

جامعة البحرين
كلية التربية
قسم المناهج و طرق التدريس
برنامج ماجستير التربية

أثر استخدام المعلم لأدوات التقييم الحقيقي في رفع مستوى تعلم مهارات الكتابة
لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بنين في مدارس
المملكة العربية السعودية

إعداد الباحث
محمد عبد الله محمد الناصر

إشراف
الدكتور / حسن الناصر
أستاذ مشارك في المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة البحرين

مشروع بحث لاستكمال متطلبات درجة ماجستير التربية
" تطوير المناهج " بكلية التربية - جامعة البحرين

مايو ٢٠٠٣

إهداء

إلى من جعل الله الجنة تحت أقدامها

والتوفيق والنجاح مقروناً برضاها

إلى نبع الحياة الصافي

وسر الوجود الباقي

أهدي هذا العمل المتواضع

شكرو وتقدير

الحمد لله رب العالمين على آلائه العظيمة، و رحمته الواسعة، و توفيقه لي في إنجاز هذا البحث المتواضع.

و لا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بأسمى آيات الشكر و الامتنان لكل لمسة إنسانية ساهمت في إنجاز هذا العمل .

بداية أتقدم بخالص شكري و تقديري للدكتور / حسن الناصر على جهوده المتواصلة في الإشراف على هذه الدراسة ، و حرصه على الرقي بمستواها .

كما أتقدم بالشكر الجزيل لمنسق البرنامج الدكتور / سمير إيليا القمص على تعاونه الدؤوب معي في كثير من المواقف ، و تذليله العقبات التي اعترضت سبيلي .

كما أهدي شكري و تقديري للأستاذ الفاضل الدكتور / خليل الخليلي الذي وضع اللبنة الأولى لهذه الدراسة ، و لم يدخر جهداً في مساعدتي و توجيهي .

و لا يفوتني أن أتقدم بخالص شكري للسادة المحكمين لأدوات الدراسة على تعاونهم معي ، و إسداء التوجيهات القيمة لي .

كما أهدي تقديري و امتناني لمدير مدرسة عاصم بن ثابت للابتدائية بالقطيف الأستاذ الفاضل /
جعفر الثواب على وقفته الرائعة معي، و حرصه الملحوظ على نجاح هذه الدراسة.

و أخيراً لا يفوتني أن أهدي أروع باقات الشكر و التقدير لأفراد أسرتي الأعزاء، و أصدقائي المخلصين
خاصة الأستاذين / موسى الناصر و محمد عبد الجليل الناصر، لتشجيعهم المتواصل، و تحملهم الكثير من
العناء و المشقة من أجلي.

و أسأل الله العلي القدير أن يهدي كل من ساهم في نجاح هذه الدراسة خير الجزاء، و أن يوفقني لما يحبه
و يرضاه.

الباحث

أثر استخدام المعلم لأدوات التقييم الحقيقي في رفع مستوى تعلم مهارات الكتابة
لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بنين في مدارس المملكة العربية
السعودية

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى :

- ١- تعرف مدى ارتباط أداء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بنين في الاختبار الأدائي البعدي لمهارات الكتابة بأدائهم في أدائي التقييم الحقيقي : بطاقة الملاحظة ، و ملف الإنجازات .
 - ٢ - تعرف أثر استخدام المعلم لأدائي التقييم الحقيقي : بطاقة الملاحظة ، و ملف الإنجازات ، في رفع مستوى تعلم تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بنين لمهارات الكتابة .
- و لتحقيق هذين الهدفين سعت الدراسة إلى اختبار الفروض الآتية :

الفرض الأول :

لا يوجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار الأدائي البعدي لمهارات الكتابة ، وبين متوسط درجاتهم في ملف الإنجازات.

الفرض الثاني :

لا يوجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار الأدائي البعدي لمهارات الكتابة ، وبين متوسط درجاتهم في بطاقة الملاحظة .

الفرض الثالث :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار الأدائي القبلي لمهارات الكتابة ، و بين متوسط درجاتهم في الاختبار الأدائي البعدي ، تُعزى إلى استخدام ملف الإنجازات ، و بطاقة الملاحظة .

و قد استخدم الباحث المنهج التجريبي عن طريق التصميم القبلي البعدي لمجموعة واحدة ، و المصنف ضمن التصميم قبل التجريبية .

اختار الباحث مجموعة الدراسة بطريقة قصدية من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة عاصم بن ثابت الابتدائية بمدينة القطيف بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية. بحيث تتكون من ٣١ تلميذاً يدرسهم الباحث لمدة ٨ أسابيع بواقع حصتين في الأسبوع.

و قد استخدم الباحث الأدوات الآتية :

١- اختبار تحصيلي في مهارات الكتابة :

و هو عبارة عن اختبار يقيس مستوى إتقان التلاميذ لمهاري : بناء الجمل المترابطة ، و تكوين الموضوع في ضوء المحكات الصادرة من إدارة المناهج ، على أن تكون فقراته تعكس مواقف فعلية من حياة التلاميذ . و قد طبقه الباحث قبل الدراسة و أعاد تطبيقه بعد إنهاء الدراسة .

٢- ملف أعمال وإنجازات التلميذ :

وهو ملف شخصي خاص بكل تلميذ يوضع فيه جميع إنجازات التلميذ (مسودات ، أنشطة كتابية) بشكل منظم وفق محكات الأداء المتدرجة (المعايير المعتمدة من إدارة المناهج لمهاري بناء الجمل المترابطة ونكوين الموضوع). كما يتضمن التقارير عن نشاطات التلميذ وإبداعاته، و التأملات (التصورات والانطباعات) التي يكتبها تجاه تلك الأعمال .

وسيتم تقييم أداء التلاميذ على هذا الملف وفق المعايير التي اعتمدها ولاية فيرمونت الأمريكية بعد تحكيمها من قبل اختصاصيين في التربية والمناهج المدرسية في المنطقة الشرقية بالملكة العربية السعودية .

٣- بطاقة الملاحظة لأداء التلميذ :

و هي بطاقة الهدف منها قياس مستوى إتقان التلميذ لمحكات المهارتين في فترات معينة عن طريق سلم التقدير الخماسي (ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول، ضعيف) . وتحديد جوانب الضعف عند كل تلميذ ، و الأسلوب العلاجي المناسب له .

وتسجل فترة إتقان التلميذ للمحكات في الخانة المخصصة لذلك في البطاقة ، مع اعتماد المستوى الأفضل الذي وصل إليه أداء التلميذ على هذه المحكات ، ثم تحول هذه التقديرات الخماسية لتقديرات كمية ، و تفرغ في بطاقة خاصة لجميع التلاميذ .

و قد تم التأكد من صدق هذه الأدوات عن طريق عرضها على محكمين ، كما تم حساب معامل كرونباخ ألفا للتأكد من ثباتها .

و قد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- ١- وجود علاقة ارتباط موجبة ، قوية ، دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين درجات التلاميذ في الاختبار الأدائي البعدي ، و درجاتهم في ملف الإنجازات ، حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٨٦٢ .
- ٢- وجود علاقة ارتباط موجبة ، قوية ، دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين درجات التلاميذ في الاختبار الأدائي البعدي ، و درجاتهم في بطاقة الملاحظة ، حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٩٥١ .
- ٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار الأدائي القبلي ، و متوسط درجاتهم في الاختبار الأدائي البعدي لمهارات الكتابة ، مما يدل على تحسن ملحوظ في مستوى كتاباتهم يعزى إلى استخدام أداتي التقييم الحقيقي : بطاقة الملاحظة و ملف الإنجازات .

و بناء على تلك النتائج تم استخلاص التوصيات الآتية :

١. نظراً لما كشفت عنه الدراسة من وجود علاقة موجبة قوية بين تطبيق أدوات التقييم الحقيقي و إتقان مهارات الكتابة المقررة للصف الرابع الابتدائي بنين، فإن الباحث يوصي بالاهتمام بهذه الأدوات، و التخطيط لاستخدامها في مدارس المملكة العربية السعودية، وخصوصاً في المرحلة الابتدائية نظراً لأهميتها
٢. نظراً لأن تعميم هذه الدراسة مقصور على مجموعة الدراسة، و نظراً لقلّة الدراسات التي تناولت التقييم الحقيقي خاصة في مهارات الكتابة، يوصي الباحث بإجراء مزيد من الدراسات التي تلقي الضوء على هذا النوع من التقييم من حيث: أهميته، و نتائجه، و مدى ارتباطه بالمرجات التعليمية المختلفة لدى التلاميذ ، و تجريبه على عينات متنوعة مثل بطيئي التعلم ، مع الاهتمام بالأداتين اللتين اتضح أثرهما في تحسن مستوى التلاميذ في مهارات الكتابة وهما: ملف إنجازات التلميذ، وبطاقة الملاحظة .

٣. نظراً لأهمية هذا النوع من التقييم، و ضرورة اتباع الأسس السليمة لضمان نجاحه، فإن الباحث يوصي بتشكيل لجنة مختصة تستعين بخبرات الدول السبابة في هذا المجال، للتأكد من صحة تطبيقه، و رصد ما يتعلق به من نواقص أو مشكلات، و العمل على معالجتها أولاً بأول.

٤. نظراً لأن التقييم الحقيقي مرتبط باهتمامات التلاميذ و إبداعاتهم، إضافة إلى حاجاتهم في سياق الحياة الطبيعية، فإن الباحث يوصي باتباع استراتيجيات و أساليب توازن بين التعبير الوظيفي و الإبداعي في تدريس التعبير بأسلوب مشوق مرح يجب التلاميذ في المادة، و ينمي قدرات تفكيرهم و إبداعاتهم.

قائمة المحتويات

الفصل	الموضوع	رقم الصفحة
الأول	مشكلة الدراسة و أهميتها :	١
	- مقدمة	١
	- مشكلة الدراسة ١-١	٣
	- أهمية الدراسة ١-٢	٨
	- أهداف الدراسة ١-٣	٩
	- فروض الدراسة ١-٤	٩
	- محددات الدراسة ١-٥	١٠
	- مصطلحات الدراسة ١-٦	١١
	- إجراءات الدراسة ١-٧	١٥
الثاني	مراجعة أدبيات الدراسة :	١٧
	- مقدمة	١٧
	- مهارات الكتابة (التحرير العربي) وطرق اكتسابها ١-١	١٩
	- الأهداف العامة لمنهج التعبير في المرحلة الابتدائية في مدارس المملكة العربية السعودية ٢-١	٢٣
	- الأساليب التدريسية والنشاطات التعليمية المحققة لأهداف منهج التعبير في مدارس المملكة العربية السعودية ٣-١.	٢٥
	- أهمية التقييم في التربية ومراحل تطوره ١-٢	٢٨
	- تعريف التقييم الحقيقي ٢-٢	٣٢
	- أسباب ظهوره ٣-٢	٣٤
	- المبادئ الأساسية للتقييم الحقيقي ٤-٢	٣٧
	- مقارنة بين التقييم الحقيقي و التقييم التقليدي ٥-٢	٤٠
	- التقييم الحقيقي وتغير الأدوار ٦-٢	٤٥
	- مهمات الأداء في التقييم الحقيقي ٧-٢	٤٦
	- الخطوات العملية للتقييم الحقيقي ٨-٢	٥٠

٥٣	- التقييم الحقيقي في الميزان ٩-٢	
٥٦	- الدراسات والأبحاث التي تناولت التقييم الحقيقي لمهارات الكتابة ١٠-٣	
٦٥	منهجية الدراسة و أدواتها :	الثالث
٦٥	- مقدمة (١ - ٣)	
٧١	- منهجية الدراسة ١-٤	
٧٢	- مجموعة الدراسة ١-٥	
٧٢	- متغيرات الدراسة ١-٦	
٧٢	- أدوات الدراسة ١-٧	
٨٢	- صدق وثبات الأدوات ١-٨	
٨٥	- إجراءات الدراسة (الخطوات التنفيذية للتجربة) ١-٩	
٨٧	- الأساليب الإحصائية (تحليل البيانات) ١-١٠	
٨٨	نتائج الدراسة وتفسيرها :	الرابع
٨٨	- نتائج الدراسة وتفسيرها ١-١	
٩٤	- التوصيات المقترحة ٢-١	
٩٥	- قائمة المراجع	
١٠١	- الملاحق	

قائمة الجداول

رقم الصفحة	بيان الجدول	رقم الجدول
٨١	توزيع المهارات و المحكات على أسئلة و فقرات الاختبار	١
٨٩	معامل الارتباط بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار الأدائي البعدي و متوسط درجاتهم في ملف الإنجازات	٢
٩٠	معامل الارتباط بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار الأدائي البعدي و متوسط درجاتهم في بطاقة الملاحظة	٣
٩١	المتوسط القبلي و البعدي للاختبار و قيمة (ت) المرتبطة المحسوبة للفروق بين الدرجات	٤

الفصل الأول

مشكلة الدراسة و أهميتها

- مقدمة

- مشكلة الدراسة ١ - ١

- أهمية الدراسة ١ - ٢

- أهداف الدراسة ١ - ٣

- فروض الدراسة ١ - ٤

- محددات الدراسة ١ - ٥

- مصطلحات الدراسة ١ - ٦

- إجراءات الدراسة ١ - ٧

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

يتفق معظم علماء اللغة العربية والباحثين في مجالها أن تعلم التعبير بصفة عامة، وتعلم مهارات الكتابة بصفة خاصة هو الهدف النهائي الشامل لتعليم اللغة، فكل فنون اللغة وفروعها نصب في التعبير، فنحن عندما نعلم التلميذ الاستماع الجيد، فإننا نقصد بذلك تقوية قدرته على التعبير بنوعيه الشفوي والتحريري، وعندما نعلمه كيف يتحدث وينطق في حديثه، فإننا بذلك ننمي هذه القدرة ذاتها، وعندما نعلمه القراءة، فإننا نقصد بذلك إمداده بالأفكار والثروة اللفظية التي تعينه في تفكيره وتعبيره، وعندما ندرسه الأدب، فإننا نمده بالأفكار الجميلة والأساليب والتراكيب الخلاقة ليجمعها كلامه وكتابته، وعندما نعلمه الإملاء والخط، فإننا نعينه على أن تكون كتابته خالية من الأخطاء، وواضحة جميلة تشد القارئ إلى المكتوب، وعندما نعلمه النحو والصرف، فإننا نقدره على أن يكون كلامه معبراً، وكتابته خالية من الأخطاء

الإعرابية ، وأن تكون جيدة التراكيب والبناء، كما أن الأصل في تعليم فنون اللغة هو التكامل والشمول؛ لأن الهدف في النهاية شامل ومتكامل، وهو إقدار التلميذ على التعبير الواضح الجميل، وتعلم أسس ومهارات الكتابة بشكل سليم.

لذا فإن أهم أهداف تعليم مهارات الكتابة مساعدة التلاميذ على فهم حقيقة هامة تنص على أن اكتسابهم المهارات ضرورة للاتصال المكتوب، فالأطفال يحاولون تنمية مهاراتهم الكتابية عندما يشعرون بأهميتها في حياتهم، ولكي نساعدهم على فهم هذه العلاقة، فإننا نحتاج إلى جعلهم يقرؤون كتاباتهم بصوت عالٍ، وجعل الآخرين يقرؤونها أيضاً أمامهم، فإذا حاول التلاميذ قراءة ما كتبوه بما فيه من أخطاء كتابية، فإنهم سيبادرون إلى تعلم قواعد اللغة المكتوبة لقراءتها، وبالتالي سيشعرون بحاجتهم إلى تعلمها، وربما يحتاج المدرس هنا إلى عرض نماذج من اللغة المكتوبة لتوضيح أهمية مهارات الاتصال الكتابي عليها. (مدكور، ٢٠٠٠).

كما لا يخفى على أحد دور مهارات الكتابة في تنمية مهارات عليا من التفكير، وتنظيم الذات عند الكاتب عن طريق ترتيب الأفكار، وتحليلها، والتنويع في طرق عرضها؛ مما يبرز شخصية الكاتب في كتابته بشكل يخلق المتعة والتشويق والإفادة لكل قارئ له.

إضافة لذلك يجب ألا نغفل دور المهارات في نقل شعور الكاتب وعواطفه إلى نفس القارئ والتأثير عليه بجوانب متفاوتة. من هنا يظهر تأثير نوعية الكتابة الجيدة على الشعور العام للمجتمع؛ لأن الكتابة وسيلة من وسائل التربية العامة، وإيقاظ الشعور، وتنبيه العواطف. (فارس، ١٩٨٩).

استناداً لتلك الأهمية الواضحة لمهارات الكتابة تبرز الحاجة الملحة إلى تعليم تلاميذنا طرق واستراتيجيات أكثر فاعلية في تعلم هذه المهارات منذ الصغر، والأهم من ذلك استخدام أدوات تقييم تعكس مدى التطور الذي طرأ على أدائهم وفق معايير واضحة؛ للوصول لنتائج تعلم مرغوبة بشكل متدرج؛ مما يحفزهم على تعلم هذه المهارات، ويكسبهم اتجاهات إيجابية نحوها.

١-١ مشكلة الدراسة:

و رغم المكانة الهامة لتعلم لتعبير في التعليم و المواقف الحياتية، إلا أن ممارسات تدريسه و تقييمه في مناهجنا تفتقر إلى رؤية علمية واضحة، ويغلب عليها اتجاهات سلبية من المعلمين و التلاميذ، أدت إلى ضعف ملحوظ في مستوى كتابة التلاميذ.

و تشخيصاً لهذه المشكلة أجرت محمود (١٩٩٣) دراسة بعنوان: دراسة تقييمية لواقع تعليم التعبير الكتابي في الصف الثالث الإعدادي بمملكة البحرين ، يهدف التعرف على واقع تعليم التعبير الكتابي في الصف الثالث الإعدادي من حيث : الأهداف ، المهارات ، المجالات ، أساليب التدريس ، التقييم ، و التعرف على المشكلات التي تواجه كلاً من المعلمين و الطلاب في تدريس التعبير .

و بعد تحليل البيانات كشفت الدراسة عن ضعف ملحوظ في المهارات التعبيرية الكتابية لدى الطلاب و الطالبات للأسباب الآتية :

١-١-١ : إن تدريس التعبير لا يحظى بالعناية التي تتلاءم مع أهميته.

١-٢: الاقتصار في تدريب الطلاب على مجالات محددة من التعبير الإبداعي، وإهمال الجانب الوظيفي الذي يمكنهم من إنجاز ما يطلب إليهم في مواقف الحياة المختلفة .

١-٣: اعتماد كثير من الأساليب التدريسية، و التقييمية التي ينفرد فيها المعلم بالدور الرئيسي في العملية التعليمية.

١-٤ : إغفال دور الطلاب و الطالبات في عملية التدريس، و الذي يتيح لهم فرصة اكتساب مهارات التعبير بالطريقة الصحيحة التي تنطلق من ذاتهم ، و من خلال مواقف طبيعية يتفاعلون معها ، ليتمكنوا من التعبير عن مشاعرهم و آرائهم بحرية .

و السبب الأخير يمثل حاجتنا الملحة لتبني استراتيجيات، و أساليب تقييم تركز على الأداء الفعلي للتلميذ في مواقف حقيقية ذات صلة بحياة التلميذ، و اهتماماته، و حاجاته.

و لاشك أن ممارسات التقييم في تدريس التعبير تمثل أهم العقبات في سبيل الرقي النوعي بمستوى كتابات التلاميذ، و تتمثل في عدم وجود نموذج علمي واضح يتبع في تقييم هذه الكتابات، لذلك أجرت ربيع (٢٠٠١) دراسة بعنوان: بناء نموذج لتقييم أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في التعبير الكتابي بمملكة البحرين. هدفت لبناء نموذج لتقييم الأداء الكتابي من خلال حصر مجالاته، و مكوناته، عن طريق الأدب التربوي، و النماذج العالمية المستخدمة في تقييم الأداء الكتابي ، و خلصت إلى بناء نموذج يتكون من ثلاثة مجالات : منهجية العرض ، و يضم ٤ مكونات ، و منهجية البناء ، و يضم ١٢ مكوناً ، و الجوانب الشكلية ، و تضم ٥ مكونات . و بعد التحقق من صدقه و ثباته بينت نتائج الدراسة الميدانية أن هذا النموذج يستند إلى مكونات محددة المعالم ، و يمكن اعتباره مقياساً موضوعياً قابلاً للتطبيق في الموقف

التعليمي التعليمي الصفّي ، و أكدت الباحثة في دراستها على إعادة النظر في أساليب التقييم الكتابي المتبعة في تدريس التعبير و المرتكزة على أسس غير واضحة المعالم .

ورغم الأهمية الواضحة لمهارات الكتابة في تعلم جميع فنون اللغة؛ لأنها الهدف النهائي الشامل لها، إلا أن ممارسات تدريسها، وتقييمها في المملكة العربية السعودية كانت تخضع إلى زمن غير بعيد للعشوائية، والذاتية، حيث قام الباحث بعمل استطلاع لآراء المعلمين بغرض معرفة ممارسات تعليم مهارات الكتابة وتقييمها، وزعه على ٣٠ معلماً من معلمي مادة التعبير للصف الرابع الابتدائي في مدارس مدينة القطيف بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. وقد تبين من ردودهم أن ٦٠% كانوا يفضلون تدريس التعبير بتحديد عناصر الموضوع، ثم الحديث عنه ،ثم الكتابة فيه وتصحيحه لمرة واحدة. بينما تبين أن ٢٠% منهم يفضلون الدمج بين التعبير الشفوي والتحريري، في حين رأى ٢٠% منهم أنهم يفضلون أن يختار التلميذ الموضوع، ثم يصحح أخطائه ذاتياً وفق معايير يضعها المعلم. وبالنسبة للتصحيح ذكر ٧٤% من المعلمين أنهم يفضلون الطريقة الكلية في التصحيح وفق معايير ذاتية يضعها المعلم، بينما ذكر ٢٦% أنهم يتبعون معايير تعتمد على ترتيب الأفكار، وصياغة الجمل، ومراعاة الأخطاء النحوية والإملائية.

ونتيجة للكتابات العديدة التي أكدت على الحاجة الملحة لوجود إطار منظم لتدريس مادة التعبير أصدرت الإدارة العامة للمناهج في المملكة العربية السعودية لهذا العام دليلاً يشمل قواعد تنظيمية للأهداف العامة لمنهج التعبير، والمهارات المقررة لكل صف دراسي، مع تعريف محدد لكل مهارة، والهدف من تعليمها، والأساليب التدريسية المقترحة، والأنشطة التعليمية المدعمة لها، والأهم من ذلك كله هو أسلوب التقييم

الذي نص على الآتي:

يتم تقييم التلاميذ المنتظمين في مقرر التعبير تقييماً مستمراً في كل مفردة (مهارة) حسب النماذج المرفقة من الصف الرابع إلى الصف السادس، ويضع المعلم الدرجة التي يستحقها التلميذ، وللمعلم أن يؤجل وضع الدرجة ويكرر تقييم التلميذ، مع توجيهه ومساعدته وتكليفه بممارسة المهارة عدة مرات من خلال المفردات الجديدة، وتزويده ببعض النماذج، ودعجه مع زملائه في مجموعات حتى يطمئن المعلم إلى إتقان التلميذ المهارات، وحينئذ يضع الدرجة المستحقة. (الإدارة العامة للمناهج، ٢٠٠٢).

وقد أحدثت هذه الخطوة الإيجابية صدى إيجابياً عند المهتمين بالعملية التعليمية، نظراً لأن تبني أسلوب التقييم المستمر يعد نقلة نوعية مقارنة بالتقييم التقليدي المستند في معظمه إلى معايير ذاتية عشوائية في مادة التعبير، مما يفتح آفاقاً رحبة لتطوير تعلم مهارات الكتابة عند أبنائنا على أسس علمية مدروسة.

ورغم ذلك كله فإن تقييم التعبير الكتابي في المملكة العربية السعودية لم يصل بعد إلى المستوى المنشود في مواكبة التوجهات العالمية في مجال التقييم؛ لأن التقييم المستمر أصبح توجهاً قديماً، وغير فعال في بعض المواقف؛ نظراً لعدم تنوع أدواته، وتركيزه على التقدير الكمي، ولأن مواقفه قد تكون مصطنعه، لا تتلاءم مع تنوع حاجات التلاميذ وأنماطهم الفكرية، وبالتالي لا تثير دافعيتهم، خاصة أن التقييم يتم من قبل المعلم وفق معايير قد لا تكون واضحة للمتعلم.

انطلاقاً من ذلك برز توجه حديث في العقد الأخير يركز على أداء المتعلم لمهام تدل على بلوغه نتائج التعلم المرغوبة، بحيث تكون هذه المهام على شكل نشاطات، أو مشاريع، أو حل مشكلات، على أن

تكون حقيقة، أي تمس واقع حياة المتعلم، بحيث يرى فيها أهمية وقيمة تستدعي استخدام المعارف والمهارات المكتسبة منهجاً عند معالجتها. (الخليلي، ١٩٩٨).

هذا التوجه يسمى بالتقييم الحقيقي Authentic assessment وهو يستند على استخدام مدى واسع من أدوات التقييم تشمل:

أ - ملف أعمال أو إنجازات التلميذ.

ب - الملاحظة المباشرة لأداء التلميذ.

ج - المقابلة المعززة للملاحظة.

د - اختبارات الأداء.

ونظراً للنتائج الإيجابية لمعظم الدراسات التي طبقت هذا النوع من التقييم تحفز الباحث لتجربته ضمن دراسة ميدانية؛ لمعرفة أثره في رفع مستوى تعلم التلاميذ لمهارات الكتابة المقررة، والمحددة للصف الرابع الابتدائي في مدارس المملكة العربية السعودية.

لذا برزت مشكلة الدراسة من الأهمية الواضحة لمهارات الكتابة في التحصيل العام لمواد اللغة العربية والتعبير عن الأفكار والمشاعر، ومن الرغبة الملحة في تطوير طرق تعليم هذه المهارات، وأساليب تقييمها، ونظراً للنتائج المشجعة للدراسات التي استخدمت أدوات التقييم في تعلم مهارات الكتابة فإن الباحث سينطلق في دراسته من هذا الاتجاه، مركزاً على أداتين: ملف الإنجازات، وبطاقة الملاحظة.

وبناءً على ذلك تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية :

ما مدى ارتباط أداء التلاميذ في الاختبار الأدائي البعدي لمهارات الكتابة ، بأدائهم في ملف

الإنجازات ؟

ما مدى ارتباط أداء التلاميذ في الاختبار الأدائي البعدي لمهارات الكتابة ، بأدائهم في بطاقة

الملاحظة ؟

ما أثر استخدام المعلم لأدائي التقييم الحقيقي (ملف الإنجازات ، بطاقة الملاحظة) في رفع مستوى

تعلم التلاميذ لمهارات الكتابة ؟

٢-١ أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال الجوانب التالية:

٢ - ١ - ١ قلة الدراسات التي أجريت على مستوى الدول العربية ، لاختبار أثر استخدام أدوات التقييم الحقيقي في رفع مستوى تعلم التلاميذ لمهارات الكتابة ، على الرغم من حاجتها الماسة لمواكبة هذا الاتجاه الحديث.

٢ - ١ - ٢ تعتبر هذه الدراسة مساهمة عملية للتغلب على الصعوبات والمشاكل التي تواجه تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بنين أثناء كتاباتهم لمواضيع التعبير، بداية من كتابة الجملة، ونهاية بكتابة الموضوع بأكمله عن طريق أدوات التقييم الحقيقي.

٢ - ١ - ٣ يمكن أن تساهم النتائج الإيجابية لهذه الدراسة في تطوير الأساليب المتبعة في تقييم كتابات التلاميذ، وإكسابهم الأسس الصحيحة للكتابة، وتنمية اتجاهاتهم نحوها.

٣- ١ أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- ٣ - ١ - ١ تعرف مدى ارتباط أداء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بنين في الاختبار الأدائي البعدي لمهارات الكتابة بأدائهم في أدائي التقييم الحقيقي : بطاقة الملاحظة ، و ملف الإنجازات .
- ٣ - ١ - ٢ تعرف أثر استخدام المعلم لأدائي التقييم الحقيقي: بطاقة الملاحظة ، و ملف الإنجازات ، في رفع مستوى تعلم تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بنين لمهارات الكتابة .

٤- ١ فروض الدراسة:

- ٤ - ١ - ١ لا يوجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار الأدائي البعدي لمهارات الكتابة ، وبين متوسط درجاتهم في ملف الإنجازات.
- ٤ - ١ - ٢ لا يوجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار الأدائي البعدي لمهارات الكتابة ، وبين متوسط درجاتهم في بطاقة الملاحظة .

٤ - ١ - ٣ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار الأدائي القبلي لمهارات الكتابة ، و بين متوسط درجاتهم في الاختبار الأدائي البعدي ، تُعزى إلى استخدام ملف الإنجازات ، و بطاقة الملاحظة .

$$H_0: M_x = M_y$$

حيث M_x متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي .

و M_y متوسط درجات التلاميذ في الاختبار البعدي .

١-٥ محددات الدراسة:

تتقيد نتائج الدراسة بعدد من المحددات التي تجعل تعميمها يقع ضمن هذا المدى من هذه المحددات ، والتي تتمثل في الآتي:

٥ - ١ - ١ محددات بشرية ومكانية:

تقتصر الدراسة على مجموعة الدراسة المستهدفة من الصف الرابع الابتدائي بنين ، والمختارة بطريقة قصدية من مدرسة عاصم بن ثابت الابتدائية في المملكة العربية السعودية ، والتي سيقوم الباحث نفسه بتدريتها على تعلم مهارات الكتابة باستخدام أدوات التقييم الحقيقي .

٥ - ١ - ٢ محددات زمانية:

تقتصر الدراسة على الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣م في المملكة العربية السعودية .

٥ - ١ - ٣ محددات إجرائية:

تم تعريف مصطلحات الدراسة إجرائياً وفق المصطلحات التالية:

١-٦ مصطلحات الدراسة:

١-٦-١ مستوى التعلم :

يعرفه هولغارد Holgard (المشار إليه في شمس الدين، ١٩٩٨) بأنه عملية ينشأ بها فعل أو سلوك ، يتغير هذا السلوك ويتطور بتأثير الظروف و تباينها ، و ممارسة الاستجابات المختلفة لها .

وتعريف الباحث الإجرائي يستند إلى هذا التعريف في ضوء تعلم مهارات الكتابة باستخدام أداتي التقييم الحقيقي (بطاقة الملاحظة ، ملف الإنجازات) ؛ لذا فمستوى التعلم هو :

مقدار ما اكتسبه التلميذ من مهارات كتابية في ضوء المحكات المنشودة، عن طريق استراتيجيات تلبية حاجاته، وتطور قدراته، وتساعد على توظيف هذه المهارات في مواقف وثيقة الصلة بواقع حياته.

ويقاس هذا المستوى من التعلم من خلال أداء التلميذ في الاختبار الأدائي لمهارات الكتابة، و أدائه في أداتي التقييم الحقيقي (بطاقة الملاحظة ، ملف الإنجازات) .

١-٦-٢ التقييم الحقيقي:

يعرفه الخليلي (١٩٩٨) بأنه إجراء يرافق عمليتي التعلم والتعليم ويربطها معاً في جميع مراحلها بقصد تحقق بلوغ كل تلميذ محكات الأداء المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة الفورية له حول إنجازاته المتعددة؛

بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية، ومواصلة عملية التعلم. وأهم أدواته هي:

أ - ملف أعمال أو إنجازات التلميذ: وهو ملف يحفظ فيه أعمال وإنجازات التلميذ لأنشطة

الكتابة المرتبطة بمحكات الأداء المطلوبة.

ب - الملاحظة المباشرة لأداء التلميذ.

ج - المقابلة المعززة للملاحظة.

د - اختبارات الأداء المستندة إلى محكات معينة.

أما صيداوي (١٩٩٥) فيعرفه بأنه التقييم الذي يبرهن من خلاله التلميذ على بلوغه المستوى

المطلوب للإتقان عن طريق تأديته في سياق الحياة الواقعية الطبيعية.

أما الدوسري (٢٠٠٠) فيعرفه بأنه: تقييم يعتمد على الملاحظة المباشرة لأداء التلميذ أثناء تنفيذه

لتمارين وأنشطة يتم اختيارها وفق معايير تمثل أولويات لدى المعلم، والمتعلم، ويتم تقييم أداء التلميذ من

قبل المعلم، أو التلميذ في ضوء قواعد محددة.

أما تعريف وزارة التربية والتعليم (١٩٩٥) فيركز على أن يكون التقييم حاصلاً في أطر طبيعية

متنوعة، ومثيرة للاهتمام، وميسرة لإظهار القدرات والمهارات والمواقف المنشودة، ومعززة للثقة بالنفس

وتأكيد الذات.

وتعريف الباحث الإجرائي يستند إلى تعريف الخليلي، لكن في ضوء مهارات الكتابة المعتمدة للصف الرابع الابتدائي، (بناء الجمل المترابطة، تكوين الموضوع) لذا فالتقييم الحقيقي إجرائياً هو: تقييم يركز على نتائج التلميذ في خطوات تعلمه لمهاري: بناء الجمل المترابطة، تكوين الموضوع بقصد بلوغه محكات الأداء المرغوبة لهاتين المهارتين، مع توفير التغذية الراجعة المستمرة، من خلال أدوات التقييم الحقيقي؛ بما يكفل تصويب الإجراءات التعليمية لمسيرته التعليمية، ووصوله للدرجة المرغوبة في التعلم .

أما تعريف أدوات التقييم الحقيقي المستخدمة في الدراسة فسيتم الإشارة إليها لاحقاً في الفصل الثالث .

٦ - ١ - ٣ مهارات الكتابة في اللغة العربية:

يعرفها مذكور (٢٠٠٠) بأنها القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير، والتعبير، والاتصال، من خلال مراعاة علامات الإملاء والترقيم، وسلامة الأسلوب صرفياً ونحويًا، وصحة المعاني، وترابط الأفكار وتكاملها.

أما فارس (١٩٨٩) فيؤكد على سلامة تركيب الجملة نحويًا، وحسن الربط بين الجمل، وترابط الأفكار، ومراعاة الإملاء وعلامات الترقيم، وتجانس الكلمات والجمل، والوحدة العضوية.

أما الشنطي (١٩٩٦) فيعرفها بأنها دقة اختيار الكلمة من حيث مراعاة أبعادها الدلالية، والصوتية، والصرفية، وبناء الجملة نحويًا، مع وضوح مضمونها، وفهم سياقها، وأحكامها البلاغية، وتناسق الفقرة،

وانسجامها مع الفكرة، وترابطها اللغوي والمعنوي، وبناء الأسلوب بشكل واضح، وقوي، وجميل، مناسب للمتلقي.

ولأن موضوع الدراسة يتعلق بمهارات الكتابة للصف الرابع الابتدائي في مدارس المملكة العربية السعودية فسيتبنى الباحث تعريف الإدارة العامة للمناهج (٢٠٠٢) للتعبير الكتابي الذي ينص على أن: التعبير وهو القلب الذي يصب فيه المرء ما لديه من الأفكار والمشاعر بعبارات، وألفاظ متناسقة، تؤدي إلى وحدة فكرية منتظمة تربطه بالمجتمع الذي يعيش فيه، وتجعله متفاعلاً معه.

ونظراً لأن زمن الدراسة سيتم خلال الفصل الدراسي الثاني في عام ٢٠٠٣ ، فسيقتصر الباحث في دراسته على المهارات المعتمدة من الإدارة العامة للمناهج للصف الرابع الابتدائي للفصل الدراسي الثاني وهي:

بناء الجمل المترابطة - تكوين الموضوع . في التعبير الكتابي للتلاميذ .
وسيتم اعتماد التعريفات والمحكات الصادرة من إدارة المناهج بعد استبعاد المهارات الشفوية.

٦ - ١ - ٤ تعريف مهارة بناء الجمل المترابطة:

هي استخدام أدوات الربط المناسبة بين أجزاء الجملة الواحدة، وبين الجمل في الفقرة الواحدة، وتقاس من خلال قدرة التلميذ على:

أ - الربط بين جملتين منفصلتين؛ لتصبحا جملة واحدة.

ب - الربط بين مجموعة جمل؛ لتكوين فقرة قصيرة.

ج - استخدام أدوات الربط المناسبة للمعنى، مثل: العطف، حروف الجر، الاستدراك، التشبيه،
التعليل، الشرط،...

٧ - ١ - ٥ تعريف مهارة تكوين الموضوع:

وهي تكوين موضوع قصير، ذي معنى واضح، وبناء متماسك، مناسب لمستوى التلميذ العقلي
والعملي، وتقاس من خلال قدرة التلميذ على:

كتابة موضوع قصير، يحسن فيه ربط الجمل ببعضها، بحيث يتنامى الموضوع، ويحقق في مجمله معنى
صحيحاً متكاملًا، من خلال استخدامه أحد الأساليب التالية:

أ- ترتيب عبارات مترابطة المعنى؛ لتكون موضوعاً مترابطاً.

ب- الأسئلة المتدرجة.

ج- الكتابة وفق عناصر يحددها المعلم بالتعاون مع التلاميذ.

٧-١ إجراءات الدراسة:

سوف يتم اتباع الإجراءات التالية لتنفيذ الدراسة:

أ) الاطلاع على الأدبيات والدراسات المتعلقة بمجال الدراسة.

ب) اختيار مجموعة الدراسة بطريقة قصدية من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة عاصم بن ثابت

الابتدائية التابعة لمدينة القطيف بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.

ج) بناء أدوات الدراسة و التأكد من صدقها و ثباتها، وفق ما سيتم الإشارة إليه لاحقاً.

- (د) تطبيق الاختبار القبلي على مجموعة الدراسة.
- (هـ) تدريس المجموعة مهارات الكتابة للصف الرابع الابتدائي لمدة ٨ أسابيع، بواقع حصتين في الأسبوع (باستخدام أداتي التقييم الحقيقي : ملف الإنجازات ، بطاقة الملاحظة).
- (و) تطبيق الاختبار البعدي.
- (ز) استخراج النتائج و تحليلها و تفسيرها.
- (ح) كتابة تقرير الدراسة، التوصيات، والمقترحات.

تحليل البيانات:

سوف يستخدم الباحث معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في الاختبار البعدي، و درجاتهم على أداتي التقييم الحقيقي (بطاقة الملاحظة، وملف الإنجازات) في إيجاد قيمة الارتباط بين أداء التلاميذ في الاختبار الأدائي البعدي ، و أدائهم في أداتي التقييم الحقيقي (بطاقة الملاحظة، وملف الإنجازات) .

كما سيستخدم المتوسطات ، والانحرافات المعيارية، و اختبار (t) للمتوسطات المرتبطة، في مقارنة نتائج التطبيقين القبلي والبعدي .

الفصل الثاني

مراجعة أدبيات الدراسة

- مقدمة

- مهارات الكتابة (التحرير العربي) وطرق اكتسابها ١ - ١

- الأهداف العامة لمنهج التعبير في المرحلة الابتدائية في مدارس المملكة العربية السعودية ١ - ٢

- الأساليب التدريسية والنشاطات التعليمية المحققة لأهداف منهج التعبير في مدارس المملكة العربية السعودية ١ - ٣

- أهمية التقييم الحقيقي في التربية ومراحل تطوره ٢ - ١

- تعريف التقييم الحقيقي ٢ - ٢

- أسباب ظهوره ٢ - ٣

- المبادئ الأساسية للتقييم الحقيقي ٢ - ٤

- مقارنة بين التقييم الحقيقي و التقييم التقليدي ٢ - ٥

- التقييم الحقيقي وتغير الأدوار ٦ - ٢
- مهمات الأداء في التقييم الحقيقي ٧ - ٢
- الخطوات العملية للتقييم الحقيقي ٨ - ٢
- التقييم الحقيقي في الميزان ٩ - ٢
- الدراسات والأبحاث التي تناولت التقييم الحقيقي لمهارات الكتابة ١٠ - ٣

الفصل الثاني

مراجعة أدبيات الدراسة

قبل الحديث عن مهارات الكتابة ، و أهدافها ، و طرق اكتسابها . لابد من إلقاء نظرة عابرة على تعريف الكتابة ، و مراحل تطورها ، و فوائدها ، و تعريف التعبير الكتابي ، و أنواعه .

حيث يعرفها أديب إسحاق بقوله : " الكتابة صناعة يراد بها التعبير عن الخواطر، و المحسوسات، بوضع صحيح ، و أسلوب صريح ، فهي ثلاثة أركان : الخاطر المراد إيضاحه و هو الإنشاء ، و الوضع الذي يبدو به ذلك الإيضاح ، و هو البيان ، و الكيفية التي يحصل بها ذلك، و هو الأسلوب " .
(فارس ، ١٩٨٩) .

أما بالنسبة لمراحل تطورها فقد مرت بأدوار أربعة هي :

(أ) الدور الصوري الذاتي ، حيث تدل الصور فيه على المعاني الذاتية المحسوسة ، و هذا الدور كانت

الكتابة فيه قاصرة عن التعبير في مجالات الحياة .

(ب) الدور الصوري الرمزي ، حيث زادت صور رمزية تدل على المعاني المعنوية .

(ج) الدور المقطعي ، و تدل الصورة فيه على أول مقطع من اسمها .

(د) الدور الهجائي ، وفيه أصبحت تلك المقاطع حروفاً . (فارس ، ١٩٨٩) .

أما بالنسبة لنشأة الكتابة فيرجح العلماء أن فكرة الكتابة الأولى نشأت عند الفراعنة، ثم أخذها الفينيقيون عنهم باعتبارها صلة الوصل بين العالم آنذاك ، فانضجوا فكرتها، و هذبوها، و نقلوها إلى اليونان و الرومان ، و حدث تطور مماثل عند الصينيين، ثم عند سكان أمريكا الوسطى. (فارس، ١٩٨٩).

أما بالنسبة لأهمية الكتابة و فوائدها فلا يخفى على أحد دورها الفعال في التواصل الإنساني، و الحضاري ، و تضاعف المعرفة البشرية ، و نقل المشاهدات الحسية، و شعور الكاتب و عواطفه ، والأهم من ذلك كله أنها وسيلة من وسائل التربية العامة ، و إيقاظ الشعور، و تنبيه العواطف ، و حفظ التراث الثقافي .

أما التعبير فيمكن تعريفه بأنه عمل لغوي محدد كلاماً و كتابة ، مراعى للمقام ، و مناسب لمقتضى الحال ، و يمكن تعرفه إجرائياً بأنه :القدرة، و السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير، و التعبير، و الاتصال . و القدرة التعبيرية يكتسبها المتعلم في مجالين هامين هما:

أ (التعبير الوظيفي:

و يهدف لتوظيف القدرات و المهارات الكتابية التي يمتلكها المتعلم؛ للقيام بأنشطة لغوية، و اجتماعية ضرورية للحياة الإنسانية مثل : كتابة الرسائل ،و التقارير .

ب (التعبير الإبداعي :

و يهدف لتنمية قدرة المتعلم على التعبير عن الأفكار، والأحاسيس، و الانفعالات ،و المشاعر المتنوعة ، و كل ما هو فكر جميل بأسلوب جميل مثل : كتابة الشعر، و القصة .(مذكور، ٢٠٠٠) .

وحتى يكتسب المتعلم هذه المؤهلات، و القدرات التي تساعد على تحقيق أهداف التعبير بنوعيه الوظيفي ،و الإبداعي ، لابد أن يكتسب مهارات الكتابة عن طريق وسائل ،و آليات معينة ،تسهل له الوصول إلى أرقى مستويات الكتابة إذا تدرّب عليها وفق ضوابط معينة في مراحل طفولته .

١-١ مهارات الكتابة (التحرير العربي) وطرق اكتسابها:

تعد مهارات الكتابة زاد الكاتب في الإبداع والتواصل الفعال مع الآخرين ، لذا كان التمكن منها ذا أهمية قصوى في نجاح الكاتب.

ولكن يصعب حصر جميع هذه المهارات ،وتحديدها رغم اتفاق معظم الكتاب في هذا المجال على الأطر العامة لها . حيث يرى مذكور (٢٠٠٠) أن التعبير هو: القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير ، والتعبير، والاتصال . وتتضمن مهاراته ما يلي:

أ) إدراك نوعية الموضوع ، وحدوده ، وتمييز ما هو مناسب ، أو غير مناسب له.

ب) مراعاة الإملاء، وعلامات الترقيم.

ج) سلامة الأسلوب صرفياً، ونحويًا.

د) صحة المعاني، والحقائق، والمعلومات.

هـ) ترابط الأفكار وتسلسلها وتكاملها .

ويرى أن هذه أهم القدرات التي ينبغي اكتسابها من خلال تعليم التعبير ، وأنها تمثل الأهداف العامة التي ينبغي أن ننشدها في كل برامج ومناهج التعبير ، ابتداء من المرحلة الابتدائية.

ولا يخرج فارس (١٩٨٩) عن هذا الإطار حيث يؤكد سلامة تركيب الجملة نحويًا، وحسن الربط بين الجمل، واتساق الأفكار، ومراعاة علامات الترقيم، وتجانس الكلمات والعبارات، والوحدة العضوية للنص.

ويتبع الشنطي (١٩٩٦) السياق نفسه وفق ترتيب معين ، حيث يبدأ باختيار الكلمة مؤكداً على مراعاة أبعادها الدلالية ، والصوتية ، والصرفية ، مع مراعاة الفصاحة ، ثم ينتقل إلى الجملة مؤكداً على

سلامة البناء النحوي لها ، ووضوح مضمونها ، وإدراك العلاقة بين مفرداتها بما يخدم المعنى من حيث التقسيم والتأخير ، وفهم السياق الذي ترد فيه الجملة سواء كان لغوياً أو نفسياً أو وجدانياً ، ثم ينتقل إلى الفقرة مؤكداً على تناسقها وانسجامها مع الفكرة ، وترابطها اللغوي والمعنوي ، وانتظامها الحركي بشكل منطقي وطبيعي ، وأخيراً الأسلوب حيث يرى بأن الأسلوب الجيد يجب أن يشتمل على صفات : الوضوح ، ومراعاة القارئ ، والقوة ، والجمال.

ولو تأملنا معظم الكتب الحديثة التي عالجت هذا الموضوع فلن نراها تخرج عن هذا الإطار العام لمهارات الكتابة والتعبير.

أما بالنسبة لطرق اكتساب هذه المهارات وتعلمها فتتفاوت أفكار وإبداعات الكتاب حسب الأسس التي يستندون إليها ، وخلفياتهم الفكرية المتنوعة في هذا المجال. حيث يرى مدكور (٢٠٠٠) أن بناء القدرة والمهارة على التعبير السليم يستند على محورين :

أ) تنمية قدرة التلميذ على التعبير الوظيفي عن طريق:

– تنمية قدرته على المحادثة، والمناقشة، وكتابة الرسائل.

– تدريبه على أنواع النشاط اللغوي التي يتطلبها المجتمع مثل : مقابلة الضيوف ، وتقديم

شخص لآخر ، وكتابة بطاقات المعايدة ، وكتابة الالفتات والتعليمات.

ب) تنمية قدرة التلميذ على التعبير الإبداعي عن طريق:

- تنمية قدرته على التعبير عن الأفكار ، والأحاسيس ، والانفعالات ، والعواطف ، ومشاعر الحزن ، والألم ، ووصف مظاهر الطبيعة.
- تدريبه على الرجوع لمصادر المعرفة مثل : ارتياد المكتبات.
- تدريبه على استغلال المواد الأخرى في التعبير مثل : تلخيص نص أدبي، ومحاكاته .

أما الشنطي (١٩٩٦) فيركز على تنمية الذوق اللغوي الرفيع من خلال هذه المقومات العامة للكتابة

والتحرير:

أ) إتقان الأداة: ويقصد بها اللغة بعلومها المختلفة من : نحو وصرف ، وبلاغة ، وفقه لغة ، وما يتصل بآدابها في مختلف العصور.

ب) التمرس بالأساليب الأدبية الرفيعة ، من خلال المطالعة الغزيرة الواعية للكتب الأدبية المشهورة ، وقراءة الآثار النثرية، والشعرية المتميزة.

ج) الإلمام بالثقافة العصرية الجادة.

د) تكوين قاعدة فكرية خاصة بالموضوع الذي يراد الكتابة فيه ، عن طريق المعلومات المحققة ، و المنظمة ، من خلال المصادر والمراجع المختلفة.

ومن خلال تأمل الباحث فيما سبق يرى بأنها تمثل المستوى المتقدم في مهارات الكتابة، متجاوزة أنماط

التعلم المختلفة في تعلم المبادئ العامة لهذه المهارات.

وينحو فارس (١٩٨٩) نفس المنحى السابق حيث يرى أن عدة الكاتب تتمثل في:

أ) معرفة علوم اللغة من :نحو، وصرف ،وبلاغة.

ب) معرفة فن الوصف مثل : وصف الإنسان ، ووصف الطبيعة.

ج) معرفة خزائن الكتب المشهورة في الأدب ، والعلوم الشرعية.

ولا يخفى على أحد أهمية الدافعية، والأسس النفسية ، وأنماط التعلم الملائمة لكل فرد في إتقان هذه المهارات ، وتطويرها عن طريق الممارسة والتدريب في مواقف وثيقة الصلة باهتمامات المتعلم ، وحياته الواقعية ، ووفق تغذية راجعة مستمرة . وهذا ما يؤكد عليه التقييم الحقيقي.

وبما أن ميدان الدراسة سيكون في مدارس المملكة العربية السعودية للمرحلة الابتدائية فلا بد من معرفة أهداف تدريس التعبير لهذه المرحلة، واستراتيجيات تدريسه، وأسلوب تقييم التلاميذ فيه.

١ - ٢ الأهداف العامة لمنهج التعبير في المرحلة الابتدائية في مدارس المملكة العربية

السعودية:

لا تبتعد الأهداف العامة لتدريس منهج التعبير في المرحلة الابتدائية في مدارس المملكة العربية عن الأهداف العامة لتعلم مهارات الكتابة الإبداعية، والوظيفية.

وهذه الأهداف كما وضعتها الإدارة العامة للمناهج (٢٠٠٢) ترمي إلى أن :

- أ) يتحدث التلميذ بجرأة وثقة أمام الآخرين.
- ب) ينمي قدرته على الحوار، والاتصال بالناس، والتخاطب معهم.
- ج) يتمكن من التعبير عن أفكاره، وأحاسيسه.
- د) يكتسب آداب الحديث وبخاصة حسن الاستماع، واحترام الآخرين .
- هـ) تتكون لديه القدرة على الكتابة فيما تطلبه الحياة اليومية.
- و) يستطيع ترتيب الأفكار ترتيباً صحيحاً.
- ز) ينمي قدرته على التفكير المنظم في حديثه، وكتابته.
- ح) يستطيع تلخيص الأفكار الرئيسية في نص معين.
- ط) يوظف ثروته اللفظية في موضوعات التعبير.
- ي) يميل إلى القراءة و الاطلاع لاكتساب المهارات الكتابية، و الشفهية.
- ك) يطبق ما تعلمه من قواعد نحوية، وإملائية في تعبيره.
- ل) يكتسب القدرة على فن الإلقاء.
- م) يكتسب مهارة التعبير القصصي.
- ن) يبرز ما لديه من مواهب، وقدرات تعبيرية.

والم تأمل في الأهداف السابقة يلاحظ تنوعها من حيث الجوانب، والأبعاد :المعرفية، والمهارية والوجدانية، كما يلاحظ واقعيتها وملاءمتها مع قدرات وحاجات التلاميذ في المرحلة الابتدائية ، إضافة إلى

وضوحها ، وتحفيزها لقدرات الإبداع الكامنة لدى التلاميذ ، مع التركيز على توظيف مهارات الكتابة والإلقاء في مواقف حياتية.

١ - ٣ الأساليب التدريسية، والنشاطات التعليمية المحققة لأهداف منهج التعبير في

المرحلة الابتدائية في مدارس المملكة العربية السعودية:

قبل صدور اللائحة التنظيمية لمنهج التعبير هذا العام كان تدريس التعبير يتم وفق الخطوات الآتية :

أ) تحديد الموضوع ، وأفكاره الرئيسة ، وكتابتها على السبورة .

ب) مناقشة الأفكار مع التلاميذ .

ج) كتابة الموضوع، ثم تصحيحه لمرة واحدة من قبل المعلم وفق معايير ذاتية .

أي وفق أسلوب بعيد عن الموضوعية، و لا ينمي مهارات الكتابة ، ولا يتصل بحاجات واهتمامات

التلاميذ ، مما خلق جفوة هائلة بين التلاميذ وهذه المادة .

أما بعد صدور هذه اللائحة التنظيمية فقد اقترحت عدة أساليب على المعلم تنمي مهارات الكتابة ،

وتحفز قدرات الإبداع عند التلاميذ، وتلائم اهتماماتهم وحاجاتهم ، مما يعود بالفوائد الجمة في تحقيق الأهداف

العامة لهذه المادة .

وهذه الأساليب كما اقترحتها الإدارة العامة للمناهج (٢٠٠٢) هي:

أ) أسلوب النموذج: ويعتمد على تنفيذ العمل المستهدف بأعلى درجة من الإتقان ، وبيان

طريقة العمل والشروط المتقيد بها ، ثم محاكاة العمل وأدائه بالطريقة التي نفذ بها تماماً.

ب) أسلوب الاستقراء : ويعتمد على عرض مجموعة من النماذج التي تمثل فناً معيناً لتأملها

وكشف أوجه الشبه بينها ؛ للوصول إلى استنتاج السمات العامة للفن التعبيري المراد.

ج) أسلوب التمثيل المسرحي : ويعتمد على تحويل الدرس إلى نص حوار مسرحي تقدم

معلوماته من خلال الحوار.

د) أسلوب الألعاب التربوية : ويعتمد على مجموعة من النشاطات التي تظهر في ثوب من اللهو

والمرح والمتعة ، و تهدف إلى خدمة غايات تربوية محددة.

هـ) أسلوب التعلم التعاوني: ويعتمد على اشتراك مجموعة من التلاميذ في أداء، وتصميم فن

تعبيري معين، وفق مجموعة من المواصفات.

والشيء الجذاب في هذه الأساليب هو ملاءمتها لقدرات عليا من التفكير، وتنوعها بناء على تنوع

المادة التعليمية التي يتلقاها أو ينتجها التلميذ ، وبناء على تنوع حاجات التلاميذ وأنماط تعلمهم ، كما أن

هذه الأساليب بحاجة إلى أنشطة تعليمية تدعمها وتكامل معها لتحقيق الأهداف التعليمية ، لذا نقترح

الإدارة العامة للمناهج (٢٠٠٢) النشاطات التالية:

أ) عرض نموذج (نص / فقرة) يمثل الفن التعبيري أو المهارة المستهدفة.

ب) الإعلان عن أهداف الدرس ، وإيضاح الطرق التي تؤدي إلى اكتساب المهارة وتحقيق الهدف.

ج) إبراز الجوانب الرئيسية ، والعناصر الفنية في النموذج ، وتوجيه أنظار التلاميذ لها.

د) توجيه أسئلة تعين على تحديد المفاهيم ، أو القواعد المنظمة ، أو الشروط المطلوبة للفن التعبيري .

هـ) إتاحة الفرصة للتلاميذ لتأمل الجوانب البارزة في الدرس ؛ لفهم السبب في إبرازها.

و) أداء المهارة أو الفن أمام التلاميذ، والإشارة في أثناء ذلك إلى طريقة الأداء ،أو الشروط المطلوبة للفن التعبيري.

ز) عرض نموذج آخر يقوم التلاميذ بتحليله، وتقييمه وفق المواصفات التي عرفوها.

ح) أداء المهارة ،أو الفن التعبيري من قبل التلاميذ بطريقة التعلم التعاوني.

ط) ممارسة بعض الألعاب اللغوية، أو التمثيلية ، التي تساعد على إتقان الهدف.

ي) أداء المهارة، أو الفن التعبيري من كل تلميذ بمفرده دون تدخل ،أو مساعدة من المعلم إلا في الحالات الضرورية.

و هذه الأنشطة رغم تنوعها ، و فعاليتها في تحقيق الأهداف ، إلا أنها تفتقد لبعض الإجراءات الهامة

في تحفيز التلاميذ ، و تنمية دافعيتهم ، و قدراتهم على التواصل مع مصادر المعرفة ، و التعامل معها ، و من

الأنشطة الفاعلة في هذا المجال : تنمية قدرات التلميذ الخيالية عن طريق كتابة موضوع يتفق مع اهتماماته ،

و حاجاته ، و تعويده على ارتياد المكتبة لإثراء هذا الموضوع ، و تحقيق ذاته .

و لأن موضوع الدراسة يتعلق بأثر استخدام أداتي التقييم الحقيقي (بطاقة الملاحظة، وملف الإنجازات) في رفع مستوى تعلم تلاميذ الصف الرابع الابتدائي لمهارات الكتابة ، كان لابد من إلقاء الضوء على القاعدة المفاهيمية المتعلقة بهذا النوع من التقييم ، وإبراز أسسه، و خطواته، والآثار الايجابية المترتبة على استخدامه .

٢ - ١ التقييم الحقيقي :

أهمية التقييم في التربية و مراحل تطوره :

وقبل توضيح أهمية التقييم في التربية لا بد من توضيح الفرق بين ثلاثة مصطلحات غالباً ما يحدث الخلط بين مفاهيمها وهي:

القياس Measurement ، والتقييم أو التقدير Assessment ، والتقويم Evaluation

فالقياس يصف السلوك وصفاً كمياً ، ويحدد مقدار سمة معينة أو أكثر لدى الفرد ، ولا يتخطى ذلك إلى إصدار حكم معين على السلوك ،أو السمة المقاسة.

أما التقييم فهو مجموعة من العمليات التي تستخدم بواسطة اختصاصيين متمرسين؛ للتوصل إلى تصورات وانطباعات واختبار فروض تتعلق بنمط خصائص فرد معين يحدد سلوكه ،أو تفاعله مع بيئته. وهذا التقييم يتضمن أساليب متعددة وأدوات متنوعة يعتمد بعضها على القياس الكمي، ويعتمد بعضها الآخر عادة على التقديرات الكيفية، والأحكام الوصفية، وذلك بغرض انتقاء الأفراد، وملاحظتهم، وذلك مثل : تقديرات المعلمين للتلاميذ ، والتلاميذ للمعلمين (علام ، ٢٠٠٠).

أما التقويم فهو عملية أشمل؛ لأنه عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية، ومعلومات صادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية، وأدلة نوعية يستند إليها في إصدار الأحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالبرامج التربوية، ودرجة كفاءتها، أو مدى فاعليتها (علام، ٢٠٠٠).

من هنا يتضح لنا صعوبة الحديث عن التقييم والتقويم كمصطلحين مترادفين؛ لأن التقييم يهدف إلى تحديد أو تقدير درجة تحقيق الفرد أو العنصر للأهداف، أما التقويم فيعتمد على مدى تلبية البرامج للحاجات المنشودة، أو بعبارة أخرى مدى أهميتها أو صلاحيتها في تحقيق هذه الحاجات. إلا أنه من الصعب الفصل بينهما؛ لأن التقييم إجراء يرافق عملية التدريس ويستند إليها، وكلاهما يعتمد على أدوات قياس متنوعة، بعضها يؤدي إلى مقادير كمية، وبعضها الآخر يعتمد على أحكام الاختصاصيين فيما يتعلق بسمات الفرد، أو شخصيته، أو مدى أهمية برنامج معين في العملية التعليمية التعلمية.

من هنا نلمح الفروق البسيطة بين هذه المصطلحات الثلاثة والروابط القوية بالمقابل، فهي أشبه بحلقة متصلة تبدأ بالقياس وتنتهي بالتقويم.

أما عن أهمية عملية التقييم في التربية بوجه عام، والعملية التعليمية التعلمية بوجه خاص فهي تعتمد على ارتباطها الوثيق بعمليات التعلم لدى المتعلم، الذي يشكل المحور الأساسي للعملية التعليمية

التعليمية، وبالتالي توظف جميع الإمكانيات، والطاقات والبرامج للحصول على معلومات صادقة تسهم بشكل فعال في تقييم التلاميذ من أجل تسهيل وتطوير فرص مجالات تعلمهم.(عودة، ١٩٩٣).

كما تستمد أهميتها من خصائصها، التي تلخص في استمراريتها، حيث أن انتهاء عملية تقييم ربما كان بداية لعملية أخرى، وشموليتها من حيث مراعاتها لجميع جوانب النمو المختلفة (معرفية، وحركية، وانفعالية). بمعنى اهتمامها بالتوازن في تنمية شخصية المتعلم، ومراعاتها لجميع المجالات والعوامل المؤثرة في تحقيق الأهداف التعليمية (عودة، ١٩٩٣).

استناداً إلى تلك الأهمية الواضحة والقصوى لعملية التقييم في العملية التعليمية التعلمية، لابد من الاهتمام ببناء، واختيار أدوات التقييم، ووسائله، بحيث تعطينا تقديرات صادقة لجوانب تعلم التلميذ المختلفة، ولابد من إشراك التلميذ في هذه العملية؛ لتنمية دافعيته، وتحفيزه لتطوير قدراته، وإشعاره بأهميته كمحور أساسي في العملية التعليمية التعلمية، ولابد أن يكون التقييم شاملاً لجميع جوانب تعلم التلميذ، وقدراته واهتماماته، وسمات شخصيته، ومستمرراً أي يرافق كل خطوات التعلم بهدف تشخيص جوانب القوة والضعف لدى التلميذ؛ لعلاجها، أو تعزيزها.

ومن يتتبع تطور التقييم التربوي في النصف الأخير من القرن الماضي يجده مكبلاً في بداياته بقيود الاختبارات المقننة المرتكزة على مستويات دنيا من التفكير، والتقديرات الكمية الجزئية، ناهيك عن الرهبة،

والقلق من كابوس هذه الاختبارات، رغم أن هدف التعليم هو مساعدة المتعلم على اكتساب خبرة ، أو مهارة، أو معرفة، أو سلوك.

إلى أن ظهر التقييم التكويني في أول السبعينات، الذي يتميز بأنه لا يعطي أي حكم على المتعلم أثناء تعلمه، ولا يعاقبه على الوقوع في الخطأ، بل يصحح خطأه مبيناً أسبابه ونتائجه، ولا يقارن بإنجازه الفرعي، أو الكلي بإنجاز رفاقه، بل يقارنه بإنجازه الذاتي والمطلوب. وبعبارة أخرى يعتمد على المتابعة التشخيصية التصحيحية المستمرة للمتعم حتى التأكد من حصول التعلم ؛ لذا فإن الهدف من الاختبارات في هذا النوع من التقييم الكشف عن نقاط الضعف ، والقوة عند المتعلم، وتصحيحها ،أو تعزيزها ، وبالتالي يفتح باب التقدم للتلميذ ، وتزداد دافعيته ، وثقته بنفسه في تطوير قدراته. (وهبة، ١٩٨٩).

وقد مثل هذا النوع من التقييم أحد الاتجاهات التطويرية، التي ساهمت بشكل فعال في دفع مجلة التقييم التربوي للأمام، إلى أن ظهر في نهاية الثمانينات نوع من التقييم يركز على الأداء الفعلي للمتعم عن طريق الملاحظة المباشرة من قبل المعلم، والتغذية الراجعة المستمرة، وقد ظهر بمسميات مختلفة، لكنها متحدة المضمون وهي : تقييم الأداء Performance Assessment ، والتقييم الحقيقي أو الواقعي Authentic Assessment، والتقييم البديل Alternative Assessment ، فما هو هذا النوع من التقييم ؟ وما هي أسسه، ومرتكزاته ؟ وما أسباب ظهوره ؟

٢-٢ تعريف التقييم الحقيقي:

أبرز عدد من الباحثين والكتاب عدة تعريفات متقاربة حول التقييم الحقيقي كتوجه معاصر. حيث يركز الدوسري (٢٠٠٠) على مشاركة التلميذ في التقييم فيعرفه:

بأنه تقييم يعتمد في أساسه على الملاحظة المباشرة للتلميذ أثناء تنفيذه لواجبات، أو تمارين يتم اختيارها بعناية، وبمشاركته، وفق معايير تمثل أولويات لدى المعلم والمتعلم، ويتم تحكيم أداء التلميذ من قبل المعلم وغيره في ضوء قواعد محددة.

أما الخليلي (١٩٩٨) فيركز في تعريفه على العناصر الأساسية للتقييم الحقيقي، والتي تميزه عن غيره من الأنواع الأخرى للتقييم. وهذه العناصر هي:

أ - سبب التقييم، أي لماذا التقييم ؟ ويتحدد ذلك بتقييم مدى بلوغ التلميذ لأغراض التعلم، وتمكنه منها، أو إتقانه لها.

ب - الأداء أو الإنجاز الذي سيتم تقييمه كمؤشر للمتعلم.

ج - تمارين، أو نشاطات تستثير هذا الأداء، مثل: الأسئلة الصفية، والتكليفات، والمناقشات، والمشاريع.

د - إجراءات منظمة لتدرج أعمال التلاميذ وتقدير مستوياتها.

ولا شك أن هذا التعريف ينطلق من فهم شامل لعملية التدريس وإجراءات تقييمها.

أما الصيداوي (١٩٩٥) فيفرق بين التقييم الحقيقي والتقييم الأدائي، فبينما يشير التقييم الأدائي إلى نوع الاستجابة التي يقدمها التلميذ؛ ليجري تقييمها كأن تكون استجابة مركبة تركيباً طبعياً، من نفس النوع المطلوب إنتاجه بعد التخرج، نجد التقييم الحقيقي يشير إلى الإطار، أو السياق الذي يجري فيه التقييم، الذي لابد أن يكون طبعياً.

أي أن التقييم الأدائي يركز على الإنجاز المرغوب للتقييم بواسطة برهان عملي علني، أما في التقييم الحقيقي فلا نكتفي بأن يبرهن التلميذ عملياً عن بلوغه المستوى المطلوب للإتقان، بل يؤديه في سياق الحياة الواقعية الطبيعية.

كما أن تعريف وزارة التربية والتعليم (١٩٩٥) يندرج ضمن الإطار السابق، حيث تؤكد المادة الثالثة من نظام التقييم التربوي في التعليم الأساسي على ضرورة أن يكون التقييم حقيقياً، أي حاصلاً في أطر طبيعية متنوعة، ومشوقة، ومثيرة للاهتمام، وميسرة لإظهار القدرات والمهارات والمواقف المنشودة، ومعززة للثقة بالنفس ولتأكيد الذات.

ومن خلال التأمل في التعريفات السابقة نجد أن نقطة الالتقاء بينها تتركز في أداء التلميذ في سياق الحياة الطبيعية عن طريق أنشطة، ومشاريع تستثير هذا الأداء؛ من أجل بلوغه المستوى المنشود، أو المأمول.

٢-٣ أسباب ظهور التقييم الحقيقي:

تجمع معظم البحوث والدراسات الخاصة بالتقييم الحقيقي أنه ظهر نتيجة للانتقادات العنيفة الموجهة للاختبارات المقننة في أواخر الثمانينات، وخاصة الاختبارات الموضوعية منها.

حيث تذكر هارت (المشار إليها في الخليلي ، ١٩٩٨) أن الهجوم على الاختبارات المقننة تركز على ثلاثة جوانب هي:

أ) انطواء هذه الاختبارات على خلل في دقتها، وصحتها، وتحيزها. إذ يثار الشك حول صحة قرارات الخبراء المحكمين الذين يحكمون على صدق بناء أسئلة هذه الاختبارات، وبالتالي تطعن هذه الاختبارات في صميم ما أعدت لقياسه.

ب) ضعفها في قياس ما أعدت لقياسه. إذ يرى المنتقدون لهذه الاختبارات أن الذي تقيسه بشكل جيد هو خبرة التلاميذ في أخذ الاختبارات، ويستندون في ذلك إلى نتائج البحوث التي تشير إلى ضعف الارتباط بين الدرجات على الاختبارات المقننة، والكفاءة في العمل والوظيفة بعد التخرج.

ج) أنها تفسد العملية التي ينبغي أن تحسنها، إذ يرى المنتقدون أن اختبارات الاختيار المتعدد تدمر التعليم والتعلم من خلال ما يأتي:

- إعطاؤها قيمة عالية لحفظ أو تذكر المعارف على حساب فهمها، ومحاکمتها فكرياً.
- إعطاؤها انطباعاً مضللاً من أنه يوجد جواب صحيح واحد لكل سؤال، أو مشكلة.

- تجعل التلاميذ متعلمين سلبين يحتاجون فقط إلى تحديد الإجابات الصحيحة، وليس بناء ،أو تكوين هذه الإجابات أو الحلول.

- تجبر المعلمين على التركيز على ما يمكن إجراء الامتحان فيه، وليس على ما هو مهم للتلميذ أن يتعلمه.

- تقزم تعلم المهارات والمعارف بأن تختصرها إلى تعبئة فراغات، أو بحث عن إجابات صحيحة.

ويشير الدوسري (٢٠٠٠) إلى نفس السلبيات السابقة ويضيف إليها:

أ - يتضمن التحصيل الدراسي جوانب شديدة التعقيد والتداخل لا تستطيع الاختبارات المقننة قياسها مثل: مهارات التفكير المستقل، والإبداع، وحل المشكلات، والاعتماد على النفس، والتعاون مع الآخرين، و قدرة التلميذ على التعلم الذاتي.

ب - تقود ممارسات الاختبارات المقننة إلى نظرة ضيقة للمنهج ،حيث تركز على تفاصيل دقيقة دون أن تعطي الفرصة للإلمام الواسع بشتات المعرفة التي تربط بين الأسس، والبنى العامة للمادة العلمية من جهة، وبين المواد الدراسية من جهة أخرى؛ مما يؤدي إلى تفكك المعرفة وتجزئتها.

ج - تركز على النتائج، وليس على العمليات والإجراءات التي يتبعها التلميذ للوصول إلى النتائج، فمن المهم التعرف على العمليات، والاستراتيجيات المعرفية التي يقوم بها التلميذ أثناء حله للمشكلات، أو قيامه بأداء معين؛ للمساعدة على مراقبة التعلم والنمو، سواء أكان ذلك من قبل المعلم، أو التلميذ.

ولقد ظهرت عدة دراسات في العقدين الأخيرين على مستوى العالم العربي خرجت بنتائج هامة تتعلق بالآثار السلبية الناجمة عن استخدام الاختبارات المقننة، وتدعو إلى تبني أساليب تقييمية أكثر فعالية.

ومن ضمن هذه الدراسات دراسة رجب (١٩٨٦) التي أجراها على طلبة دبلوم الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة البحرين، وهدفت لمعرفة أثر استخدام التقييم التكويني والتعليم العلاجي في إتقان مهارات الأداء والاحتفاظ بالتعلم، فقسم عينته إلى مجموعتين تجريبيتين عشوائيتين، تحصل الأولى على تغذية راجعة تصويبية، ووقت إضافي في التعلم عقب الاختبارات التكوينية، والثانية على تغذية راجعة تصويبية، وتمارين تطبيقية إضافية، ومجموعة ضابطة عشوائية تدرس بطريقة تقليدية، وطبق على المجموعات اختبار قبلي وبعدي في مقرر تربية (٥٢٣). وبينت نتائج تحليل البيانات وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة الأولى، كما أن طلبة المجموعتين التجريبيتين تفوقوا على أقرانهم من طلبة المجموعة الضابطة في ضوء مستوى الإتقان المحدد بنسبة ٨٠ ٪ . لذا أوصى الباحث بالتأكيد على استخدام التقييم التكويني والتعليم العلاجي.

كما كشفت الدراسة التي أجراها مدن (١٩٩٧) على عينة عشوائية من نماذج لأسئلة التقييم النهائي لتلاميذ المرحلة الثانوية بالمنطقة الوسطى التعليمية بمملكة البحرين، ومن سنوات تقع بين ٩٣ / ٩٤ حتى ٩٥ / ٩٦ شملت (٣٥ نموذجاً) لـ ٢٠ مقررأ دراسياً. كشفت عن أخطاء واضحة تتعلق بضعف المراجعة النهائية للنموذج، وتركيزها على مهارات الحفظ والاسترجاع فقط، والتركيز على الأسئلة الموضوعية المعتمدة على التخمين، مع وجود أكثر من إجابة للعبارة في السؤال الموضوعي.

كما انتقدت دراسة أجراها تلفت (١٩٨٤) أساليب تقييم التلاميذ من الصف الرابع الابتدائي حتى الثاني الإعدادي بدولة قطر، مستخدماً المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت نتائج دراسته أن نظم الامتحانات

المعمول بها حالياً في دولة قطر تركّز على ما يستطيع التلميذ استرجاعه من معرفة ومعلومات، والاقتصار على نمط تقليدي، وتجاهل الأنماط والطرق الحديثة الأخرى مثل: التقييم التكويني والتقييم التشخيصي؛ مما يؤدي إلى انخفاض المستوى التعليمي لطلاب الثانوية العامة عن المعدل الذي يؤهلهم للالتحاق بالدراسة الجامعية، لذا أوصى الباحث بالتركيز على شمولية واستمرارية عملية تقييم الطلاب بحيث تتضمن تحديداً للسلوك المدخلي للطلاب، وما اكتسبوه من مهارات وقيم واتجاهات وقدرة على المشاركة في الأنشطة، ولكي تتم عملية التقييم بصورة فعالة لابد أن تشتمل على طرق وعمليات التقييم التكويني، والتجميعي التي تشكل في مجموعها أسلوب التقييم التربوي الحديث.

هذه الدراسات وغيرها من الدراسات الأخرى التي تدرج ضمن نفس الإطار فتحت آفاقاً رحبة لتطوير أساليب التقييم الشائعة على مستوى العالم العربي، ودعت إلى مواكبة الاتجاهات العالمية في التقييم التربوي، التي تثرى خبرات ومهارات واتجاهات التلاميذ، وتربط التقييم بالتعلم ضمن مواقف طبيعية غير مصطنعة، وأهم هذه الاتجاهات التقييم الحقيقي. فما هي الأسس التي يستند عليها هذا النوع من التقييم ؟ .

٢ - ٤ المبادئ الأساسية للتقييم الحقيقي:

بالاستناد إلى الكتابات الحديثة لبعض التربويين في هذا المجال (الخليلي ، ١٩٩٨ ؛ الخياط وقنديل ، ١٩٩٦ ؛ الدوسري ، ٢٠٠٠ ؛ صيداوي ، ١٩٩٥). نجد أن أهم الأسس التي يقوم عليها التقييم الحقيقي هي:

٢ - ٤ - ١ التقييم الحقيقي إجراء يرتبط بعملية التعليم والتعلم في جميع المراحل بغرض التحقق من وصول كل تلميذ لمحكات الأداء المرغوبة وتوفير التغذية الراجعة الفورية له حول إنجازاته بما يكفل تصحيح مسيرته

التعليمية ومواصلة عملية التعلم. أي أنه ينطلق من فهم التلاميذ ومستوى تعلمهم الواقعي، ومدى امتلاكهم للمهارات المنشودة بهدف مساعدتهم على التعلم. وهو بذلك تقييم بنائي محكي المرجع يجعل التمكن من محكات الأداء هدفاً منشوداً للتعلم، والتعليم.

٢ - ٤ - ٢ ممارسة التلاميذ للعمليات العقلية ومهارات التقصي والاكتشاف هي أهداف يجب رعايتها، والتأكد من اكتسابهم لها من خلال التقييم. وذلك يكون بدمجهم في نشاطات تستدعي حل المشكلات، وبلورة الأحكام، واتخاذ القرارات بما يتناسب ومستوى نضجهم.

٢ - ٤ - ٣ التقييم الحقيقي يقتضي أن تكون المشكلات، والمهام، أو الأعمال المطروحة للدراسة واقعية، وذات صلة بشؤون الحياة العقلية التي يعيشها التلميذ في حياته اليومية.

٢ - ٤ - ٤ يركز التقييم الحقيقي على إنجازات التلاميذ وليس حفظهم للمعلومات. وذلك يقتضي أن يكون التقييم الحقيقي متعدد الوجوه والميادين، متنوعاً في أساليبه وأدواته، تشغل الاختبارات فيها مساحة محدودة، فضلاً عن كونها نشاطات تعلم غير سرية يمارسها التلاميذ دون قلق، أو رهبة كما هي الحال أثناء الاختبارات التقليدية.

٢ - ٤ - ٥ مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في قدراتهم، وأنماط تعلمهم، وخلفياتهم من خلال توفير العديد من نشاطات التقييم التي يتم من خلالها تحديد الإنجاز الذي حققه كل تلميذ. وهذه يجب أن تبين بوضوح نقاط القوة والضعف في كل إنجاز، ومستوى الإتقان الذي وصل إليه التلميذ بالمقارنة مع محكات الأداء. أي أنه عملية إنتاجية تفاوضية تهيئ للتلميذ فرص التقييم الذاتي في ضوء محكات الأداء المعروفة له.

٢ - ٤ - ٦ يتطلب التقييم الحقيقي بعض أشكال التعاون فيما بين التلاميذ. ولذلك فإن التعلم يتم في مجموعات متعاونة يساعد فيها التلميذ المتفوق زملاءه الضعاف في المجموعة. فهو يتيح للجميع فرصاً أفضل

للتعلم، ويهيئ للمعلم فرصة تقييم أعمال التلاميذ ،أو مساعدة الحالات الخاصة بينهم، وفق احتياجات كل حالة ومتطلباتها.

٢ - ٤ - ٧ ولأن التقييم الحقيقي محكي المرجع فإنه يقتضي الابتعاد عن المقارنات بين التلاميذ، والتي تعتمد أصلاً على معايير أداء الجماعة، والتي لا مكان لها في التقييم الحقيقي.

٢ - ٤ - ٨ أن يحصل التمييز قدر الإمكان بين الطبيعة الحقيقية للمهمة ذات الأهمية التربوية الحياتية بحد ذاتها، والطبيعة شبه الحقيقية للمهمة التي قد لا تظهر أهميتها التربوية والحياتية بشكل مباشر؛ ولكن لا يكتمل أداء المهمة الحقيقية إلا بها. وهي عبارة عن أداء ضروري لمهام فرعية حرجية تكون مجموعها المهمة الحقيقية الأم، ويجب أن تمثل هذه المكونات الفرعية للمهام وحدات فرعية ذات معنى للمتعلم.

٢ - ٤ - ٩ أن يقوم بين المعلم والتلميذ تفاعل مثمر مستمر ، في سياق احترام متبادل ولياقة اجتماعية ، ويستحسن أن يتطلب الاختبار من المتعلم تبرير أعماله أو أجوبته أو اختياراته، وأن يرد على الأسئلة الإضافية التي توضح عمق مهاراته وقدراته.

٢ - ٤ - ١٠ أن يتم السعي للحصول على أنواع من الاستجابات التي قدمها المتعلم مأخوذة من أوضاع متنوعة ومتعددة. فالتأكيد هنا على التحقق من نوعية الأداء، وعلى التقدم النسبي في عمل المتعلم، وأدائه؛ لأن التقييم هنا ينصب على مستوى تقدمه، وعلى عاداته الفكرية في الأداء والإنتاج، إضافة لما يتراكم في ملفه الشخصي الذي يكون على شكل حقيقة، يحفظ فيها نتاجاته ووثائق أدائه، بالتشاور الدائم مع معلميه ومرشديه.

٢ - ٤ - ١١ أن يتطور المنهج التربوي بدوره تدريجياً، بحيث يركز على مهام تشمل أداءات، ونتائج حقيقية، مثلة أو شبيهة بما يجري في الحياة الواقعية، أو في الحياة المأمولة.

من خلال التأمل في تلك الأسس التي يستند إليها التقييم الحقيقي نجد أنها تركز على الارتباط الوثيق بين التقييم والتعلم، بحيث يكون التقييم مكملاً لعملية التعلم بجميع مراحلها وخطواتها، كما أنها تركز على أداء التلميذ في مواقف طبيعية غير مصطنعة، وذات صلة باهتمام التلميذ، واتجاهاته، بحيث تثير دافعيته. والأهم من ذلك أن هذه الأسس تركز على التقييم الذاتي وفق محكات واضحة، ومتدرجة الأداء، وعن طريق أدوات وأساليب متنوعة، وهذا من شأنه أن يقوي العلاقة بين المعلم والتلميذ، ويحفز المتعلم للوصول إلى مستوى الأداء المنشود.

٢- ٥ مقارنة بين التقييم الحقيقي والتقييم التقليدي:

تتضح المزايا الجمة للتقييم الحقيقي والجوانب السلبية له عند مقارنته بالتقييم التقليدي القائم على الاختبارات التحصيلية المقننة في أهدافه، وإجراءاته، وأدواته، ونتائجه الإيجابية أو السلبية على العملية التعليمية التعليمية. ومن أبرز المقارنات التي تغطي هذه الجوانب المقارنة التي أجراها صيداوي (١٩٩٥) وأفرزت هذه المقارنة النتائج الآتية:

٢ - ٥ - ١ التقييم الحقيقي مباشر، يقيم المهام الفكرية الهامة المعقدة، كما هي قائمة فعلاً في الحياة العامة الطبيعية.

أما التقييم التقليدي فهو غير مباشر، يعتمد بنود اختبارات وأسئلة تمثل عناصر بسيطة مشتتة، لها صلة معينة بالمهام المنشودة.

٢ - ٥ - ٢ يشترط إجراء التقييم الحقيقي في أطر وسياقات طبيعية ، ما أمكن ذلك ؛ حتى أنه يعتبر الإطار أو السياق الذي يجري فيه التقييم جانباً من جوانب صحته.

أما التقييم التقليدي فيجري في أوضاع اصطناعية أو رسمية أو شكلية ، خارج الإطار الطبيعي.

٢ - ٥ - ٣ يتطلب التقييم الحقيقي التكامل الطبيعي في الفهم ، وفي العمل . أما التقييم التقليدي فيقبل معالجة أجزاء المعرفة أو عناصرها إلى درجة نفتيتها نفتياً محلاً بالتكامل ، دون الرجوع إلى الكل.

٢ - ٥ - ٤ يتطلب من المتعلمين في التقييم الحقيقي أن يقوموا بأعمال أدائية ، حقيقية ، متكاملة ، مستخدمين شتى المفاهيم والمعارف والمهارات التي يكتسبونها من فروع معرفية مختلفة ، بصيغ كفاءات متألّفة تبرز قدراتهم على التأويل ، والأداء في مواضع وسياقات معينة.

أما في التقييم التقليدي فيسمح للمتعلم أن يسترجع ما تعلمه ، وأن يتعامل مع المعرفة خارج إطارها أو سياقها الطبيعي المتكامل . ويتقيد بحدود كل مادة تعليمية ، أو حتى بحدود أجزاء منها.

٢ - ٥ - ٥ يضع التقييم الحقيقي المتعلم أمام سلسلة من المهام التي تعكس بطبيعتها المستويات المنشودة ، والتحديات القائمة في صلب الحياة الإنتاجية والتعليمية ، مثل : البحث ، وتطوير التعبير الكتابي والشفهي ، والمخاطرة ، وحل المشكلات ، وأداء المشاريع.

أما التقييم التقليدي فيقدم للمتعلم خيارات معينة ، أو إجابات قصيرة ، باستخدام القلم والورقة غالباً . ويحدد المستويات على أساس إحصائي كمي.

٢ - ٥ - ٦ يطلب التقييم الحقيقي من المتعلمين استخدام العمليات العقلية العليا ، من تعمق في الفهم وابتكار في التطبيق إلى التحليل ، إلى التركيب والابتكار ، إلى التقييم وصياغة الأحكام وما شابه ذلك ؛

فضلاً عن استخدام العمليات العقلية الدنيا بحسب الحاجة إليها ، ولا سيما عن طريق المزج بين هذين النوعين من العمليات بحسب مقتضى الحال.

أما التقييم التقليدي فيعتمد غالباً على العمليات العقلية الدنيا القائمة في معظمها على التعرف ، والحفظ ، واسترجاع المحفوظ بشكل من الأشكال.

٢ - ٥ - ٧ يطرح التقييم الحقيقي أسئلة ذات أجوبة ممكنة متعددة ، ومركبة تركيبياً تستلزم من المتعلم أن يبحث ويستقصي ليظفر بها ، وعليه أيضاً أن يقومها ، ويفاضل بينها على أسس واضحة يستطيع أن يدافع عنها ، ويدعمها بالأدلة المنطقية والعملية.

أما التقييم التقليدي فيطرح في الغالب أسئلة تتطلب إجابة واحدة صحيحة ، ومعروفة سلفاً ، وما على المتعلم إلا أن يدل على الجواب الصحيح ، أو يكتبه باختصار .

٢ - ٥ - ٨ في التقييم الحقيقي يطلب من المتعلم أن يبرر أجوبته أو عمله ، ليبين مدى تعمقه في الفهم وبلوغه أهداف الإنجاز المرغوب ، وأن يطرح وجهات نظره ليبدع ويتقدم ضمن مقابلات ومفاوضات متكررة مع معلميه ومرشديه ، وعلى أساس تلك التفاعلات يعاد تقدير عمل المتعلم إذا لزم الأمر.

أما في التقييم التقليدي فنادرًا ما يسمح للمتعلم بتبرير أجوبته ولو شفهيًا ، وإذا سمح له بذلك لا يجعل التبرير يؤثر في نتيجة التقييم . ولا يفسح المجال أمام المتعلم ليبيد وجهات نظره.

٢ - ٥ - ٩ يطلب من المتعلم في التقييم الحقيقي أن يقدم مجموعة مختارة من الأسئلة عوضاً عن الأجوبة حول مسائل ، ومهام معينة تدل على تفكير وتدبر ، وتنم عن كفاءة في طرح المشكلات ، وإثارة القضايا الجدلية .

أما في التقييم التقليدي فلا توجد اختبارات قائمة على طرح الأسئلة والتساؤلات .

٢- ٥ - ١٠ يتحقق صدق التقييم الحقيقي عن طريق طبيعة الامتحان الأدائي الحقيقي نفسه ، هذه الطبيعة المستمدة من مهام الواقع الحقيقي التي تستثير دافعية المتعلمين ، أي عن طريق الانسجام مع الأعمال النموذجية المتنوعة الحقيقية القائمة في الحياة الواقعية ، والمعتمدة في ميادين العمل والإنتاج والأداء ، وعن طريق تأدية اختبارات الكفاءة الحياتية كما تجري في الواقع . كما يشترط لتمام صحة التقييم في ما تقدم : جودة التأويل ، والنقد ، وإصدار الأحكام .

أما التقييم التقليدي فيتحقق صدقه عن طريق محكات خارجية عن الاختبارات بإظهار ارتباطها الإحصائي بمحكات ومستويات ومعايير اصطناعية غير مباشرة وبعيدة عن مواقع الحياة ، ونادراً ما يهتم بطبيعة التأويل والنقد .

٢- ٥ - ١١ يعتبر التقييم الحقيقي الإنجاز الدراسي ، وسائر مجالات التربية والتعليم ألواناً من النمو والتطور تحدث التغيير في عادات المتعلم الفكرية واستراتيجياته ، وبالتالي يعتبر القدرة والمهارة قابليتين للتحسين والتطوير بجهد المتعلم والمعلم وغيرهما .

أما التقييم التقليدي فيعتبر الإنجاز الدراسي بناء نظري يتسم بالثبات والاستقرار ؛ لذا فهو يركز على النتائج أكثر من تركيزه على العمليات .

٢- ٥ - ١٢ يتحقق الثبات في التقييم الحقيقي عن طريق مثابرة المتعلم على مزاولة الأداء المستهدف عن طريق رسم خطوط النمو ، والتقدم عبر الزمن للفرد والجماعة .

أما التقييم التقليدي فيتحقق ثباته عن طريق حساب المعاملات الإحصائية بين الاختبارات ، وبين بنود الاختبار نفسه ، أي أنه يسعى وراء استقرار إجابات المتعلمين ، وبالتالي جمودهم ، وقلة تقدمهم .

٢- ٥ - ١٣ التقييم الحقيقي كلفته أكثر ، لكن فوائده أكبر بكثير ، ولا سيما من حيث تفعيل العملية التعليمية ، وتحقيق أهدافها المستقبلية .

أما التقييم التقليدي فكلفته أقل ، لكن نتائجه تضر بالعملية التعليمية ، وتقلل من قدرات المعلمين ومهاراتهم .

٢- ٥ - ١٤ يتسم التلميذ المتخرج على أساس التقييم الحقيقي بأنه مهياً بشكل أفضل لحياته المستقبلية بما لديه من معارف، ومهارات منظمة، ومتكاملة يجيد توظيفها في معظم المشاريع الحياتية .

أما التلميذ المتخرج على أساس التقييم التقليدي فيتصف بأن لديه معارف، ومهارات مجزأة ضحلة ؛ لذلك لا يجيد الاستفادة منها في حياته وعمله .

٢- ٥ - ١٥ يضع التقييم الحقيقي المتعلم أمام مهام غير واضحة المعالم ، وغير منظمة أو مبوبة ، لكي تشحذ ذهنه ، وتلزمه بالبحث والتفكير وحسن التصرف في مواجهته لشئون الحياة ، كما هي قائمة فعلاً في حياة الكبار .

أما الاختبارات التقليدية فتميل إلى كونها تمارين تدريبية اصطناعية، جامدة ، مقننة ، ومبسطة ، ومجزأة.

لعل هذه المقارنة ، وغيرها من المقارنات توضح الفرق الشاسع بين خصائص التقييم الحقيقي ، والتقييم التقليدي ، و عند التأمل في المقارنة السابقة نجد الفارق الأساسي يمكن في الفلسفة والقاعدة التي يستندان إليها ، ففي حين يهدف التقييم الحقيقي إلى تطوير أداء التلاميذ عن طريق أنشطة، ومشاريع وثيقة الصلة بالحياة الواقعية ؛ بغرض بلوغهم المستوى المنشود في تعلمهم، ومهاراتهم الفكرية العليا ، نجد التقييم

التقليدي يركز على نتائج عملية التعلم من خلال الاسترجاع لمعارف، ومعلومات مصطنعة، ليست ذات معنى للمتعلم .

ولاشك أن هذا التوجه المعاصر أحدث تغيرات هائلة في العملية التعليمية التعلمية بعناصرها، وأهدافها، وتوجهاتها. ومن أهم هذه التغيرات تغير الأدوار لأطراف العملية التعليمية خاصة المعلم والتلميذ .

٦-٢ التقييم الحقيقي وتغير الأدوار :

من البديهي أن تتغير نظرة التلميذ لنفسه ، ودوره في العملية التعليمية في ظل هذا النوع من التقييم نظراً لتغير الفلسفة ، والمعطيات ، والدوافع ، والتوقعات. حيث يتحول التلميذ من متلقٍ سلبي إلى مشارك نشط في نشاطات التقييم التي تصمم حول ما يمكن للتلميذ فعله ، وليس لكشف نقاط ضعفه، ويؤدي ذلك إلى إبعاد قلق الاختبارات وزيادة دافعيته، كما توفر نشاطات التقييم مدى واسعاً من النشاطات التي تناسب التلاميذ من مختلف القدرات، وأنماط التعلم، والخلفية المعرفية، وبذلك يجد كل تلميذ ما يناسبه، فيستمتع بها ويجد أنها ترتبط بحياته، وتتحدى عقله بطرح مشكلات حقيقية يعيشها تتطلب منه التوصل إلى مقترحات لحلها، وتجريب هذه المقترحات، والحكم عليها، أي تتضح له الصورة حول المطلوب تعلمه، وكيف يتم ذلك. (الخليلي، ١٩٩٨).

ومن البديهي كذلك أن يتغير دور المعلم، ورضاه المهني، وقدراته التدريسية، ونظرته التقييمية الكمية لتلاميذه. حيث ينظر المعلم لنفسه على أساس أنه مشارك، وموجه للعملية التعليمية، وليس ناقل للمعرفة،

وواضع للدرجات، والأهم من ذلك كمتخذ للقرار مستنداً إلى قاعدة معرفية صلبة، ومعرفة ثاقبة بقدرات ، وحاجات واهتمامات تلاميذه، مما يعزز رضاه الوظيفي، ويحفزه لتطوير قدراته وكفاءته المهنية، وهذا لا يعني تسلط المعلم على تلاميذه، بل لا بد أن تكون ممارساته المهنية في ظل هذا النوع من التقييم موجهة نحو تطوير قدرات التقييم الذاتي لدى تلاميذه بتوجيه منه، عن طريق أنشطة، وبرامج تضع التلاميذ في مواقف طبيعية، وتعودهم على تحمل المسؤولية. (صيداوي، ١٩٩٥).

ولا يجب أن يقتصر تغير الأدوار على المعلم والمتعلم، بل لا بد أن يمتد إلى جميع أطراف العملية التعليمية مثل: الهيئة الإدارية، والإشرافية، التي يجب أن تتبنى توجهات تسهم في نجاح هذا النوع من التقييم، وكذلك المنظومة الاجتماعية بجميع مؤسساتها، حيث يجب أن تخلق وضعاً أسرياً، وبرامج اجتماعية تثري ، وتدعم هذا النوع من التقييم عن طريق إعداد القيادات القادرة على تحمل المسؤولية، والبرامج التي تنمي الوعي، وتطور فكر المجتمع بالاتجاهات الحديثة في التربية.

وبما أن أداء التلميذ يمثل المحور الأساسي في التقييم الحقيقي، فلا بد من الحديث عن عناصر، وضوابط ومحكات هذا الأداء.

٧ - ٢ مهمات الأداء في التقييم الحقيقي:

بما أن التقييم الحقيقي يعتمد بشكل مبدئي على تحديد نتائج التعلم المنشودة، يتم على أساسها إيجاد مهام واقعية مرتبطة بحياة التلميذ، واهتماماتهم، وقدراتهم، لينجزوا ما يدل على بلوغهم المستوى

المنشود، وتكون هذه المهام على شكل نشاطات يقومون بها، أو مشاريع ينفذونها، أو على صورة تستدعي الحوار والمناقشة، وإعمال قدراته العليا للتفكير والتأمل.

ومهما يكن نوع هذه المهام فلا بد أن توجد ضوابط معينة، وأسس علمية، وخطوات مدروسة حتى يتحقق الهدف المأمول منها.

والتوصيف الذي عرضه الوكيل (١٩٩٦) في برنامج الدورة التدريسية لمعلمي الحلقة الأولى حول نظام التقييم الحقيقي في مرحلة التعليم الأساسي بمملكة البحرين لعملية التقييم الحقيقي يوضح أن هذه المهام تتضمن الجوانب التالية:

٢ - ٧ - ١ المهمة أو النشاط التقييمي:

وهي عبارة عن نشاط أو مهمة قد تكون سؤالاً، أو مشكلة تقدم للتلميذ ليتولى حلها، ويجب أن تتوافر بها مجموعة من المواصفات هي:

- أ- أن تتزامن مع التدريس، وتكامل معه.
- ب- أن تظهر طاقات التلميذ من خلال أداء ملموس يستدل منه المعلم على الآليات الفكرية التي استخدمها المتعلم وصولاً لهذا الأداء.
- ج- أن تحفز التلميذ على المثابرة، والاستمرار في النشاط.
- د- أن ترتبط بالمنهج، وتمثل أفكار أساسية في المادة.

هـ- ينبغي أن تركز المهمة التقييمية على المفاهيم، والإجراءات، والمهارات التي تأخذ شكل ائتلاف فيما بينها مكونة منظومة كلية ذات معنى بحيث تشكل الهيكل البنائي للمادة الدراسية، وذلك للتخلص من حفظ التلاميذ كل تفاصيل، ودقائق المادة الدراسية، مما يرهق عقولهم، ونكون أكثر عرضة للنسيان بسرعة.

و- أن تكون ذات قيمة في حياة التلميذ، ومستمدة من واقع طبيعي.

ز- أن تتنوع من حيث متطلباتها المعرفية بداية من المتطلبات الدنيا كالتذكر، وانتهاء بالمتطلبات المعرفية العليا التي تستدعي توظيف مهارات الاستقصاء، والاكتشاف، والتعميم، وحل المشكلات.

٢ - ٧ - ٢ الاستجابة:

وهي الناتج الذي يقدمه التلميذ للمهمة، ويجب أن تتميز بالموصفات التالية:

ح- أن تكون متنوعة من حيث الشكل والمصدر لتشمل مثلاً: إجابة عن سؤال مقالي، يتناول فيه التلميذ موضوعاً بالوصف، والتحليل.

ط- أن تكون ذات مغزى تقييمي؛ للاستدلال على جانب ذي معنى في أداء التلميذ.

٢ - ٧ - ٣ جمع المعلومات:

ولأن التقييم يجب أن يظهر كل طاقات التلميذ في مختلف مجالات الأداء، فمن الضروري أن تتعدد مصادر معلوماته لتشمل مثلاً: ملاحظة الأداء، المقابلة الفردية، كتابات التلميذ، التقييم الذاتي، الحقيقة التقييمية.

كما يجب تهيئة الظروف، والمناخ الصفّي الملائم لجمع المعلومات من حيث: التعامل الإنساني، ومراعاة الوقت المناسب، والمحيط الفيزيائي المناسب.

٢ - ٧ - ٤ تسجيل النتائج وتفسيرها:

تعتمد كيفية تفسير المعلومات على استخدام تلك المعلومات، ويؤكد التقييم الحقيقي على أهمية توظيف هذه المعلومات بغرض توجيه عملية التدريس، ويجب أن يتعدى تفسير تلك المعلومات الدرجات الكمية الصماء إلى التوصيفات الكيفية للأداء، التي تعتمد على مقارنة هذا الأداء بالكفايات المطلوب إتقانها، كما يجب إشراك التلميذ في عملية التقييم والاستماع لآرائه ومناقشته، لأن التقييم الذاتي له قيمته التعليمية والتوجيهية بالنسبة للتلميذ.

من خلال التأمل في الجوانب السابقة نجد أنها تركز على تكامل، وارتباط المهمة مع عمليات التعلم ونواتجه، والواقع الطبيعي لحياة المتعلم، وقدرات تفكيره العليا، كما تركز على تنوع الاستجابة ومغزاها، وتنوع أدوات جمع المعلومات، والتقييم الذاتي.

ولا شك أن هذه الضوابط والمواصفات كفيلة بتحفيز المتعلم، وتنمية قدرات تفكيره، وتفاعله المنتج والإيجابي مع مجتمعه، كما يمكن الاستفادة من تلك المواصفات في الخطوات المناسبة لتصميم المهام والحركات في التقييم الحقيقي.

٨-٢ الخطوات العملية للتقييم الحقيقي:

عندما نريد أن نضع إطاراً للتقييم الحقيقي لاستخدامه في برنامج معين فلا بد أن نسير وفق خطوات مدروسة ، ووفق أسس علمية من حيث اختيار المهام والأدوات المناسبة لأهداف التقييم، وتبني معايير واضحة للمعلم والتلميذ تعين في موضوعية الاختيار والتقييم، وإيجاد قواعد بموجبها يمكن الحكم على مستوى الأداء.

ويمكن تحديد هذه الخطوات في أربعة مكونات كما وضحتها ستيجنس Stiggins (المشار إليه في الدوسري، ٢٠٠٠) . وهي :

١-٨-٢ تحديد الغرض من التقييم:

يتحدد الغرض في هذه الخطوة بناء على القرارات التي تبنى على نتيجة التقييم، والأفراد أو الجهات ذات العلاقة بنتائج التقييم، والاستخدامات المستهدفة من التقييم مثل: تحسين التعليم، أو التعلم بشكل مستمر أثناء المقرر (التقييم التكويني)، أو تقييم التلميذ في نهاية المقرر (التقييم الختامي). كما يتحدد الغرض بناء على سمات التلاميذ، واحتياجاتهم، والفروق الخاصة التي قد تكون موجودة.

٢-٨-٢ تحديد الأداء المطلوب قياسه:

ويشمل تحديد المجال العام ضمن محتوى المادة الدراسية، أو المهارات المطلوب تقييمها، كما يشمل تحديد ما إذا كان التقييم لعملية مثل: مراقبة تنفيذ تجربة علمية، أو استخدام جهاز معين، أو منتج نهائي مثل: كتابة قطعة أدبية، أو رسم خريطة، أو غير ذلك.

كما تتضمن هذه الخطوة تطوير معايير متميزة (مثالية) لكل أبعاد الأداء المطلوب تطويره، تساعد في دقة الاختيار، وتوزيع الدرجة فيما بعد على مكونات المهمة. ومن مثل هذه المعايير في تمرين الكتابة مثلاً: طريقة تنظيم الأفكار، التسلسل، الوضوح، مستوى التدرج، العمق، جمال الأسلوب، اللغة المستخدمة، عدد المفردات.

٢-٨-٣ تصميم تمارين الأداء:

وهذه عبارة عن جملة من التعليمات، أو توصيف الأحداث التي يتعين على التلميذ القيام بها، وتتيح فرصة ملاحظة أدائه. وفي هذه الخطوة تحدد صيغة التمرين، وهل سيكون التلميذ على علم بأنه سيكون تحت الملاحظة أم لا؟ كما تحدد في هذه الخطوة المرات، أو المواقف التي سينفذ فيها الأداء ويقيم: مرة في الأسبوع، أو مرة خلال الفصل الدراسي، أو غير ذلك، والوقت اللازم لكل منها.

٢-٨-٤ تحديد الطريقة التي سيحكم بها على مستوى الأداء، والأسلوب الذي يتم به تسجيل الدرجات:

وتشمل هذه الخطوة نوع الدرجات المطلوبة في ضوء الغرض من التقييم، أي هل ستكون درجات تحليلية مفصلة لكل بعد من أبعاد الأداء؟ أو كلية على كامل الأداء؟ أو غير ذلك؟ وتتضمن هذه الخطوة تحديد من سيضع الدرجة، أو يحكم على مستوى أداء التلميذ على الأداء. فهل سيقوم بذلك المعلم نفسه؟ أو معلم آخر؟ أو التلميذ؟ أو شخص من خارج المدرسة؟ وهل يتطلب التقدير تدريباً خاصاً؟ أو يمكن القيام به بسهولة؟.

وتتضمن هذه الخطوة تحديد الطريقة التي تسجل بها الدرجات، حيث يمكن أن تستخدم القوائم الحصرية (Checklists) لمقارنة السمات الحاضرة في التمرين مقابل السمات الواردة في القائمة، أو استخدام مقاييس تقديرية توزع فيها الدرجات حسب مستوى جودتها، بحيث تتضمن أعلى درجة ممكنة وأقل درجة. ويمكن تسجيل الدرجات عن طريق استخدام ما يسمى بمحفظة أو ملف التقييم (Portfolio)، حيث يتم إيداع نماذج من أعمال التلميذ في هذه المحفظة، كما أن استخدام الفيديو والتسجيل الصوتي يمثلان وسائل لتسجيل الدرجات من خلال الملاحظة غير المباشرة.

ولا شك أن القاعدة الأساسية التي تستند إليها تلك الخطوات هي: الوصول بأداء التلميذ إلى نتائج التعلم المرغوبة ليس بطريقة سلوكية آلية، بل من خلال مواقف ذات صلة بواقع حياة المتعلم، تتحدى قدرات الإبداع الكامنة عنده، وتثير فضوله، وهذا لا يتم إلا ضمن مناخ صفّي يسوده الاحترام المتبادل، والتوقعات العالية بين التلاميذ والمعلم، ولا يتم إلا عندما يكون المحور الأساسي لأي مقرر هو حاجات، واهتمامات التلاميذ، وأنماط تعلمهم.

ولكن مع كل هذه الصورة الزاهية التي يتمتع بها التقييم الحقيقي، لابد أن يصطدم بصعوبات وعقبات على مستويات عدة تقلل من كفاءته وفعاليته؛ لأن كل تجربة جديدة تواجه معارضة قوية من قبل أنصار الجمود والخوف من المجهول في نظرهم.

٢-٩ التقييم الحقيقي في الميزان:

لاشك أن كل تجربة جديدة تحتاج لوقت مناسب لتجاوز أثر الهالة، وتتضح معالمها للمتحمسين لها ، وبالتالي يكون الحكم عليها أكثر نضجاً وعقلانية.

ومع تقدم هذه التجربة يطرح بعض التربويين بعض العقبات التي يصطدم بها التقييم الحقيقي في الممارسة الميدانية ، حيث يرى الدوسري (٢٠٠٠) أن أهم الصعوبات التي تواجه التقييم الحقيقي تتعلق بالكلفة الباهضة له ، وصدقه ، وثباته.

ويتفق الصيداوي (١٩٩٦) معه إلى حد كبير، لكنه يرى أن مفاهيم الصدق والثبات تقيد أنواع الممارسات التقييمية التي يرجح أن تلقى تأييداً، وهذه الممارسات المكبلة تقيد بدورها الفرص التربوية أمام المعلمين والتلاميذ.

ومما هو جدير بالذكر في هذا المقام أن أدوات التقييم الحقيقي أكثر صدقاً وثباتاً من أدوات الاختبارات المقننة نظراً لتنوعها ، وتنوع الجوانب التي تقيسها، ولأنها تركز على الوصول بالمتعلم إلى النتائج المرغوب وفق تغذية راجعة مستمرة، وأنشطة مستمرة تحفظ في ملف أعمال التلميذ ، التي يتم تقييمها وفق معايير سبق الإشارة إليها، ورغم أنه من الصعب تحقيق الصدق والثبات التامين في أي أداة ، إلا أن أدوات التقييم الحقيقي من وجهة نظر الباحث هي خطوة تطويرية رائدة مقارنة بالاختبارات التقليدية المقننة.

أما بالنسبة لكلفته فلا يحتاج التقييم الحقيقي إلى تكلفة باهضة في بناء أدواته وتطويرها بقدر ما يحتاج من جهد ملحوظ على مستوى التطبيق والمتابعة ، وهذا يحتاج إلى دعم المعلم مادياً ومعنوياً نظراً لنتائجه المثمرة التي تبرر هذا الجهد.

ونطرح هارت Hart (المشار إليها في الخليلي ، ١٩٩٨) بعض التساؤلات الهامة المتعلقة بالتقييم الحقيقي مع إجابات شافية لها أهمها:

أ) هل يحصل التلاميذ من مختلف الفئات على درجات أعلى في التقييم الحقيقي مما يحصلون عليه في الاختبارات المقننة؟

يعتقد معظم المعلمين أن التقييم الحقيقي يعطيهم صورة دقيقة عن المعارف والمهارات التي اكتسبها تلاميذهم، و ذلك أمر صحيح إلا أنه لا يعني ارتفاع درجاتهم عما هي عليه في الاختبارات المقننة ؛ لأن المتخلفين دراسياً يمضون وقتاً أطول في تعلم الأساسيات ، ولا تتاح لهم فرصة الدخول في الأنشطة التي تتطلب قدرات عليا من التفكير .

ب) هل يركز التقييم الحقيقي على العمليات والمهارات على حساب المحتوى المعرفي؟
إذا كانت مهمات التقييم منظمة بشكل جيد، فيصعب الفصل بين المحتوى والطريقة؛ لأن المحتوى يمكن دججه في المهمة بطريقتين:

- جعل المهمة تدور حول محتوى معرفي معين.
- إدخال المحتوى ضمن محكات التدريج في تصحيح الأعمال.

ج) كيف يدير المعلم صفه ،وفي الوقت نفسه يكون مشغولاً بتقييم أعمال تلميذ واحد ،أو بضعة تلاميذ؟

يواجه المعلمون مشكلة أن انتباههم ينصرف عن الفصل بأكمله عندما يمارسون تقنية التقييم الحقيقي . ومن الحلول الممكنة لهذه المشكلة هي إشغال بقية التلاميذ حينما يركز ملاحظته على أحد التلاميذ، أو يجري معه مقابلة بغرض تقييمه، ومن الحلول الأخرى استثمار وجود مساعد معلم أو معلم متدرب حيث توكل إليه مهمة إدارة الفصل في الوقت الذي يقوم فيه بعملية التقييم.

د) ما تأثير التقييم الحقيقي على تغيير استراتيجيات التدريس ؟

لم يتم تجريب التقييم الحقيقي لمدة طويلة حتى نحصل على إجابة السؤال بشكل وافٍ. ومع ذلك، فإنه استناداً على نتائج دراسة أجريت في ولاية كاليفورنيا في الثمانينات حول قرار إلغاء تقييم مهارات الكتابة باختبارات من نوع الاختيار من متعدد، وإجبار المعلمين على تقييمها من خلال الكتابات الفعلية للتلاميذ، فقد تبين أن هذا التحول كان مثمراً، إذ أشار ٩٤٪ من المعلمين أنهم كانوا يكلفون تلاميذهم بكتابات متنوعة أكثر من قبل، وذكر ٧٤٪ منهم أن تلاميذهم أصبحوا يكتبون أكثر من ذي قبل.

ومع وجود بعض الصعوبات الفنية على مستوى التطبيق التي تحتاج إلى دورات تدريبية وتشجيع متواصل من أجل التغلب عليها، يمثل التقييم الحقيقي تطوراً ملحوظاً في مجال التقييم التربوي من حيث مراجعة العلاقة بين التقييم والتدريس ، والتركيز على الدور الإيجابي للتلميذ ، والاهتمام بتقييم العمليات والنواتج المعقدة للتعلم ، كلها أمور تجعل من الخوض في غمار التجربة جهداً يستحق التقدير.

١٠-٣ الدراسات السابقة التي تناولت التقييم الحقيقي في مهارات الكتابة:

نظراً لأن التقييم الحقيقي توجه حديث، فقد اندفع الباحثون لتطبيق دراسات ميدانية لاختبار مدى فعاليته، وملاءمته لتطوير العملية التعليمية، وتعلم المهارات والمعارف المتنوعة في جميع المراحل الدراسية.

ويمكن تصنيف الدراسات التي استطاع الباحث الوصول إليها، والتي تتعلق بأثر أدوات التقييم الحقيقي في رفع مستوى تعلم مهارات الكتابة على المستوى العالمي إلى ثلاثة محاور:

١٠-٣-١ مصداقية أدوات التقييم الحقيقي في تعلم مهارات الكتابة.

١٠-٣-٢ فوائد استخدام هذه الأدوات في تطوير مهارات الكتابة.

١٠-٣-٣ قدرة هذه الأدوات على استثارة دافعية المتعلم، ومساعدته على التقييم الذاتي

لمهاراته في الكتابة.

لقد أشبعت البحوث والدراسات المتعددة هذه المحاور بالبحث والاستقصاء حتى أصبحت الصورة واضحة لجميع المهتمين بهذا التوجه الحديث.

١٠-٣-١ فبالنسبة لمصداقية معايير التقييم الحقيقي أجرى ريني (Rene، ١٩٩٤) دراسة بعنوان :

موثوقية التقييم الحقيقي لتلاميذ السنة الرابعة ذوي المقدرة الضعيفة والمتوسطة في الكتابات القصصية و الوصفية. هدفت للتعرف على مدى موثوقية التقييم الحقيقي للغة الكتابة الوصفية والقصصية، شملت

عينة البحث ٤٠ معلماً مدربين في مراكز خدمة التربية في ولاية تكساس، دربوا تلاميذهم على كتابة ٨ قصص، و ٨ كتابات وصفية، وفق معايير التقييم الحقيقي المتدرجة والشاملة. وقد أوضحت النتائج معاملات ارتباط قوية بين نتائج المعلمين في تقييمهم للكتابات الوصفية والقصصية للتلاميذ المتوسطين والضعاف.

وفي نفس السياق أجرى كاميلي (Kamille، ١٩٩٤) دراسة في شمال تكساس بعنوان : التحقق من صدق أدوات التقييم الحقيقي في مهارات الكتابة اللغوية للتلاميذ ذوي المقدرة الضعيفة والمتوسطة في المرحلة الابتدائية . هدفت للتحقق من مصداقية معايير التقييم الحقيقي في لغة الكتابة ومستواها للتلاميذ الضعاف والمتوسطين، وقد شملت الدراسة ٤٦ تلميذاً درهم ٣ معلمين باستخدام أدوات التقييم الحقيقي، وقد كشفت النتائج عن معاملات ارتباط قوية بين تقديرات المعلمين لتلاميذهم وفق أدوات التقييم الحقيقي، وكذلك بين نتائج اختباراتهم.

هاتان الدراستان ،وغيرهما تزيلان الشك عن مصداقية معايير أدوات التقييم الحقيقي في تعلم مهارات الكتابة المتنوعة؛ مما يشجع الباحث على تصميم بحثه للتعرف على أثر هذه الأدوات في رفع مستوى تعلم مهارات الكتابة العربية، وفق محكات متدرجة في الأداء.

٣-١٠-٢ أما بالنسبة لجدوى استخدام هذه الأدوات في تطوير مهارات الكتابة لجميع المستويات، فذلك تفسره البحوث المتعددة على المستوى العالمي، التي انطلقت من منطلقات متشابهة نوعاً ما.

فقد أجرى ماركيسياني (Marchessani, 1992) دراسة بعنوان: استخدام ملف الإنجازات لمزيد من التقييم الحقيقي للقدرات الكتابية. هدفت هذه الدراسة للتعرف على أثر استخدام ملف الإنجازات كأداة للتقييم الحقيقي في تطوير مهارات الطلاب الكتابية في المرتبة السابعة والثامنة من المرحلة الإعدادية، وقد أشرف على الدراسة خمسة معلمين. وبعد تحليل البيانات كشفت التحليلات الإحصائية ومناقشات المعلمين عن زيادة أساسية في مشاركة الطلاب بالإضافة إلى تحسين مهارات الكتابة لديهم، كما أوجد جميع المعلمين والطلاب صورة أكثر إيجابية عن الكتابة عموماً، وعن تقييم ملف الإنجازات خصوصاً.

وفي نفس الإطار أجرى مونينغ وبافناغري Moening & Bhavngri, 1996 دراسة في الصف الأول من المدارس الابتدائية بعنوان: أثر عرض تلاميذ الصف الأول لنتاجاتهم الكتابية من خلال ملف الإنجازات على العمليات الكتابية. هدفت لاختبار أثر ملف الإنجازات في تحسين نوعية كتابات التلاميذ، وتحفيزهم للمشاركة الإيجابية في عملية الكتابة. و بعد تطبيق الاختبار البعدي كشفت هذه الدراسة عن الأثر الواضح للملف الإنجازات في تحسن مستوى كتابة التلاميذ، و في تحفيزهم، وتشجيعهم على الكتابة.

كما قام أنسلمو (Anselmo, 1998) بدراسة عنوانها "الخبرات التي يمر بها الطالب من خلال التقييم باستخدام الملفات".

واستهدف وصف خبرات ٦ تلاميذ خلال عام دراسي بإحدى المدارس الابتدائية. وتم جمع البيانات عن طريق اللقاءات الأسبوعية، والدوريات، والمقابلات المتعمقة، والمقابلة الجماعية النهائية. وقد أشارت النتائج إلى أن هؤلاء التلاميذ لديهم خبرات إيجابية تجاه الملفات تساعدهم في تنظيم عملهم. كما يفضل التلاميذ

وضع أهداف، ومعايير للتعلم، ومتابعة تقدمهم، كما شعر خمسة من التلاميذ بزيادة دافعيّتهم، وأن التفكير جزء هام من التقييم باستخدام الملفات.

٣-١٠-٣ وإذا كانت هذه الدراسات انطلقت من أثر ملف الإنجازات في تطوير مهارات الكتابة، فإن هناك دراسات أخرى انطلقت من أثر التقييم الحقيقي في التقييم الذاتي لمهارات الكتابة.

فقد أجرت كاي (Kay, ٢٠٠٠) دراسة في إحدى المدارس الابتدائية في هيوستن بعنوان : أثر معايير تقييم المعلمين لتلاميذهم على تقديرات الكتاب الصغار لأنفسهم. هدفت لمعرفة أثر معايير التقييم الحقيقي التي يضعها المعلم على معايير التقييم الذاتي للكتاب الصغار أثناء عرضهم لمنتجاتهم الكتابية، واستعمل الباحث لذلك تصميم شبه تجريبي بعينات قصدية عن طريق الاختبار القبلي - البعدي. وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية بشكل تربوي بين التقييم الذاتي للتلاميذ قبل وبعد أن استلموا نوعية المعالجة المتضمنة المعايير التي وضعها المعلمون في التقييم الحقيقي.

وفي نفس السياق أجرى أليس (Alice, ١٩٩٧) دراسة في إحدى المدارس الابتدائية في ولاية سان جوزيه بعنوان : مقارنة تقديرات المعلمين لتلاميذهم في مهارات الكتابة بتقديرات التلاميذ لأنفسهم. وقد استندت هذه الدراسة على نتائج المقابلات والاستفتاءات والاستطلاعات لعشرة من التلاميذ والمعلمين. وقد كشفت هذه النتائج عن تقارب واضح في التقييم، كما كشفت عن نتيجة أكثر أهمية وهي أنه كلما صار المعلم أكثر اطلاعاً، واهتماماً بتلاميذه في عملية التفكير والكتابة ، فإن ذلك يمكنه من ترجمة أداء التلاميذ نحو الأفضل.

وإذا كانت تلك الدراسات قد انطلقت من مبرر مقنع لاستخدام التقييم الحقيقي في تعلم مهارات الكتابة وهو قدرته على التقييم الذاتي لاستثارة دافعية الطالب، فإن دراسات أخرى انطلقت من مبرر أكثر إقناعاً وهو المعالجة المتنوعة لأدوات التقييم الحقيقي؛ مما يعطي التقييم شمولية أكثر، ويخلق اتجاهات أكثر إيجابية عند التلاميذ.

فقد أجرت آن (Ann, ١٩٩٧) دراسة بعنوان : مقارنة نتائج كتابية لتلاميذ لديهم صعوبات تعلم قبل وبعد استخدام أساليب علاجية متنوعة. هدفت لمعرفة مدى التحسن الذي طرأ على التلاميذ الضعاف باستخدام أدوات متنوعة في التقييم الحقيقي للكتابة، وقد شملت الدراسة ٩٩ تلميذاً من المستوى الرابع هم حصيلة ١٥ مدرسة أولية من مقاطعة الشاطئ في فلوريدا. وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن تحسن واضح في المهارات الأولية للكتابة، واتجاهات أكثر إيجابية لتعلم الكتابة.

وفي نفس الإطار السابق أجرت ريشر (Richter, ١٩٩٧) دراسة بعنوان : استخدام ملف الإنجازات كوسيلة إضافية لتقييم التلاميذ داخل الفصل الدراسي . هدفت لمعرفة أثر استخدام أدوات متنوعة في التقييم الحقيقي على أداء تلاميذ لديهم صعوبات تعلم في مهارات الكتابة في المدارس الابتدائية بولاية فيرمونت الأمريكية. وبعد إجراء الاختبار البعدي لتقييم مهاراتهم في الكتابة جاءت هذه الدراسة برؤى جديدة للتلاميذ من حيث توقعاتهم لأنفسهم، كما رفعت توقعات المعلمين عنهم، وقدمت مفاهيم جديدة للآباء عن مستوى أبنائهم .

كل هذه المنطلقات والنتائج المثمرة حفزت الباحث إلى أن يسير في اتجاه التقييم الحقيقي لمهارات الكتابة .

٣- ١٠- ٤ أما بالنسبة للدراسات العربية في هذا المجال، فلم يجد الباحث أي دراسة وثيقة الصلة بهذا الموضوع. لكن توجد بعض الدراسات التي تلامس المبادئ الأساسية للتقييم الحقيقي دون الإشارة إليه صراحة، بل عن طريق مسميات أخرى.

فقد أجرى مذكور (٢٠٠٠) دراسة في مدرستين من مدارس الرياض الابتدائية بالملكة العربية السعودية مستخدماً المنهج التجريبي، فقسم أفراد عينته إلى مجموعتين ضابطة يدرسها المدرس وفق الأسلوب الشائع في تدريس مادة التعبير القائم على اختيار الموضوع من قبل المدرس، وتحديد عناصره، والحديث عنه، ثم الكتابة فيه، وتصحيحه لمرة واحدة. ومجموعة تجريبية يدرسها المدرس وفق طريقة أسماها تحقيق الذات قائمة على اختيار الموضوع من قبل التلميذ، ثم البحث عن مصادره، ثم الكتابة فيه، ثم تقييمه من قبل المعلم وفق أسس معينة، ومن ثم تأتي مرحلة المعالجة والمتابعة لأخطاء التلاميذ إلى أن يصلوا إلى نتائج التعلم المرغوبة. وقد جاءت نتائج الدراسة بفروق واضحة لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

وخرج الباحث بعدة توصيات، أهمها:

أ) ينبغي استغلال المواقف الطبيعية والأحداث الجارية في التعبير؛ لأن برنامج التعبير يجب أن يمد

التلاميذ بالخبرات المحسوسة مباشرة، أو غير مباشرة.

ب) ينبغي أن توضع أمام التلاميذ معايير ومستويات للتحصيل، ويمكن الوصول إلى هذه المعايير

عن طريق مناقشتها مع التلاميذ قبل الكتابة، وبواسطتها يستطيع التلميذ أن يقيم نفسه، وأن

يرتقي بتعبيره إلى المستوى الأفضل.

وهاتان التوصيتان تمثلان أهم المبادئ الأساسية للتقييم الحقيقي في مهارات الكتابة.

وبما أن مملكة البحرين متمثلة بوزارة التربية والتعليم يسجل لها سبق على مستوى الوطن العربي في تبني هذا التوجه الحديث الذي بدأت تجربته في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية عام ١٩٩٥ ، فقد خرجت عدة دراسات من كلية التربية في جامعة البحرين للبحث في هذا المجال تفاوتت في استراتيجيتها ومنهجيتها؛ لكنها لم تنطرق إلى اثر أدوات التقييم الحقيقي في تعلم مهارات الكتابة في اللغة العربية بشكل وثيق.

فقد أجرت الباحثة مراد (٢٠٠٠) دراسة بعنوان : أساليب التقييم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقييم التربوي . هدفت إلى الكشف عن أساليب التقييم الأكثر استخداماً من قبل معلمي الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي ومعلماتها، ومدى اختلاف تلك الممارسات باختلاف جنس المعلم وخبرته، كما هدفت للتعرف على أهم الصعوبات التي تواجههم، واستخدمت أداتين، الأولى استبانة مكونة من ٥٦ فقرة موزعة على ثلاثة محاور، والثانية بطاقة متابعة لملف إنجازات التلميذ، وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين والمعلمات الذين شملتهم الدراسة وعددهم ١٣٠، يمارسون الأساليب الثلاثة المتضمنة في الاستبانة (الاختبارات، الملاحظة، ملف الإنجازات) بدرجة مرضية، مع وجود فروق تعزى إلى الخبرة، وتفاوت الممارسات لكل واحد من الأساليب الثلاثة.

ويرى الباحث أن منهجية هذه الدراسة ونتائجها لا تقدم إضافة متميزة؛ لأن وجود فروق نتيجة للجنس والخبرة أمر متوقع في كل الأساليب التدريسية، وليس فقط في هذا المجال.

أما الباحثة أمان (٢٠٠١) فقد أجرت دراسة بعنوان : ارتباط تحصيل تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمملكة البحرين في مادة الرياضيات بتطبيق المعلم لأدوات التقييم الحقيقي. هدفت لمعرفة علاقة تطبيق المعلم لأدوات التقييم الحقيقي بمستوى تحصيل تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مادة الرياضيات. وقد اتبعت المنهج الوصفي المسحي على عينة عشوائية طبقية تكونت من ٢٠ صفًا لـ ٣٥٧ تلميذاً وتلميذة، يدرسه ٢٠ معلماً ومعلمة. وقد طبقت اختباراً تحصيلياً بعدياً في الرياضيات، وجمعت عينات من أدوات التقييم الحقيقي التي يستخدمها المعلمون في تقييم تحصيل تلاميذهم. وبعد تحليل البيانات كشفت الدراسة عن علاقة موجبة قوية نسبياً بين تطبيق أدوات التقييم الحقيقي وتحصيل تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في مادة الرياضيات.

ويرى الباحث أن المنهج التجريبي يناسب الهدف من الدراسة بشكل أفضل ، كما أن الباحثة لم توضح المعايير التي وضعت على أساسها درجات التلاميذ على أدوات التقييم الحقيقي .

غير أن الدراسة الأكثر ارتباطاً بمشكلة الباحث، والأكثر إثراء من حيث تنوع أدوات التقييم الحقيقي، ومنهج الدراسة، ومحكات الأداء هي: دراسة المناعي (١٩٩٨) التي هدفت إلى معرفة أثر التقييم الحقيقي بأدواته وإجراءاته على تطور مهارات كتابة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

أجريت الدراسة على ٦٠ تلميذة في مدرسة يثرب الابتدائية للبنات لمدة ٦ شهور، اقتصرَت المشاركة على فصلين اختيرا بالطريقة العشوائية طبقت عليهما المنهج التجريبي عن طريق التصميم القبلي - البعدي لمجموعتين: تجريبية وضابطة، واعتمدت منهج الكتابة للصف السادس كمحرك للأداء، ونوعت في أدوات التقييم الحقيقي للمجموعة التجريبية (تقييم ذاتي، ملفات الإنجاز، ملاحظة المعلم، اختبارات وأنشطة) بينما اقتصرَت على تصحيح حل تمارين الكتاب لمرة واحدة لتلميذات المجموعة الضابطة. وبعد تحليل بيانات الاختبار البعدي للمجموعتين كشفت التحليلات الإحصائية عن نمو تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية في مهارات الكتابة، والتقييم الذاتي، واتجاهات إيجابية نحو مهارة كتابة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

إلا أن تحيز الباحثة ربما لعب دوراً في هذه النتائج فتلميذات المجموعة الضابطة تلقوا معالجة واحدة مقارنة بمعالجات متعددة للتجريبية ؛ لذا سيركز الباحث على مجموعة الدراسة في بحثه ليتلافى هذا التحيز.

ومن واقع رغبة الباحث في تطوير أسلوب التقييم المستمر المعتمد من قبل الإدارة العامة للمناهج إلى التقييم الحقيقي، الذي يعد أحدث التوجهات المعاصرة في التقييم يحاول الباحث الاستفادة من استراتيجيات ونتائج تلك الدراسات ؛ لقياس أثر أدوات التقييم الحقيقي في رفع مستوى تعلم مهارات الكتابة للصف الرابع الابتدائي بنين بأدوات متنوعة، ومستويات متدرجة لمحكات الأداء من الجملة إلى الموضوع وفق الأسس اللغوية والإملائية والنحوية لهذا المستوى، ومن خلال التدريب المستمر على الكتابة وفق هذه الأسس بمعاودة كتابة ما أخطأوا فيه، مع التركيز على كتابة مواضيع وثيقة الصلة بواقعهم، عن طريق أساليب وأنشطة تم الإشارة إليها سابقاً .

الفصل الثالث

منهجية الدراسة و أدواتها :

- مقدمة (١ - ٣)
- منهجية الدراسة ٤ - ١
- مجموعة الدراسة ٥ - ١
- متغيرات الدراسة ٦ - ١
- أدوات الدراسة ٧ - ١
- صدق وثبات الأدوات ٨ - ١
- إجراءات الدراسة (الخطوات التنفيذية للتجربة) ٩ - ١
- الأساليب الإحصائية (تحليل البيانات) ١٠ - ١

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وأدواتها

يركز هذا الفصل على منهجية الدراسة وأدواتها وذلك من حيث: توضيح المهارات المستهدفة، أسلوب تقييم التلاميذ، والقاعدة المفاهيمية لأدوات الدراسة، والإجراءات التي تم تطبيقها، والأساليب الإحصائية المناسبة للتحليل.

بعد أن كان اختيار المهارات في كل صف خاضعاً لاجتهادات المعلمين وفق إطار عام تضعه إدارة المناهج، قررت إدارة المناهج إصدار دليل منظم لكل المهارات الخاصة بكل صف من حيث: تعريفها، وأهدافها، وآليات تدريسها، ولأن موضوع الدراسة يقتصر على الصف الرابع، والفصل الدراسي الثاني

بالخصوص ، فسيتم توضيح الخطوات الإجرائية لهذه المهارات في الصف الرابع من حيث تعريفها، وأهدافها، كما وضعتها الإدارة العامة للمناهج (٢٠٠٢) على النحو التالي:

١-١ مهارات التعبير للفصل الدراسي الأول للصف الرابع الابتدائي:

١-١-١ مهارة وصف الصور، والملاحظات، والتعليق عليها:

- التعريف:

(أ) الوصف: وصف حسي، يهتم بتعداد جزئيات محتوى الصورة، أو المشهد الحي، ويركز على الألوان، والأحجام، والمميزات الحسية.

(ب) الصور : صور ،أو رسوم (متحركة ،أو ثابتة) ، (بسيطة ،أو مركبة) ، للناس ، أو للحيوان ، أو لمناظر الطبيعة ، أو لأشياء من محيط التلميذ ، وفي حدود ثقافته.

(ج) المشاهدات : المناظر والأحداث الحقيقية، التي يراها في مدرسته ، أو حيه ، أو محيط ثقافته.

(د) التعليق : بيان موقفه من محتوى الصورة ، أو المشهد ، بذكر منفعه، وأضراره ،وأخطائه وجماله.

- الأهداف التعليمية:

(أ) أن تنمو لدى التلميذ قوة الملاحظة، وإدراك العلاقات بين الأشياء.

(ب) أن يصف تفاصيل ما يرى من صور، ومناظر طبيعية، ومشاهد حية، وأحداث.

(ج) أن يبدي رأيه في محتوى الصور والمشاهد من حيث: نفعها، ضررها، جمالها، قبحها، خطئها.

١-٢ مهارة تكوين الجمل القصيرة:

- التعريف:

تكوين جمل - اسمية أو فعلية - مفيدة بأساليب مختلفة مثل:

ملء الفراغات - استبدال كلمة بمرادفتها - ترتيب كلمات مبعثرة - إعادة صياغة الجملة بأكثر من أسلوب -

توسيع الجملة بعدد من الكلمات.

- الهدف التعليمي:

أن يكون التلميذ جملة ذات معنى مفيد.

١-٣ مهارة استخدام الأساليب اللغوية:

- التعريف:

هي تراكيب لغوية تشكل نظاماً متميزاً يؤدي معنى محدد مثل:

النفي - الاستفهام - التفضيل - النداء - الأمر .

- الأهداف التعليمية:

(أ) أن يميز التلميذ بين أنواع الأساليب من حيث الدلالة .

(ب) أن يستخدم هذه الأساليب حسب حاجاته استخداماً صحيحاً.

١-٢ مهارات التعبير للفصل الدراسي الثاني للمصف الرابع الابتدائي:

١-١-٢ مهارة بناء الجمل المترابطة:

- التعريف:

وهي استخدام أدوات الربط المناسبة بين أجزاء الجملة الواحدة ، وبين الجمل في الفقرة الواحدة ، عن طريق الأساليب التالية:

(أ) المزاوجة : وذلك بربط الجملة في المجموعة (أ) بما يناسبها من المجموعة (ب).

(ب) الاختيار : يختار الرابط المناسب من البدائل المطروحة ؛ ليصل به بين جملتين مكوناً جملة واحدة.

(ج) ترتيب مجموعة جمل ؛ لتكوين موضوع قصير باستخدام الروابط المناسبة.

(د) الإكمال : يربط بين جملتين برابط من عنده ؛ بجمل تتمم فكرتها.

- الأهداف التعليمية:

(أ) أن يربط التلميذ بين جملتين منفصلتين ؛ لتصبحا جملة واحدة.

(ب) أن يربط بين مجموعة جمل ؛ لتكوين فقرة قصيرة.

(ج) أن يستخدم أدوات الربط المناسبة بين أجزاء الجملة الواحدة ، وبين الجمل في الفقرة الواحدة.

٢-١-٢ مهارة تكوين الموضوع:

- التعريف:

تكوين موضوع قصير ، ذي معنى واضح ، وبناء متماسك ، مناسب لمستوى التلميذ العقلي والعلمي ، عن

طريق الأساليب التالية:

(أ) ترتيب عبارات مترابطة المعنى؛ لتكون موضوعاً مترابطاً .

(ب) الأسئلة المتدرجة .

(ج) الكتابة وفق عناصر يحددها المعلم بالتعاون مع التلاميذ .

- الهدف التعليمي:

أن يستطيع التلميذ كتابة موضوع قصير، يحسن فيه ربط الجمل ببعضها، بحيث يتنامى الموضوع، ويحقق في مجمله معنى صحيحاً متكاملًا .

٢-١-٣ مهارة المقابلة:

- التعريف:

وهي توجيه مجموعة من الأسئلة إلى شخص آخر يهدف الحصول على معلومات معينة .

- الأهداف التعليمية:

(أ) أن يحدد التلميذ كيفية طرح السؤال للوصول إلى معلومات معينة.

(ب) أن يبين التلميذ إجابته عن السؤال في حدود المطلوب .

(ج) أن يرتب التلميذ أفكاره عند طرح الأسئلة وعند الإجابة .

ولأن تطبيق الدراسة سيتم في الفصل الدراسي الثاني فسيكون التركيز على مهارات الفصل الدراسي

الثاني ، ولأن موضوع الدراسة يتعلق بتعلم مهارات الكتابة فسيكون التركيز على مهارتي : بناء الجمل

المترابطة ، وتكوين الموضوع .

٣-١ أسلوب تقييم التلاميذ :

و هذه النقطة هي لب الدراسة، حيث اعتمدت الإدارة العامة للمناهج (٢٠٠٢) أسلوب التقييم المستمر وفق التنظيم الآتي :

يتم تقييم التلاميذ المنتظمين في مقرر التعبير في المدارس : الحكومية، و الأهلية، و المسائية، و مدارس تحفيظ القرآن الكريم، و مراكز محو الأمية، و تعليم الكبار، تقييماً مستمراً في كل مفردة (مهارة) حسب النماذج المرفقة من الصف الرابع الابتدائي إلى الصف السادس ، و يضع المعلم الدرجة التي يستحقها التلميذ ، وللمعلم أن يؤجل وضع الدرجة و يكرر تقييم التلميذ ، مع توجيهه و مساعدته و تكليفه بممارسة المفردة (المهارة) عدة مرات من خلال المفردات الجديدة ، و تزويده ببعض النماذج ، و دمجها مع زملائه في مجموعات حتى يطمئن المعلم إلى إتقانه للمهارات ، و حينئذ يضع الدرجة المستحقة .

ورغم أن التقييم المستمر يمثل خطوة متقدمة جداً عن التقييم التقليدي ،الذي كان خاضعاً لمعايير ذاتية من المعلمين ، و بالتالي لا يعطي صورة صادقة و ثابتة عن أداء التلميذ ، و تطور مهاراته ، إلا أن هناك بعض المآخذ عليه من حيث عدم تنوع أدواته ، و ميله نوعاً ما إلى الآلية و الاصطناع في التقييم ، و عدم مشاركة التلميذ في تقييمه ، و عدم إعطائه دور إيجابي أكثر فاعلية .

كل ذلك جعل عجلة التطور التربوي في التقييم تلجأ إلى تقييم يركز على أداء التلميذ في مواقف حياتية، وثيقة الصلة بحاجاته و اهتماماته؛ من أجل بلوغه نتائج التعلم المرغوبة، من خلال أدوات متنوعة

صادقة ، بمثابة المرآة الحقيقية لإنجاز التلميذ ، واهتماماته ، وسماته الشخصية ، وقدراته ، وإبداعاته ، وإعطائه دوراً أكثر إيجابية من خلال التقييم الذاتي وفق محكات واضحة له يناقشها مع معلمه؛ ليقتنع بها ، ويسير على ضوئها .

كل ذلك حفز الباحث لتجربة هذا النوع من التقييم؛ ليرى أثره في رفع مستوى تعلم مهارات الكتابة المقررة للصف الرابع الابتدائي.

٤-١ منهجية الدراسة:

سوف يعتمد الباحث المنهج التجريبي لبلوغ الأهداف المرجوة من هذا البحث باستخدام تصميم قبلي بعدي لمجموعة واحدة ، والمصنف ضمن التصاميم قبل التجريبية. والرمز التالي يعبر عن منهجية البحث: OXO حيث X ترمز للمعالجة التجريبية وهي استخدام أدوات التقييم الحقيقي في تعلم مهارات الكتابة المعتمدة للصف الرابع الابتدائي. O ترمز للاختبار القبلي والبعدي.

١-٥ مجموعة الدراسة:

سيتم اختيار مجموعة الدراسة بطريقة قصدية من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة عاصم بن ثابت الابتدائية بمدينة القطيف بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية. بحيث تتكون من ٣١ تلميذاً يدرسه الباحث لمدة ٨ أسابيع ، بواقع حصتين في الأسبوع.

١-٦ متغيرات الدراسة:

تهتم هذه الدراسة بإيجاد أثر متغير مستقل على متغير تابع ، والمتغيران هما:

١. المتغير المستقل: طريقة التقييم.
٢. المتغير التابع: التحصيل ، أو تعلم مهارات الكتابة للصف الرابع الابتدائي.

١-٧ أدوات الدراسة:

في حين أن التقييم التقليدي يتمركز حول الاختبارات التحصيلية المقننة، نجد التقييم الحقيقي ينوع في أدواته بما يتناسب مع أهداف التعلم، والمعايير التي تدل على تحقق هذه الأهداف. وسيوضح الباحث هنا الإطار المفاهيمي لهذه الأدوات من حيث: تعريفها، وفوائدها، وآلية استخدامها، مع توضيح الإجراءات التي اتبعها الباحث في بنائها، وتوظيفها في سير الدراسة.

١-١-٧ ملف أعمال أو إنجازات التلميذ Student's Portfolio

وهو ملف يتكون من نماذج حقيقية متنوعة من إنتاج المتعلم، تبين عاداته الفكرية أداء وإنتاجاً، ونقاط القوة و الضعف في كل إنجاز خلال فترة زمنية معينة مقارنة بما هو مطلوب في نهاية الوحدة الدراسية، أو البرنامج الدراسي، كما تعكس درجة إبداعه وميوله واهتماماته، ويشمل أيضاً تقارير وصفية تصور النمو والتقدم لديه مع خطط المتابعة والتصحيح والتطوير.(إدارة المناهج . ١٩٩٦).

وبالنظر إلى شمولية هذا التعريف ندرك الأهمية القصوى لهذا الملف الذي يمثل أهم أدوات التقييم الحقيقي؛ لأنه المرآة الصادقة لتقدم التلميذ، ونموه، وإبداعه، واهتماماته، وسمات شخصيته.

ولكن تبرز عدة تساؤلات حول هذه الأداة تتعلق بأهدافها، وطرق تنظيمها، واستخدامها، وطرق تقييمها.

بالنسبة لأهداف استخدام هذه الملفات فإنها تتضح من خلال التعريف السابق، كما تتضح بشكل أكبر كما عرضها الخياط وقنديل (١٩٩٦) وفق تجربة ولاية فيرمونت Vermont الأمريكية على النحو الآتي:

أ) طريقة للتقييم أكثر شمولية من الدرجات؛ لأنها تسمح للتلميذ أن يظهر ما لديه من جوانب القوة بدلاً من جوانب الضعف.

ب) وسيلة لتنمية مهارات التقييم الذاتي لدى التلاميذ؛ حتى يكونوا أقل اعتماداً على ما يضعه المعلمون لأعمالهم من تقديرات.

ج) تؤمن الملفات وسيلة أفضل للتواصل بين التلاميذ وأولياء الأمور والمعلمين حول أشكال التعلم التي تتم بالمدرسة.

د) تؤكد على دور التلميذ كمتعلم نشط، والمعلم كمرشد وموجه.

٧-١-٢ أما بالنسبة لمكونات هذا الملف فقد اقترحت إدارة المناهج (١٩٩٦) المكونات التالية:

أ) النشاطات الصفية، واللاصفية، التي تعكس الممارسة الفعلية لجوانب الكفايات.

ب) مسودات بعض الأعمال لبيان كيفية أداء التلميذ، ومسار تفكيره، من بداية العمل حتى وصوله للنتائج النهائية.

ج) نماذج من هوايات، وإبداعات التلميذ.

د) مذكرات التلميذ حول ممارساته العملية في المادة.

هـ) خطابات، أو تقارير تدل على التواصل بين التلميذ والمعلم وولي الأمر.

٧-١-٣ أما بالنسبة لآلية استخدام هذا الملف فتوضحها تجربة ولاية فيرمونت Vermont الأمريكية

(الخياط وقنديل، ١٩٩٦). وفق الإرشادات التالية:

أ) تخصيص مكان في حجرة الفصل لحفظ الملفات بحيث تكون في متناول التلاميذ دائماً.

ب) إرشاد التلاميذ إلى كيفية عنونة ملفاتهم، وانتقاء الأعمال البارزة.

ج) إرشاد التلاميذ لضرورة وجود جدول (فهرس) لمحتويات الملف.

د) توجيه التلاميذ إلى كيفية تأمل أعمالهم من خلال المناقشات الصفية، وحل المشكلات،

ومجموعات المناقشة الصغيرة.

٧-١-٤ وأخيراً تبرز خطوة تقييم هذه الملفات، والمعايير الملائمة لها. حيث يقترح مجلس المعلمين

بولاية فيرمونت (الخياط وقنديل، ١٩٩٦) معايير رئيسية وفرعية لتقييم هذه الملفات وهي:

أ) نوعية اختيارات التلاميذ من الأعمال. ويتم تقدير درجته بناء على مجموعة من الأسس هي:

- مدى تنوع الأعمال المختارة.

- طول الفترة الزمنية التي تغطيها الأعمال.

- مدى مناسبة الاختيارات بشكل عام.

ب) نوعية التأملات التي يسجلها التلاميذ حول أعمالهم، ويتم تقدير درجته بناء على التأملات التي يكتبها

التلاميذ حول أعمالهم التي اختاروها للملف، ويكون ذلك طبقاً للأسس التالية:

- وضوح الفكرة (أي فكرة التأمل المكتوب).

- تحليل المشكلة موضوع العمل في التأمل المكتوب.

- استخدام الجمل الكاملة في التعبير عن التأمل.

- الجدارة.

- نوعية التأملات بشكل عام.

ج) مدى تنظيم الملف، ويتم تقدير درجته بناء على الأسس التالية:

- وجود جدول للمحتويات.

- عنونة الأعمال وترتيبها.

- توقيع جميع الأعمال من ولي الأمر.

من خلال العرض السابق يتضح لنا مدى أهمية هذه الأداة في متابعة وتطوير أداء التلميذ، كما لا يخفى على أحد أهميته القصوى للتلميذ، وتحفيز دافعيته للتعلم، خاصة بعد أن يتخرج من مرحلته الدراسية، ويستعيد ذكرياته بفخر واعتزاز.

أما بالنسبة للاستراتيجية التي اتبعها الباحث في بناء هذه الأداة فقد سارت وفق الخطوات الآتية:

أ) اعتماد المكونات التي اقترحتها إدارة المناهج (١٩٩٦). مع تنظيم هذه المكونات وفق محكات الأداء المعتمدة من إدارة المناهج في المملكة العربية السعودية لمهاري بناء الجمل المتراطة ، وتكوين الموضوع.

ب) اتباع الآلية التي اقترحتها تجربة ولاية فيرمونت الأمريكية في استخدام هذه الملفات (الخياط وقنديل، ١٩٩٦).

ج) استخدام المعايير التي اقترحتها مجلس المعلمين في ولاية فيرمونت في تقييم هذه الملفات ، بعد تحكيمها من قبل اختصاصيين في التربية والمناهج في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية (ملحق ٦) .

٢-٧ الملاحظة Observation

وهي أداة يرصد فيها المعلم درجة تقدم تلاميذه نحو أغراض التعلم المنشودة، وتوثيق ملاحظاته عن كل تلميذ أثناء تنفيذ نشاطات التعلم، ورصد ذلك في قوائم شطب، أو سلام تقدير، أو على شكل ملصقات في ملفه، وهي تكشف بصورة أدق مستوى تقدم تلميذه فيما يراود له أن يتعلم (الخليلي ، ١٩٩٨).

وهي لا تقل أهمية عن ملف الأعمال؛ لأنها مكملته له، ومعززة لنشاطاته، كما أنها تزود المعلم برؤية
ثاقبة عن سمات التلميذ العقلية والشخصية، وغط تفكيره وتعلمه، إضافة لذلك يذكر عودة (١٩٩٣) أهم مزايا
هذه الأداة :

أ) تنفرد في الحصول على معلومات عن بعض نواتج التعلم ، التي لا يمكن توفيرها بواسطة الأدوات
الأخرى .

ب) توفر معلومات كمية ونوعية عن نواتج التعلم، مما يزيد في إمكانية توفير درجة أعلى من الدقة في
اتخاذ القرار .

ج) تتمتع بمرونة عالية في القدرة على تكييفها، أو تصميمها بما يتناسب مع النواتج المختلفة والمراحل
العمرية المختلفة.

د) توفر معلومات عن قدرات المتعلم في مواقف حقيقية، فنلاحظه في المختبر والمعمل والملاعب، مما
يحسن فرص التنبؤ بنجاح المتعلم في مهنة المستقبل.

وحتى تحقق هذه المزايا لابد من الاهتمام والحذر أثناء التطبيق للتقليل من مصادر الأخطاء
المحتملة؛ لأنها قد تكون مقننة عن طريق مقياس تقدير أو قائمة شطب، وقد تكون بصورة عشوائية أو غير
مخطط لها، وقد يصعب أحياناً حصر جميع السلوكيات المحتملة في قائمة، وبالتالي يتم سرد الملاحظات بصورة
قصصية، أو أي صورة أخرى يراها المعلم مناسبة يسهل فهمها أو الرجوع إليها.

أما الاستراتيجية التي اتبعها الباحث في بناء هذه الأداة واستخدامها فستكون عن طريق بطاقة مخصصة لهذا الغرض الهدف منها قياس مستوى إتقان التلميذ لمحكات المهارتين في فترات معينة عن طريق سلم التقدير الخماسي (ممتاز ، جيد جداً ، جيد ، مقبول ، ضعيف) . وتحديد جوانب الضعف عند كل تلميذ ، والأسلوب العلاجي المناسب له .

وتسجل فترة إتقان التلميذ للمحكات في الخانة المخصصة لذلك في البطاقة، مع اعتماد المستوى الأفضل الذي وصل إليه أداء التلميذ في هذه المحكات، ثم تحول هذه التقديرات الخماسية لتقديرات كمية، و تفرغ في بطاقة خاصة لجميع التلاميذ. (ملحق ٤)

٣-٧ المقابلة الشخصية Interview

وهي أداة تستخدم لتعزيز أسلوب الملاحظة، وتوضيح بعض جوانبها، وعندما لا يكون الطفل قادراً على الكتابة، وعندما يحتاج المعلم إلى معرفة مدى تمكن التلميذ من بعض القدرات، والتعمق في دراسة حالته، وخصائصه الشخصية، وقدراته المتنوعة. (الدوسري ، ٢٠٠٠).

وتستخدم على نطاق واسع في الجلسات الإرشادية ،أو العلاجية لبعض السلوكيات، وضعف التحصيل ، والمشاكل الأسرية والنفسية لبعض التلاميذ.

إضافة لذلك يذكر عودة (١٩٩٣) أهم مزايا أسلوب المقابلة الشخصية على النحو التالي:

أ) الكشف عن سلامة النطق ، والتمييز بين الأحرف ، ومخارج الأصوات ، هذا بالإضافة إلى حصول المعلم على معلومات غير لفظية.

ب) الكشف عن مستوى الارتباك ، أو الخجل في مواقف معينة مقابل الجرأة ، ومواصلة الحوار .

ج) دراسة الحالة الاقتصادية أو الاجتماعية للتلميذ ، ومدى تأثيرها على تحصيله الدراسي ، ونقبله للمدرسة ، وقدرته على التكيف المدرسي.

ومما هو جدير بالذكر هنا أن نجاح هذا الأسلوب يعتمد على كفاءة المعلم في إشاعة جو من الثقة والاطمئنان ، كما يعتمد على نوعية الأسئلة ومدى كفاءتها لتحقيق الهدف من المقابلة، إضافة لامتلاك المعلم مهارات الحوار البناء، والمناقشة الفعالة، والخبرة الكافية بتنوع الخصائص النفسية، والأنماط الفكرية للمتعلمين.

وقد اعتمد الباحث على هذه الأداة في تعزيز بطاقة الملاحظة عن طريق التعرف على جوانب ضعف التلميذ في أداء مهارة معينة، واقتراح الأسلوب العلاجي المناسب له.

٧-٤ الاختبارات Tests

وهي اختبارات تركز على أداء التلاميذ لمهام معينة فرادى أو جماعات، قد تكون على شكل اختبار قصير لمعارف، أو مهارات محددة، وقد تكون على شكل طلب رسم خريطة مفاهيم، أو سؤال مفتوح الإجابة، أو مجموعة من الأسئلة التي تدور حول مشكلة مطروحة، ويطلب من التلميذ تبرير إجاباته. (الخليلي، ١٩٩٨).

ولاشك أن هذه النوعية من الاختبارات تختلف عن الاختبارات التحصيلية المقننة التي تركز على الحفظ والاسترجاع ومهارات دنيا من التفكير، لأن هذه الاختبارات تتطلب التأكيد على اختيار التمرين المناسب لاستثارة الاستجابة المطلوب تقييمها، وتبني معايير واضحة للتلميذ والمعلم تساعد على اختيار التمارين المناسبة، وتقييمها عن طريق إيجاد قواعد بموجبها يمكن الحكم على مستوى الأداء، وآلية للتصحيح تساعد على الوصول لنتائج التعلم المرغوبة من خلال التغذية الراجعة المستمرة.

والجانب الجذاب في هذه الاختبارات هو مشاركة التلميذ في تقييم مستواه، ومدى تحقيقه لنتائج التعلم المرغوبة وفق المعايير الواضحة له، مما يثير دافعيته ويحفزه لتطوير مستواه عن طريق المقابلات الإرشادية، والمناقشات البناءة مع معلمه، على عكس الاختبارات التحصيلية التي يعيش المتعلم فيها كابوساً من القلق والخوف، يؤدي إلى تبخر المادة العلمية بعد أن يفرغ ما حفظه على ورقة الاختبار، التي ربما حددت مصير مستقبله الدراسي والمهني.

أما الاختبارات التي استخدمها الباحث فكانت على النحو الآتي:

٧-٤-١ اختبار قبلي:

وهو عبارة عن اختبار يقيس مستوى إتقان التلاميذ لمهارتي: بناء الجمل المترابطة، وتكوين الموضوع في ضوء المحكات الصادرة من إدارة المناهج ، والتي سبق الإشارة إليها في بداية الفصل ،على أن تكون فقراته تعكس مواقف فعلية من واقع حياة التلميذ (ملحق ١) .

والجدول رقم (١) يوضح توزيع المهارتين، و المحكات المتعلقة بهما على أسئلة، و فقرات الاختبار .

جدول رقم (١)

السؤال	الهدف المراد قياسه	الفقرة	المحكات المرغوب فيها
الأول	إتقان مهارة بناء الجمل المترابطة.	أ	اختيار أداة الربط المناسبة .
		ب	إعادة تسلسل جمل؛ لتكوين فقرة مترابطة .
		ج	إكمال فقرة بأربع جمل مفيدة مترابطة .
الثاني	إتقان مهارة بناء الجمل المترابطة	أ	المزاوجة بين جملتين
		ب	وضع كلمات في جمل مفيدة .
		ج	الإجابة عن أسئلة قصيرة من خلال استيعاب نص معين.
الثالث	إتقان مهارة تكوين الموضوع	أ	إعادة تسلسل جمل؛ لتكوين موضوع مترابط المعنى.
		ب	كتابة موضوع قصير عن طريق الاستعانة بعناصر محددة .
الرابع	إتقان مهارة تكوين الموضوع	أ	الإجابة عن أسئلة متدرجة؛ لتكوين موضوع مترابط المعنى.
		ب	تلخيص قصة في موضوع متكامل.

وسيتم تصحيح هذا الاختبار وفق المعايير الصادرة من إدارة المناهج

٢-٤-٧ اختبار بعدي: وسيتم بناؤه وتصحيحه بنفس طريقة الاختبار القبلي.

٣-٤-٧ اختبارات قصيرة في مهارات الكتابة:

وهي اختبارات تقيس مهاراتي: بناء الجمل المترابطة، وتكوين الموضوع، وفق المحكات المعتمدة من إدارة المناهج التي سبق الإشارة إليها، مع التركيز على إتقان التلميذ لهاتين مهارتين في مواقف حقيقة تتصل بواقع حياته، وتوجيه التلميذ لتصحيح أخطائه بعد التنبيه إليها من قبل المدرس في حلقة التغذية الراجعة المتدرجة.

١-٨ صدق وثبات الأدوات :

١-١-٨ صدق وثبات الاختبار القبلي، والبعدي:

تم حساب معامل كرونباخ ألفا لثبات الاختبار بعد تطبيقه على عينة استطلاعية فكان ٠,٨٤٨٠ و هو معامل ثبات مرتفع .

أما بالنسبة لصدقه فقد تم عرضه على سبعة محكمين من أساتذة كلية التربية بجامعة البحرين ؛ للتأكد من ملاءمته لقياس مهاراتي: بناء الجمل المترابطة، وتكوين الموضوع (ملحق ٦)

وكانت ملاحظاتهم على النحو الآتي :

أوصى ٢٨ ٪ منهم بإعادة صياغة بعض الأسئلة بحيث تكون أكثر تحديداً ووضوحاً ،
وتحديد الهدف المراد قياسه من كل سؤال .

أوصى ٥٧ ٪ منهم بتحديد درجة كل فقرة .

أوصى ١٤ ٪ منهم بإضافة بعض الفقرات المتعلقة بقدرات التفكير في مهارة بناء الجمل
المترابطة مثل : الفهم والاستيعاب من نص معين ، وضع كلمات في جمل مفيدة .
وقد تم تعديل الاختبار في ضوء تلك الملاحظات والتوصيات .

٨-١-٢ صدق وثبات بطاقة تقييم ملف الإنجازات :

تم حساب معامل كرونباخ ألفا لثبات هذه البطاقة فكان ٠,٧٨٦ وهو معامل ثبات مرتفع .
أما بالنسبة لصدق هذه البطاقة فقد تم عرضها على خمسة محكمين من أساتذة كلية إعداد
المعلمين بالدمام في المملكة العربية السعودية بتخصصي: تطوير المناهج، والتربية ، ومحكم من
كلية الآداب بجامعة البحرين (ملحق ٦) . وكانت ملاحظاتهم على النحو الآتي :

أوصى ٥٠ ٪ منهم بإعادة صياغة بعض البنود بحيث تكون أكثر تحديداً ووضوحاً وهذه

البنود هي :

تغيير بند المناسبة إلى كفاءة الأعمال.

تغيير بند الجدارة إلى مستوى الإتقان.

تغيير بند نوعية التأملات إلى الإبداع .

تغيير بند توقيع ولي الأمر إلى متابعة ولي الأمر .

وقد تم تعديل هذه البنود في ضوء تلك الملاحظات والتوصيات .

٨-١-٣ صدق وثبات بطاقة الملاحظة لأداء التلميذ :

تم حساب معامل كرونباخ ألفا لثبات هذه البطاقة فكان ٠,٩٣٧ وهو معامل ثبات مرتفع
أما بالنسبة لصدق هذه البطاقة فقد تم عرضها على خمسة محكمين من أساتذة كلية إعداد
المعلمين بالدمام في المملكة العربية السعودية بتخصصي: تطوير المناهج، والتربية، ومحكم من
كلية الآداب بجامعة البحرين (ملحق ٦). وكانت ملاحظاتهم على النحو الآتي:

أوصى ١٦% منهم بتحديد الهدف من البطاقة، وكيفية استخدامها .

أوصى ١٦% منهم بتغيير بند متميز إلى ممتاز بحيث يكون متسقاً مع بقية البنود .

كما اتفقت آراؤهم في ما جاء في بنود البطاقة بنسبة ٦٨% .

وقد تم تعديل بنودها في ضوء تلك الملاحظات والتوصيات.

٩- ١ إجراءات تنفيذ الدراسة :

سارت الخطوات الإجرائية لتنفيذ الدراسة وفقاً لما يلي :

٩-١-١ بعد تحكيم الأدوات قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية عشوائية يوم الأربعاء ١٢ / ٣ / ٢٠٠٣م ؛للتأكد من ثباته، و ملائمة الزمن المقترح لأدائه لمستوى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

٩-١-٢ طبق الباحث الاختبار القبلي على مجموعة الدراسة يوم الأربعاء ١٩ / ٣ / ٢٠٠٣م بعد جلسة تعارف تم تحديد الهدف من هذه الدراسة ،و الاستراتيجيات التي سيتبعها الباحث لتحقيق هذا الهدف .

٩-١-٣ بعد استخراج النتائج و تحليلها بدأ الباحث إجراءات التدريس باستخدام أدوات التقييم الحقيقي يوم السبت ٢٢ / ٣ / ٢٠٠٣م وفق الاستراتيجيات الآتية :

أ) مدة الدراسة ٨ أسابيع بواقع حصتين في الأسبوع ، مدة كل حصة ٤٥ دقيقة .

ب) تدريب التلاميذ على كيفية استخدام ملف الإنجازات ، و كتابة الأنشطة، و الأعمال المتصلة بحاجاتهم و اهتماماتهم مثل : تلخيص قصة بعد قراءتها و استيعابها ، وصف مشهد أعجبهم ، كتابة رسالة ، الكتابة عن هواياتهم المفضلة .

ج) تدريبهم على كيفية كتابة التأملات (التصورات و الانطباعات) للأعمال التي أنجزوها من حيث: وضوح فكرة التأمل ، و جودة التحليل ، و إتقان محكات مهارتي : بناء الجمل المترابطة ، و تكوين الموضوع .

د) تدريبهم على كيفية حفظ هذه الملفات في خزانة خاصة في الفصل، و تنظيمها عن طريق كتابة

بيانات كل تلميذ ، و فهرسة محتويات الملف ، و كتابة عنوان كل موضوع ، مع التأكيد على

متابعة ولي أمر التلميذ و اطلاعه على الملف مرة واحدة في الأسبوع على الأقل .

هـ) تدريبهم على إتقان محكات المهارتين عن طريق أساليب ممتعة ، وإثارة قدرات عليا من التفكير

عند التلاميذ تم توضيحها سابقاً باستخدام: أسلوب النموذج ، الاستقراء ، التمثيل المسرحي ،

الألعاب التربوية .

و) رصد مستوى و درجة إتقان كل تلميذ تبعاً لمحكات المهارتين ، عن طريق رصد فترة إتقانه في

بطاقة الملاحظة الخاصة بأدائهم، مع اعتماد المستوى الأفضل الذي وصل إليه كل

تلميذ ، و تحديد جوانب ضعفه ، و الأسلوب العلاجي المناسب له .

ز) التركيز على التعزيز المادي عن طريق الهدايا المتنوعة خاصة القصص الهادفة ، و التعزيز المعنوي

بعبارات الشكر و التقدير .

٩-١-٤ تحويل التقديرات النوعية إلى كمية في بطاقتي تقييم ملف الإنجازات ، و ملاحظة أداء

التلميذ، و استخراج معامل الثبات لهاتين البطاقتين .

٩-١-٥ تحديد موعد الاختبار البعدي، و تطبيقه يوم السبت ١١ / ٥ / ٢٠٠٣ م .

٩-١-٦ تصحيح الاختبار، و تحليل بياناته.

٩-١-٧ كتابة نتائج الدراسة و تفسيرها، ثم كتابة التوصيات المقترحة في ضوءها، و التقرير النهائي

لِلدراسة.

١٠-١ الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات :

سوف يستخدم الباحث معامل الارتباط بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار البعدي، و متوسط درجاتهم في أدائي التقييم الحقيقي (بطاقة الملاحظة، وملف الإنجازات) في إيجاد قيمة الارتباط بين أداء التلاميذ في الاختبار الأدائي البعدي ، و أدائهم في أدائي التقييم الحقيقي (بطاقة الملاحظة، وملف الإنجازات) .

كما سيستخدم المتوسطات ، والانحرافات المعيارية، و اختبار (t) للمتوسطات المرتبطة، في مقارنة نتائج الاختبارين القبلي و البعدي .

الفصل الرابع

نتائج الدراسة وتفسيرها :

- نتائج الدراسة وتفسيرها ١ - ١

- التوصيات المقترحة ١ - ٢

الفصل الرابع

نتائج الدراسة وتفسيرها

بعد تطبيق الاختبار البعدي على عينة الدراسة تأتي الخطوة التالية، وهي اختبار فرضيات الدراسة؛ لاستخلاص النتائج، ثم وضع التوصيات المقترحة.

١-١ و فيما يلي النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة:

الفرض الأول :

لا يوجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار الأدائي البعدي لمهارات الكتابة ، وبين متوسط درجاتهم في ملف الإنجازات.

ولاختبار هذا الفرض قام الباحث بإيجاد معامل الارتباط بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار الأدائي البعدي (ملحق ٣) ، و بين متوسط درجاتهم في ملف الإنجازات (ملحق ٥) ، عند مستوى دلالة ٠,٠١ باستخدام برنامج SPSS الإحصائي .

و الجدول رقم (٢) يوضح قيمة معامل الارتباط بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار الأدائي البعدي ، وبين متوسط درجاتهم في ملف الإنجازات ، كما يوضح مستوى الدلالة عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٢)

معامل الارتباط	مستوى الدلالة عند مستوى ٠,٠١
٠,٨٦٢	٠,٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباط موجبة قوية ، مما يعني رفض الفرض الصفري و قبول البديل ، الذي يعني وجود ارتباط موجب ، قوي ، دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار الأدائي البعدي ، وبين متوسط درجاتهم في ملف الإنجازات .

الفرض الثاني :

لا يوجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار الأدائي البعدي لمهارات الكتابة ، وبين متوسط درجاتهم في بطاقة الملاحظة .

و لاختبار هذا الفرض قام الباحث بإيجاد معامل الارتباط بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار الأدائي البعدي ، وبين متوسط درجاتهم في بطاقة الملاحظة (ملحق ٤) ، عند مستوى دلالة ٠,٠١ باستخدام برنامج SPSS الإحصائي .

و الجدول رقم (٣) يوضح قيمة معامل الارتباط بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار الأدائي البعدي ، وبين متوسط درجاتهم في بطاقة الملاحظة ، و مستوى الدلالة عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٣)

معامل الارتباط	مستوى الدلالة عند مستوى ٠,٠١
٠,٩٥١	٠,٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباط موجبة قوية ، مما يعني رفض الفرض الصفري ، و قبول البديل ، الذي يعني وجود ارتباط موجب ، قوي ، دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار الأدائي البعدي ، وبين متوسط درجاتهم في بطاقة الملاحظة .

هذه النتائج المستخلصة من الفرضين السابقين تتفق مع دراساتي كل من : ريني (Rene , ١٩٩٤) ، و كاميلي (Kamille , ١٩٩٤) ، اللتين كشفتنا عن معاملات ارتباط قوية بين نتائج المعلمين في تقييمهم لكتابات تلاميذهم باستخدام أدوات التقييم الحقيقي .

الفرض الثالث :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات التلاميذ في الاختبار الأدائي القبلي لمهارات الكتابة ، و بين متوسط درجاتهم في الاختبار الأدائي البعدي ، تُعزى إلى استخدام ملف الإنجازات ، و بطاقة الملاحظة .

و لاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) للمتوسطات المرتبطة عند مستوى دلالة ٠,٠١ باستخدام برنامج SPSS الإحصائي .

و الجدول رقم (٤) يوضح قيمة (ت) المحسوبة للفروق بين متوسط الدرجات في كل من الاختبارين الأدائين القبلي و البعدي .

جدول رقم (٤)

المتوسط القبلي و البعدي للاختبار و قيمة (ت) المحسوبة للفروق بين الدرجات

عدد الأفراد	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	الانحراف المعياري للقبلي	الانحراف المعياري للبعدي	(ت) المرتبطة	مستوى الدلالة عند مستوى ٠,٠١
٣١	٢٤,٥٤٨٤	٣٥,٨٠٦٥	٧,٣٦٥٩	٨,٨٨٢٣	١٠,٩٦٧	٠,٠٠

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة دالة عند مستوى (٠,٠١) . و هذا يدل على رفض الفرض الصفري ، و قبول البديل ، الذي يعني وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات

التلاميذ في الاختبارين القبلي و البعدي بمستوى ثقة لا يقل عن ٩٩٪ ، و بما أن متوسط درجات التلاميذ في الاختبار البعدي أكبر من متوسط درجاتهم في الاختبار القبلي (ملحق ٢) ، فإن هذه الفروق جاءت لصالح أداء التلاميذ في الاختبار البعدي ، مما يدل على أن المعالجة التجريبية و هي استخدام أداتي التقييم الحقيقي (ملف الإنجازات ، و بطاقة الملاحظة) أدت إلى تحسن ملحوظ في مستوى كتابة التلاميذ .

و هذا يتفق مع دراسة كل من :

آن (Ann, ١٩٩٧) ، و ريشتر (Richter, ١٩٩٧) ، و ماركيساني (Marchessani , ١٩٩٢) ،
و المناعي (Almannai , ١٩٩٨) ، و مونيغ و يافناغري (Moening & Bhavngri , ١٩٩٦) .
التي كشفت نتائجها عن تحسن واضح في مهارات الكتابة الأولية للتلاميذ بعد استخدام أدوات
التقييم الحقيقي .

و يرى الباحث أن هذه النتائج ترجع للأسباب الآتية:

- ١ . استخدام أدوات تقييم تركز على أداء التلاميذ وفق محكات واضحة لهم، و بالتالي شعروا بإمكانية نجاحهم في الوصول لهذه المحكات عن طريق أساليب علاجية تناسب قدراتهم.
- ٢ . إعطاء الحرية للتلاميذ في اختبار موضوعات متصلة بالحياة من حولهم، و تلبي احتياجاتهم، و تحقق ذاتهم، و بالتالي شعروا بالأهمية و النشاط خاصة حينما ذهبوا إلى المكتبة، و بدأوا يبحثون عن الكتب المتصلة بموضوعاتهم، و القصص المناسبة لهم.

٣. لقد كان الملف للإنجازات دور بارز في الرقي بمستوى كتابة التلاميذ، حيث تعلموا من خلاله تنظيم الذات، و تنمية قدرات عليا من التفكير، و حسن اختيار الأنشطة المناسبة لمستواهم، و كتابة تأملات في غاية الروعة مقارنة بأعمارهم.
٤. كان لبطاقة الملاحظة دور كبير في الرقي بمستوى كتابة التلاميذ عن طريق تحديد مستوى كل تلميذ على حدة، و نقاط ضعفه و قوته، و الأسلوب العلاجي المناسب له.
٥. اتباع أسلوب التعزيز المعنوي عن طريق عبارات الشكر و الثناء و ملصقات النجوم، و التعزيز المادي عن طريق الهدايا المتنوعة (خاصة القصص) لمن يرتقي بمستواه.
٦. إشاعة جو من الألفة و الثقة المتبادلة مع التلاميذ، و تذليل العقبات التي تعترض سبيلهم، و إبداء الإعجاب و التقدير بكل ما يكتبون، و عرض بعض كتاباتهم في لوحة الإعلانات، أو إلقائها من خلال الإذاعة المدرسية.
٧. اتباع أساليب تدريسية تثري الحصة، و تضيفي مزيداً من المتعة و التشويق و الإثارة عليها مثل: أسلوب التمثيل المسرحي لنص حوارى، و أسلوب الألعاب التربوية، و أسلوب التعلم التعاوني.

١-٢ توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحث بالأمر الآتي:

١. نظراً لما كشفت عنه الدراسة من وجود علاقة موجبة قوية بين تطبيق أدوات التقييم الحقيقي و إتقان مهارات الكتابة المقررة للصف الرابع الابتدائي بنين، فإن الباحث يوصي بالاهتمام بهذه الأدوات، و التخطيط لاستخدامها في مدارس المملكة العربية السعودية، وخصوصاً في المرحلة الابتدائية نظراً لأهميتها.

٢. بما أن تعميم هذه الدراسة مقصور على مجموعة الدراسة، و نظراً لقلة الدراسات التي تناولت التقييم الحقيقي خاصة في مهارات الكتابة، يوصي الباحث بإجراء مزيد من الدراسات التي تلقي الضوء على هذا النوع من التقييم من حيث: أهميته، و نتائجه، و مدى ارتباطه بالمرحلات التعليمية المختلفة لدى التلاميذ، و تجربيه على عينات متنوعة مثل بطيئي التعلم، مع الاهتمام بالأداتين اللتين اتضح أثرهما في رفع مستوى تعلم التلاميذ لمهارات الكتابة وهما: ملف إنجازات التلميذ، و بطاقة الملاحظة.

٣. نظراً لأهمية هذا النوع من التقييم، و ضرورة اتباع الأسس السليمة لضمان نجاحه، فإن الباحث يوصي بتشكيل لجنة مختصة تستعين بخبرات الدول السبابة في هذا المجال، للتأكد من صحة تطبيقه، و رصد ما يتعلق به من نواقص أو مشكلات، و العمل على معالجتها أولاً بأول.

٤. نظراً لأن التقييم الحقيقي مرتبط باهتمامات التلاميذ و إبداعاتهم، إضافة إلى حاجاتهم في سياق الحياة الطبيعية، فإن الباحث يوصي باتباع استراتيجيات و أساليب توازن بين التعبير الوظيفي و الإبداعي في تدريس التعبير بأسلوب مشوق مرح يحبب التلاميذ في المادة، و ينمي قدرات تفكيرهم و إبداعاتهم.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إدارة المناهج. (١٩٩٦). الدليل الاسترشادي للتقييم التربوي في التعليم الأساسي (الحلقة الأولى). ورقة قدمت في المؤتمر السنوي الحادي عشر. (١٦-١٨ سبتمبر ١٩٩٦). مملكة البحرين: وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج.

الإدارة العامة للمناهج. (٢٠٠٢). دليل مقرر التعبير للمرحلة الابتدائية. المملكة العربية السعودية: وزارة المعارف، الإدارة العامة للمناهج.

أمان، منال أحمد. (٢٠٠١). ارتباط تحصيل طلبة نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بدولة البحرين في مادة الرياضيات بتطبيق المعلم لأدوات التقييم الواقعي المعتمد على الأداء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، الصخير، مملكة البحرين.

تلفت، صالح. (١٩٨٤). أهمية طرق واستراتيجيات التقييم الشامل، مجلة التربية، قطر ، (٦٣)،

.٤١-٣٦

الخليلي، خليل يوسف (١٩٩٨). التقييم الحقيقي في التربية ، مجلة التربية ، قطر ، (١٢٦)، ١١٨ -

١٣٢ .

الخياط، ناهدة وقنديل، محمد راضي. (١٩٩٦). التقييم باستخدام ملفات أعمال التلاميذ: الأساس التربوي له وتجربة ميدانية لتوظيفه (مواد مترجمة). ورقة قدمت في المؤتمر السنوي الحادي عشر حول نظام التقييم التربوي في التعليم الأساسي. (١٦-١٨ سبتمبر ١٩٩٦). مملكة البحرين: وزارة التربية والتعليم.

الدوسري. إبراهيم مبارك. (٢٠٠٠). الإطار المرجعي للتقييم التربوي (الطبعة الثانية). الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ربيع ، صغرى أحمد . (٢٠٠١) . بناء نموذج تقديري لتقييم أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين في التعبير الكتابي . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين ، الصخير ، مملكة البحرين .

رجب، مصطفى. (١٩٨٩). اثر استخدام التقييم التكويني والتعليم العلاجي في إتقان مهارات الأداء والاحتفاظ بالتعلم. ورقة قدمت في المؤتمر السنوي الخامس. (٤-٦ أبريل ١٩٨٩). مملكة البحرين: وزارة التربية والتعليم.

شمس الدين ، عبدا لأمير . (١٩٩٨) . موضوعات في علم نفس التربية . بيروت ، لبنان : دار البلاغة للطباعة والنشر والتوزيع .

الشنطي ، محمد صالح . (١٩٩٦) . فن التحرير العربي : ضوابطه وأنماطه (الطبعة الرابعة) . حائل ، المملكة العربية السعودية : دار الأندلس للنشر والتوزيع .

صيداوي ، أحمد . (١٩٩٥) . نحو التقييم التربوي الحقيقي : ورقة قدمت في المؤتمر السنوي الحادي عشر . (١٨ - ٢٠ سبتمبر ١٩٩٥) . مملكة البحرين : وزارة التربية والتعليم .

علام ، صلاح الدين . (٢٠٠٠) . القياس والتقييم التربوي والنفسي : أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة . القاهرة : دار الفكر العربي .

عودة ، أحمد . (١٩٩٣) . القياس والتقييم في العملية التدريسية (الطبعة الثالثة) . إربد ، الأردن : دار الأمل .

فارس ، أحمد محمد . (١٩٨٩) . الكتابة والتعبير . بيروت : لبنان ، دار الفكر اللبناني .

محمود ، لطيفة محمد . (١٩٩٣) . دراسة تقييمية لواقع تعليم التعبير الكتابي في الصف الثالث الإعدادي بمملكة البحرين . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة البحرين ، الصخير ، مملكة البحرين .

مدكور، علي.(٢٠٠٠). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: جمهورية مصر العربية، دار الفكر العربية.

مدن، يوسف.(١٩٩٧). التقييم التجميعي وأوجه الخلل فيه. قضايا تربوية، (٦)، ٥٤-٦١.

مراد، خلود علي.(٢٠٠١). أساليب التقييم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقييم التربوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، الصخير، مملكة البحرين.

وزارة التربية والتعليم.(١٩٩٥). التقييم التربوي في التعليم الأساسي. ورقة قدمت في المؤتمر السنوي الحادي عشر حول نظام التقييم التربوي في التعليم الأساسي. (١٨-٢٠ سبتمبر ١٩٩٥). مملكة البحرين: وزارة التربية والتعليم.

الوكيل، السيد أحمد.(١٩٩٦). التقييم التربوي في مرحلة التعليم الأساسي. ورقة قدمت إلى برنامج الدورة التدريبية الأولى لمعلمي الحلقة الأولى حول نظام التقييم التربوي في مرحلة التعليم الأساسي. مملكة البحرين: وزارة التربية والتعليم، إدارة التدريب.

وهبة، نخله.(١٩٨٩). التقييم التكويني في خدمة التعليم. ورقة قدمت في المؤتمر السنوي الخامس. (٤-٦ أبريل ١٩٨٩). مملكة البحرين: وزارة التربية والتعليم.

Alice, H. (1997). **Comparison of a teachers and her student's judgments student writing**. [CD-ROM] Abstracts from: ProQuets file: Dissertation Abstracts Item: 9713881.

Almannai, J.A. (1998). **Implication of authentic assesment on EFL writing skill at the intermediate level**. Unpublished master's thesis, University of Bahrain, Kingdom of Bahrain.

Ann,C.(1997). **A comparison of writing products of students with learning disabilities in inclusive and resource room settings using different writing instruction approaches** [CD-ROM].Abstract from: ProQuest file: Disseration Abstracts Item: 9810975.

Anselmo, C. (1998). **Experiences students encounter with portfolio assessment: Aqualitatative inquiry (seventh-grade, authentic assessment school reform)** [CD-ROM].Abstract from: ProQuest file: Disseration Abstracts Item: 9836566.

Kamille, P. (1994). **Investigating the selected validity of authentic assessment in written language with and without learning disabilities** [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest file: Disseration Abstracts Item: 9505543.

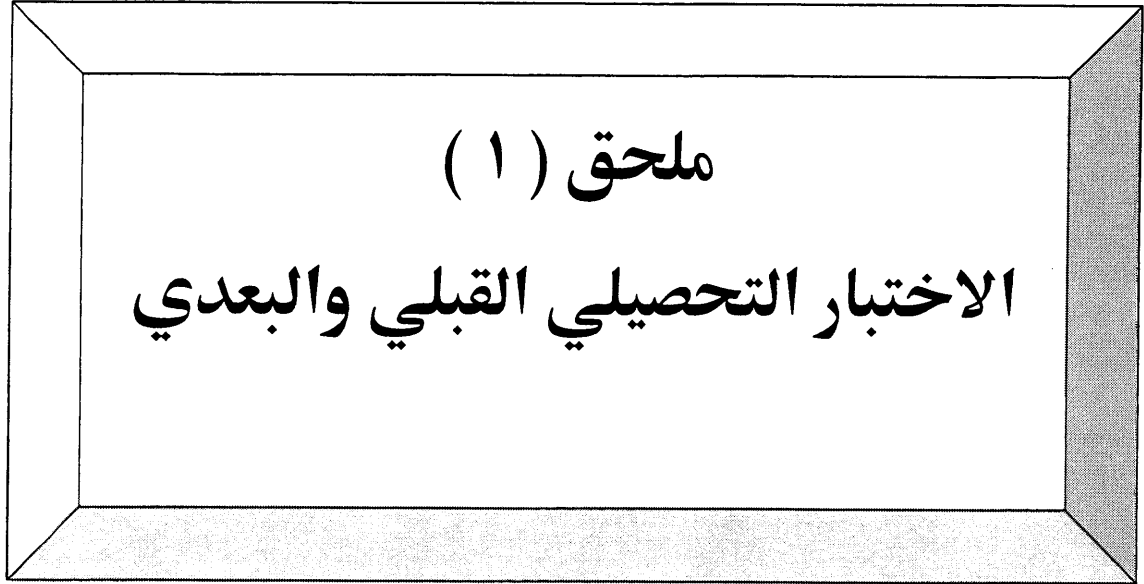
Kay, N. (2000). **The effect of teacher modeled assessment criteria on the self- assessment of young writers** [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest file: Disseration Abstracts Item: 99652.1.

Marchessani, R. (1992). **Using portfolios for moor authentic assessment of writing ability**. Florida: Nova University. (ERIC Document Reproduction service No. ED347555).

Moninig, & Bhavnagri,P.(1996).Effects of the showcase writing portfolio process on first graders writing .**Early Education and Development**, 7(2), 179-199.(ERIC Document Reproduction service No, EJ520508).

Rene, H. (1994).**Reliability of authentic assessment in fourth grade narrative and descriptive written language for students with and without learning disabilities** [CD-ROM]. Abstract from: proQuest file: Disseration Abstracts Item: 95.5533.

Richter, S. (1997). Using portfolios as an additional means of assessment writing language special education classroom. **Teaching and Change**, 5(1), 58-70. (ERIC Document



المادة: تعبير	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠	المملكة العربية السعودية
اختبار تجريبي	٥٠	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	وزارة المعارف
الصف: الرابع							الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية
الزمن: ساعة ونصف							مدرسة: عاصم بن ثابت الابتدائية

اسم التلميذ:	الرقم:
--------------	--------

تعليمات الاختبار:

- ❖ استعن بالله واقرأ نص السؤال جيداً لتفهم المطلوب منك لأن فهم السؤال نصف الإجابة.
- ❖ ابدأ بالأسئلة السهلة بالنسبة إليك.
- ❖ أجب في المكان المخصص لإجابة كل فقرة.
- ❖ استخدم القلم الأزرق الجاف.
- ❖ تأكد من مراجعة جميع إجاباتك قبل تسليم الورقة.

المادة: تعبير اختبار تجريبي الصف: الرابع الزمن: ساعة ونصف	١س	٢س	٣س	٤س	المجموع
	١٠	١٠	١٥	١٥	٥٠
	المصحح				
	المراجع				
المملكة العربية السعودية وزارة المعارف الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية مدرسة: عاصم بن ثابت الابتدائية					

اسم التلميذ:	الرقم:
--------------	--------

السؤال الأول: (يقيس مهارة بناء الجمل المترابطة):

٢

- أ) اختر أداة الربط المناسبة فيما بين الأقواس للجمل الآتية: (إنْ ، إنَّ ، ولكنَّ ، لعلَّ ، كان ، و)
١. فصلنا جميل.....الإنارة ضعيفة.
 ٢. تنتبه للمعلم، تفهم الدرس.

٤

ب) رتب الجمل الآتية بإعادة تسلسلها لتكون فقرة مترابطة:

١. ويرسل الله الرياح لتسوق هذا السحاب حيث يشاء.
٢. ثم يتكثف هذا البخار ليتكون منه السحاب.
٣. ثم ينزل الله المطر من السحاب على من يشاء.
٤. يتبخر الماء ويصعد إلى السماء.

٤

ج) أكمل الفقرة الآتية: بأربع جمل مفيدة، مترابطة، خالية من الأخطاء الإملائية، والتعبيرية من عندك وتم معناها:

أحب القراءة، لأنها تزيد معارفي، وتنمي لغتي، وتذكرني بالماضي، وتبصرني بالمستقبل، ولهذا أنشأت لي مكتبة صغيرة في المنزل، أنفرد فيها للتمتع بهذه النعمة الكبيرة.

٣

السؤال الثاني: (يقيس مهارة بناء الجمل المترابطة):

(أ) اربط بين الجمل في مجموعة (أ) وما يناسبها من مجموعة (ب) فيما يأتي:

المجموعة (ب)

المجموعة (أ)

١. الطائف مدينة كثيرة الأشجار () كالرمان والعنب والتين.
٢. يقصدها الناس في فصل الصيف () معتدلة المناخ، عذبة الهواء.
٣. تشتهر بفواكهها المتنوعة () فيقضون فيها إجازتهم.

٤

(ب) ضع الكلمات التالية في جمل مفيدة من إنشائك:

- ١- صديق:
- ٢- بحر:
- ٣- الأمانة:
- ٤- يضيء:

٣

(ج) اقرأ القطعة التالية:

تختلف عادات الحيوان عن الإنسان، ولكل منها طبائعه في الحياة، التي ينعم بها، ويستقر إليها، فالطيور تعتمد على نفسها في بناء أعشاشها، فهي تختار مكاناً هادئاً فوق شجرة أو جدار، فتجمع القش والريش والعيدان الصغيرة؛ لتبنيها في هذا المكان الهادئ. وهي نشيطة مجدة؛ لأنها تسعى لجمع طعامها، فتطير بين المزارع، وتلتقط الحبوب. فتعلم من الطير الجدد والنشاط، وثابر في دروسك.

وبعد قراءتك، أجب عن الأسئلة الآتية بجمل مفيدة كاملة المعنى:

١. كيف تبنى الطيور أعشاشها؟

.....

٢. ماذا تعني الكلمات التالية:

طبائعه: يستقر إليها:

٣. ماذا يجب عليك أن تتعلم من الطير؟

.....

السؤال الثالث: (يقيس مهارة تكوين الموضوع)

أ) رتب العبارات الآتية عن طريق إعادة تسلسل أرقام الجمل لتكون موضوعاً مترابط المعنى:

١. ولا تتناسب مع قيمنا الإسلامية كذلك.
٢. كالكتابة على الجدران.
٣. وعدم الإساءة لهم.
٤. التي تحث على التزام الأخلاق العالية.
٥. يشيع في مجتمعنا كثير من تصرفات الشباب الخاطئة.
٦. واحترام حقوق الآخرين.
٧. أو الرسوم عليها.
٨. وهي أعمال خاطئة لا تتناسب وطالب العلم.
٩. فيجب أن نبتعد عنها، وننصح زملاءنا بتركها.

ب) استعن بالعناصر التي أمامك في كتابة موضوع قصير لا يقل عن (١٢) جملة مفيدة، مترابطة، خالية من الأخطاء الإملائية، والتعبيرية حول ظاهرة رمي الكتب المدرسية بعد الاختبارات:

١. أهمية الكتاب المدرسي وقيمه.
٢. تنافي رمي الكتب مع آداب المتعلم.
٣. نهي الإسلام عن إتلاف الأموال.
٤. وجوب المحافظة على الكتاب المدرسي.

٥

السؤال الرابع: (يقيس مهارة تكوين الموضوع):
أ) أجب عن الأسئلة الآتية بجمل مفيدة بحيث تكون موضوعاً مترابط المعنى:
١. ما الهواية التي تحب ممارستها؟

٢. لماذا اخترت هذه الهواية؟

٣. أين تحب ممارسة هذه الهواية؟

٤. ما الأوقات المناسبة لممارسة هذه الهواية؟

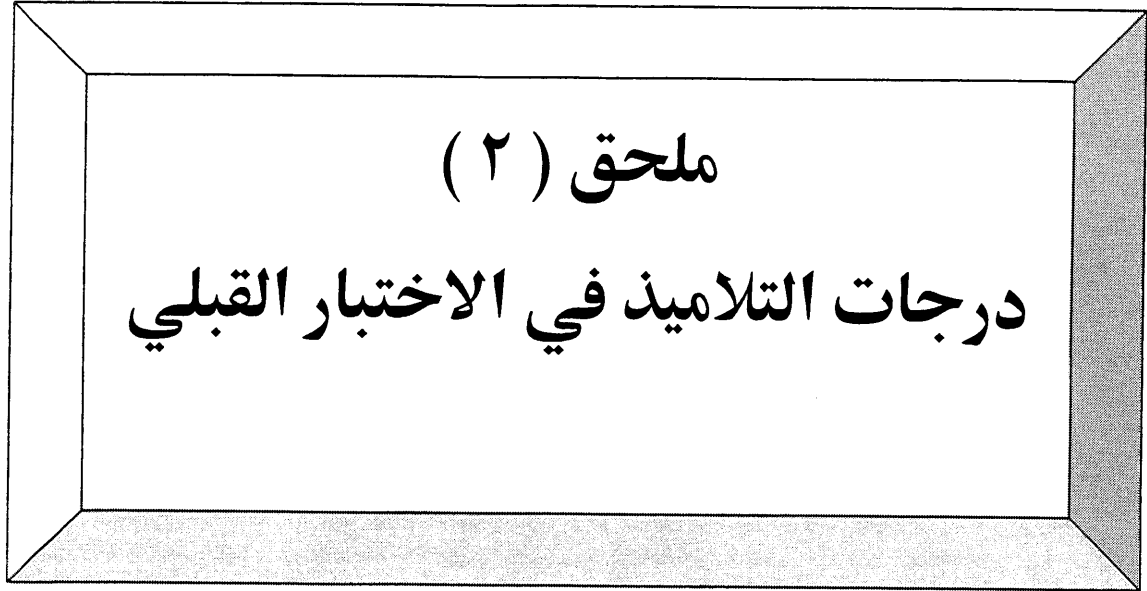
٥. بماذا تنصح زملاءك الممارسين لهذه الهواية؟

١٠

ب) لخص إحدى القصص التي قرأتها من مكتبة المدرسة في موضوع لا يقل عن (١٠) جمل مفيدة، مترابطة، خالية من الأخطاء الإملائية، والتعبيرية.

انتهت الأسئلة

مع خالص أمنيائي بالتوفيق
مدرس المادة/ محمد الناصر



درجات التلاميذ في الاختبار القبلي لمعينة الدراسة

المجموع / ٥٠	درجة السؤال ١٥ / الرابع	درجة السؤال ١٥ / الثالث	درجة السؤال ١٠ / الثاني	درجة السؤال ١٠ / الأول	اسم التلميذ	
٢٣	٨	٢	٨	٥		١
٢٣	٤	٤	٩	٦		٢
٢٦	٣	٦	١٠	٧		٣
٢١	٧	١	٩	٤		٤
١٠	١	١	٤	٤		٥
٢٥	٧	٥	٦	٧		٦
٣٢	٨	٨	٨	٨		٧
٢٧	٩	٣	١٠	٥		٨
١٩	٣	٦	٦	٤		٩
٢٢	٥	٥	٧	٥		١٠
١٠	٢	٣	٤	١		١١
٣١	٦	٧	١٠	٨		١٢
٣٣	٧	٧	١٠	٩		١٣
٣٠	٤	٨	١٠	٨		١٤
٣٣	٦	٨	١٠	٩		١٥
٢٢	٦	٩	٩	٨		١٦

19	Y	1	V	Y		1V
Y0	0	£	q	V		1A
Y2	£	£	q	0		19
Y4	1	0	A	£		Y.
Y6	q	0	1.	A		Y1
Y8	V	1	1.	q		Y2
Y£	V	1	V	q		Y4
11	£	Y	q	1		Y£
Y0	11	A	q	V		Y0
Y1	1	Y	q	A		Y1
Y0	A	A	1.	q		YV
10	Y	£	1	Y		YA
A	Y	1	Y	1		Y9
Y0	1.	£	V	£		Y.
YV	A	1	V	1		Y1

Alpha = . 7927

1.9

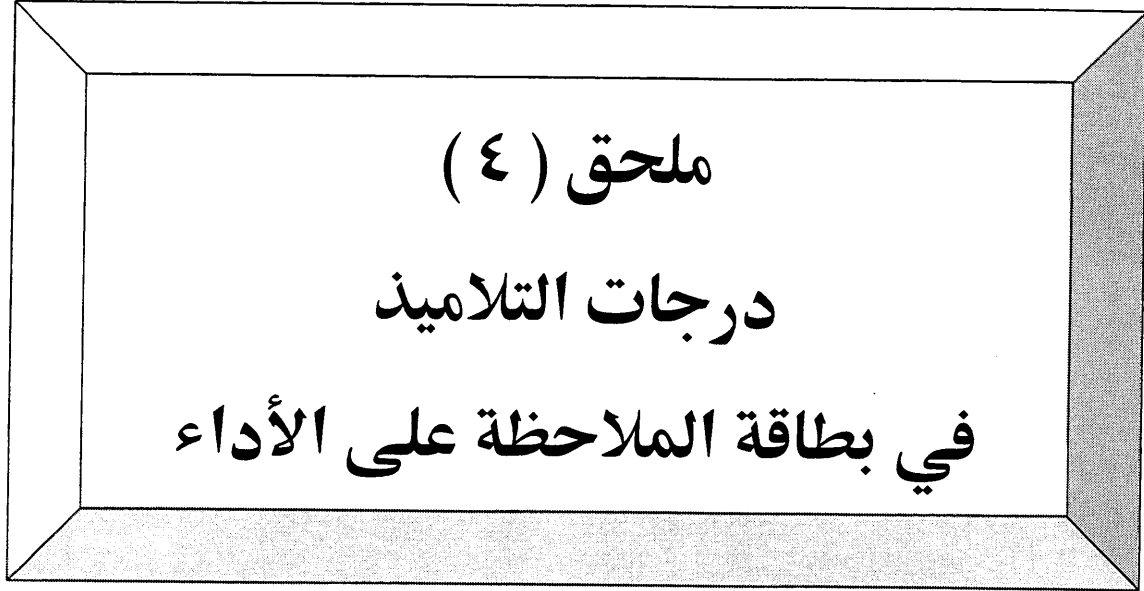
ملحق (٣)

درجات التلاميذ في الاختبار البعدي

درجات التلاميذ في الاختبار الـبيعي لـمعيـنة الدرسة

المجموع / ٥٠	درجة السؤال الرابع / ١٥	درجة السؤال الثالث / ١٥	درجة السؤال الثاني / ١٠	درجة السؤال الأول / ١٠	اسم التلميذ	
٣٠	١٠	٦	٨	٦		١
٣٤	٨	٨	١٠	٨		٢
٤٥	١١	١٤	١٠	١٠		٣
٣٣	١٠	٩	٨	٦		٤
٣٣	٩	٨	٨	٨		٥
٤١	١١	١٠	١٠	١٠		٦
٤٦	١٢	١٤	١٠	١٠		٧
٣٩	١٠	٩	١٠	١٠		٨
٢٣	٢	١١	٥	٥		٩
٢٩	٦	٨	٩	٦		١٠
١٧	٥	٢	٥	٥		١١
٤٣	١١	١٢	١٠	١٠		١٢
٣٣	٧	١٠	٨	٨		١٣
٥٠	١٥	١٥	١٠	١٠		١٤
٣٦	٩	١٠	١٠	٧		١٥
٤٥	١٤	١١	١٠	١٠		١٦

۲۴	۱	۸	۰	۰		۱۷
۲۳	۱	۹	۹	۱۰		۱۸
۲۹	۱۰	۱۰	۱۱	۸		۱۹
۲۲	۸	۸	۹	۷		۲۰
۲۱	۱۳	۰	۱۰	۸		۲۱
۳۳	۱۰	۱۳	۱۰	۱۰		۲۲
۲۹	۸	۱	۱۰	۰		۲۳
۲۲	۱	۱	۷	۹		۲۴
۰۰	۱۰	۱۰	۱۰	۱۰		۲۵
۳۳	۱۲	۱۱	۱۰	۱۰		۲۶
۳۱	۳۱	۱۲	۱۰	۱۰		۲۷
۲۲	۷	۱	۳	۰		۲۸
۲۱	۹	۳	۹	۳		۲۹
۳۲	۱۰	۷	۱۰	۱۰		۳۰
۳۳	۱۲	۱۲	۱۰	۱۰		۳۱



بطاقة ملاحظة لأداء التلميذ

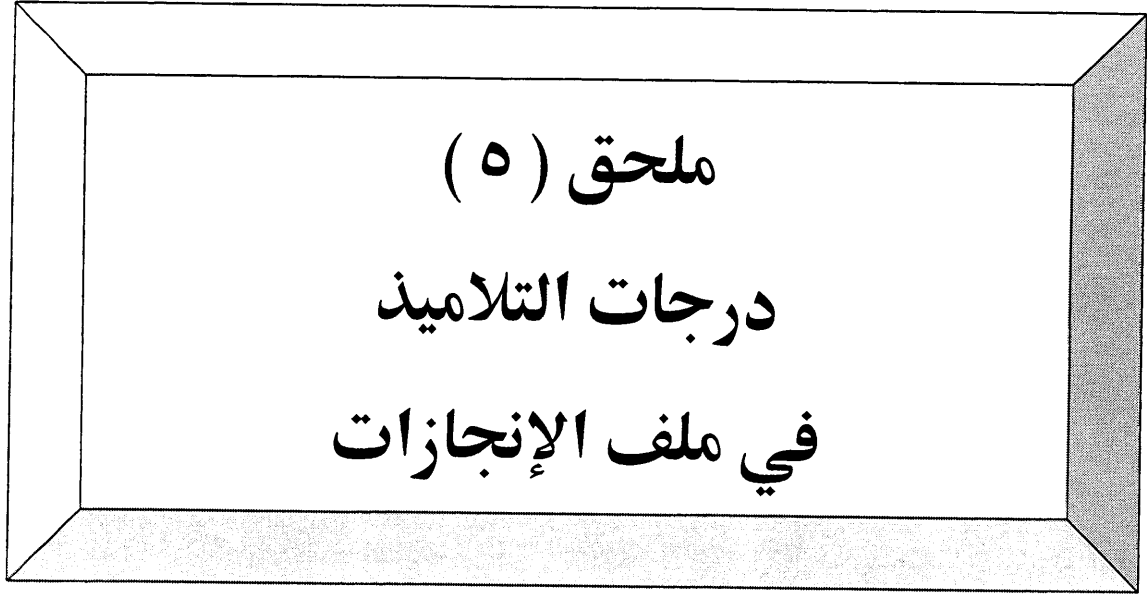
الصف :
فترة الملاحظة :

الاسم :
المادة :

الأساليب العلاجية المقترحة	أسباب الضعف	الدرجة النهائية	ضعف ١ - ٤	مقبول ٥	جيد ٦	جيد جداً ٨	ممتاز ٩ - ١٠	المهارات المطلوب قياسها وتحكمها
								أولاً : مهارة بناء الجمل المترابطة . المحكات المرغوب فيها :
								(١) الربط بين جملتين منفصلتين ؛ لتصبحا جملة واحدة .
								(٢) الربط بين مجموعة جمل ؛ لتكوين فقرة قصيرة .
								(٣) استخدام أدوات الربط المناسبة للمعنى
								ثانياً : مهارة تكوين الموضوع : المحكات المرغوب فيها :
								(١) ترتيب عبارات مترابطة المعنى ؛ لتكون موضوعاً مترابطاً متكاملًا .
								(٢) الكتابة السليمة وفق عناصر يحددها المعلم بالتعاون مع التلميذ .

درجات التلاميذ في بطاقة الملاحظة وفق المحكات الصادرة من إدارة المصالح

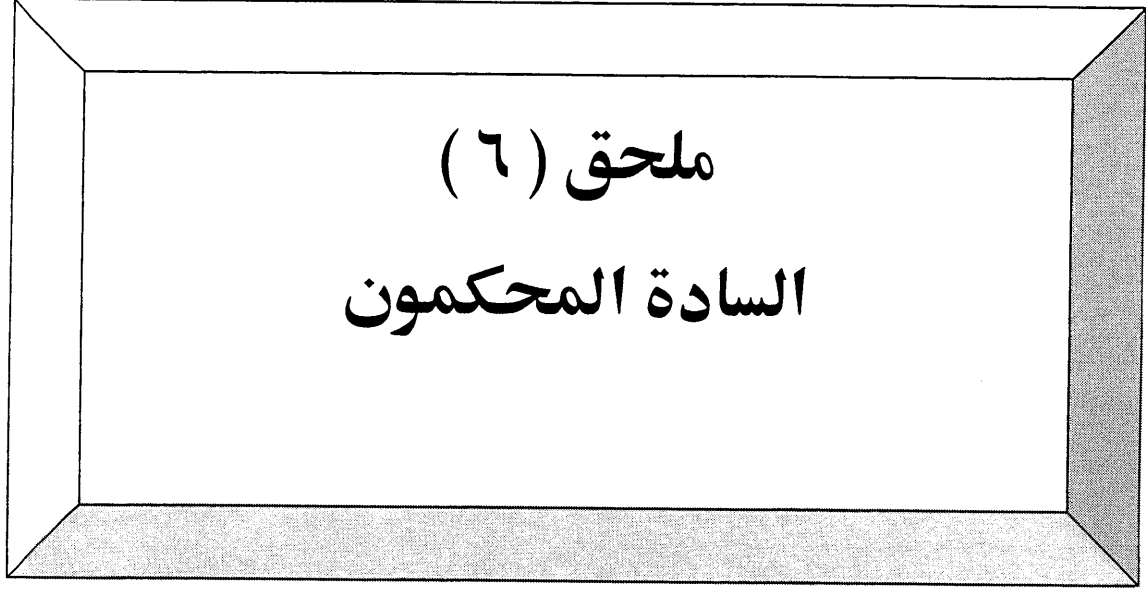
المهارات	مهارة بناء الجمل الترابطية	مهارة تكوين الموضوع	الحككات		اسم التلميذ	
	الربط بين جملتين	الربط بين مجموعة جمل	استخدام أدوات الربط المناسبة	ترتيب عبارات مترابطة المعنى	الكتابة السليمة وفق عناصر	الدرجة النهائية
١	٨	٦	٨	٦	٦	٣٤
٢	٨	٦	٨	٨	٦	٣٦
٣	١٠	٦	٨	٨	٨	٤٠
٤	٨	٨	٨	٦	٦	٣٦
٥	٨	٦	٦	٦	٦	٣٢
٦	١٠	١٠	٨	١٠	٦	٤٤
٧	١٠	٨	٨	٨	٨	٤٢
٨	١٠	٨	٨	٦	٦	٣٨
٩	٤	٤	٢	٦	٤	٢٠
١٠	٨	٦	٦	٦	٤	٣٠



بطاقة تقييم ملف الإنجازات وفق المعايير التي اعتمدها ولاية فيرمونت الأمريكية

الدرجة النهائية	مدى تنظيم الملف			نوعية التأملات التي يسجلها التلاميذ حول أعمالهم						نوعية اختيارات التلاميذ من الأعمال			اسم الطالب	
٥٠	متابعة ولي الأمر	عنونة الأعمال	جدولة المحتويات	الإبداع	مستوى الإيقان	التحليل	وضوح الفكرة	كفاءة الأعمال	الفترة الزمنية	تنوع الأعمال				
٣٣	٥	٥	٥	٣	٣	١	٤	٢	٣	٢				١
٣٥	٤	٥	٥	٣	٣	٢	٤	٣	٣	٣				٢
٣٤	٥	٥	٥	٢	٢	٢	٣	٣	٤	٣				٣
٢٩	٥	٥	٥	٢	٢	١	٣	٢	٢	٢				٤
٢٨	٥	٥	٥	٢	٢	١	٢	٢	٢	٢				٥
٣٥	٤	٥	٥	٣	٢	٢	٣	٣	٤	٤				٦
٤٠	٥	٥	٥	٤	٣	٣	٤	٣	٤	٤				٧
٣٧	٥	٥	٥	٣	٣	٢	٤	٣	٣	٤				٨
٢٤	٤	٥	٥	١	١	١	٢	١	٢	٢				٩
٣٧	٤	٤	٤	٢	٤	٣	٤	٤	٤	٤				١٠
٢١	٣	٤	٤	١	١	١	٢	١	٢	٢				١١
٤١	٥	٥	٥	٤	٤	٣	٤	٤	٣	٤				١٢
٣٧	٥	٥	٥	٣	٣	٣	٤	٣	٣	٣				١٣

[illegible]



السادة المحكمون لبطاقتي تقييم ملف الإنجازات و ملاحظة أداء التلميذ

اسم المحكم	التخصص	مكان التدريس
د . محمد فهد اللوباني	أستاذ مساعد في المناهج و طرق التدريس	كلية إعداد المعلمين بالدمام
د . مبروك حسن علي	أستاذ مساعد في المناهج و طرق التدريس	كلية إعداد المعلمين بالدمام
د . عبد الهادي أحمد الشيخ	أستاذ مساعد في المناهج و طرق التدريس	كلية إعداد المعلمين بالدمام
د . إبراهيم محمد عقيلان	أستاذ مساعد في المناهج و طرق التدريس	كلية إعداد المعلمين بالدمام
د . ممدوح صابر أحمد	أستاذ مساعد في القياس و التقويم التربوي	كلية إعداد المعلمين بالدمام
د . محمود عيد محمد	أستاذ مشارك في اللغويات	كلية الآداب - جامعة البحرين

السادة المحكمون للاختبار الأدائي القبلي و البعدي

اسم المحكم	التخصص	مكان التدريس
د . محمد عبد القادر أحمد	أستاذ في المناهج و طرق التدريس	كلية التربية - جامعة البحرين
د . خليل الخليلي	أستاذ في المناهج و طرق التدريس	كلية التربية - جامعة البحرين
د . نعمان الموسوي	أستاذ مشارك في القياس و التقويم التربوي	كلية التربية - جامعة البحرين
د . ناصر الموسوي	أستاذ مشارك في المناهج و طرق التدريس	كلية التربية - جامعة البحرين
د . فاطمة آل خليفة	أستاذ مساعد في المناهج و طرق التدريس	كلية التربية - جامعة البحرين
د . عبد ربه عبد اللطيف	أستاذ مشارك في اللغويات	كلية الآداب - جامعة البحرين
د . محمود عيد محمد	أستاذ مشارك في اللغويات	كلية الآداب - جامعة البحرين