلاميذ اللغوية أن يختار الوسائل المناسبة لتقويم طلابه.

الدراسات السابقة

أمكن للباحث الرجوع إلى عدة دراسات تناولت التقويم بصفة عامة بالبحث والتقصي، وبرغم أن هذه الدراسات لم تكن كلها متخصصة في المجال اللغوي_ نظراً لقلّة الدراسات التي تناولت مشكلات التقويم اللغوي_ إلا أنها أسفرت عن نتائج هامة أفادت الباحث، خصوصاً في جانب مشكلات التقويم، ويعرض الباحث هذه الدراسات حسب الترتيب بالأحدث تاريخياً، وجاءت كالتالي:

١-دراسة (السنبيل ٢٠٠١م):

بعنوان: (مدى استخدام معلمات اللغة العربية أسلوبى السير والتوقف، أثناء إلقاء الأسئلة الصفية الشفهية، بالمرحلة الثانوية، بمحافظة الخرج).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى استخدام معلمات اللغة العربية أسلوبى السير والتوقف، عند إلقاء الأسئلة الصفية الشفهية، بالمرحلة الثانوية من مراحل التعليم العام، كما هدفت إلى الكشف عن دلالة الفروق بين استخدام معلمات اللغة العربية أسلوبى السير والتوقف، عند إلقاء الأسئلة الصفية الشفهية، بالمرحلة الثانوية، حسب اختلاف المتغيرات الشخصية، كما هدفت إلى معرفة دلالة الفروق بين وجهات نظر معلمات اللغة العربية، ووجهة نظر الباحثة حول استخدامهن أسلوبى السير والتوقف، عند إلقاء الأسئلة الصفية الشفهية، بالمرحلة الثانوية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك مجموعة مشكلات في مجال التقويم من أبرزها:

- ١- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) الأسئلة الصفية الشفهية التي تطرحها معلمات اللغة العربية أثناء استخدامهن أسلوبى السير والتوقف لصالح التوقف.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الأسئلة الصفية الشفهية التي تلقيها معلمات اللغة العربية، وبين المتغيرات الشخصية للمعلمة.

٣- لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين تقويم الباحثة للمعلمات، وبين تقويم المعلمات لأنفسهن في استخدام أسلوب السير والتوقف، أثناء إلقاءهن الأسئلة الصفية الشفهية.

٢- دراسة الحباشنة (١٩٩٣م):

وهي بعنوان: (تحليل واقع الأسئلة الصفية في دروس اللغة العربية عند معلمي ومعلمات المرحلة التأسيسية "الصفوف الابتدائية الأولى" بمنطقة رأس الخيمة في دولة الإمارات العربية المتحدة).

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى كفاية معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي، في مهارة صياغة الأسئلة الصفية الشفهية، وأساليب توجيهها. وأظهرت في مجال التقويم مشكلة وهي:

- إن قلة التدريب سبب رئيسي في ضعف اهتمام المعلمين والمعلمات باستخدام الأساليب ايجابية الأثر (السير).

٣- دراسة حسن وآخرين (١٩٩١م):

بعنوان (أساليب تقويم التحصيل الدراسي في مدارس التعليم العام في دولة الإمارات العربية).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أساليب تقويم التحصيل وأغراضه في مدارس التعليم العام بدولة الإمارات العربية.

وأظهرت مجموعة من المشكلات في مجال التقويم، من أبرزها:

١- ندرة استخدام أسلوب الملاحظة بدرجة متوسطة.

٢- ندرة استخدام نتائج التقويم في توجيه مسار تعلم الطلاب، والعلاج، والتغذية الراجعة.

٣- عدم وجود أغراض واضحة في ذهن المعلم لما يجريه من التقويم.

٤- دراسة سعادة (١٩٨٩م):

بعنوان (المشكلات المنهجية للدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية الأردنية،

كما يراها المشرفون التربويون والمديرون والمعلمون).

هدفت إلى تقصي مشكلات منهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية الأردنية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك مجموعة مشكلات في مجال التقويم، من أبرزها:

- ١- عدم اشتراك المدرسين في عملية تخطيط مناهج الدراسات الاجتماعية.
- ٢- ضعف ارتباط الأهداف العامة للدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية بحاجات التلاميذ، وقدراتهم، واهتماماتهم.
- ٣- أن الكتب المقررة تركز على الحقائق والمعلومات، ولا تركز على المفاهيم والتعليقات والمبادئ.
- ٤- عدم الإلمام الجيد للمدرسين بوسائل التقويم الحديثة، كالملاحظة، وسجلات الحوادث.
- ٥- تركز معظم الأسئلة المستخدمة في الاختبار على الحفظ.
- ٦- ليس هناك توازن بين الأسئلة الموضوعية، والأسئلة المقالية في الاختبارات.
- ٧- عدم توفر الوقت الكافي لدى المدرسين لمناقشة الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ.
- ٨- عدم اهتمام أو تشجيع وزارة التربية والتعليم على استخدام وسائل تقويم أخرى غير الاختبارات.

٩- عدم وجود نماذج أسئلة، أو ما يسمى بينك الأسئلة لدى مدرسي الدراسات الاجتماعية، أو المدرسة التي يعمل بها، أو إدارة التعليم.

٥- دراسة وزان (١٩٨٢):

وهي بعنوان: (تقويم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية).

هدفت هذه الدراسة إلى:

- ١- معرفة المعايير وكيفية استخدامها لتقويم مناهج التربية الإسلامية.
 - ٢- معرفة أهم المآخذ التي يمكن أن تكشف عنها عملية التقويم.
 - ٣- معرفة القصور الذي يمكن في ضوئه تطوير هذه المناهج.
- وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك مجموعة مشكلات في مجال التقويم، من أبرزها:
- ١- كثرة عدد الطلاب، ونصاب المعلم، وأعباءه التدريسية من معوقات التقويم.
 - ٢- تركيز الأسئلة على الجوانب المعرفية، وإهمال النواحي العملية والسلوكية.
 - ٣- أن الأسئلة التي تركز على الجوانب المعرفية تقوم على تذكر المعلومات، والحفظ فقط.
 - ٤- عدم وجود تنوع في أسئلة التربية الإسلامية، فقد تبين تركيزها على الأسئلة المقالية.
 - ٥- عدم وجود أسئلة عامة في نهاية منهج التربية الإسلامية.

٦- دراسة الناجم (١٤٢١هـ):

بعنوان: (واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين، كما يراها المعلمون والمشرفون في مدينة الرياض).

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

- ١- معرفة مفهوم التقويم بصفة عامة، والتقويم المستمر بصفة خاصة، ومدى تطابق هذا

المفهوم للواقع الحالي.

٢- زيادة فاعلية التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية للمرحلة الابتدائية بعد معرفة واقعه.

وأظهرت مجموعة من المشكلات في مجال التقويم:

- ١- كثرة النصاب المدرسي والأعباء الإدارية على معلمي العلوم الشرعية.
- ٢- كثرة عدد التلاميذ في الصف الواحد.
- ٣- عدم تنظيم دورات تدريبية في مجال التقويم المستمر لمعلمي ومشرفي العلوم الشرعية.
- ٤- عدم وجود دليل واضح ومتكامل عن التقويم المستمر.
- ٥- عدم شمولية مهارات التقويم المستمر للجوانب السلوكية والأنشطة غير الصفية.
- ٦- تركيز الكتاب المدرسي على الجانب المعرفي.
- ٧- قلة اهتمام ولي أمر التلميذ بنتائج التقويم المستمر.
- ٨- تعود التلاميذ على الحفظ والاستظهار.

٧- دراسة باقبي (٥١٤٢٠هـ):

بعنوان: (مدى إسهام التدريب في تقويم مهارات القراءة الإبداعية في كتب القراءة

للم صفوف النهائية من مراحل التعليم العام للبنات في المملكة العربية السعودية).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى إسهام التدريبات في تقويم مهارات القراءة

الإبداعية في كتب القراءة للم صفوف النهائية من مراحل التعليم العام.

وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك مجموعة مشكلات في مجال التقويم، من أبرزها:

- ١- حصول التدريبات التذكيرية في كتب القراءة الثلاثة على أعلى نسبة مئوية في نتائج هذه الدراسة.

٢- وجود أكبر عدد من المهارات الإبداعية في كتاب الصف الثالث والثاني.

٨-دراسة (العمر ١٤١٦هـ):

بعنوان: (واقع التقويم في مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية(بنين)، من وجهة نظر معلمي الجغرافيا وموجهيها بمدينة الرياض).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع التقويم في مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي الجغرافيا وموجهيها.

وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك مجموعة مشكلات في مجال التقويم، من أبرزها:

- ١- أن أغلب معلمي مادة الجغرافيا يهدفون بصورة كبيرة إلى قياس مدى تحقيق أهداف مادة الجغرافيا لدى التلاميذ، وذلك حين قيامهم بعملية تقويم تلاميذهم.
- ٢- أن الأسئلة التحريرية هي أكثر أساليب التقويم استخداماً لدى معلمي مادة الجغرافيا.
- ٣- كان إكمال الفراغ أكثر الأسئلة الموضوعية استخداماً، ويليه في ذلك أسئلة الاختبارات من متعدد، ثم أسئلة الصواب أو الخطأ.
- ٤- أن المجال المعرفي هو أكثر مجالات الأهداف التي يتناولها تقويم التلاميذ.
- ٥- أن من أهم مشكلات تقويم التلاميذ في مادة الجغرافيا:
- ٦- كثرة عدد التلاميذ في الفصل.
- ٧- عدم توفر غرفة خاصة لمادة الجغرافيا.
- ٨- اختصار تدريس الجغرافيا على حصة واحدة في الأسبوع.
- ٩- عدم تعاون الأسرة مع المدرسة في متابعة نتائج التقويم.
- ١٠- عدم الاستفادة من نتائج التقويم في تطوير كتب الجغرافيا.
- ١١- عدم إعطاء معلمي الجغرافيا وموجهيها فرصة للمشاركة في تطوير كتب الجغرافيا المقررة.

١٢- تركيز أسئلة الكتاب المدرسي على المجال المعرفي، وإغفالها للمجال الوجداني، والمجال النفس الحركي.

٩-دراسة أبانمي (١٤١٥هـ):

وهي بعنوان: (أهم مشكلات تدريس العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهم مشكلات تدريس العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة من حيث: أهداف التدريس، محتوى الكتاب، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، التقويم.

وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك مجموعة مشكلات في مجال التقويم، من أبرزها:

- ١- لا يكفي الوقت المخصص لتدريس مادة القران الكريم في تقويم تعلم الطلاب.
- ٢- معظم أولياء أمور الطلاب لا يتابعون نتائج تعلم أبنائهم.
- ٣- كثرة عدد الطلاب في الفصل تقلل من قدرات المعلم على تنوع أساليب التقويم.
- ٤- لا تستخدم نتائج التقويم غالبا في معالجة الصعوبات التي تواجه تعلم الطلاب المواد الشرعية.
- ٥- لا تستخدم نتائج التقويم غالبا في تطوير منهج المواد الشرعية.

١٠-دراسة البشر (١٤١٤هـ):

وعنوانها: (واقع التقويم في تدريس العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة (بنين)، من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين بمدينة الرياض).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع التقويم في العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

وأظهرت مجموعة من المشكلات في مجال التقويم، من أبرزها:

- ١- كثرة نصاب معلم العلوم الشرعية.
- ٢- كثرة عدد التلاميذ في الفصل.
- ٣- عدم الاستفادة من نتائج التقويم في تطوير المنهج.
- ٤- قلة عدد الحصص بحيث لا يساعد ذلك على التقويم المستمر.
- ٥- عدم تقديم دورات تدريبية في مجال التقويم لمعلمي العلوم الشرعية.

١١- دراسة باخير (١٤١٣هـ):

بعنوان: (مدى قياس اختبارات مادة التاريخ لمستويات المجالين المعرفي والوجداني للصف السادس الابتدائي بمدينة جدة).

هدفت الدراسة إلى معرفة المستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة مادة التاريخ في الصف السادس الابتدائي، كما هدفت إلى معرفة المستويات الوجدانية التي تقيسها أسئلة اختبارات مادة التاريخ للصف السادس الابتدائي.

وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك مجموعة مشكلات في مجال التقويم، من أبرزها:

- ١- أسئلة الاختبارات تركز على المستويات الدنيا في المجال المعرفي (التذكر، الفهم) دون الاهتمام بالمستويات المعرفية الأخرى، فقد بلغت نسبة التذكر والفهم (٩٢.٦%) في حين كانت نسبة المستويات العليا في تصنيف بلوم (٧.٤%).
- ٢- عدم اهتمام أسئلة الاختبارات بقياس المجال الوجداني، وافتقار كافة أسئلة الاختبارات إلى مستويات المجال الوجداني حسب تصنيف كراشول، وبلغت نسبة المجال الوجداني (٠.٢%).

١٢- دراسة الحميضي (١٤١٣هـ):

بعنوان: (تقويم الكفاءات التعليمية في إعداد وتصحيح وتحليل الاختبارات لدى معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية

السعودية).

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الكفاءات التعليمية في إعداد وتصحيح وتحليل الاختبارات لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، من حيث مدى المعرفة، ومدى الممارسة في ضوء المتغيرات الشخصية (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة).

وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك مجموعة مشكلات في مجال التقويم، من أبرزها:

- ١- تدني مدى المعرفة بالكفاءات التعليمية في إعداد، وتصحيح، وتحليل الاختبارات، لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض.
- ٢- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مدى المعرفة، ومدى الممارسة للكفاءات التعليمية في إعداد، وتصحيح، وتحليل الاختبارات، لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية.

١٣- دراسة الراشد (١٤١٢هـ):

بعنوان: (واقع التقويم في الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية (بين) من وجهة نظر المعلمين الذين يدرسون الدراسات الاجتماعية، والموجهين التربويين بمدينة الرياض).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع التقويم في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية (بين) من وجهة نظر المعلمين الذين يدرسون الدراسات الاجتماعية، والموجهين التربويين بمدينة الرياض.

وأظهرت مجموعة من المشكلات في مجال التقويم:

- ١- ازدحام الفصل بالتلاميذ.
- ٢- كثرة الحصص اليومية التي يدرسها المدرس.

- ٣- عدم وجود قاعات لمشاهدة الأفلام التعليمية.
- ٤- عدم توفر حجرات للنشاط العملي المتعلق بالدراسات الاجتماعية.
- ٥- ازدحام الكتاب المقرر بالموضوعات.
- ٦- قلة الحصص المخصصة للدراسات الاجتماعية.
- ٧- عدم تعاون الأسرة مع المدرسة في متابعة نتائج التقويم.

١٤- دراسة السكان (١٤١١هـ):

وهي بعنوان (أهم المشكلات التي تواجه تدريس العلوم الدينية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض).

هدفت هذه الدراسة إلى:

- ١- معرفة أهم المشكلات في تدريس العلوم الدينية للمرحلة الثانوية.
 - ٢- معرفة المشكلات التي تخص كل جانب من جوانب التدريس (أهداف التدريس، وسائل التعليم، الكتاب المدرسي، المعلم، الطالب، ولي الأمر، التقويم).
- وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك مجموعة مشكلات في مجال التقويم، من أبرزها:
- ١- الاهتمام بالناحية المعرفية فقط في التقويم، دون الناحية الوجدانية والمهارية.
 - ٢- كثرة عدد الطلاب في الشعبة، ونصاب المعلم من معوقات التقويم.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال النظر إلى الدراسات السابقة نجدها دراسات تناولت التقويم بصفة عامة بالبحث، فالدراسات السابقة جعلت من التقويم محوراً للبحث والتقصي، وقد تعددت الجوانب التي تناولتها الدراسات السابقة، فعلى سبيل المثال لا الحصر: منها ما تناول جانب الأسئلة الشفهية، كدراسة السنبل (٢٠٠١م)، ومنها ما تناول جانب الأسئلة الصفية، كدراسة الحباشنة (١٩٩١م)، ومنها ما تناول واقع التقويم، كدراسة الناجم (١٤٢١هـ)، والعمرو

(١٤١٦هـ)، والبشر (١٤١٤هـ)، والراشد (١٤١٢هـ)، ومنها ما تناول جانب مشكلات التقويم، كدراسة أبا نمي (١٤١٥هـ)، وقد أسفرت عن عدة نتائج من أهمها تلك النتائج المتعلقة بمشكلات التقويم وهو ما يهتم الباحث هنا ويتوافق مع دراسته.

وبالرغم من أن الدراسات السابقة لم تتخصص ببحث مشكلات التقويم بصفة حصرية، ولم تقم كذلك بدراساتها في مجال اللغة العربية، إلا أنها خرجت بمؤشرات ونتائج تفيد وجود مشكلات تعترض طريق التقويم وتؤثر عليه، برزت في عدة نقاط أظهرتها الدراسات في نتائجها، مما أعطى الباحث تصوراً عن وجود مثل هذه المشكلات في مجال التقويم عامة، وحدث به أن يجمع هذه المشكلات لمعرفة مدى تواجدها في مجال التقويم اللغوي.

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في جمع وحصر مشكلات التقويم، وبناء أداة بحثه (الاستبانة)، وتتفق الدراسة مع الدراسات السابقة في الإطار العام، وهو البحث في مجال التقويم.

وتختلف عنها بأنها تخصصت في مشكلات التقويم في اللغة العربية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف.

العلاقة بين هذه الدراسة والدراسات السابقة في نقاط:

- ١- ترتبط هذه الدراسة بالدراسات السابقة بمناقشتها لجانب تقويم الطلاب.
- ٢- تختلف عنها بأن هذه الدراسة ركزت على البحث عن مشكلات تقويم الطلاب.
- ٣- كما أنها اختصت بمعلم اللغة العربية، وتقويمه لطلابه.
- ٤- أفادت هذه الدراسة من الدراسات والأبحاث السابقة في معرفة مواطن الضعف، ومشكلات تقويم الطلاب.
- ٥- كما أنها أفادت منها في بناء أداة الدراسة.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

إجراءات الدراسة

يتناول هذا الفصل وصفاً شاملاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، ويتضمن منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، الأداة المستخدمة، وصدق وثبات الأداة، كما يتضمن عرضاً للأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات واستخلاص النتائج.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي، الذي يعتمد على جمع البيانات وتبويبها، ومن ثم تحليلها، واستخراج النتائج، من أجل الحصول على إجابات ذات مغزى للأسئلة المتعلقة بموضوع الدراسة.

وأوضح عبيدات وآخرون (٢٠٠١م، ص ١٩١) أن المنهج الوصفي "يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً، أو تعبيراً كمياً".

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، والبالغ عددهم (٤٨٠) معلماً.

جميع مشرفي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، والبالغ عددهم (٣٠) مشرفاً.

عينة الدراسة:

لقد قام الباحث باختيار عينة عشوائية تمثل نسبة ٧٠٪ من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، أي ما يعادل (٣٣٠) معلماً تقريباً، بالإضافة إلى جميع مشرفي اللغة العربية بمحافظة الطائف، والبالغ عددهم (٣٠) مشرفاً.

خصائص عينة الدراسة:

أولاً: من حيث نوع العمل:

توزيع عينة الدراسة وفقاً لنوع العمل (الوظيفة):

جدول (١)

نوع العمل	العدد	النسبة
معلم	٣٣٠	%٩٢
مشرف تربوي	٣٠	%٨
المجموع الكلي	٣٦٠	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (١) أن أفراد الدراسة يتوزعون حسب نوع العمل إلى فئتين:

- ١- معلمو اللغة العربية بلغ عددهم (٣٣٠) معلماً من محافظة الطائف، بنسبة %٩٩ من مجموع أفراد عينة الدراسة.
- ٢- المشرفون التربويون بلغ عددهم (٣٠) مشرفاً من جميع المناطق التعليمية، بنسبة %٨ من مجموع أفراد الدراسة.

ثانياً: من حيث المؤهل العلمي (ماجستير، بكالوريوس):

توزيع عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي كما يلي: (ن = ٣٦٠)

جدول (٢)

المؤهل العلمي	المقدار		م
	تكرار(ك)	%	
ماجستير	١٣	%٣.٦	١
بكالوريوس	٣٤٧	%٩٦.٤	٢
المجموع	٣٦٠	%١٠٠	

يتضح من الجدول رقم (٢) أن أفراد الدراسة يتوزعون حسب المؤهل العلمي إلى

فئتين:

- ١- بكالوريوس: حيث بلغ عددهم (٣٤٧) بواقع ٩٦.٤٪، من مجموع أفراد العينة.
- ٢- ماجستير: حيث بلغ عددهم (١٣) بواقع ٣.٦٪ من مجموع أفراد العينة.

ثالثاً: من حيث الخبرة في التعليم:

حيث تعتبر الخبرة في التعليم بشكل عام أحد العناصر المؤثرة في قدرة المعلم على

مواجهة مشكلات التقويم.

توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة في التعليم. (ن = ٣٦٠)

جدول (٣)

الرقم	الخبرة في التعليم	المقدار	
		ك	%
١.	أقل من ٥ سنوات	٣٣	٩.٢٪
٢.	أكثر من ٥ سنوات	٣٢٧	٩٠.٨٪
	المجموع	٣٦٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٣) أن أفراد عينة الدراسة يتوزعون حسب الخبرة في التعليم

كما يلي:

- ١- أقل من ٥ سنوات: بلغ عددهم (٣٣)، بنسبة ٩.٢٪ من عينة الدراسة.
- ٢- أكثر من ٥ سنوات: بلغ عددهم (٣٢٧)، بنسبة ٩٠.٨٪ من عينة الدراسة.

رابعاً: من حيث نوع المؤهل (تربوي، غير تربوي):

وصف عينة الدراسة حسب نوع المؤهل والتي تبين في الجدول التالي أن نسبة ٩٦.٩٪

من أفراد العينة يحملون المؤهل التربوي، وهو يدل على توجه وزارة التربية والتعليم إلى

الاهتمام بالجانب التربوي لدى المعلم.

توزيع عينة الدراسة وفقاً لنوع المؤهل (ن = ٣٦٠)

جدول (٤)

الرقم	نوع المؤهل	العدد	النسبة
١.	تربوي	٣٤٩	%٩٦.٩
٢.	غير تربوي	١١	%٣.١
	المجموع	٣٦٠	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٤) أن عينة الدراسة يتوزعون حسب نوع المؤهل:

- ١- الذين يحملون المؤهل التربوي: بلغ عددهم (٣٤٩) فرداً، بنسبة ٩٦.٩٪ من العينة.
- ٢- الذين يحملون المؤهل غير التربوي: بلغ عددهم (١١) فرداً، بنسبة ٣.١٪ من عينة الدراسة.

ويتضح فيما سبق أن أكثر أفراد عينة الدراسة يحملون المؤهلات التربوية التي تحقق كثيراً من الاستقرار والتعامل الأمثل مع خصائص المرحلة الثانوية.

أداة الدراسة:

اعتمد الباحث في جمع بيانات هذه الدراسة على الاستبانة، باعتبارها أنسب وسيلة لجمع المعلومات لهذه الدراسة، من حيث الجهد، والإمكانيات.

وقد عرف العساف (١٤١٦هـ ص ٣٤٢) الاستبانة بأنها "تلك الاستمارة التي تحتوى على مجموعة من الأسئلة، أو العبارات المكتوبة، مزودة بإجاباتها، والآراء المحتملة ويطلب من المجيب عليها مثلاً: الإشارة إلى ما يراه مهماً، أو ينطبق عليه منها، وما يعتقد أنه هو الإجابة الصحيحة".

وفيما يلي عرض لأداة الدراسة، من حيث تصميمها في صورتها الأولية، قياس صدقها، وإخراجها في صورتها النهائية، قياس ثباتها، طريقة تطبيقها على مجتمع الدراسة.

تصميم الأداة:

بعد أن اطلع الباحث على أدبيات الدراسة، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع دراسته، ومن خلال خبرة الباحث في مجال التدريس، فقد قام الباحث في ضوء أهداف الدراسة ببناء استبانة أولية مكونة من قسمين:

القسم الأول:

يشتمل على معلومات عن المجيب (الوظيفة- المؤهل-سنوات الخبرة).

القسم الثاني:

يشتمل على ثلاثة محاور:

المحور الأول: تناول المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية المتعلقة بالمعلم، ويتكون من (١٧) فقرة.

المحور الثاني: تناول المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية المتعلقة بالطالب، ويتكون من (١٨) فقرة.

المحور الثالث: تناول المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقويم أداء الطلاب اللغوي في المرحلة الثانوية المتعلقة بالمناهج الدراسية، ويتكون من (٢٠) فقرة.

صدق الأداة:

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، وللتحقق من صدق محتوى الاستبانة وقدرتها على قياس ما وضعت من أجله، اعتمد الباحث الإجراءات التالية:

الإجراء الأول:

أسلوب التحكيم حيث تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص، وذلك للقيام بتحكيمها، وهذا ما يعرف بالصدق الظاهري للاستبانة،

أو صدق المحكمين، وبلغ عدد المحكمين (١٠) محكمين (انظر الملحق رقم ٢) وقد طلب الباحث من المحكمين إبداء آرائهم في:

١- مدى وضوح معنى كل عبارة من عبارات الاستبانة، وسلامة صياغتها، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله.

٢- مدى ارتباط كل عبارة بما يخصها.

٣- تحسين الإستبانة بشكل عام، وذلك بالإشارة إلى التعديل بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، أو الترتيب والتنظيم، وما يرونه من عبارات أخرى يجب إضافتها لكل محور من محاور الدراسة.

وبعد استيفاء ردود المحكمين قام الباحث بحصر ما جاء فيها من ملحوظات، وتعديلات، وإضافات، وإجراء التعديلات المطلوبة، بما يتلاءم مع ملحوظات ومقترحات المحكمين، وقد تنوعت هذه الملحوظات بين حذف، وإضافة، وتعديل، يعرض الباحث لأمثلة منها:

١- تعديل الفقرة (٦) من محور المشكلات المتعلقة بالمعلم، حيث كانت: ندرة توفر كتاب للمعلم (دليل) يساعده على أساليب تقويم أداء الطلاب اللغوي، بحيث أصبحت: عدم توفر دليل للمعلم يساعده في تقويم جميع جوانب النمو اللغوي للطلاب.

٢- تعديل الفقرة (٩) من محور المشكلات المتعلقة بالطالب، حيث كانت: الخوف والخجل يمنع التلاميذ من إظهار ما لديهم من قدرات لغوية بحيث أصبحت: خجل الطلاب من إظهار ما لديهم من ضعف لغوي.

٣- تعديل الفقرة (٣) من محور المشكلات المتعلقة بالمنهج الدراسية حيث كانت: أسئلة الكتاب لا تراعي الفروق الفردية للتلاميذ، بحيث أصبحت: أسئلة الكتاب لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.

٤- حذف بعض الفقرات منها:

أ- فهم التلاميذ لبعض الأسئلة بصورة خاطئة.

ب- ضعف المستوى الأكاديمي لمعلمي اللغة العربية.

٥- إضافة بعض الفقرات منها:

أ- عدم متابعة معلم اللغة العربية أخطاء الطلاب وتصحيحها مباشرة.

ب- عدم وعي الطلاب بأهمية التقويم.

وبعد استيفاء الردود من المحكمين، روجعت، وحصرت ما جاء فيها من ملاحظات، أو تعديلات، أو إضافات، وبعد ذلك جرى التعديل بالتنسيق مع المشرف على الرسالة، وظهرت الأداة في صورتها النهائية، ليتكون المحور الأول من (١٢) فقرة، بدلاً من (١٧) فقرة، ويتكون المحور الثاني من (١٥) فقرة، بدلاً من (١٨) فقرة، ويتكون المحور الثالث من (١٣) فقرة، بدلاً من (٢٠) فقرة.

وبعد صياغة الأداة في صورتها النهائية، والتأكد من صدقها الظاهري، تم اتخاذ

الإجراء الثاني.

الإجراء الثاني:

لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، قام الباحث باستخراج معامل ارتباط بيرسون، عن طريق الحاسب الآلي، لكل استبانة على حدة، وذلك لإيجاد معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستفتاء والدرجة الكلية له (الجدول رقم ٥)، وبين كل نوع من الأنواع والدرجة الكلية للاستبانة (المقياس) من ناحية أخرى (الجدول رقم ٦).

الجدول (٥): ويوضح صدق الاتساق الداخلي لمعاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٥)

المقررات		الطالب		المعلم	
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
٠.٣٩	١	٠.٢٤	١	٠.٢٧	١
٠.٤٧	٢	٠.٣٧	٢	٠.٣٤	٢
٠.٥١	٣	٠.٣٢	٣	٠.٤٠	٣
٠.٤١	٤	٠.٤٢	٤	٠.٢٩	٤
٠.٤٢	٥	٠.٣٩	٥	٠.١٧	٥
٠.٣٢	٦	٠.٣١	٦	٠.٣٢	٦
٠.٣٨	٧	٠.٣٧	٧	٠.٤٦	٧
٠.٤٢	٨	٠.٤٠	٨	٠.١٥	٨
٠.٦٠	٩	٠.٣٣	٩	٠.٣٣	٩
٠.٥١	١٠	٠.٢٢	١٠	٠.٤٣	١٠
٠.٣٢	١١	٠.٣٨	١١	٠.٢٨	١١
٠.٢٥	١٢	٠.٤٥	١٢	٠.٤١	١٢
٠.٣٢	١٣	٠.٤٢	١٣		
		٠.٣٥	١٤		
		٠.٣٩	١٥		

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) صدق الاتساق الداخلي لمعاملات ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس، ولم تحقق أي عبارة ارتباطاً سالباً مع المقياس، وهذا مؤشر على صدق الاستبانة أداة البحث، وهو أحد شروط الأداة الجيدة. (جميعها دالة عند ٠.٠١).

الجدول (٦): ويبين صدق الاتساق الداخلي لمعاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٦)

الرقم	المجال	معامل الارتباط	الدلالة	ملاحظات
١	المعلم	٠.٧٣	٠.٠١	دالة
٢	الطالب	٠.٧٢	٠.٠١	دالة
٣	المقررات الدراسية	٠.٧٦	٠.٠١	دالة

يتضح من تحليل الارتباط (جدول رقم ٦) أنه يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للمقياس (مشكلات التقويم)، وأنواع وأسباب المشكلات، (وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون).

حيث يلاحظ أن أكثرها ارتباطاً المقررات الدراسية، ثم المعلم، ثم المشاكل المتعلقة بالطالب.

ثبات الأداة:

قام الباحث لتحديد ثبات الاستبانة بتطبيق معادلة الفا كرونباخ (Alpha cronbach) لإيجاد معامل الثبات، وذلك عن طريق حساب معاملات ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمحور، وقد وجد أن معامل الثبات للاستبانة بطريقة الفا كرونباخ (Alpha cronbach) = ٠.٨٨ وهو معامل ثبات مرتفع، ويمكن الوثوق به لأغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

بعد استشارة المتخصصين في مجال الإحصاء لتحليل بيانات الدراسة وللإجابة على تساؤلاتها، استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

١ - معادلة ألفا كرونباخ (Alpha cronbach) لقياس ثبات الاستبانة، وذلك بإيجاد معامل الثبات للاستبانة ككل.

٢ - التكرار، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري في وصف عينة

الدراسة، وترتيب استجابات أفراد عينة الدراسة، وترتيب استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات كل محور.

(الانحراف المعياري هو الجذر التربيعي لمعدل مربعات الانحرافات عن الوسط الحسابي).

وقد استخدم الباحث في المعالجة الإحصائية برنامج (الرزمة الإحصائية SPSS) *.

تطبيق الأداة:

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة وصلاحيتها، وأخذ موافقة المشرف على الرسالة بتطبيقها، قام الباحث باستكمال الإجراءات الإدارية المتبعة لتطبيق أداة الدراسة، حيث حصل على خطاب موجه من سعادة عميد كلية التربية بجامعة أم القرى إلى سعادة مدير عام التربية والتعليم بمحافظة الطائف، بشأن تسهيل مهمة الباحث في تطبيق أداة دراسته. بناءً عليه جرى الحصول على خطاب من إدارة التطوير التربوي في الإدارة العامة للتربية والتعليم في محافظة الطائف، للسماح بتطبيق أداة الدراسة على مجتمع الدراسة، وبالتعاون مع إدارة شؤون المعلمين وإدارة التخطيط المدرسي، وإدارة الإشراف التربوي في محافظة الطائف، جرى حصر معلمي اللغة العربية في كل مدرسة من مدارس المرحلة الثانوية التابعة لمراكز الإشراف التربوي الخمسة (الشمال، الجنوب، الشرق، الغرب، حداد بني مالك) كما جرى حصر مشرفي اللغة العربية في كل مركز من هذه المراكز، ثم قام الباحث بالتعاون مع بعض زملائه المعلمين وبعض الإخوة المشرفين في مراكز الإشراف التربوي، بتوزيع الاستبانات على جميع أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين، والمشرفين التربويين، وبعد أسبوعين من توزيع الاستبانات على أفراد مجتمع الدراسة، قام الباحث بجمع الاستبانات التي تمت الإجابة عليها من قبل أفراد المجتمع، ثم قام الباحث بمراجعتها، للتأكد من استكمال العينة المطلوبة بصورة عشوائية، وصلاحيتها للمعالجة الإحصائية.

* SPSS: statistical package for social sciences

الفصل الرابع

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

يعرض الباحث في هذا الفصل نتائج تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة، وقد عمد

الباحث إلى تنظيم هذا الفصل وفقاً لأسئلة الدراسة التالية:

س ١: ما المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة

الثانوية المتعلقة بالمعلم؟

س ٢: ما المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة

الثانوية المتعلقة بالطالب؟

س ٣: ما المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة

الثانوية المتعلقة بالمناهج الدراسية؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة، صمم الباحث جدولاً يوضح المتوسطات الحسابية،

والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، وفي ضوء ذلك جرى ترتيب العبارات

تنازلياً، حسب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.

هذا وقد حدد الباحث معياراً لقياس المتوسط الحسابي عند عرضه إجابات عينة

الدراسة، وقد جرى التحليل والتفسير لبيانات الدراسة وفق هذا المعيار، وهو كالتالي:

١- إذا كان المتوسط الحسابي من ١ إلى ١.٨٠ لا تعتبر مشكلة من مشاكل التقويم.

٢- إذا كان المتوسط الحسابي من ١.٨١ إلى ٢.٦٠ تكون المشكلة متوافرة بصورة

ضعيفة.

٣- إذا كان المتوسط الحسابي من ٢.٦١ إلى ٣.٤٠ تكون المشكلة متوافرة بدرجة

متوسطة.

٤- إذا كان المتوسط الحسابي من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠ تكون المشكلة متوافرة بدرجة كبيرة.

٥- إذا كان المتوسط الحسابي ٤.٢١ إلى ٥ تكون المشكلة متوافرة بدرجة كبيرة جداً.

وفيماء يلي عرض نتائج الدراسة، وتفسيرها، ومناقشتها، وفق أسئلتها على النحو التالي:

السؤال الأول:

ما المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة

الثانوية المتعلقة بالمعلم؟

وقد جاءت إجابات عينة الدراسة عن هذا السؤال في الجدول رقم (٧)

جدول (٧)

رقم العبارة	نص العبارة	عينة الدراسة ن = ٣٦٠			
		الحسابي	المتوسط	المعياري	الانحراف
٣	كثرة نصاب معلم اللغة العربية تجعله يستخدم أساليب تقويم غير كافية	٤٤.٣	٠.٨٤٩١٤	١	
١١	يواجه معلم اللغة العربية صعوبة في تقويم أعداد كبيرة من الطلاب في الفصل الواحد	٤٤.٣	٠.٩٤٤٣٩	٢	
٦	عدم توفر دليل للمعلم يساعده على تقويم جميع جوانب النمو اللغوي للطلاب	٣٣.٩	١.١٣٠٨٣	٣	
١٢	شيوخ العامية على ألسنة المعلمين ومنهم معلمو اللغة العربية	٣٣.٨	١١.١٠٥٢٢	٤	
٥	كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق المعلم.	٣٣.٧	١١.٢٥٥٦٩	٥	
٩	ضعف برامج إعداد معلم اللغة العربية، خاصة في مجال التقويم.	٣٣.٥	٠.٩٦٧٦٦	٦	
٧	يواجه معلم اللغة العربية صعوبة في تقويم جميع جوانب النمو اللغوي للطلاب	٣٣.٥	١١.٠٢١٥٠	٧	
١	قلة تقديم الدورات في مجال التقويم لمعلمي اللغة العربية.	٣٣.٥	١١.٠٢١٧١	٨	
٨	عدم متابعة معلم اللغة العربية أخطاء الطلاب وتصحيحها مباشرة.	٣٣.٤	١١.٠١٢٢٤	٩	
١٠	افتقار معلمي اللغة العربية إلى مقاييس تساعد على تقويم أداء الطلاب اللغوي.	٣٣.٤	١.٠٢٧٢٣	١٠	
٤	إبتعاد معلمي اللغة العربية عن استخدام الأساليب الحديثة في التقويم.	٣٣.٣	٠.٨٤٨٠٦	١١	
٢	ضعف إلمام كثير من معلمي اللغة العربية بأساليب التقويم المتنوعة.	٣٣.٢	٠.٨٣٩٠١	١٢	
	المتوسط العام	٣.٦			

يوضح الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات عينة الدراسة لمدى الموافقة على وجود هذه المشكلات الخاصة بالتقويم اللغوي لطلاب المرحلة الثانوية في اللغة العربية المتعلقة بالمعلم.

ويتبين من الجدول أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو الفقرات (١-١٢) كانت ضمن مدى الاستجابة الكبيرة (٣.٤١ - ٤.٢٠)، بينما لم تكن هناك أية مشكلة أبدت العينة تجاهها استجابة ضعيفة أو ليست مشكلة

كما أوضح الجدول أن أعلى استجابة كانت على العبارة رقم (٣) التي تتعلق بكثرة نصاب معلم اللغة العربية، حيث كانت بمتوسط حسابي (٤.٣) مما يعني أنها توافرت بدرجة كبيرة جداً. ومما يدل على أهمية الاعتناء بهذا الجانب وهو مشكلة نصاب المعلم، حيث يلاحظ أن كثيراً من المعلمين، وخاصة معلمي اللغة العربية، يحمل كامل النصاب وهو (٢٤) حصة في الأسبوع ولفترات طويلة من حياته العملية، ولذلك ينبغي التنبه لكيفية معالجتها المعالجة الصحيحة، كما يتبين من الجدول أن أقل الاستجابات كانت على الفقرة رقم (٢) التي تتعلق بضعف إلمام كثير من معلمي اللغة العربية بأساليب التقويم المتنوعة، حيث كانت بمتوسط حسابي (٣.٢) مما يعني أنها توافرت بدرجة متوسطة.

كما يتضح وجود مشكلتين متوافرتين بشكل كبير جداً، على الترتيب التالي:

- ١- كثرة نصاب معلم اللغة العربية تجعله يستخدم أساليب تقويم غير كافية.
- ٢- يواجه معلم اللغة العربية صعوبة في تقويم أعداد كبيرة في الطلاب في الفصل الواحد.

كما يتضح وجود ست مشكلات متوافرة بشكل كبير، وهي على الترتيب التالي:

- ١- عدم توفر دليل للمعلم، يساعده في تقويم جميع جوانب النمو اللغوي للطلاب.
- ٢- شيوع العمومية على السنة المعلمين ومنهم معلمو اللغة العربية.
- ٣- كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق المعلم.

- ٤- ضعف برامج إعداد معلم اللغة العربية، خاصة في مجال التقويم.
- ٥- يواجه معلم اللغة العربية صعوبة في تقويم جميع جوانب النمو اللغوي للطلاب.
- ٦- قلة تقديم الدورات في مجال التقويم لمعلمي اللغة العربية.

كما يتضح وجود (٤) مشكلات متوافرة بدرجة متوسطة، وهي على الترتيب التالي:

- ١- عدم متابعة معلم اللغة العربية أخطاء الطلاب وتصحيحها مباشرة.
- ٢- افتقار معلمي اللغة العربية إلى مقاييس تساعد على تقويم أداء الطلاب اللغوي.
- ٣- ابتعاد معلمي اللغة العربية عن استخدام الأساليب الحديثة في التقويم.
- ٤- ضعف إلمام كثير من معلمي اللغة العربية بأساليب التقويم المتنوعة.

من خلال استعراض النتائج تبين أن المشكلات المتعلقة بالمعلم تتوافر في الميدان التربوي، وتراوح بين توافرها بدرجة كبيرة جداً، إلى متوسطة، وتتوافق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات سابقة أثبتت توافر هذه المشكلات، فقد أظهرت نتائج دراسة كل من الراشد (١٤١٢هـ)، والبشر (١٤١٤هـ)، وحسن وآخرون (١٩٩١م)، والناجم (١٤٢١هـ)، ووزان (١٩٨٢م)، والسكران (١٤١١هـ)، على أنه من المعوقات التي تواجه المعلم عند تقويم الطلاب كثرة نصاب المعلم بحيث لا يجد الوقت الكافي لتقويم طلابه بصورة جيدة وقد أوردت هذه الدراسة ما ذكر سابقاً بنص الفقرة "٣" كثرة نصاب معلم اللغة العربية تجعله يستخدم أساليب تقويم غير كافية، حيث حصلت على متوسط حسابي "٤.٣" مما يشير إلى توافرها بدرجة كبيرة جداً، كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من البشر (١٤١٤هـ)، والناجم (١٤٢١هـ)، والحباشنة (١٩٩٣م) في أن قلة تقديم الدورات للمعلمين في مجال التقويم تعد مشكلة من المشكلات التي تواجه المعلمين، حيث إن المعلم بحاجة إلى تنمية مهاراته في مجال التقويم، ومعرفة أساليب، وطرق جديدة، ورصد خبرات مبتكرة، يمكن أن تسهم في تحسين عملية التقويم خصوصاً تقويم أداء الطلاب، وقد أوردت هذه الدراسة ما ذكر سابقاً بنص الفقرة "١" قلة تقديم أدوات في مجال التقويم لمعلمي اللغة العربية، حيث

حصلت على متوسط حسابي "٣.٥" مما يعني توافرها بدرجة كبيرة.

كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من البشر (١٤١٢هـ)، والناجم (١٤٢١هـ)، ووزان (١٩٨٢م)، والسكران (١٤١١هـ)، وأبانمي (١٤١٥هـ)، والعمرو (١٤١٦هـ) في أن كثرة عدد الطلاب في الفصل يؤثر على عملية التقويم، بحيث لا يتمكن المعلم من تقويم جميع طلابه بطريقة سليمة، نظراً لكثرتهم في الفصل، حيث إن المعلم يحتاج إلى مساحة من الوقت لإجراء التقويم بصورة سليمة، قد لا تتوفر مع كثرة عدد الطلاب في الفصل الواحد، وهذا ما أوردته هذه الدراسة بنص الفقرة "١١" يواجه معلم اللغة العربية صعوبة في تقويم أعداد كبيرة من الطلاب في الفصل الواحد حيث حصلت على متوسط "٤.٣"، مما يعني توافرها بدرجة كبيرة جداً.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من الناجم (١٤٢١هـ) في أنه من المشكلات التي يواجهها المعلم عدم وجود دليل يرشد المعلم إلى أساليب التقويم المرغوبة لكل مادة، ومدى مناسبة الطرق التي يستخدمها من عدمها، وافتقاره للدليل المساعد الذي قد يكون له الأثر الكبير في مساعدة المعلم وتوجيهه نحو تقويم سليم، وهذا أوردته هذه الدراسة بنص الفقرة "١" عدم توفر دليل للمعلم يساعده على تقويم جميع جوانب النمو اللغوي للطلاب، حيث حصلت على متوسط "٣.٩"، مما يعني توافرها بدرجة كبيرة.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من سعادة (١٩٨٩م)، والحميضي (١٤١٣هـ)، والسنبلي (٢٠٠١م) في أنه من المشكلات التي تواجه المعلم، عدم إلمامه بأساليب التقويم المتنوعة، حيث إنه من الواجب أن يكون المعلم ملماً بأساليب تقييمية متنوعة، ينوع في استخدامها حسب احتياجاته وأهدافه في التقويم، وألا يحرص تقويمه للطلاب في أساليب مقتصرة، لا تؤدي الغرض الكامل من التقويم، ولا تحقق الهدف المنشود، وهذا ما أوردته هذه الدراسة بنص الفقرة "٢": "ضعف إلمام كثير من معلمي اللغة العربية بأساليب التقويم المتنوعة، حيث حصلت على متوسط حسابي "٣.٢" مما يعني توافرها بدرجة متوسطة.

السؤال الثاني:

ما المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة

الثانوية المتعلقة بالطالب ؟

وقد جاءت إجابات عينة الدارسة عن هذا السؤال في الجدول رقم (٨)

جدول (٨)

عينة الدراسة ن = ٣٦٠			نص العبارة	رقم العبارة
الترتيب	الانحراف المعياري	التوسط الحسابي		
١	٠.٦٤٩٨١	٤.٦	اهتمام الطالب بالاختبارات للحصول على الدرجات فقط.	٣
٢	٠.٨٢٤٤٨	٤.٣	اعتماد الطلاب على التحدث بالعامية.	١٤
٣	١.٠٦٣٢٦	٤.٢	ضعف تعاون أولياء أمور الطلاب مع المعلم في متابعة نتائج التقويم.	١٥
٤	٠.٨٦٨٦٩	٤.١	قلة محصول الطلاب اللغوي.	٤
٥	٠.٩٦٦٥٣	٤	تركيز الطلاب على مادة دون أخرى.	١٣
٦	١.٠٠٥٢٦	٤	اعتماد الطلاب على الحفظ والاستظهار.	١٢
٧	٠.٨٢٧٤٣	٣.٩	ضعف الطلاب في الجانب الكتابي.	٥
٨	٠.٨٢٨٠٦	٣.٩	بعد الطلاب عن استخدام الأساليب والتراكيب اللغوية التي لا يجيدونها.	٨
٩	٠.٨٥٠٩٨	٣.٩	ضعف الطلاب في الجانب القرائي.	٦
١٠	٠.٩٦٠٨٢	٣.٨	خجل الطلاب من إظهار مآلديهم من ضعف لغوي.	٩
١١	٠.٩٧٠٧٥	٣.٧	عدم وعي الطلاب بأهمية التقويم اللغوي.	٢
١٢	١.٨٣٤٧٣	٣.٧	قلة استفادة الطلاب من توجيهات المعلم.	١٠
١٣	١.٠٨٥٢٧	٣.٧	نظرة الطلاب لكل فرع من فروع اللغة العربية على أنه قسم قائم الذات.	١١
١٤	٠.٩٢١٠٩	٣.٦	سوء خط الطلاب.	٧
١٥	٠.٩٩٠٨٠	٣.٣	انصراف الطلاب عن التجاوب مع المعلم أثناء التقويم.	١
	٣.٩		المتوسط العام	

يوضح الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية الاستجابات عينة الدراسة لمدى الموافقة على وجود هذه المشكلات الخاصة بالتقويم اللغوي لطلاب المرحلة الثانوية المتعلقة بالطالب.

ويتبين من الجدول أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو الفقرات (١ - ١٥) كانت ضمن مدى الاستجابة الكبيرة (٣.٤١ إلى ٤.٢٠) بينما لم تكن هناك أية مشكلة أدلت العينة اتجاهها استجابة ضعيفة أو ليست مشكلة.

كما أوضح الجدول أن أعلى استجابة كانت على العبارة رقم (١٤) التي تتعلق باهتمام الطلاب بالاختبارات للحصول على الدرجات فقط، حيث كانت بمتوسط حسابي (٤.٦) مما يعني أنها توافرت بدرجة كبيرة.

كما يتبين من الجدول أن أقل الاستجابات كانت على الفقرة رقم (١) التي تتعلق بانصراف الطلاب عن التجاوب مع المعلم أثناء التقويم، حيث كانت بمتوسط حسابي (٣.٣) مما يعني أنها توافرت بشكل بدرجة متوسطة، كما يتضح من الجدول وجود مشكلتين متوافرتين بدرجة كبيرة جداً، على الترتيب التالي:

١- اهتمام الطلاب بالاختبارات للحصول على الدرجات فقط.

٢- اعتماد الطلاب على التحدث بالعامية.

كما يتضح وجود اثنتا عشرة مشكلة متوافرة بدرجة كبيرة، على الترتيب التالي:

١- ضعف تعاون أولياء أمور الطلاب مع المعلم في متابعة نتائج التقويم.

٢- قلة محصول الطلاب اللغوي.

٣- تركيز الطلاب على مادة دون أخرى.

٤- اعتماد الطلاب على الحفظ والاستظهار.

٥- ضعف الطلاب في الجانب الكتابي.

- ٦- بعد الطالب عن استخدام الأساليب والتراكيب اللغوية التي لا يجيدونها.
- ٧- ضعف الطلاب في الجانب الكتابي.
- ٨- خجل الطلاب في إظهار مآلدبهم من ضعف لغوي.
- ٩- عدم وعي الطلاب بأهمية التقويم.
- ١٠- قلة استفادة الطلاب من توجيهات المعلم.
- ١١- نظرة الطلاب لكل فرع من فروع اللغة العربية على أنه قسم قائم الذات.
- ١٢- سوء خط الطلاب.

كما يتضح وجود مشكلة واحدة توافرت بدرجة متوسطة وهي:
انصراف الطلاب عن التجاوب مع المعلم أثناء التقويم.

ومن خلال استعراض النتائج تبين أن المشكلات المتعلقة بالطالب تتوافر في الميدان التربوي، وتتراوح بين توافرها بدرجة كبيرة جداً، إلى متوسطة.
وتتوافق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الراشد (١٤١٤هـ)، وأبانمي (١٤١٥هـ)، والعمرو (١٤١٦هـ) في أن عدم متابعة أولياء الأمور لنتائج التقويم تعد من المشكلات التي تواجه المعلم، فالمعلم بحاجة إلى تجاوب من الطلاب أثناء عملية التقويم، والطالب عندما يقل شعوره بأهمية التقويم نتيجة عدم الحرص والمتابعة من قبل ولي الأمر، يقل تجاوبه مع المعلم عند تقويمه له، مما يشكل عبئاً مضاعفاً على المعلم عند تقويم الطلاب، قد يخرج عن تقويمهم بصورة صحيحة، وهذا ما أوردته هذه الدراسة بنص الفقرة "١٥": "ضعف تعاون أولياء الأمور مع المعلم في متابعة نتائج التقويم، حيث حصلت على متوسط "٤.٢" مما يعني توافرها بدرجة كبيرة.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الناجم (١٤٢١هـ) في أن من المشكلات التي يواجهها المعلم عند تقويم الطلاب، تعود الطلاب على الحفظ والاستظهار، مما

يعني أن المعلم لن يتمكن من تقويم الطالب بصورة صحيحة نتيجة اعتماد وتركيز الطالب على الحفظ دون الفهم والممارسة، مما يعطي نتائج غير صادقة، فالطالب يحفظ وبعد التقويم ينسى ما حفظ، وهذه مشكلة، فللحصول على نتائج صادقة لابد أن يقويم الطالب في ما فهم ومارس، لأن الفهم والممارسة تؤدي إلى الاستمرارية، بعكس ما يؤدي إليه الحفظ، أو الحفظ المؤقت، وهو ما يقوم به الطلاب عند التقويم، وهذا ما أورده هذه الدراسة بنص الفقرة " ١٢": اعتماد الطلاب على الحفظ والاستظهار، حيث حصلت على متوسط " ٤ " مما يعني توافر المشكلة بدرجة كبيرة جداً.

السؤال الثالث:

ما المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة

الثانوية المتعلقة بالمناهج الدراسية ؟

وقد جاءت إجابات عينة الدراسة عن هذا السؤال في الجدول رقم (٩)

جدول (٩)

رقم العبارة	نص العبارة	عينة الدراسة ن = ٣٦٠			
		الترتيب	الانحراف المعياري	التوسط	الحسابي
١	ازدحام الكتاب المقرر بالموضوعات، مما يجعل الوقت ضيقاً فلا تتاح الفرصة لاستخدام تقويم مستمر وشامل.	١	٠.١١٢٧٨	٣.٨	
٥	بعد موضعات الكتاب المقرر عن الحياة العامة للطلاب.	٢	١.٠٥٣٧٢	٣.٣	
٢	تركيز أسئلة الكتاب المقرر على المستويات المعرفية الدنيا.	٣	١.٠١٧٣٨	٣.٢	
٦	تدريس اللغة العربية في مقررات منفصلة.	٤	١.٢٩٩٥١	٣.٢	
٣	أسئلة الكتب المقررة لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	٥	٠.٩٩٢١٢	٣.١	
٩	ضعف الترابط بين موضوعات المقرر الواحد.	٦	١.٠٥٧٣٣	٣.١	
١٣	تدريبات الكتب المقررة تهمل ربط موضوع الدرس بباقي الموضوعات وفروع اللغة.	٧	١.٢٥١٣٢	٣.١	
١٠	المقررات المعدة للتدريس لا تراعي التدرج في عرضها للموضوعات.	٨	١.٠٨٥٤٤	٣	
١١	عرض الموضوعات في صورة أمثلة وقواعد.	٩	١.١٠١٠٥	٢.٩	
٨	عدم وجود أهداف محددة لكل موضوع.	١٠	١.١٤٤٥٩	٢.٩	
٤	المقررات الدراسية لا تتوافق مع مستويات الطلاب.	١١	١.١٢٠٤١	٢.٩	
٧	عدم وجود أهداف محددة لكل مقرر.	١٢	١.١٩٢٣٣	٢.٨	
١٢	خلو بعض المقررات من أسئلة لمراجعة ما سبق دراسته.	١٣	١.٢٧٦٠٦	٢.٨	
	المتوسط العام			٣.١	

يوضح الجدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الاستجابات عينة الدراسة لمدى الموافقة على وجود هذه المشكلات الخاصة بالتقويم اللغوي لطلاب المرحلة الثانوية المتعلقة بالمناهج الدراسية:

ويتبين من الجدول أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو الفقرات (١-١٣) كانت ضمن مدى الاستجابة المتوسطة (٢.٦١-٣.٤٠)، بينما لم تكن هناك أية مشكلة أدلت العينة اتجاهها استجابة ضعيفة أو ليست مشكلة.

كما أوضح الجدول أن أعلى استجابة كانت على العبارة رقم (١) التي تتعلق بازدحام الكتاب المقرر بالموضوعات، مما يجعل الوقت ضيقاً، فلا تتاح الفرصة لاستخدام تقويم مستمر وشامل، حيث كانت بمتوسط (٣.٨) مما يعني توافرها بدرجة كبيرة.

كما يتبين من الجدول أن أقل الاستجابات كانت على الفقرة رقم (١٢) التي تتعلق بخلو بعض المقررات من أسئلة المراجعة، لما سبقت دراسته، حيث كانت بمتوسط حسابي (٢.٨) مما يعني توافرها بدرجة متوسطة.

كما يتضح من الجدول وجود مشكلة واحدة توافرت بدرجة كبيرة وهي: ازدحام الكتاب المقرر بالموضوعات، مما يجعل الوقت ضيقاً، فلا تتاح الفرصة لاستخدام تقويم مستمر شامل.

كما يتضح من الجدول وجود اثنتا عشرة مشكلة، توافرت بدرجة متوسطة، على الترتيب التالي:

- ١- بعد موضوعات الكتاب المقرر عن الحياة العامة للطلاب.
- ٢- تركيز أسئلة الكتاب المقرر على المستويات المعرفية الدنيا.
- ٣- تدريس اللغة العربية في مقررات منفصلة.
- ٤- أسئلة الكتاب المقررة لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.

- ٥- ضعف الترابط بين موضوعات المقرر الواحد.
- ٦- تدريبات الكتاب المقرر تهمل ربط موضوع الدرس بباقي الموضوعات وفروع اللغة.
- ٧- المقررات المعدة للتدريس لا تراعي التدرج في عرضها للموضوعات.
- ٨- عرض الموضوعات في صورة أمثلة وقواعد.
- ٩- عدم وجود أهداف محددة لكل موضوع.
- ١٠- المقررات الدراسية لا تتوافق مع مستويات الطلاب.
- ١١- عدم وجود أهداف محددة لكل موضوع.
- ١٢- خلو بعض المقررات من أسئلة لمراجعة ما سبق دراسته.

ومن خلال استعراض النتائج تبين أن المشكلات المتعلقة بالمناهج الدراسية تتوافر في الميدان التربوي، وتراوح ما بين توافرها بدرجة كبيرة، إلى متوسطة. وتتوافق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات سابقة، أثبتت توافر هذه المشكلات، فقد أظهرت نتائج دراسة الراشد (١٤١٢هـ) أن من المشكلات المتعلقة بالمنهج، ازدحام الكتاب المقرر بالموضوعات، وهذا ما يشكل عبئاً على المعلم في الموافقة بين تدريس موضوعات الكتاب المقرر وإجراء التقويم، فكلما زادت الموضوعات في الكتاب احتاج المعلم إلى مساحة زمنية أكبر لتطبيقها، بالمقابل تقلص المساحة الزمنية المقررة للتقويم مما يؤثر سلباً في القيام بها بشكل سليم، وهذا ما أوردته هذه الدراسة بنص الفقرة "١": ازدحام الكتاب المقرر بالموضوعات، مما يجعل الوقت ضيقاً: فلا تتاح الفرصة لاستخدام تقويم مستمر وشامل، حيث حصلت على متوسط حسابي "٣.٣" مما يعني توافرها بدرجة كبيرة.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العمرو (١٤١٦هـ)، وباقية (١٤٢٠هـ) في أن تركيز أسئلة الكتاب على المجال المعرفي والتذكري خصوصاً فقط، من

المشكلات التي تواجه المعلم عند تقويمه للطلاب، فالمعلم حينما يعتمد في تقويمه لطلابه على أسئلة الكتاب، فإنه يقتصر على الجانب المعرفي فقط، وهذا قصور في التقويم، حيث إن التقويم يجب أن يكون أشمل من ذلك، وهذا ما أورده هذا الدراسة في نص الفقرة "٢": تركيز أسئلة الكتاب المقرر على المستويات المعرفية الدنيا، حيث حصلت على متوسط حسابي "٣.٢" مما يعني توافرها بدرجة متوسطة.

الفصل الخامس

ملخص النتائج والتوصيات

ملخص النتائج والتوصيات

ملخص النتائج:

بناء على التحليل في الفصل السابق لنتائج الدراسة، فقد تم التوصل إلى مجموعة من

النتائج على النحو التالي:

بداية لا بد من التركيز على أهمية الدور الذي يؤديه المعلم في السيطرة على مشكلات

التقويم، كونه يعتبر من أقرب العناصر المؤثرة في تقويم أداء الطلاب اللغوي، والذي أكدت عليه جميع الدراسات السابقة.

١- كشفت الدراسة عن توافر مشكلات التقويم بشكل مرتفع لأنواع المشكلات

المختلفة، بدءاً من المعلم، أو الطالب، أو المقررات الدراسية، وبلغ المتوسط الحسابي

العام (٣.٥) وهو ما يدل على الموافقة الكبيرة من أفراد عينة الدراسة.

٢- تبين أن مشكلات تقويم أداء الطلاب اللغوي متنوعة، فكان رأي عينة الدراسة أنها

في مجملها تأتي بدرجة متوسطة، ولعل أكثرها موافقة، هو اهتمام الطلاب

بالاختبارات للحصول على الدرجات فقط، بمتوسط حسابي (٤.٦).

٣- بينت الدراسة أن درجة حدوث المشكلات المتعلقة بالطالب أولاً، ثم المعلم، ثم

المقررات الدراسية، وذلك من خلال ترتيب المتوسطات.

٤- تبين أن المشكلات المتعلقة بالمعلم كانت بمتوسط حسابي (٣.٦) وكان أعلى

العبارات موافقة، هي التي تتعلق بمواجهة معلم اللغة العربية صعوبة في تقويم

أعداد كبيرة من الطلاب، في الفصل الواحد.

٥- تبين أن المشكلات المتعلقة بالطالب كانت بمتوسط حسابي (٣.٩) وكان أعلى

العبارات موافقة هي التي تتعلق باهتمام الطلاب بالاختبارات للحصول على

الدرجات فقط.

- ٦- تبين أن المشكلات المتعلقة بالمقررات الدراسية كانت بمتوسط حسابي (٣.١) وكان أعلاها موافقة، من عينة الدراسة، هو ازدحام الكتاب المدرسي بالموضوعات، مما يجعل الوقت ضيقاً، فلا تتاح الفرصة لاستخدام تقويم مستمر وشامل.
- ٧- اتفقت عينة الدراسة على عدم وجود مشكلة من مشكلات التقويم بدرجة ضعيفة أو ليست مشكلة.

التوصيات:

- ١- ضرورة الاهتمام بإعداد معلم اللغة العربية خصوصاً في مجال التقويم.
- ٢- إقامة دورات ووزارة التربية والتعليم حول التقويم، وأساليب معالجة مشكلات التقويم.
- ٣- نشر الوعي بين منسوبي إدارات التربية والتعليم على دور المعلم الحقيقي، والعمل على تقليل نصاب المعلم، خاصة في المرحلة الثانوية، والاهتمام بالكيف بدل الكم.
- ٤- تدريب المعلمين على إعداد الاختبارات، وتخطيطها على نحو يبرز الاهتمام بمستويات التفكير العليا، كما يبرز الاهتمام بالفروق الفردية بين الطلاب.
- ٥- تبني برامج إعداد وتدريب المعلمين، القائمة على الكفاءات الخاصة بالتقويم.
- ٦- لا بد من التركيز على زيادة توعية الطلاب بأهمية الاختبارات، واعتبارها وسيلة من وسائل الارتقاء بمستوى الطالب إلى الأفضل.
- ٧- العمل على تطوير المناهج الدراسية للغة العربية، مع تلافي المشكلات الواردة في الدراسة.

المقترحات لدراسات أخرى:

- ١- دراسة حول ملاءمة مقررات التقويم التربوي، وطرق التدريس الخاصة التي تدرس في كليات التربية، وبرامج تدريب المعلمين من قبل وأثناء الخدمة، من حيث تغطيتها للمفاهيم الأساسية في مجال تقويم التعلم بشكل عام، والمفاهيم الإحصائية اللازمة لتحليل الاختبارات وتبويبها بشكل خاص.
- ٢- دراسة تقويمية لنواحي القوة والضعف في الاختبارات الحالية، في ضوء الكفاءات التعليمية في مجال إعداد، وتصحيح، وتحليل الاختبارات، الواجب توافرها لدى معلمي اللغة العربية.
- ٣- دراسة لكشف العلاقة بين إعداد المعلمين، ومشكلات التقويم لأداء الطلاب اللغوي.
- ٤- دراسة حول أثر أساليب التقويم والاختبارات، التي تستخدمها كليات وبرامج إعداد المعلمين، في إكساب طلابهم المفاهيم، والمهارات الأساسية في التقويم والاختبارات.
- ٥- دراسة حول الأسباب وراء إحجام المعلمين عن معالجة أخطاء ومشكلات التقويم.
- ٦- دراسة حول العلاقة بين نسبة الفاقد التعليمي، الناجم عن هروب المعلمين من تدريس المراحل الثانوية، وبين مشكلات التقويم.
- ٧- دراسة حول اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو الدورات التربوية أثناء الخدمة.
- ٨- تطبيق هذه الدراسة على بقية المراحل التعليمية.

المراجع

المراجع

- ١- القرآن الكريم.
- ٢- أبانمي، فهد عبدالعزیز (١٤١٥): أهم مشكلات تدريس المواد الشرعية في المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر المعلمين والموجهين بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- ٣- ابن تيمية: نقي الدين أحمد بن عبدالحليم (د.ت): اقتضاء الصراط المستقيم، (د.ن)، القاهرة.
- ٤- ابن منظور، جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم (٢٠٠٥): لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت.
- ٥- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف وعثمان سيد أحمد (١٩٧٦م): التقويم النفسي، مكتبة الأنجلو، القاهرة.
- ٦- أبو زينة، فريد كامل (١٩٩٢): أساسيات القياس والتقويم في التربية، الكويت، مكتبة الفلاح، ط ١
- ٧- أبو علام، رجاء محمود (١٩٨٧): قياس وتقويم التحصيل الدراسي، دار القلم للنشر والتوزيع، ط ١.
- ٨- أبو لبدة، سبع محمد (١٩٩٦هـ): مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، عمان جمعية المطابع التعاونية، ط ٤.
- ٩- أبو مغلي، سمير، سلامة، عبد السلام (٢٠٠٢م): القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ط ١.

- ١٠- إسماعيل، زكريا (١٩٩٥م): طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعة.
- ١١- باقي، سلوى صالح سعيد (١٤٢٠هـ): مدى إسهام التدريب في تقويم مهارات القراءة الإبداعية في كتب القراءة للصفوف النهائية من مراحل التعليم العام للبنات في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ١٢- باخير، علي محمد عبد الله (١٤١٣هـ): مدى قياس اختبارات مادة التاريخ لمستويات المجالين المعرفي والوجداني، للصف السادس الابتدائي، بمدينة جدة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ١٣- بادي، غسان خالد (١٤١٠هـ): العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي للطلاب المعلمين وبين تحديدهم للأخطاء اللغوية وتصنيفها، مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية، العدد الثالث، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ص ١١٣، ١٥٣.
- ١٤- بامشموس، محمد سعيد، وآخرون (١٩٩٤م): التقويم التربوي، دار الفيصلية الثقافية، ط ٣.
- ١٥- البشر، محمد بن فهد (١٤١٤هـ): واقع التقويم في تدريس العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة بنين، من وجهة نظر المعلمين، والموجهين التربويين، بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ١٦- جرادات، عزت، وآخرون (بدون): مبادئ القياس والتقويم، سلسلة المكتبة التربوية المعاصرة (٣)، مطبعة وزارة الأوقاف والشؤون والمقاسات الإسلامية، عمان.
- ١٧- الحباشنة، يوسف عبد الله سليمان (١٩٩٣): تحليل واقع الأسئلة الصفية الشفوية في دروس اللغة العربية عند معلمي ومعلمات المرحلة التأسيسية (الصفوف الابتدائية الأولى) بمنطقة رأس الخيمة التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية التربية.

- ١٨ - حسن أحمد (١٩٩٨م): أساليب تقويم الطالب في مادة اللغة العربية وتقويم الامتحانية، مجلة التربية العدد ٧٦، ص ٣٠، ص ٦٤.
- ١٩ - حسن، علي حسين، وآخرون (١٩٩١): أساليب تقييم التحصيل الدراسي في مدارس التعليم العام بدولة الإمارات، مجلة كلية التربية، الإمارات، عدد ٧، ص ١١٨، ص ١٤٩.
- ٢٠ - حمدان، محمد زياد (١٩٨٦): تقييم التحصيل، عمان، دار التربية الحديث.
- ٢١ - الحميضي، فاطمة عبدالله محمد (١٤١٣هـ): تقويم الكفاءات التعليمية في إعداد وتصحيح، وتحليل الاختبارات، لدى معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ٢٢ - خضر، فخري رشيد (٢٠٠٠م): التقويم التربوي، دار القلم للنشر والتوزيع، الامارات العربية المتحدة، دبي.
- ٢٣ - الخطيب، أحمد محمد (١٩٨٨م): اتجاهات حديثة في التقويم التربوي، المجلة العربية للتربية العدد (١)، ص ٥٩-٩٤.
- ٢٤ - الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٢م): فصول في تدريس اللغة العربية. مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، ط ١.
- ٢٥ - الدوسري، إبراهيم مبارك (٢٠٠١م): إطار مرجعي للتقويم التربوي، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، ط ٣.
- ٢٦ - الراشد، محمد فريح راشد (١٤١٢هـ): واقع التقويم في الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية (بنين) من وجهة نظر المعلمين الذين يدرسون الدراسات الاجتماعية، والموجهين التربويين بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- ٢٧- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠١م): علم نفس النمو والطفولة والمراهقة، القاهرة، عالم الكتاب، ط ٥.
- ٢٨- الزيود، نادر فهمي، عليان، هشام غامر (١٩٩٨م): مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط ٢.
- ٢٩- سعادة، جودت (١٩٨٩): المشكلات المنهجية للدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية الأردنية، كما يراها المشرفون التربويون، والمديرون، والمعلمون، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الكويت.
- ٣٠- السكران، محمد إبراهيم (١٤١١): أهم المشكلات التي تواجه تدريس العلوم الدينية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.
- ٣١- سماره، عزيز، النمر، عصام، إبراهيم، محمد عبد القادر (١٩٨٩م): مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط ٢.
- ٣٢- السنبل، شيخة بنت سعد بن فهد (٢٠٠١م): مدى استخدام معلمات اللغة العربية أسلوب السير والتوقف أثناء إلقاء الصفيّة الشفهية في المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ٣٣- السيد، فؤاد البهي (د.ت): الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ٣٤- الصراف، قاسم علي (٢٠٠٢م): القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- ٣٥- العصيلي، عبد العزيز إبراهيم (١٩٩٩م): النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

- ٣٦- الطيب، أحمد محمد (١٩٩٩م): التقويم والقياس النفسي التربوي، المكتب الجامعي الحديث، ط ١.
- ٣٧- ظافر، محمد إسماعيل والحمادي، يوسف (١٩٨٤م): التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض.
- ٣٨- الظاهر، زكريا محمد، تمرجيان، جاكلين، عبد الهادي، جودت عزت (١٩٩١م): مبادئ القياس والتقويم في التربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط ١.
- ٣٩- عبد الهادي، نبيل (٢٠٠١م): القياس والتقويم التربوي استخدامه في مجال التدريس، الصفى، دار وائل للنشر، عمان.
- ٤٠- عبيدات، ذوقان، وآخرون (٢٠٠١م): البحث العلمي - مفهومه - أدواته - أساليبه، الرياض، دار أسامة للنشر.
- ٤١- العبيدي، غنم سعيد شريف، الحويوري، حنان عيسى سلطان (١٩٨١هـ): أساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم، الرياض، دار الخريجي للنشر والتوزيع ط ١.
- ٤٢- العساف، صالح بن أحمد (١٤١٦هـ): المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، مكتبة العبيكان، ط ١.
- ٤٣- عقل، أنور (٢٠٠١م): نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية، ط ١.
- ٤٤- عقل، محمود عطا حسين (١٤١٩هـ): النمو الإنساني الطفولة والمراهقة، الرياض، دار الخريجي للنشر والتوزيع، ط ٣.
- ٤٥- علي، محمد السيد (١٩٩٨م): علم المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء الموديلات، عامر للطباعة والنشر، ط ١.
- ٤٦- العمرو، فهد بن علي عبد الرحمن (١٤١٦هـ): واقع التقويم في مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية بنين، من وجهة نظر معلمي الجغرافيا، وموجهيها بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- ٤٧- عودة، أحمد (٢٠٠٢م): القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل ط ٥.
- ٤٨- الغامدي، غرم الله بن عبد الله (١٩٩٧م): أسس اختبارات اللغة بين النظرية والتطبيق، دار المريخ للنشر، الرياض.
- ٤٩- الغريب، رمزية (١٩٨٧م): التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المعرفية، القاهرة، ط ١٠.
- ٥٠- فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠٠٠م): التقويم التربوي، دار النشر الدولي، ط ١.
- ٥١- فرج، عبد اللطيف حسين (١٤١٩هـ): المناهج وطرق التدريس التعليمية الحديثة، دار الفنون للطباعة والنشر، ط ٢.
- ٥٢- القرشي، مرزوق إبراهيم (١٤١٤هـ): التراكيب اللغوية في كتابات تلاميذ المرحلة المتوسطة في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية، ومطابقتها مع ما درسوه في مقررات قواعد اللغة العربية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ٥٣- كاظم، علي مهدي (٢٠٠١م): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة.
- ٥٤- اللامي، مهنا شديد مهنا (١٤٢٠هـ): الأخطاء النحوية في الاختبار النهائي لمادة التعبير الكتابي لطلاب الصف الثالث الثانوي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ٥٥- مجاور، نجاح أحمد (١٩٩١م): مستويات الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها عند معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة الأردن.
- ٥٦- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤): المعجم الوسيط، مكتبة الشرق الدولية، القاهرة، ط ٤.

- ٥٧- محمد، عبد الخالق محمد (١٤١٧هـ): اختبارات اللغة، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٥٨- مراد، صلاح أحمد، سليمان، أمين علي (٢٠٠٢م): الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها، وخصائصها، دار الكتاب الحديث، ط ١.
- ٥٩- مرعي، توفيق (١٩٨٣م): الكفايات التعليمية في ضوء النظم، عمان، دار الفرقان.
- ٦٠- الناجم، محمد عبد العزيز عبد المحسن (١٤٢١هـ): واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين، كما يراه المعلمون، والمشرفون التربويون، في مدينة الرياض، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ٦١- وزارة المعارف (١٤١٨هـ): دليل المعلم.
- ٦٢- وزارة المعارف (١٩٩٥م): سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ط ٤.
- ٦٣- وزارة المعارف (١٤٢٠): وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام.
- ٦٤- وزان، سراج محمد (١٩٨٢): تقويم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة (بنين) في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية.
- ٦٥- يوسف، ماهر إسماعيل صبري محمد، الرافي، محب محمود كامل (١٩٩٩م): التقويم التربوي أسسه وإجراءاته، مكتبة الراشد، ط ١.

الملاحق

الملحق رقم (١)
الأداة في صورتها الأولية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم والصلاة والسلام على المبعوث
رحمة لسائر الأمم وعلى آله وصحبه وسلم.

سعادة المحكم: **المقرر**

بين يدي سعادتك استبانة لدراسة بعنوان:

"المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية".

أمل من سعادتك التكرم بإبداء مرئياتكم السديدة حولها.

أهداف الدراسة:

يسعى الباحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- معرفة مشكلات التقويم التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية، المتعلقة بالمعلم.
- ٢- معرفة مشكلات التقويم التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية، المتعلقة بالطالب.
- ٣- التعرف على مشكلات التقويم التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية، المتعلقة بالمقررات الدراسية.

تساؤلات الدراسة:

- ١- ما مشكلات التقويم التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية، المتعلقة بالمعلم؟
- ٢- ما مشكلات التقويم التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية، المتعلقة بالتلميذ؟

٣- ما مشكلات التقويم التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب

اللغوي بالمرحلة الثانوية، المتعلقة بالمقررات الدراسية؟

أرجو تحكيمها مع مراعاة التالي:

- مدى وضوح معنى كل عبارة من عبارات الاستبانة، وسلامة صياغتها، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله.
- مدى ارتباط كل عبارة بما يخصها.
- تحسين الاستبانة بشكل عام، وذلك بالإشارة إلى التعديل بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، أو الترتيب والتنظيم، وما ترونه من مهارات أخرى يجب إضافتها لكل محور من محاور الدراسة.

شاكراً حسن تعاونكم،

الباحث: ماجد عبد الله العبادي

ص.ب: ٤٨٨٣ الطائف

جوال: ٥٥٧١٩٨١١

المشرف د/ عبد اللطيف حسين فرج

ص.ب: ٧٦٢٢ مكتة المكرمة

جوال: ٥٥٥٥٠٢٨٧٠

أولاً : المشكلات المتعلقة بالمعلم :

الفقرة	تبقى	تُحذف	تعديل كالتالي
١- قلة تقديم الدورات التدريبية في مجال التقويم لمعلمي اللغة العربية.			
٢- ضعف إلمام كثير من معلمي اللغة العربية بأساليب التقويم المتنوعة.			
٣- كثرة نصاب معلم اللغة العربية تجعله يستخدم أساليب تقويم غير كافية.			
٤- ابتعاد معلمي اللغة العربية عن استخدام الأساليب الحديثة في التقويم.			
٥- كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق المعلم.			
٦- عدم توفر كتاب للمعلم (دليل) يساعده على أساليب تقويم أداء الطلاب اللغوي.			
٧- يواجه معلم اللغة العربية صعوبة في تقويم جميع جوانب النمو اللغوي للطلاب.			
٨- عدم متابعة معلم اللغة العربية لأخطاء الطلاب وتصحيحها مباشرة.			

تعدل كالتالي	تُحذف	تبقى	الفقرة
			٩- ضعف برامج إعداد معلم اللغة العربية خاصة في مجال التقويم.
			١٠- افتقار معلمي اللغة العربية إلى مقاييس تساعدهم على تقويم أداء الطلاب اللغوي.
			١١- يواجه معلم اللغة العربية صعوبة في تقويم أعداد كبيرة من الطلاب في الفصل الواحد.
			١٢- شيوع العامية على ألسنة المعلمين، ومنهم معلم اللغة العربية.

* أرجو إضافة ما تراه من مشكلات التقويم، ولم ترد، وترغب إضافتها.

.....

.....

.....

.....

ثانياً : المشكلات المتعلقة بالطالب :

الفقرة	تبقى	تُحذف	تعدل كالتالي
١ - انصراف الطلاب عن التجاوب مع المعلم أثناء التقويم.			
٢ - عدم وعي الطلاب بأهمية التقويم اللغوي.			
٣ - اهتمام الطلاب بالاختبارات للحصول على الدرجات فقط.			
٤ - قلة محصول الطلاب اللغوي.			
٥ - ضعف الطلاب في الجانب الكتابي.			
٦ - ضعف الطلاب في الجانب القرائي.			
٧ - سوء خط الطلاب.			
٨ - بعد الطلاب عن استخدام الأساليب والتراكيب اللغوية التي لا يجيدونها.			
٩ - خجل الطلاب من إظهار ما لديهم من ضعف لغوي.			
١٠ - قلة استفادة الطلاب من توجيهات المعلم.			

الفقرة	تبقى	تُحذف	تعدل كالتالي
١١- نظرة الطلاب لكل فرع من فروع اللغة العربية على أنه قسم قائم بذاته.			
١٢- اعتماد الطلاب على الحفظ والاستظهار.			
١٣- تركيز الطلاب على مادة دون أخرى.			
١٤- اعتماد الطلاب على التحدث بالعامية.			
١٥- ضعف تعاون أولياء أمور الطلاب مع المعلم في متابعة نتائج التقويم.			

* أرجو إضافة ما تراه من مشكلات التقويم ولم ترد، وترغب إضافتها.

.....

.....

.....

.....

ثالثاً: المشكلات المتعلقة بالمقررات الدراسية.

الفقرة	تبقى	تُحذف	تعدل كالتالي
١- ازدحام الكتاب المقرر بالموضوعات مما يجعل الوقت ضيقاً فلا تتاح الفرصة لاستخدام تقويم مستمر وشامل.			
٢- تركيز أسئلة الكتاب المقرر على المستويات المعرفية الدنيا.			
٣- (٣) أسئلة الكتب المقررة لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.			
٤- المقررات الدراسية لا تتوافق مع مستويات الطلاب.			
٥- بعد موضوعات الكتاب المقرر عن الحياة العامة للطلاب.			
٦- تدريس اللغة العربية في مقررات منفصلة.			
٧- عدم وجود أهداف محددة لكل مقرر.			
٨- عدم وجود أهداف محددة لكل موضوع.			
٩- ضعف الترابط بين موضوعات المقرر الواحد.			

الفقرة	تبقى	تحذف	تعديل كالتالي
١٠- المقررات المعدة للتدريس لا تراعي التدرج في عرضها للموضوعات.			
١١- عرض الموضوعات في صورة أمثلة وقواعد.			
١٢- خلو بعض المقررات من أسئلة لمراجعة ما سبق دراسته.			
١٣- تدريبات الكتب المقررة تهمل ربط موضوع الدرس بباقي الموضوعات وفروع اللغة.			

* أرجو إضافة ما تراه من مشكلات التقويم ولم ترد، وترغب إضافتها.

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (٢)
أسماء المحكمين

أسماء المحكمين

- أ.د/ جريدي المنصوري: الأستاذ بقسم اللغة العربية-كلية التربية-جامعة الطائف.
- أ.د/ حمدي البنا: أستاذ المناهج وطرق التدريس.كلية التربية.جامعة الطائف.
- د / دخيل الله محمد الدهماني: الأستاذ المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس-كلية التربية-جامعة أم القرى.
- أ.د / زايد بن عجير الحارثي: الأستاذ بقسم علم النفس-كلية التربية-جامعة أم القرى.
- د / عبد الفتاح البربري: الأستاذ المشارك بقسم اللغة العربية.كلية التربية.جامعة الطائف.
- د / عوض إسماعيل: الأستاذ المساعد بقسم اللغة العربية-كلية التربية-جامعة الطائف.
- د / غسان الهديب: الأستاذ المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس.كلية المعلمين بالطائف.
- د / مرزوق القرشي: الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس-كلية التربية-جامعة أم القرى.
- أ.د / مصطفى السعدني: الأستاذ بقسم اللغة العربية-كلية التربية-جامعة الطائف.
- أ.د/ محسن عبد رب النبي: أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية-كلية التربية-جامعة الطائف.

الملحق رقم (٣)

الأداة في صورتها النمائية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على المبعوث
رحمة لسائر الأمم، وعلى آله وصحبه وسلم.

سعادة مشرف/معلم اللغة العربية.....الموقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

بين يدي سعادتك استبانة لدراسة بعنوان:

"المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي، بالمرحلة

الثانوية".

وتتطلب هذه الدراسة أخذ رأيكم، في البنود والعبارات الواردة في فقرات هذه
الاستبانة، والتكرم بالإجابة عنها، حيث سيتم استعمال هذه المعلومات لأغراض البحث
العلمي فقط.

واني إذ أتقدم لكم بجزيل الشكر والامتنان، على ما أعطيتموني من وقتكم وجهدكم،
في الإجابة عن بنود هذه الاستبانة، لأرجو من الله أن يجزيكم خير الجزاء.

الباحث: ماجد عبد الله العبادي

ص.ب: ٤٨٨٣ الطائف

جوال: ٥٥٥٧١٩٨١١

أولاً-معلومات عامة:

الرجاء ملء البيانات التالية بوضع علامة (✓) أمام العبارة المختارة:

الوظيفة:

- مشرف تربوي. معلم.

المؤهل العلمي:

- بكالوريوس. ماجستير. غير ذلك. مؤهل تربوي. مؤهل غير تربوي.

سنوات الخبرة:

- أقل من خمس سنوات أكثر من خمس سنوات

ثانياً-تعليمات:

من فضلك ضع علامة (✓) في المربع المناسب وذلك حسب درجة أهميتها من وجهة نظرك.

مثال:

تتوافر المشكلة بـ					العبارة
ليست مشكلة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	
					١- قلة تقديم الدورات التدريبية في مجال التقويم لمعلمي اللغة العربية.

أولاً: المشكلات المتعلقة بالمعلم:

تتوافر المشكلة بصور					
ليست مشكلة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	العبارة
					١ - قلة تقديم الدورات التدريبية في مجال التقويم لمعلمي اللغة العربية.
					٢ - ضعف إمام كثير من معلمي اللغة العربية بأساليب التقويم المتنوعة.
					٣ - كثرة نصاب معلم اللغة العربية تجعله يستخدم أساليب تقويم غير كافية.
					٤ - ابتعاد معلمي اللغة العربية عن استخدام الأساليب الحديثة في التقويم.
					٥ - كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق المعلم.
					٦ - عدم توفر كتاب للمعلم (دليل) يساعده على أساليب تقويم أداء الطلاب اللغوي.
					٧ - يواجه معلم اللغة العربية صعوبة في تقويم جميع جوانب النمو اللغوي للطلاب.
					٨ - عدم متابعة معلم اللغة العربية لأخطاء الطلاب وتصحيحها مباشرة.
					٩ - ضعف برامج إعداد معلم اللغة العربية، خاصة في مجال التقويم.

ليست مشكلة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	العبارة
					١٠ - افتقار معلمي اللغة العربية إلى مقاييس تساعد على تقويم أداء الطلاب اللغوي.
					١١ - يواجه معلم اللغة العربية صعوبة في تقويم أعداد كبيرة من الطلاب في الفصل الواحد.
					١٢ - شيوع العامية على ألسنة المعلمين، ومنهم معلم اللغة العربية.

* أرجو إضافة ما تراه من مشكلات التقويم ولم ترد، وترغب إضافتها.

.....

.....

.....

.....

ثانياً: المشكلات المتعلقة بالطالب.

تتوافر المشكلة بصورة					العبارة
ليست مشكلة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	
					١- انصراف الطلاب عن التجاوب مع المعلم أثناء التقييم.
					٢- عدم وعي الطلاب بأهمية التقييم اللغوي.
					٣- اهتمام الطلاب بالاختبارات للحصول على الدرجات فقط.
					٤- قلة محصول الطلاب اللغوي.
					٥- ضعف الطلاب في الجانب الكتابي.
					٦- ضعف الطلاب في الجانب القرائي.
					٧- سوء خط الطلاب.
					٨- بعد الطلاب عن استخدام الأساليب، والتراكيب اللغوية التي لا يجيدونها.
					٩- خجل الطلاب من إظهار ما لديهم من ضعف لغوي.
					١٠- قلة استفادة الطلاب من توجيهات المعلم.
					١١- نظرة الطلاب لكل فرع من فروع اللغة العربية على أنه قسم قائم بذاته.
					١٢- اعتماد الطلاب على الحفظ والاستظهار.
					١٣- تركيز الطلاب على مادة دون أخرى.

ليست مشكلة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	العبارة
					١٤- اعتماد الطلاب على التحدث بالعامية.
					١٥- ضعف تعاون أولياء أمور الطلاب مع المعلم في متابعة نتائج التقويم.

* أرجو إضافة ما تراه من مشكلات التقويم ولم ترد، وترغب إضافتها.

.....

.....

.....

.....

ثالثاً: المشكلات المتعلقة بالمقررات الدراسية.

تتوافر المشكلة بصورة					العبارة
ليست مشكلة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	
					١- ازدحام الكتاب المقرر بالموضوعات، مما يجعل الوقت ضيقاً، فلا تتاح الفرصة لاستخدام تقويم مستمر وشامل.
					٢- تركيز أسئلة الكتاب المقرر على المستويات المعرفية الدنيا.
					٣- أسئلة الكتب المقررة لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
					٤- المقررات الدراسية لا تتوافق مع مستويات الطلاب.
					٥- بعد موضوعات الكتاب المقرر عن الحياة العامة للطلاب.
					٦- تدريس اللغة العربية في مقررات منفصلة.
					٧- عدم وجود أهداف محددة لكل مقرر.
					٨- عدم وجود أهداف محددة لكل موضوع.
					٩- ضعف الترابط بين موضوعات المقرر الواحد.
					١٠- المقررات المعدة للتدريس لا تراعي التدرج في عرضها للموضوعات.

ليست مشكلة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	العبارة
					١١- عرض الموضوعات في صورة أمثلة وقواعد.
					١٢- خلو بعض المقررات من أسئلة لمراجعة ما سبق دراسته.
					١٣- تدريبات الكتب المقررة تهمل ربط موضوع الدرس بباقي الموضوعات، وفروع اللغة.

* أرجو إضافة ما تراه من مشكلات التقويم ولم ترد، وترغب إضافتها.

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (٤)

الخطابات الرسمية



بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة أم القرى

كلية التربية بمكة

بمبادرة مدير عام التربية والتعليم

بمحافظة الطائف

المؤتمر

ومعد ..

المسائل عليكم ومرحمة الله وبركاته

شيد سعادتك بآن الغائب : ماجد بن عبدالله بن عبد الحكيم العبادي ، أحد طلاب الدراسات العليا بمرحلة الماجستير بسم الطالع وطرفة التدريس ، ومرغب الطالب بتطبيق الآلة الخاصة بدراسة ، وهنأين دراسته :

التفكرات التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقييم أداء الطلاب التفوي بالمرحلة الثانوية

آمل من سعادتك التكرم بتسهيل مهنته والسؤال بتطبيق الآلة

شاكركم فكمكم شكره ثمأرتككم

وتقبلاً خالص التحية والتقدير !!!

صيد كلية التربية بمكة المكرمة

د. زهير بن أحمد علي الكاظمي

تاريخ: ١٧/٧/٢٠١٧ : ١٧/٧/٢٠١٧ : ١٧/٧/٢٠١٧ : ١٧/٧/٢٠١٧ : ١٧/٧/٢٠١٧ : ١٧/٧/٢٠١٧ : ١٧/٧/٢٠١٧ : ١٧/٧/٢٠١٧ : ١٧/٧/٢٠١٧ : ١٧/٧/٢٠١٧



المملكة العربية السعودية
وزارة المعارف
إدارة التعليم بمحافظة الطائف

رقم:
التاريخ:
المشرفات:
مسمي:



مفتون تعليمية
إدارة تطوير التربي

قسم أبحاث التربية

التعليمية

بشأن السماح بتطبيق دراسة

والله

الحرم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بناء على ما تقدم به الباحث /مهاجدة بن عبدالمجيد/ بالأوراق الخاضعة لإجراء دراسة بعنوان :
المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية عند تدريسها لطلاب التربي بالمدرسة الثانوية وذلك على عينة
من مدارس المنطقة ونظرا لإكمال الأوراق المطلوبة منه لتجتمعت برأيه ضرورة من أداء الدراسة والنموذج
خاصا بتطبيقها .

لذا تأمل منكم كسبيل مهمة لباحث ومساعدته على تطبيق الدراسة على عينة حجمها () من
المنطقة () وإرسال النموذج الخاص بتطبيق الدراسة المرفق بظلمونا هذا إلى قسم أبحاث التربية
للأسبوع .

والله بمظلمكم ويرعاكم

مدير إدارة تطوير التربي
أحمد إبراهيم التربي

الطائف : هاتف : ٧٥٥٧٤٠٠ فاكس : ٧٦٦٦٦١٧ عكس : ٧٥٠٧٧٧
Taif - Tel \ 7322450 Fax \ 7369642 Telex \ 750123