جامعة عين شمس
(كلية البنات للآداب والعلوم والتربية)
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية

وحدة النشر العلمي

مجلة البحث العلمي في التربية

مجلة محكمة ربع سنوية

العدد 12 المجلد 22 2021

مجلة البحث العلمي في التربية (JSRE)

دورية علمية محكمة تصدر عن كلية البنات للآداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس.

الاصدار: ربع سنوية.

اللغة: تنشر المجلة الأبحاث التربوية في المجالات المختلفة باللغة العربية والإنجليزية

مجالات النشر: أصول التربية -المناهج وطرق التدريس -علم النفس وصحة نفسية -تكنولوجيا التعليم -تربية الطفل.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ٢٣٥٦-٨٣٤٨
الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني ٢٣٥٦-٨٣٥٦

التواصل عبر الإيميل
jsre.journal@gmail.com

استقبال الأبحاث عبر الموقع الاكترونى للمجلة
https://jsre.journals.ekb.eg

فهرسة المجلة وتصنيفها
١- الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية
The Arabic Citation Index -ARCI
Publons -٢
Index Copernicus International -٣
Indexed in the ICI Journals Master List
٤- دار المنظومة - شمعة

تقييم المجلس الأعلى للجامعات
حصلت المجلة على (٧ درجات) أعلى درجة في تقييم المجلس الأعلى للجامعات قطاع الدراسات التربوية.

رئيس التحرير

أ.د/ أميرة أحمد يوسف سليمان
عميدة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
جامعة عين شمس

نائب رئيس التحرير

أ.د/ حنان محمد الشاعر
وكيلة كلية البنات للدراسات العليا والبحوث
جامعة عين شمس

مدير التحرير

أ.م.د/ أسماء فتحي توفيق
أستاذ علم النفس المساعد بقسم تربية الطفل
كلية البنات - جامعة عين شمس

المحرر الفني

أ.نور الهدي علي أحمد

سكرتير التحرير
نجوى إبراهيم عبد ربه عبد النبى

برنامج تدريبي مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية وأثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى طلابهم.

د / صفوت توفيق هنداوي*

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى معرفة تأثير برنامج تدريبي مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية وأثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى طلابهم،وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة والمنهج الوصفي؛ لذا اختار الباحث عينة الدراسة وعددها (٣٠) معلما من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية و(٦٠) طالبا وطالبة من طلابهم في الصف الثاني الإعدادي وتم قياس مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل لدى عينة المعلمين باستخدام بطاقة الملاحظة ومهارات الإنتاج اللغوي لدى عينة الطلاب وبعد ذلك تم تطبيق البرنامج التدريبي على عينة المعلمين، ثم أخيرا تم إعادة تطبيق بطاقة الملاحظة علي عينة المعلمين مرة أخرى بعد انتهاء تطبيق البرنامج ومقياس الإنتاج اللغوي على عينة الطلاب، وقد توصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح قائم على التفكير التأملي في تنمية مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية ومهارات الإنتاج اللغوي لدى طلابهم، وقد أوصى البحث بضرورة تدريب معلمي اللغة العربية في كافة المراحل على مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل .

الكلمات المفتاحية : التفكير التأملي ، التقويم اللغوي البديل ، الإنتاج اللغوي .

مقدمـــة

يعد التقويم ركناً أساسيا من أركان المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها؛ فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة مدي ما تم تحقيقه من أهداف، والي أي مدي تتفق النتائج مع الجهد المبذول من جانب الأفراد علي اختلاف مستوياتهم، كما يمكن تحديد الجوانب الايجابية والسلبية في العملية التعليمية وتشخيص جوانب الضعف والقصور فيها من أجل اتخاذ الإجراءات المناسبة لتحسين وتطوير العملية التعليمية.

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية - قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة دمنهور- جمهورية مصر العربية
البريد الالكتروني: safwathendawy@edu.dmu.edu.eg

تاريخ إستلام البحث : ٢٢/ ١١/ ٢٠٢١ تاريخ قبول البحث : ٦/ ١٢/ ٢٠٢١ تاريخ النشر الالكترونى : ١٢/ ١٢/ ٢٠٢١

ولفترة طويلة من الزمن، نظر كثير من التربويين إلى التقويم التربوي على أنه مرادف للاختبارات الموضوعية أو المقالية التي يتم عقدها في نهاية كل فصل أو عام دراسي؛ بوصف أن الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في هذه الاختبارات بمثابة مؤشر يقيس مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة .ولقد كان هذا الاتجاه ملائما لطبيعة الطرق التربوية السائدة والتي اتسمت بالتركيز على الحفظ والاستظهار والتلقين وبالتالي تعد قدرة المتعلم على استرجاع ما حفظه في ورقة الامتحان مؤشرا على نجاحه؛ ولهذا فقد كانت الاختبارات في صورتها التقليدية بمثابة أداة لقياس الحد الأدنى من المستويات المعرفية والعقلية وفي مجال واحد من مجالات الأهداف المعرفية وهو المجال المعرفي بالتحديد.ومع تزايد الضغوط على المؤسسات التربوية لتطوير المخرجات التربوية، ظهرت عديد من النظريات التربوية التي تنادي بتفعيل الدور النشط للمتعلم في عملية تعلمه، والتركيز على تنمية قدراته العليا، وفي مختلف المجالات وليس المجال المعرفي فقط.وفي ظل ذلك برزت الحاجة الماسة للبحث عن وسائل واستراتيجيات تقويم حديثة تواكب هذا التطور، وتسهم في تطوير النظام التعليمي ككل(يونس، ٢٠١٠)[١]

وقد شهد التقويم التربوي في وقتنا الحاضر تطورات متسارعة، وتجديدات مبتكرة وتحولات جوهرية في منهج القياس والتقويم، وتنوع استراتيجياته، وأدواته وتقنياته، وممارساته الميدانية. ويرجع ذلك إلى ما يفرضه القرن الحالي من تحديات في مختلف مجالات الحياة المعاصرة، وما يتطلبه النظام التربوي الجديد من تطوير إمكانات بشرية تمتلك كفاءات مميزة، ومهارات إبداعية (علام، ٢٠٠٤) حيث برز التركيز على ربط التقويم بالحياة وذلك من خلال تبني التقويم البديل، وهو العملية التي يتم من خلالها جمع الشواهد حول تعلم الطالب ونموه في سياق حقيقي وتوثيق تلك الشواهد .(Ryan, 1994)

ومن دواعي استخدام التقويم اللغوي البديل في اللغة العربية : تطوير أساليب تقويم التعلم ، والتركيز على تقويم جوانب التعلم اللغوي (المعارف والمهارات والوجدان)، وتقويم مهارات اللغة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، وما يرتبط بها من عناصر اللغة (الأصوات والمفردات والتراكيب) بصورة متوازنة متكاملة، بالإضافة إلى الشكوى من ضعف مخرجات تعلم اللغة العربية(يوسف ، ٢٠١٦، ٢٠٧) فالثبات على الأساليب التقليدية في التقويم ، والعجز عن وضع تصور متكامل لقياس مختلف أهداف منهج اللغة العربية عند المتعلمين كفيل أن يحد من فاعلية التقويم كبعد رئيس من أبعاد المنهج ، وكأداة من أدوات التطوير (طعيمة ، ٢٠٠٣،٢٤) وفضلا عن ذلك، هناك كثير من المهارات اللفظية والأدائية لا تخضع لتقويم حقيقي، وإن خضعت يكون في جانب الاستيعاب فقط ، أما الجانب الآلي وما يرافق عمليات القراءة من أداءات حركية، فإنها لا تقوم على الإطلاق، وهذا نقص وخلل في متابعة النمو اللغوي.(ملكاوي ، ٢٠١٠، ٦٩١)

ولما كان تدريس اللغة حاليا يركز على المعارف اللغوية والأدبية ويسعى إلى استيعاب المتعلمين لها؛ فإن المتوقع من التقويم اللغوي البديل العمل على الانتقال من مفهوم الاستيعاب إلى الاهتمام بالمفاهيم اللغوية والأدبية وصولا إلى الاستخدام الفعلي ؛ ليلتقي مع أهداف تعليم المهارات اللغوية وتحقيق الغاية من تعليم اللغة العربية تمكينا للمتعلم من التعبير والتفكير والتواصل بلغة عربية سليمة (فضل الله ، ٢٠٠٥) وأوضحت عدة دراسات أن تطبيق أساليب التقويم اللغوي البديل لا يعمل على تحسين عمليات التقويم

[١] يتبع الباحث نظام التوثيق التالي في متن البحث في الأدبيات (اسم عائلة المؤلف ، السنة ، الصفحة) حيث يتم التوثيق بطريقة APA

فحسب بل إن تأثيراته تمتد إلى تحسين عديد من مخرجات العملية التربوية (Kraemer,(2005 و(Miller,(2009، و(Harris,(2009 .

ورغم الأهمية السابقة فإننا نجد أن الأنظمة التربوية غير قادرة على التطبيق الفعال للتقويم اللغوي البديل ويرجع ذلك إلى افتقاد المعلمين للكفايات والتدريب اللازم لتطبيق هذه الأساليب؛ حيث إن تدريب المعلمين يعد من أهم العوامل التي تضمن نجاحهم في تطبيق أساليب التقويم اللغوي البديل واكسابهم مهارات استخدام هذه الأساليب في حجرة الدراسة .(Culbertson,2000) (Varley, 2008)(عبد الكريم ، ٢٠٠٦)(عواد ، ٢٠١٦)

وهكذا فإن استخدام المعلمين لاستراتيجات التقويم اللغوي البديل وأدواته، ووعيهم بما تتضمنه كل استراتيجية من إجراءات تندرج تحتها، يجعل تقويمهم لعملية تعّلم الطلبة وتعليمهم حقيقيا وواقعيا، وتجعلهم أكثر قدرة على تقديم فرص تعلم متعددة لطلابهم، ويتطلب ذلك إعدادا خاصا للمعلم يتيح له الفرصة للتأمل فيما يمارسه من إجراءات تدريسية.

وقد تزايد الاهتمام بإعداد المعلمين نتيجة تعقد عملية التعليم والتعلم، والاحتياج إلى التخطيط السليم لعملية إعداد المعلمين، والاتجاه نحو رفع قدرة المعلم على التفكير العميق المتأمل للمواقف والمشكلات التي تواجهه فى حياته المهنية والأكاديمية، وممارسة الكفايات التعليمية بكفاءة واقتدار، لرفع فاعليته في اكتساب المعرفة التي يتعرض لها ، أثناء قيامه بعملية التعلم (Spangler,1999,316).

واستحوذ مفهوم التفكير التأملى على اهتمام عديد من التربويين في مجال علم النفس التربوي كبياجيه، وسميث، وديوى وغيرهم من الرواد لهذا العلم، بوصف أن نمط التفكير التأملي من أنسب أنماط التفكير الذى يجب استخدامه في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، حيث لم يصبح دور المعلم مجرد إلقاء الدرس وتقديم المعلومات، بل لابد من أن يقوم بدوره فى مساعدة الطلاب على إتقان مهارات تحليل البيانات، وتنمية القدرة على الاختيار من المعلومات الكثيفة المحيطة بهم نتيجة الانفجار المعرفى (إبراهيم ،٢٠٠٩ ،١٤٤).

ويعد التأمل والتفكير التأملي أحد أدوات التنمية المستدامة للمعلمين؛ حيث إنه يساعدهم على ممارسات مهنية واعية، ويكسبهم مستوى أعلى من نفاذ البصيرة وعمق النظر حول أدائهم وسلوكهم، بحيث يعمل على تطويره وتغييره وتحسينه، وذلك باستخدام أدوات الفكر التأملي المتعددة كالمذكرات اليومية، والسجلات القصصية، وقوائم المراجعة وصحف التأمل، وتدوين الملاحظات بشكل منهجي ومنظم، وكذلك مشاركته في الحوارات التأملية مع الآخرين ومع الذات، مما يجعله يقف على مستوى أدائه، الأمر الذي يشجعه علىاتخاذ قرارات مستقبلية تسهم في تحسين هذا الأداء، وتدفعه دائمًا نحو التعلم والتقدم جنبًا الى جنب من طلبته . (الصغير، ٢٠٠٥،٢)

ومن خلال ما سبق كان التفكير في إعداد برنامج تدريبي قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية ومعرفة أثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى طلابهم .

مشكلة البحث :

تتمثل مشكلة البحث الحالي في "ضعف مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية؛ فعلى الرغم من ضرورة تمكن معلم اللغة العربية من مهارات أساليب التقويم اللغوي البديل؛ لما في ذلك من أهمية في مجال تعلم اللغة العربية؛ فإن الواقع التعليمى الحالى يكشف عن أن المعلمين يعتمدون على أساليب التقويم التقليدية التي تعتمد الأسئلة التقليدية التي تتطلب حفظ المعلومات واسترجاعها وإجابات محددة، وقد أكدت كثير من الدراسات على ضعف مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى المعلمين مثل دراسة فضل الله (٢٠٠٥) ودراسة عبد الكريم (٢٠٠٦) ودراسة غانم (٢٠٠٧) ودراسة عبد الله (٢٠١٢) ودراسة كريم (٢٠١٤) ودراسة سلام (٢٠١٥) ودراسة الموسى (٢٠١٦) ودراسة عواد (٢٠١٦) ودراسة يوسف (٢٠١٦) ودراسة إبراهيم (٢٠١٧) .

كما أن الباحث قد أجرى دراسة استطلاعية لقياس درجة معرفة معلمي اللغة العربية بأساليب التقويم اللغوي البديل ومهارات استخدامها؛ حيث تم تطبيق استبانة على مجموعة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بلغ عددهم (٢٥) معلما وقد تبين من نتائج تطبيق هذه الاستبانة ضعف معرفتهم بأساليب التقويم اللغوي البديل (٨٠٪ من العينة لا تعرف أساليب التقويم اللغوي البديل إلا معرفة سطحية) وعدم استخدام هذه الأساليب مطلقا وأنهم يعتمدون على الأساليب التقليدية في التقييم اللغوي للطلاب، كما أنهم أقروا أنهم لم يتلقوا أي تدريب على التقويم اللغوي البديل، وقد أكدت هذه النتائج على ما أشارت إليه الدراسات السابقة التي أشرنا إليها.

تأسيسا على كل ما تقدم؛ يمكن تحديد مشكلة هذه الدراسة في " ضعف مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية. ويمكن لهذه الدراسة أن تسهم في معالجة هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

- كيف يمكن بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية وأثر ذلك على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى طلابهم ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة التالية :

١- ما مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية؟

٢- ما أسس برنامج تدريبي مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية ؟

٣- ما مكونات برنامج تدريبي مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية ؟

٤- ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية ؟

٥- ما أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى طلابهم؟

حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة على :

- بعض مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل الملائمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية.

- عينة من معلمي اللغة العربية ببعض المدارس الإعدادية بإدارة كوم حمادة التعليمية وعينة من طلابهم حيث إن الطلاب أكثر التزاما في الحضور في هذه المدارس.

- بعض مهارات الإنتاج اللغوي (التحدث والكتابة) المناسبة لطلاب الصف الثاني الإعدادي.

- التطبيق في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٠/٢٠٢١ م.

تحديد مصطلحات البحث:

- **برنامج تدريبي مقترح :** ويقصد به في هذه الدراسة " نظام متكامل من الإجراءات والممارسات التعليمية التي تقوم على إعداد خطة تدريبية بكافة عناصرها، بما تتضمنه من أسس، وأهداف، ومحتوى، وأساليب تدريس، ووسائل تعليمية، وأنشطة تعليمية، وأساليب تقويم، وتستند في ذلك إلى استراتيجيات التدريس التأملي ؛ بهدف تنمية مهارات أستخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية".

- **التفكير التأملي :** ويقصد بها في هذه الدراسة " التدبر والنظر بعمق في المواقف والخبرات والمعتقدات والممارسات ضمن إطار كلي يخرج بالفرد من دائرة الانخراط في مُمارسات تقليدية إلى دائرة النقد والتحليل لكل أداءاته ، والوقوف على ما ورائها من أفكار ومعتقدات توجهها، وما يترتب عليها من نتائج من خلال بعض الأدوات مثل صحف التأمل و البحوث الإجرائية والحوار التأملي والملاحظة وملفات الأداء "

- **التقويم اللغوي البديل :** ويقصد بها في هذه الدراسة " " الحكم على الأداء اللغوي للمتعلم في مواقف تحاكي المواقف الحقيقية من خلال قيام المتعلمين بأنشطة ذات معنى ودلالة، تظهر تمكنهم من مها رات أدائية متنوعة في مواقف حقيقية ؛ وذلك باستخدام مجموعة من أساليب التقويم مثل : ملفات الأداء ، والملاحظة والتقييم الذاتي ...وغيرها من الأدوات.

- **الإنتاج اللغوي :** ويقصد به في هذه الدراسة " قدرة طالب الصف الثاني الإعدادي على ترجمة أفكاره ومشاعره وخبراته بلغة عربية سليمة فيما يتعلق بالجانب الصوتي وقواعد النحو والإملاء والجانب التنظيمي والجانب الملمحي "

فروض الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى اختبار صحة الفروض الصفرية التالية:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو=٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمي مجموعة البحث في مهارات التخطيط لاستخدام أساليب التقويم اللغوي البديل، في التطبيق القبلي والبعدي من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو=٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمي مجموعة البحث في مهارات التنفيذ لاستخدام أساليب التقويم اللغوي البديل، في التطبيق القبلي والبعدي من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو=٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمي مجموعة البحث في مهارات التغذية المرتجعة لاستخدام أساليب التقويم اللغوي البديل، في التطبيق القبلي والبعدي من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو=٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمي مجموعة البحث في مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل ككل، في التطبيق القبلي والبعدي من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك .

٥- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو=٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمي مجموعة البحث في مهارات الإنتاج اللغوي ، في التطبيق القبلي والبعدي على المقياس المعد لذلك .

أهمية البحث:

تتمثل الأهمية النظرية لهذا البحث في :

- الاطلاع على النظريات التربوية الحديثة في في مجال التقويم .
- التعرف على الفلسفة التي يقوم عليها التفكير التأملي والأسس التي يبنى عليها.

وتبرز أهمية هذه الدراسة التطبيقية في ما تقدمه وتسهم به لكل من :

أ- **الطلاب المستفيدين**: قد ينعكس البرنامج التدريبي المقترح للمعلمين على تنمية بعض مهارات الإنتاج اللغوي لدى طلاب المرحلة الإعدادية .

ب- **منفذي برامج تعليم اللغة من معلمين وموجهين**: قد يفيد المعلمون من خلال النماذج التطبيقية التي يمكن في ضوئها تنمية مهاراتهمفي استخدام أساليب التقويم البديل في تدريس مقرر اللغة العربية، كما يمكن أن يفيد الموجهون في تقييم مهارات التدريس لدى المعلمين من خلال أساليب التقويم البديل .

ت- **مخططي مناهج وبرامج تعليم اللغة العربية** : قد يفيد البحث الحالي مخططي مناهج وبرامج تعليم اللغة من خلال تزويدهم بقائمة مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية للاسترشاد بها في تصميم مناهجهم وبرامجهم للمرحلة الإعدادية .

ث- **ميدان البحث في اللغة العربية** : يسهم هذا البحث في فتح المجال إلى دارسات مشابهة عن طريق تصميم برامج تدريبية تستند إلى النظريات الحديثة في التدريس بغرض تنمية مهارات التقويم لدى المعلمين في مجال تعليم اللغة العربية.

خطوات البحث وإجراءاته :

يتبع الباحث في بحثه الخطوات التالية:

الخطوة الأولى : تحديد مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية؛ ويتم ذلك من خلال ما يلي :

- دراسة تحليلية للدراسات والبحوث السابقة المتصلة بالتقويم اللغوي البديل .
- الأدبيات المرتبطة بمهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل .
- استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين .

الخطوة الثانية: تحديد مهارات الإنتاج اللغوي المناسبة لطلاب المرحلة الإعدادية؛ ويتم ذلك من خلال ما يلي :

- دراسة تحليلية للدراسات والبحوث السابقة المتصلة بالإنتاج اللغوي .
- الأدبيات المرتبطة بمهارات الإنتاج اللغوي .
- استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين .

الخطوة الثالثة : تحديد أسس بناء البرنامج ؛ ويتم ذلك من خلال :

- ما تم التوصل إليه في الخطوة الأولى والثانية .
- الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالتفكير التأملي والتقويم اللغوي البديل.
- الأدبيات المرتبطة بالتفكير التأملي والتقويم اللغوي البديل.

الخطوة الرابعة : بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على التفكير التأملي لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية استنادا إلى الخطوات الثلاثة السابقة؛ ويتم ذلك من خلال ما يلي **:**

- تحديد الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج .
- تحديد محتوى البرنامج التدريبي المقترح .
- تحديد الأنشطة والاستراتيجيات والوسائل المعينة في البرنامج التدريبي المقترح .
- تحديد أساليب تقويم البرنامج التدريبي المقترح .

الخطوة الخامسة : بيان فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على التفكير التأملي لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية وأثر ذلك على مهارات الإنتاج اللغوي لطلابهم استنادا إلى الخطوات الأربعة السابقة؛ ويتم ذلك من خلال ما يلي :

- اختيار مجموعة البحث.
- بناء بطاقة ملاحظة من أجل قياس مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية وبناء مقياس الإنتاج اللغوي بغرض قياس مهارات الإنتاج اللغوي لدى طلابهم .
- التطبيق القبلي لأدوات الدراسة على عينتي المعلمين والطلاب.
- تنفيذ البرنامج التدريبي على المعلمين : يتم تحديد المكان والزمان ومدة الرنامج وموضوعات التدريب.
- التطبيق البعدي لأدوات الدراسة على مجموعتي المعلمين والطلاب.
- التحليل الإحصائي للبيانات واستخلاص نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها .

الخلفية النظرية :

التفكير التأملي وتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل :

يهدف هذا الإطار النظري لهذا البحث إلى استخلاص أسس بناء البرنامج القائم على التفكير التأملي وكذلك استخلاص مهارات استخدام أساليب التقويم البديل المناسبة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية ومعرفة أثر ذلك على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى طلابهم؛ ولتحقيق ذلك يعرض الإطار النظري للمحاور التالية**: المحور الأول**: التقويم البديل؛ مفهومه وأهميته والمبادي التي يقوم عليها وأهم الفروق بينه وبين التقويم التقليدي وأساليبه وأدواته ومهارات استخدامها **والمحور الثاني**: التفكير التأملي؛ مفهومه وأهميته وخصائصه ومراحله وأدواته، **والمحور الثالث**: الإنتاج اللغوي مفهومه ومهاراته ؛ وفيما يلي توضيح لهذه المحاور بشيء من التفصيل :

المحور الأول : التقويم اللغوي البديل :

مفهوم التقويم اللغوي البديل :

بالرجوع إلى أدبيات القياس والتقويم التربوي نلحظ كثيرا من المصطلحات أو المفاهيم المرادفة لمفهوم التقويم البديل، مثل: التقويم الأصيل أو الواقعي Authentic Assessment ، والتقويم القائم على الأداء Performance Assessment ، والتقويم البنائيConstructive Assessment ، والتقويم السياقي Contextual Assessment ، والتقويم الكيفي Qualitative Assessment ، والتقويم المبحثي Thematic Assessment ، وتقويم الكفاءة Proficiency Assessment ، والتقويم المتوازن Balanced Assessment، والتقويم المتضمن في المنهج Curriculum- embedded Assessment،والتقويم القائم على المنهج Curriculum-based Assessment والتقويم المباشر

Direct Assessment، والتقويم الطبيعيNaturalistic Assessment، وغير ذلك(علام، ٢٠٠٤، ٣١)

ويرى زيتون (١٩٩٦، ٥٥٤-) أن مفهوم التقويم البديل هو أكثر المفاهيم المرادفة عمومية ومن ثم فهو قد يضم داخله مفهومي تقويم الأداء والتقويم الحقيقي، كما أن تقويم الأداء أشمل من التقويم الحقيقي لكون تقويم الأداء يتطلب القيام بمهمة حقيقية على إطلاقها في حين أن مفهوم التقويم الحقيقي يشترط أن تكون هذه المهمة ذات صلة بحياة الطالب الشخصية أو الاجتماعية ومن ثم يمكن النظر لهذه المفاهيم الثلاثة على أنها غير مترادفة، وأن التقويم البديل هو أكثرها عمومية يليه تقويم الأداء ثم التقويم الحقيقي.

وتعددت تعريفات الباحثين للتقويم البديل – والذي يعد التقويم اللغوي البديل جزءا منه - بما يكشف عن فهمهم لطبيعته حيث عرفه Baker, (2001) بأنه ذلك النوع من التقويم الذي لا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يشتمل أيضا على أساليب أخرى متنوعة مثل ملاحظة أداء المتعلم والتعليق على نتاجاته وإجراء مقابلات شخصية معه ومراجعة إنجازاته السابقة.

ويعرفه علام (٢٠٠٤) بأنه التقويم الذي يتطلب قيام الطلاب بأنشطة ذات معنى ودلالة، تظهر تمكنهم من مها رات أدائية متنوعة في مواقف حقيقية، وقدرتهم على ابتكار نتاجات تحقق مستويات جودة معينة .

ويراه Mueller(2004) بوصفه " شكل من التقييم يطلب فيه من الطلاب أداء مهام حقيقية والتي تحقق تطبيقا ذا معنى لعناصر المعرفة والمهارات "

وتعرفه الحريري (٢٠٠٨، ٣٠٦) بأنه التقويم الذي يقوم علي الافتراض القائل بان المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم حيث تختلف تلك المعرفة من سياق إلي آخر ٠

ويراه يونس (٢٠١٠) بأنه" التقويم من خلال تقديم مهام أدائية تمثل مواقف حياتية تتطلب التفكير والممارسة من قبل الطالب، وبالتالي ملاحظة أداء الطالب لهذه المهام؛ ليتم من خلالها الحكم على إنجازه بأدوات تقويم تقدر مستوى الأداء ودرجته."

وأشار إليه علي(٢٠١١، ٢٨٧) بأنه متصل من الأساليب أو الصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها المعلم، وتوضيحات شاملة، وتجمعات من الأعمال المتكاملة للمتعلم عبر الزمن.

وعرفه مكسيموس(٢٠٠٦، ٩٢) بأنه تقويم واقعي للأداء بصورة تعكس المستوى الفعلي لما تم تعلمه.

ويتضح من التعريفات السابقة أن التقويم اللغوي البديل :

- يتطلب من المتعلمين أداء مهام لغوية حقيقية .
- يركز على الممارسة اللغوية.
- يعتمد على ملاحظة الأداء اللغوي الفعلي للمتعلم .

- يتضمن الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية .

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف التقويم اللغوي البديل تعريفا إجرائيا بأنه : " الحكم على الأداء اللغوي للمتعلم في مواقف تحاكي المواقف الحقيقية من خلال قيام المتعلمين بأنشطة ذات معنى ودلالة، تظهر تمكنهم من مها رات أدائية متنوعة في مواقف حقيقية ؛ وذلك باستخدام مجموعة من أساليب التقويم مثل : ملفات الأداء ، والملاحظة والتقييم الذاتي ...وغيرها من الأدوات.

أهمية التقويم اللغوي البديل :

تأتي أهمية التقويم اللغوي البديل من قياسه لعمليات عقلية عليا وتركيزه على عمليات تعلم مهمة يمكن تنميتها في اطار العمل المدرسي وخارجه ومتابعة تطورها، كما أنه يساعد في تهيئة المتعلمين للحياة، اذ يطلب من المتعلم إنجاز مهام لها معنى وترتبط بحياته الواقعية وحل مشكلاته .(علام، ٢٠٠٤، ٧٤٦) (Henson & Eller , 1999،)

ويشير جابر(١٤٢٦هـ ، ٧٩) بأن التقويم البديل له فوائد عدة منها:

– يقدم للطلبة مهاماً وأعمالاً مشوقة، وذات قيمة لحياتهم، وهي تتحداهم لكي يطرحوا أسئلة ويصوروا أحكاماً، ويبحثوا عن إمكانيات وبدائل.

– يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

– يكون لدى المتعلمين اتجاهاً موجباً نحو التعلم.

– يعمل على أن يكون دور المعلم مساعدة المتعلمين على تحمل مسؤولية تعلمهم وأن يصبحوا مقومين ذاتين.

– يعطي دوراً أكثر نشاطا للآباء في التقويم، إذ يشجع الآباء على أن ينظروا إلى ما هو أبعد من تقديرات الاختبار والتقارير، أو الشهادات المدرسية في تقويم إنجاز المتعلمين وتحصيلهم.

المبادئ التي يقوم عليها التقويم اللغوي البديل :

يستند التقويم اللغوي البديل لتعلم اللغة على مجموعة من المبادئ تتمثل فيما يلي (Burns,et al (Gabriel,2004):,2002,449)

- الغرض الأساسي منه يتمثل في تحسين التعلم اللغوي للمتعلمين .

- أنه إجراء يرافق عملية التعلم والتعليم ويربطهما معاً في جميع مراحلهما بقصد بلوغ كل متعلم لمحكات الأداء اللغوي المطلوبة.

- ممارسة الطلاب للعمليات العقلية ولمهارات التقصي والاكتشاف هي غاية يجب رعايتها والتاكد من اكتسابهم لها من خلال التقييم.

- يتطلب التقويم اللغوي البديل بعض أشـــكال التعاون فيما بين المتعلمين وعليه فان التعلم التعاوني يهيئ فرصة أفضل للتعلم.

- تجنب المقارنات بين الطلاب والتي تعتمد أصـلا على معايير أداء الجماعة والتي لا مكان لها في التقويم اللغوي البديل.

- التقويم العادل لجميع الطلاب .

- المناشط اللغوية تساعد على جعل التعلم ذي معنى.

- التقويم عملية مستمرة .

- التقويم عملية واقعية ؛ بمعنى استخدام طرق تسمح بتقييم معرفة المتعلمين وقدراتهم اللغوية في مواقف طبيعية أو في سياقات تشبه السياق الذي تعلم فيه أو سياقات حقيقية أخرى من الحياة.

- الحكم على المتعلمين من خلال قدرتهم على اســتخدام معارفهم وقدراتهم على حل المشــكلات غير المعروفة .

- يقيم مقدرة المتعلمين على استخدام معرفتهم ومهاراتهم في التعامل مع المشكلات أو المهام المعقدة .

الفروق بين التقويم اللغوي البديل والتقويم اللغوي التقليدي :

يشير زيتون(١٩٩٦ـــ، ٥١٩) إلى أن التقويم التقليدي والتقويم البديل يختلفان من عدة أوجه التي من أبرزها ما يلي :

- يأخذ التقويم اللغوي التقليدي شـكل اختبار تحصـيلي أسـئلته كتابية - قد لا تكون لها صـلة بواقع الطالب-ـــ مطلوب من الطلاب الإجابة عنها باختيار إجابة صحيحة أو تكملة عبارة أو كتابة جمل قصـيرة ، أما التقويم اللغوي البديل فيأخذ شـكل مهام لغوية حقيقية مطلوب من الطلاب إنجازها أو أدائها.

- يتطلب التقويم اللغوي التقليدي من الطلاب تذكر معلومات ســبق لهم دراســتها أما التقويم اللغوي البديل فيتطلب من الطلاب تطبيق معارفهم ومهاراتهم ودمجها لإنجاز المهمة.

- يوظف الطلاب عادة في التقويم اللغوي التقليدي مهارات التفكير الدنيا لإنجاز المهمة(مهارات التذكر، الاســتيعاب) ، بينما يوظف الطلاب في التقويم اللغوي البديل مهارات التفكير العليا لأداء المهمة (مهارات، التطبيق، التحليل، التقييم، التركيب)

- تستغرق الإجابة عن الاختبارات التحصيلية في التقويم اللغوي التقليدي وقتاً قصيراً نسبياً (ما بين ١٥ دقيقة إلى ١٢٠ دقيقة عادة)، بينما يستغرق إنجاز المهمة في التقويم اللغوي البديل وقتاً طويلاً نسبياً يمتد لعدة ساعات أو عدة أيام.

- إجابة الطلاب على الاختبار التحصـــيلي في التقويم اللغوي التقليدي فردية، أما في التقويم اللغوي البديل فيمكن أن يتعاون مجموعة من الطلاب في إنجاز المهمة.

- يقدر أداء الطالب في الاختبار في التقويم اللغوي التقليدي بالدرجة (العلامة) التي حصل عليها بناءً على صـــحة إجابته عن الأســئلة، بينما في التقويم اللغوي البديل يتم تقدير أداء الطلاب في المهام اعتماداً على قواعد (موازين)تقدير.

- يقتصر تقييم الطلاب عادة في التقويم اللغوي التقليدي على الاختبارات التحصيلية الكتابية بينما في التقويم اللغوي البديل يتم تقييم الطلاب بعدة أساليب: اختبارات الأداء، حقائب الإنجاز، مشروعات الطلاب إلخ.

أساليب التقويم اللغوي البديل ومهارات استخدامها :

تتعدد أساليب التقويم اللغوي البديل ويتمثل أهمها فيما يلي :

أولاً :التقويم القائم على الأداء اللغوي :

تعني اسراتيجية التقويم المعتمد على الأداء قيام المتعلم بتوضيح ما تعلمه، من خلال توظيف مهاراته اللغوية في مواقف حياتية حقيقية، أو قيامه بعروض عملية، يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات، في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها (الخوالدة،٢٠١٤) ويمكن استخدام عدد من الطرق والفعاليات لتقويم أداء المتعلمين اللغوي باستخدام استراتيجية التقويم القائم على الأداء.اللغوي، وقد أورد العبسي (٢٠١٠)عدداً من الفعاليات، وهي:

- **التقديم** : وهو عرض مخطط له ومنظم، يقوم به المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين؛ لإظهار مدى امتلاكه أو امتلاكهم لمهارات لغوية محددة.

- **العرض التوضيحي** : وهو عرض شفوي أو عملي، يقوم به المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين؛ لتوضيح مفهوم، أو فكرة لإظهار مدى قدرته، أو قدرتهم على إعادة العرض بطريقة صحيحة.

- **الأداء العملي** : وهو مجموعـة من الإجراءات، الي تُتخـذ لإظهـار المعرفـة والمهـارات، والاتجاهات من خلال أداء المتعلم لمهمات لغوية محددة ينفذها عملياً.

- **الحديث** : وهو أن يتحدث المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين عن موضـــوع معين خلال فترة محددة وقصـيرة، كسـرد لقصـة، أو إعادة لرواية، أو أن يقدم فكرة؛ لإظهار قدرته على التعبير، والتلخيص، وربط الأفكار.

- **المعرض** : وهو عرض المتعلمين لنتاجهم الفكري والعملي في مكان ما، ووقت متفق عليه ؛ لإظهار مدى قدرتهم على توظيف مهاراتهم اللغوية.

- **المحاكاة / لعب الأدوار** : وفيها ينفذ المتعلم حواراً، أو نقاشـــاً بكل ما يرافقه من حركات، وإيماءات، يتطلبها الدور، في موقف يشبه موقفاً حياتياً حقيقياً؛ لإظهار مهاراته المعرفية الأدائية، ومدى قدرته على صنع القرارات، وحل المشكلات.

- **المناظرة / المناقشة** : وهي لقاء بين فريقين من المتعلمين، يتم فيه طرح قضية، وإجراءمناقشة حولها؛ حيث يتبى كل طرف وجهة نظره، ويدافع عنها، وهذه المهارة توضح قدرة المتعلم على الإقناع والتواصل والاستماع الفعال.

ثانيا : ملفات الأعمال(البورتفوليو) :

تعرف ملفات الأعمال أو الإنجاز أو سجلات الأداء Portfolios على أنها عبارة عن سجلات للتعلم والتقويم يتجمع فيها عينات ممثلة من أعمال المتعلمين التي توضح مستوى تحصيلهم وتقدمهم وجهدهم وتشمل كل من مخرجات وعمليات التعلم .وقد تركز على مجال دراسي معين أو أكثر مـــــــــن مجال(زيتون و البنا ، ٢٠٠٢)

ويعد ملف الإنجاز(البورتفوليو) أحد اســـتراتيجيات التقويم اللغوي البديل الذي يهدف الى إبراز نقاط القوة لدى الطلبة وتعزيزها وتطور الحصـــيلة اللغوية لديهم، والمهارات التي اكتســـبوها، والتعرف الى ميولهم واتجاهاتهم نحو المادة الدراســية من خلال اختبارهم للموضـــوع واســـتخراجهم للمفاهيم الرئيســـة والفرعية وإنجازهم للعمل خلال مدة زمنية معينة واكتســـابهم مهارات الاتصـــال التي يمكنهم عن طريقها التعامل مع الآخرين وإقناعهم وكذلك مدى تقدمهم نحو الاهداف الخاصـة بالمادة التعليمية وذلك عن طريق الاختبارات التي يتضمنها الملف.(أبو جلالة وجمل، ١٤٢٨هـ، ١٨١)

خصائص ملفات الأعمال:

يشير الأغا(٢٠٠٥، ١٢٦) إلى أن أهم خصائص ملفات الأعمال تتمثل فيما يلي:

- تتكون ملفات الأعمال من مجموعة من الأعمال التي يحققها الطلاب.
- يتم تجميع الأعمال التي يقوم بها الطلاب بشكل مخطط ومقصود.
- تستخدم هذه الملفات لتقويم الطالب في مجال معين.
- تتيح ملفات الأعمال الفرصة للطالب كي يفكر ويتأمل في أعماله أو إنجازاته التي حققها.
- تتضمن ملفات الأعمال تقويم الطالب في مجال المعلومات والمهارات والاتجاهات.
- تستخدم ملفات الأعمال في جميع المواد التعليمية.
- تشمل ملفات الأعمال التي قام المتعلم بإنجازها.
- تتضمن ملفات الأعمال تحديد بعض المعايير المتعلقة باختيار الأعمال التي حققها الطالب.
- يجب تحديد المعايير مسبقا قبل تطبيق ملفات الأعمال.

خطوات بناء ملفات الأداء :

يشير (Emily,2000) إلى أن خطوات بناء ملفات التقويم تتمثل فيما يلي :

- **تحديد الأهداف والمحتوى** : وذلك بتحديد المعلومات التي تحتاج إلى التقويم ، وتحديد كيف يمكن توفير هذه المعلومات .

- **تحديد الأعضاء المشتركين في البرنامج** : ويتضمن المعلمين والمديرين والآباء .

- **تحديد محكات الأداء المطلوب ومعاييرها** : حيث يتم الاتفاق مع المتعلمين على هذه المعايير والمحكات ؛ وذلك باستخدام معايير التصحيح والقوائم وغيرها .

- **تحديد المهام** وفق معايير المحتوى والمنهج .

- **القيام بدراسة استطلاعية** وتحليل النتائج .

- **تدريب المعلمين على تقدير عمل الطلاب** ، وذلك يكون من خلال معايير محددة .

- **توفير إرشادات للإدارة** من خلال تحديد معايير جمع أعمال الطلاب وتحديد المكان والزمان والأسلوب الذي سيتم تقييم الطلاب من خلاله .

- **تقنين الملفات** وذلك من خلال محكات ومعايير محددة .

- **كتابة تقرير بالنتائج** ؛ وذلك لجعل نتائج تقويم الملف ذات معنى للمعلم والمتعلم وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع الآخرين .

- **تقويم البرنامج** ؛ فبعد مرورفترة زمنية محددة يتم تقويم أثر البرنامج وعمل التعديلات الضرورية.

ثالثا : تقويم الأقران :

حيث إنه يمكن لكل طالب أن يقرأ كتابات الآخر, ويوضح تفكيره حول مضمون المكتوب, وما يهدف إليه, كما يمكن أن يسأل أسئلة من أجل التوضيح أو التفسير أو لمزيد من التفاصيل وهذا يفيد الطلاب في التوصل إلي محكات للتفكير الفعال المنظم وتطبيق هذه المحكات ذاتيا، ونظرا لأنهم يدركون أن طلابا آخرين سيطلعون علي كتاباتهم ويقومونها؛ فأنهم يراعون شروط المواءمة والملاءمة والاتساق من حيث استخدام اللغة والدقة في التفكير؛ لذلك فان تقويم كفاءة الطلبة في الكتابة المقننة والمؤيدة بأدلة والمستندة إلي أسباب وأمثلة توضيحية للأفكار والتعميمات التي تتضمنها تتيح فرصا كثيرة للطلبة والمعلمين لتقويم المهارات اللغوية ومهارات التفكير والاتصال. (علام , ٢٠٠٤, ٢٩٠)

إن استخدام اسراتيجية تقويم الأقران له عدد من المزايا، الي تجعل استخدامه مهماً في البيئة التعليمية . وقد أشار زيتون(٢٠٠٧)إلى بعض هذه المزايا، وهي:

- يصبح المتعلم جزءاً في عملية التقويم.

- تُنمي اسراتيجية تقويم الأقران مهارات وعادات النقد البناء (التحليل، والتصنيف، والاستنتاج، والتقويم.)

- تزيد ثقة المتعلمين بأنفسهم، وتحفزهم على تحمل مسؤولية تعلمهم.

- تُسهم في تطوير مهارات شخصية واجتماعية.

- تساعد المتعلمين على تعرف الأعمال والمنجزات الجيدة، التي يقومون بتقويمها.

- فهم المادة الدراسية فهماً أفضل.

- تتيح الفرصة لتقديم تغذية مرتجعة من الأقران، وإعادة النظر في الأعمال والتعلم والأداء، ومراجعتها، وتحسينها.

- تُسهم في تنمية بعض الصفات والقيم الشخصية ،المتمثلة في احترام الرأي والرأي الآخر، وتقدير الأفكار، واستخدام الموضوعية، وغيرها.

رابعا : الملاحظة :

وهي استراتيجية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو الطالب بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه وتمتاز هذه الاستراتيجية بمرونة عالية، تمكن المعلمين من تكيفها وتصميمها بما يتناسب مع النتاجات التعليمية المختلفة. (البشير وأريج، ٢٠١١، ٤)

وتعد استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة من أنواع التقويم النوعي الذي يدون فيه سلوك الطلبة بهدف التعرف على اهتماماتهم وميولهم واتجاهاتهم وتفاعلهم مع بعضهم بعضا، بقصد الحصول على معلومات تفيد في الحكم على أدائهم، وفي تقويم مهاراتهم وقيمهم وأخلاقياتهم وطريقة التفكير التي ينتهجونها (Lanting, 2000) ويمكن تقسيم الملاحظة إلى نوعين أساسيين هما:

١ -**الملاحظة التلقائية :** تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم وأفعاله في المواقف الحياتية الحقيقية.

٢ -**الملاحظة المنظمة** : تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم بشكل مخطط له مسبقا، آخذين بعين الاعتبار تحديد ظروف الملاحظة ، والمعايير الخاصة بكل ملاحظة. إن وعي المعلمين بهذه الاستراتيجية يساعدهم في الحصول على كم من المعلومات النوعية، تمدهم بدرجة عالية من الثقة عند اتخاذ القرار، والشمولية في تقويم النتاجات التعليمية، فضلا على ما تتمتع به هذه الاستراتيجية من مرونة عالية، تمكن المعلمين من تكييفها وتصميمها بما يتناسب مع النتاجات التعليمية المختلفة (Adams, & Hsu, 1998)

خامسا: اختبارات الكتابة :

تختص بقياس كل من مهارات فنون اللغة وقياس المحتوى المعرفي لمجالات عدة، وذلك حين يطلب من الطالب كتابة تقرير أو مقال. (علي، ٢٠١١ ، ٣٨١) ومهمات الإنجاز قد تكون على شكل سؤال مفتوح الإجابة (سؤال مقالي) أو على شكل مجموعة من أسئلة الاختيار من متعدد التي تدور حول مشكلة مطروحة ويطلب من الطالب تبرير خيارته التي حددها سابقا. (الخليلي، ١٩٩٨، ١٢٤ – ١٢٦)

سادسا : اسراتيجية التقويم باستخدام المقابلة :

تُعد المقابلة طريقة لجمع المعلومات أو البيانات بشكل مباشر، عن طريق الاتصال اللفظي، وهي تتضمن نوعاً من المحاورة، تتم عادة بن شخصين، هما المعلم والمتعلم، وعندئذ يطلق عليها مقابلة فردية، أو بين عدة أشخاص، ويطلق عليها مقابلة جماعية (زيتون، ١٩٩٩)

ولكي تكون المقابلة ناجحة ومحققة لأهدافها المرجوة لابد من مراعاة أسس المقابلة الناجحة . وقدأورد عقل (2001) عدداً من الأسس الي يجب اتباعها، منها؛ تحديد أهداف المقابلة قبل بدئها، فتحديد الأهداف ضروري جداً للحصول على نتائج مفيدة، كذلك لابد من تهيئة الجو للحديث بطلاقة بعيداً عن التصنع والتكلف، يُضاف إلى ذلك يجب البعد عن استثارة المتعلم أو استفزازه، ومن الضروري أن يُشجع المتعلم للحديث، ويُعطى الفرصة الكافية، ويكون المعلم مستمعاً جيداً.

سابعا : التقويم الذاتي :

تُعد اسراتيجية التقويم الذاتي من الاستراتيجيات الي تعطي المتعلم فرصة لتطوير المهارات فوق المعرفية، والتفكر الناقد، ومهارة حل المشكلات، وتساعد المتعلمين في تشخيص نقاط القوة والضعف، وتحديد الحاجات، وتقييم الاتجاهات (الشقيرات ، ٢٠١٤)

وقد أورد زيتون (٢٠٠٧) مزايا للتقويم الذاتي، يمكن إيجازها فيما يأتي:

- التقويم الذاتي مكون أساسٌ من مكونات التعلم، المستقل، النشط للمتعلم، مما يؤدي إلى زيادة دافعيته، وتقديره لذاته.

- ينمي لدى المتعلم مهارات التفكر الناقد، ومهارات تقويم الذات في وقت مبكر، وتستمر معه في الحياة العلمية والعملية.

- ينمي عادة تحمل المسئولية مبكراً، ويتم تهذيبها وصقلها باستمرار حتى تصبح عادة في حياة المتعلم.

- التقويم الذاتي أداة ووسيلة للتأمل، والتعلم، والمراقبة، والضبط الذاتي.

- التدريب على تحديد مستوى عملهم، ويعطيهم فرصة التوقف، والمراجعة، والتفكر المعمق فيما يقومون به وما يتعلمونه.

- يتطلب التقويم الذاتي مراجعة أهداف التعلم، والعودة إليها في أثناء عملية التعلم ؛ ليحكم المتعلم على مدى تقدمه ونموه، وبالتالي تحقيقه للأهداف والغايات المنشودة.

- يزيل توترات وقلق الاختبارات والامتحانات التقليدية.

قواعد تقدير الأداء في التقويم اللغوي البديل :

يقصد بقواعد تقدير الأداء مجموعة من الإرشادات لتقييم جوانب معينة يجب أن يؤديها المتعلم من أجل تنفيذ مهمة أو نشاط أونتاج معين تنفيذا مناسبا، وهي أساس للتقويم الجيد للأداء (علام،٢٠٠٤)

مكونات قواعد تقدير الأداء اللغوي :

إن مهام الأداء شأنها شأن مهام العالم الواقعي، ليس لها حل واحد صحيح أو إجابة واحدة، وهناك طرق متعددة لإكمالها وإنجازها بنجاح ، وترتيبا على ذلك فإن أداء الطلاب اللغوي لا يمكن تصحيحه بالآلات، وإنما ينبغي أن يحكم عليه من قبل شخص أو أكثر يسترشد بمحكات معرفة تعريفا جيدا، وهذا المدخل يشبه ذلك الذي يستخدم في الحكم على الأداءات في الرياضة الجمبازية أو مسابقات الغطس . (مارزانو وآخرون ،ترجمة الأعسر وآخرون ،٢٠٠٠، ٦٨)

وتتكون قواعد تقدير الأداء اللغوي من المكونات التالية(Boston, 2002)

- **عناصر الأداء :** الصفات الأساسية للأداء في المهمة المحددة.
- **المقياس :** أو ميزان تقدير الأداء والذي يتم تدريج الأداء على أساسه (ما بين أداء جيد أو متوسط أو ضعيف.)
- **المحكمات** : شروط الأداء التي يجب الوفاء بها حتى يعتبر الأداء ناجحا.
- **المعيار** : وصف للكيفية التي من خلالها يجب أن يتم الوفاء بالمحكمات حتى يعد الأداء جيدا.
- **الواصفات** : عبارات تصف كل من مستوى من الأداء.
- **المؤشرات** : أمثلة محددة ومادية لكل مستوى من الأداء.

أنواع قواعد تقدير الأداء

يصنف (علام،٢٠٠٤ ، ٢٢١) أنواع قواعد تقدير الأداء في الفئات التالية:

قواعد تقدير محدودة : Specific Scoring Criteria فقواعد تقدير المهام المحدودة توضح خصائص الأداء الجيد لهذه المهام، وما يشتمل عليه من مهارات وكفايات.

قواعد تقدير تتميز بالعمومية : Generic Scoring Criteria فهذه القواعد توضح خصائص الأداء الجيد لمهام موسعة، وما يتضمنه من مهارات وكفايات عامة، وذلك للحكم على نوعية وجودة هذا الأداء.

ملاحظات المعلم المنظمة : Structured Observations فالمعلم يقوم عادة بملاحظة أداء الطلبة وسلوكهم .ويمكن جعل هذه الملاحظات أكثر موضوعية بربطها بمستويات المحتوى، وتحليل مكونات

الأداء المراد ملاحظته في مواقف طبيعية، وإعداد قواعد أو محكات لتقدير هذه المكونات، والحكم على نوعيتها.

المواصفات الفنية لتصميم قواعد تقدير الأداء اللغوي :

توجد بعض المواصفات الفنية التي يجب على المعلمين مراعاتها عند تصميم قواعد تقدير الأداء ومنها Boston(2002) :

-أن تعكس المخرجات التعليمية موضع القياس بدقة، وأن تغطي الأبعاد الرئيسة للأداء.

-أن تتسم المقاييس التي تتضمنها بالدقة والتحديد.

-أن تكون أسس تقدير الدرجات واضحة وتتسم بالموضوعية.

-أن تكون مفهومة وواضحة بالنسبة للطلاب.

-أن تكون مناسبة لمرحلة نمو الطلاب موضع التقويم.

- أن تتسم بالعدل والبعد عن التحيز.

-أن تتسم بالسهولة والقابلية للتطبيق.

-أن تركز على تقويم مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.

ويمكن الإفادة من المحور السابق فيما يلي :

أولا : تحديد بعض الأسس التي يقوم عليها البرنامج التدريبي وهي :

- تتم عملية التقويم بشكل واقعي ؛ بمعنى استخدام طرق تسمح بتقييم معرفة المتعلمين وقدراتهم اللغوية في مواقف طبيعية أو في سياقات تشبه السياق الذي تعلم فيه أو سياقات حقيقية أخرى من الحياة.

- يتم الحكم على المتعلمين من خلال قدرتهم على استخدام معارفهم وقدراتهم على حل المشكلات غير المعروفة .

- يتم تقيم مقدرة المتعلمين على استخدام معرفتهم ومهاراتهم في التعامل مع المشكلات أو المهام المعقدة .

- يتطلب التقويم اللغوي البديل بعض أشكال التعاون فيما بين المتعلمين وعليه فان التعلم التعاوني يهيئ فرصة أفضل للتعلم.

- يتم الاعتماد على أســـاليب تقويم لغوي متنوعة في تقييم المواقف اللغوية المختلفة مثل : ملفات الأداء (البورتفليو) والتقويم الذاتي وتقويم الأقران والاختبارات التحريرية والملاحظة والمقابلة والتقييم القائم على الأداء .

- يتم تقدير أداء الطلاب في المهام اعتماداً على قواعد (موازين)تقدير.

- يستغرق إنجاز المهمة في التقويم اللغوي البديل وقتاً طويلاً نسبياً .

- يوظف الطلاب في التقويم اللغوي البديل مهارات التفكير العليا لأداء المهمة (مهارات، التطبيق، التحليل، التقييم، التركيب).

- تجنب المقارنات بين الطلاب والتي تعتمد أصلا على معايير أداء الجماعة والتي لا مكان لها في التقويم اللغوي البديل.

- ممارسة الطلاب للعمليات العقلية ولمهارات التقصي والاكتشاف هي غاية يجب رعايتها والتاكد من اكتسابهم لها من خلال التقييم.

- يعمل على أن يكون دور المعلم مساعدة المتعلمين على تحمل مسؤولية تعلمهم وأن يصبحوا مقومين ذاتين.

- يعطي دوراً أكثر نشاطا للآباء في التقويم، إذ يشجع الآباء على أن ينظروا إلى ما هو أبعد من تقديرات الاختبار والتقارير، أو الشهادات المدرسية في تقويم إنجاز المتعلمين وتحصيلهم.

- يقدم للطلبة مهاماً وأعمالاً مشوقة، وذات قيمة لحياتهم، وهي تتحداهم لكي يطرحوا أسئلة ويصوروا أحكاماً، ويبحثوا عن إمكانيات وبدائل.

ثانيا : تحديد مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل المناسبة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية فيما يلي :

أ- مهارات التخطيط لاستخدام أساليب التقويم اللغوي البديل وتشمل :

- يصوغ أهداف التقويم اللغوي البديل صياغة إجرائية .
- يحدد أساليب التقويم اللغوي البديل المناسب للمهارة اللغوية .
- يصمم معايير متدرجة لتقدير الأداء اللغوي .

ب- مهارات التنفيذ لاستخدام أساليب التقويم اللغوي البديل وتشمل :

- يستخدم ملفات الأداء في تقويم المهارات اللغوية .
- يوظف التقويم القائم على الأداء في تقويم المهارات اللغوية.
- يستخدم استراتيجية تقويم الأقران في تقويم المهارات اللغوية .
- يوظف الملاحظة في تقويم المهارات اللغوية.
- يستخدم المقابلة في تقويم المهارات اللغوية.
- يوظف اختبارات الكتابة في تقويم المهارات اللغوية.
- يدرب الطلاب على التقويم الذاتي.
- يطبق معايير تقدير الأداء تطبيقا صحيحا.

جـ - مهارات التغذية المرتجعة لاستخدام أساليب التقويم اللغوي البديل وتشمل :

- يحلل نتائج الطلاب تحليلا صحيحا .
- يفسر نتائج الطلاب تفسيرا صحيحا .
- يصمم برامج علاجية في ضوء النتائج .

المحور الثاني : التفكير التأملي :

مفهوم التفكير التأملي :

تتعدد تعريفات الباحثين للتفكير التأملي ومن أهم هذه التعريفات ما يلي :

تعريف kim,y(2005,234) للتفكير التأملي بأنه مُعالجة الفرد المُتأنية باستخدام عمليات المُراقبة ،والتحليل، والتقييم , من أجل تحقيق أهداف التعلم ،والمُحافظة على استمرارية الدافعية ،وتحسين عمليات التعلم والانجاز والتفاعل مع الأقران والمعلمين .

ويرى مدبولي (٢٠٠٢، ٢١٤) أن التفكير التأملى هو التفكير الذي يخرج بالفرد من دائرة الانخراط في مُمارسات تقليدية إلى دائرة النقد والتحليل لكل أداءاته ، والوقوف على ما ورائها من أفكار ومعتقدات توجهها، وما يترتب عليها من نتائج.

أما محمد(٢٠١١ ، ٢٥) فيعّرفه بأنه ذلك النمط من التفكير المرتبط بالوعي الذاتي ،والمعرفة الذاتية، أو التأمل الذاتي ، والذي يعتمد على التمعن، ومراقبة النفس، والنظر بعمق إلى الأمور.

ويشير إليه الصغير(٢٠٠٥، ٢٣٤) على أنه يعني التدبر والنظر بعمق في المواقف والخبرات والمعتقدات والممارسات ضمن إطار كلي، لا يتضمن خطوات معينة، وقد يحدث قبل أو أثناءأوبعد الممارسة المهنية فيقود إلى معارف جديدة ، وقرارات لاحقة تسهم في تحسين الأداء،وهو يتم في صورة

حوار داخلي ذاتي، وقد يُصـــبح جماعيًا، يتم فيه تبادل الآراء والأفكار والخبرات التي من شـــأنها الارتقاء بالأداء المهني.

وعرفه كل من(2000) Griffith & Friedan بأنه تعزيز آراء الفرد من الدراســة المســتمرة للنظريات والأفكار والافتراضــات التي تكون مرسـخة في ذهنه، وربطها بتعلمه الجديد وإجراء التعديل المناسب للخروج بفكرة مميزة غير مألوفة ، وهنا إشارة إلى أن هدفه تقديم حجج داعمة للادعاءات.

كما عرفته (2010) ,Lyons بأنه نوع من التفكير الذي يعتمد بشكل مباشر على أكثر من موضوع في الدماغ ويعطيها اهتماماً واضحاً حسب درجة أهميتها.

ويتضح من التعريفات السابقة أن التفكير التأملي :

- يعتمد على التمعن، ومراقبة النفس، والنظر بعمق إلى الأمور.
- يبنى على النظرة الشمولية للموقف ككل .
- يتم في صورة حوار داخلي وقد يصبح جماعيا .
- يبنى على دراسات ونظريات .
- يتم فيه الربط بين الخبرة السابقة والموقف الحالي .

ومن خلال مـا ســبق يرى البـاحـث أن التفكير التـأملي يعني " التـدبر والنظر بعمق في المواقف والخبرات والمعتقدات والممارســات ضــمن إطار كلي يخرج بالفرد من دائرة الانخراط في مُمارســات تقليدية إلى دائرة النقد والتحليل لكل أداءاته ، والوقوف على ما ورائها من أفكار ومعتقدات توجهها، وما يترتب عليها من نتائج من خلال بعض الأدوات مثل صــحف التأمل و البحوث الإجرائية والحوار التأملي والملاحظة وملفات الأداء "

أهمية التفكير التأملي:

يوضـح كل من (2010,234)Kovalik & Olsen أن ممارسـة التفكير التأملي عادة لا تقدر بثمن بالنسـبة للعقل, فهو يقلل من الإجهاد, ويحسّـن التعلم ،وصـنع القرار, ويعزز الأداء, ويتيح للطالب الإنتقال من " ماذا في ذلك؟" إلى "كيف يمكنني اسـتخدام هذا في الحاضـر والمسـتقبل؟", كما يسـاعده على تخزين التعلم في الذاكرة طويلة المدى.

ويضـيف (2015,145) ,Liu أن التفكير التأملى هو من أهم أدوات المعلم فى المدرسـة، والباحث لأنه لا ينبههما للعمليات العقلية المتضــمنة فى التفكير التأملى فقط بل لمحتوى التفكير، وأهدافه التى يعمل على تحقيقها ؛ وكيفية استخدامه فى تحويل المعلومات إلى معارف وخبرات تظهر فى الأداء المهنى فى الفصل، أو فى الأداء فى البحث العلمى .

ويُعّد التفكير التأملى تفكير ذاتى مُوجِه يوجه العمليات العقلية للفرد إلى أهداف محددة، فهو يوجهه إلى استجابات هدفها الوصول إلى حل معين عند مواجهة مشكلة أو موقف ، وكذلك تمثل الدافعية المعرفية قوة ذاتية مُوجهة تُحرك سـلوك الفرد، وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشـعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية

أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له ، وتستثار هذه القوة المُحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته وخصائصه وميوله واهتماماته) أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (ملحم،٢٠٠١ ،٣٢١).

خصائص التفكير التأملي:

يشير Rodgers (2002) إلى خصائص التفكير التأملي كما يلي:

- الفهم العميق للارتباطات بين التجارب والأفكار عند انتقال من تجربة إلى أخرى.
- التفكير المنضبط الذي يبدأ بالاستقصاء، ولاستقصاء المتواصل لمعتقدات وقيم وثقافة الشخص والآخرين.
- التفاعل المستمر بين الشخص والآخرين في مواقف متعددة، مما يعني ترسيخ صفة القيادة أي التأثير في الآخرين وتحقيق التواصل الإيجابي معهم عن طريق تبادل الخبرات.

مراحل التفكير التأملي:

تتمثل مراحل التفكير التأملي في المراحل الآتية (عفانة، واللولو، ٢٠٠٢، ٤-٥) :

- **الرؤية البصرية**: وهي القدرة على عرض جوانب الموضوع والتعرف على مكوناته سواء كان ذلك من خلال طبيعة الموضوع أو إعطاء رسم أو شكل يبين مكوناته بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.

- **الكشف عن المغالطات**: وهي القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو تحديد بعض التصورات الخطأ او البديلة في إنجاز المهام التربوية.

- **الوصول الى استنتاجات**: وهي القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع والتوصل إلى نتائج مناسبة.

- **إعطاء تفسيرات مقنعة**: وهي القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج او العلاقات الرابطة وقد يكون هذا المعنى معتمداً على معلومات سابقة او على طبيعة الموضوع وخصائصه.

- **وضع حلول مقترحة**: وهي القدرة على وضع خطوات منطقية لحل الموضوع المطروح وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للموضوع المطروح.

ويرى عبدالسلام (٢٠٠٩، ١٨٧) أن هناك ثلاث مراحل للتفكير التأملي وهي:

المرحلة الأولى : التأمل العابر اليومي: ويحدث التأمل اليومي أو العشوائي في مداه الخاص ومعظم الوقت ومع أن هذا الشكل من التأمل لا يذهب أعمق من التفكير والتذكر أو التحدث حول الأشياء مع فرد واحد أو أكثر فإنه يمكن أن يلعب جزءاً مهما من مراحل التأمل .

المرحلة الثانية : التأمل المدروس - المتعهد : يتضمن مراجعة الشخص وتطويره للممارسة الفردية بأي عدد من الطرق المدروسة التي يمكن أن تكون فردية أو تعاونية، والتأمل داخل هذا المستوى هو التأمل على أو حول الإجراء وربما يسهم أو لا يسهم مباشرة في تطوير الممارسة.

المرحلة الثالثة :التأمل المدروس والمنظومي – المبرمج يحدث ضمن المراجعة المتعمدة والثابتة وبرامج التطوير، وهذه البرامج عادة تأخذ شكل المشاريع، وحيث إنها تتطلب فترة كبيرة من الوقت والتخطيط الدقيق؛ فإنها تتطلب التمويل في أغلب الأحيان لدعم تلك الحاجات.

أدوات التفكير التأملي :

تتمثل أدوات التفكير التأملي فيما يلي Webb,(2001,247) Taggret&Wilson(1998,90) Ewell&Rodgers (2014,213). حسن (٢٠١١، ١٣٥٤)

١- **صحف التأمل**: هي تقرير يصف المعلم من خلالها موقف أو خبرة مر بها، ثم يعمل على تحليل هذا الموقف والتعمق فيه مستخدمًا معتقداته وأفكاره ومشاعره، فيفهم ما حدث، ولماذا حدث، وما يجب أن يقوم به في ضوء ذلك ؛ أى أن التعلم يحدث من التأمل في الخبرة أكثر من الخبرة ذاتها، وهذه الصحف توفر هذه الفرصة للمعلم، بمعنى أن الانشغال النشط في عمليات التعلم والتدريس يحدث التقدم لدى المعلم، وهذا يرتبط بالنظرية البنائية .

٢- **البحوث الإجرائية** : ويقصد بها إجراء بحوث إجرائية قصيرة ومبنية على التأمل في الممارسات التدريسية في محاولة للوصول إلى حلول مناسبة لمشكلة معينة .

٣- **الحوار التأملي**: وهو عملية يقوم بها المعلم بحوار ذاتي مع نفسه أو مع الزملاء حول قضية تعليمية معينة، وينطلق في هذا الحوار في ضوء رؤيته واتجاهاته ومعتقداته وما يؤمن به من فرضيات، فيتمخض عن هذا الحوار بناء مجتمعات للتعلم يتم فيها تقييم الذات، ومُراجعة المُمارسات، بما يؤدي إلى تحسينها وتطويرها .

٤- **المُلاحظة**: وهي محاولة منهجية يقوم بها المعلم بتسجيل مُلاحظاته حول سلوكيات تلاميذه أو سلوكيات زملائه أو سلوكياته هو، سواء كتابيًا أو بالتسجيل الصوتي أو بالفيديو، بهدف الكشف عن تفاصيل الظواهر أو العلاقات بين عناصرها عند إعادة مشاهدتها أو سماعها، وبالتالي فهي تسهم في تفسير العلاقة بين النظرية والتطبيق ،الأمر الذي يدفع المعلم إلى زيادة قدرته على بناء مواقف ومُمارسات ذات معنى أكثر.

٥- **ملفات الانجاز**: وفيه يقوم المعلم بعملية توثيق منظم لأداءاته وإنجازاته من خلال أدلة ملموسة، قد تكون ورقية أو إلكترونية أو تسجيلية، بحيث تعطي رؤية واضحة المعالم عن أدائه، الأمر الذي يساعده على التأمل في المجالات المرتبطة بمهنته من حيث التخطيط والتدريس والبيئة الصفية والمسئوليات المهنية.

ويمكن الإفادة من المحور السابق في بناء البرنامج كما يلي :

- توظيف التفكير التـأملى في البرنـامج من خلال الخروج بـالمتـدرب من دائرة الانخراط في مُمارســـات تقليديـة إلى دائرة النقد والتحليل لكل أداءاتـه، والوقوف على مـا ورائهـا من أفكـار ومعتقدات توجهها، وما يترتب عليها من نتائج.

- الاستفادة من التفكير التأملي في البرنامج من خلال تقليل الإجهاد, وتحسيّن التعلم ،وصنع القرار, وتعزيز الأداء.

- الاعتماد على مراحل التفكير التأملي في البرنامج من خلال عرض جوانب الموضـــوع والتعرف على مكونـاتـه ســـواء ، وتحديد الفجوات في الموضـــوع، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصـحيحة أو غير المنطقية أو تحديد بعض التصـورات الخطأ او البديلة في إنجاز المهام التربوية، والقدرة على التوصـل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضـمون الموضـوع والتوصـل إلى نتائج وحلول مناسبة .

- توظيف أســـاليب التفكير التـأملي في البرنـامج ؛ مثل : صـــحف التـأمل ، والبحوث الإجرائية ، والحوار التأملي ، والملاحظة ، وملفات الإنجاز .

المحور الثالث : الإنتاج اللغوي ؛ مفهومه ومهاراته :

هناك مظهران للإنتاج اللغوي هما التحدث والكتابة ؛ أما **التحدث** فيعـرفه عبد الرازق (٢٠٠٦) بأنه " فن نقل المعتقدات والمشـاعر والأحاسيس والخبرات والمعلومات والمعارف والأفكار والآراء ووجهات النظر... من المتحـدث إلى الآخرين من المســـتمعين أو المخـاطبين – نقلا يقع منهم موقع القبول والفهم والتفاعل والاســـتجابة" وتعـــــرفه الديب (٢٠٠٨ ، ٧٥) بأنه " عملية إنتاجية يقوم بها المتحدث وفق مجموعة من الضوابط أو العناصر المترابطة التي تختلف من مرحلة عمرية لأخرى ."

ويتضح مما سبق أن التحدث : هو الكلام المنطوق الذي يعبر به المتعلم عما في نفسه وفق مجموعة من الضـــوابط أو العنـاصـــر المترابطـة التي تختلف من مرحلـة عمريـة لأخرى ، ويتضـــمن عملية نقل المعتقدات والمشـاعر والأحاسـيس والخبرات والمعلومات والمعارف والأفكار والآراء ووجهات النظر... من المتحـدث إلى الآخرين من المســـتمعين أو المخـاطبين – نقلا يقع منهم موقع القبول والفهم والتفـاعل والاستجابة .

ويشـير عطية وأبو لبن (٢٠١٢) إلى أن هناك تصـنيفات عديدة لمهارات التحدث ، غير أن التصـنيف الأمثل لتلك المهارات هو ما يرتبط بطبيعة عملية التعبير وبمكونتها،ومن ثم فإن المكونات الأساسية لعملية التواصل الشفوي هي : **الجانب الفكري :** ويشمل المهارات التالية**:** يستهل بمقدمه مشوقة - يعبر عن الفكرة بوضـوح - يستوفى العناصـر الأساسـية للموضـوع - يرتب الأفكار ترتيبا منطقيا أو تاريخيا - يسـوق أدلة متنوعة لتدعيم الأفكار - يسـتخلص النتائج - يقدم حلولا ومقترحات. و**الجانب اللغوي :** ويشـمل المهارات التالية **:** يستخدم كلمات مناسبة للسياق - يعبر بكلمات محددة الدلالة - يستخدم جملا صحيحة فى تراكيبها - يسـتخدم أنماطا متنوعة للجمل - يسـتخدم جملا تعبر عن المعنى - يوظف الصـور البلاغية خدمة للمعنى.

و**الجانب الصـوتي :** ويشـمل المهارات التالية **:** يتحدث بصـوت واضـح - يتحدث بثقة فى النفس ودون ارتباك- يستخدم طبقة صوتية مناسبة - يتحدث بالسرعة المناسبة - يراعى مواطن الفصل والوصل - يميز بين الظواهر الصـوتية المختلفة. و**الجانب الملمحي :** ويشـمل المهارات التالية **:** يسـتخدم تعبيرات وجهه وفق المعنى المعبر عنه- يحرك أعضـاء جسـمه وفق المعنى - يواجه المسـتمعين ويجول بنظره فى جميع الأركان- يستخدم الإيماءات المناسبة - يستخدم حركات وإشارات تسهم فى جذب انتباه المستمعين إليه- ويندرج تحت كل محور المهارات المكونة له .

أما **الكتابة** فقد عرّفها النجار وآخرون (١٤٢٢ هـ ، ١٤) بأنها "رسم الحروف وكتابتها بشكل واضح بحيث يسمح للقارئ التعرف عليها وفهم مدلولاتها ومضامينها " وتعرفها عزازي (٢٠٠٤) بأنها وسيلة لإبراز المشاعر والأحاسيس، بصورة منسقة، لها بداية ومسار وختام، يستطيع الإنسان من خلالها معالجة الأفكار التي تجول بخاطره، بلغة عربية سـليمة جذابة ، خالية من الأخطاء اللغوية والأسـلوبية٠ ويعرفها خليل (١٩٨٨ ، ٦٧) بأنها " رموز مرئية للأصـوات اللغوية المسموعة " ويعـرفها سلام (١٩٩٥ ، ١٦٧) بأنها نظام شفري من العلامات البصرية التي يستطيع الكاتب بواسطتها تقرير الكلمات الدقيقة التي سوف يولدها من النص ليتخلق عنده المعنى ." ويعـرفها الحسن (١٩٩٧ ، ٦٩) بأنها " ترجمة للفكر ونقل للمشـاعر ووصـف للتجارب وتسـجيل للأحداث وفق رموز مكتوبة متعارف عليها بين أبناء الأمة المتكلمين والقارئين والكاتبين ، ولها قـواعد ثابتة وأسس علمية تراعي الذات والحدث والأداة حتى تكون في الإطار الفكري والعلمي ليتم تداولها وفق نظام معين متعارف عليه لتحمل إنجازات الأمة من علوم ومعارف وخبرات وشعور وغير ذلك .

ويتضح من التعريفات السابقة أن الكتابة : نظام شفري من العلامات البصرية وترجـمة للفكر ونقل للمشـاعر ووصـف للتجارب وتسـجيل للأحداث وفـق رموز مكتوبة متعارف عليها ولها بداية ومسـار وختام، يستطيع الإنسان من خلالها معالجة الأفكار التي تجول بخاطره .

ويشير النصار (٢٠٠٤، ٢٢٠) إلى أن مراحل عملية الكتابة تتمثل فـي خمسة مراحـل وهي : **مرحلة ما قبل الكتابة :** وفيها يتم التهيئة للكتابة ، وتتضـمن هذه المرحلة : اختيار الموضـوع ، وتحديد الغرض من الكتابة ، وكتابة قائمة بالأفكار الرئيسـة للموضـوع، ومراجعة وترتيب قائمة الأفكار. و**مرحلة الكتابة الأولية:** وتسـمى بالمسـوّدة، وفيها يركز التلاميذ اهتمامهم على توليد الأفكار وكتابة الجمل المعبرة، وتشـمل هذه المرحلة ما يلي: كتابة المسـودة الأولية وكتابة مقدمة للموضـوع وكتابة خاتمة مناسـبة للموضـوع . **ومرحلة المراجعة** : وفيها يقوم التلاميذ بمراجعة الأفكار والجمل التي دونوها في الكتابة الأولية، وتشتمل هذه المرحلة على: قـراءة المسودة قـراءة ذاتية متأنية، وتبادل الكراسات بين التلاميذ، وإجراء التعديلات وفقا لما لاحظه التلميذ بعد قراءته أو ما لاحظه زميله.**و مرحلة التصحيح :** في هذه المرحلة يركز التلاميذ على عملية الإخراج وتصـحيح الأخطاء النحوية والإملائية وتشـمل: مراجعة المسودة بعد إجراء التعديلات والتركيز في هذه المرحلة على الأخطاء الإملائية والنحوية وتبادل الكراسات لإجراء التصحيح النحوي والإملائي. **ومرحلة النشر:** وتشمل هذه المرحلة: كتابة التعبير في شكله النهائي ونشر هذا المقال أو الموضوع حسب الهدف والغرض المحدد في المرحلة الأولى .

ويوضـح سـلام (١٩٩٣ ، ١٠٠) أن عملية الكتابة تتطلب تمكن الكاتب من عدة مهارات تساعده على ممارسـتها ؛ مثل التدقيق في اختيار الكلمات ، والالتزام بالفـكرة الأساسـية، ومراعاة الشـكل التنظيمي

للفقرات ، وتوضيح الفكرة الرئيسية للفقرة من بدايتها ، واستخدام علامات الترقيم وغير ذلك من مهارات الكتابة .

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف الإنتاج اللغوي في هذه الدراسة بأنه " قدرة طالب الصف الثاني الإعدادي على ترجمة أفكاره ومشاعره وخبراته بلغة عربية سليمة فيما يتعلق بالجانب الصوتي وقواعد النحو والإملاء والجانب التنظيمي والجانب الملمحي "

ويمكن الإفادة من المحور السابق في تحديد مهارات الإنتاج اللغوي والمتمثلة فيما يلي : أن يكون المتعلم قادرا على أن : يخرج الأصوات من مخارجها الصحيحة - يستخدم التنغيم في حديثه - يتحدث بالسرعة المناسبة - يقف عند تمام المعنى - يستخدم كلمات مناسبة للسياق - يستخدم جملا صحيحة في تراكيبها - يستهل بمقدمة مشوقة - يستوفي العناصر الأساسية للموضوع- يرتب الفكر ترتيبا منطقيا - يسوق أدلة متنوعة لتدعيم الفكر - يستخدم تعبيرات الوجه وفق المعنى المعبر عنه - يحرك أعضاء جسمه وفق المعنى - ينظر إلى المستمعين أثناء حديثه - يستخدم الإيماءات المناسبة - يميز بين همزتي القطع والوصل - يكتب مراعيا ما درس من قواعد - يكتب مستخدما أدوات الربط المناسبة- ينوع بين الأساليب الخبرية والإنشائية- يستخدم علامات الترقيم - يكتب مراعيا الشكل الصحيح للفقرة .

إعداد أدوات الدراسة، وضبطها ، وتتضمن:

١ـ قائمة مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل : تهدف هذه القائمة إلى تحديد مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل لدى معلمي المرحلة الإعدادية وفقا للمفهوم الذي حددته الدراسة مسبقا .

ـــ مصادر إعداد قائمة مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل : تتمثل مصادر إعداد هذه القائمة فيما يلي :

أ- الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالتقويم اللغوي البديل وأساليبه.
ب- الأدبيات في مجال التقويم اللغوي البديل وأساليبه .

ـ وصف قائمة مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل: تتكون القائمة من أربعة عشر مهارة ؛ تمثل ثلاث منها مهارات التخطيط وثمان منها تمثل مهارات التنفيذ وثلاثة منها للتغذية المرتجعة .

ـــ صدق قائمة مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل: عرضت هذه القائمة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين (١٢ محكما) من المتخصصين في اللغة العربية، وتدريسها من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية ، ومجموعة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية من المشهود لهم بالكفاءة (ملحق ١) من أجل الوصول إلى الشكل النهائي لهذه المهارات ويتضمن أربعة عشر مهارة (ملحق ٢)، وقد التزم الباحث بالمهارات التي اتفق جميع المحكمين على مناسبتها لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية .

٢ـ إعداد بطاقة الملاحظة : تهدف هذه البطاقة إلى قياس مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل (تخطيطا وتنفيذا وتغذية مرتجعة) لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية .

- **وصف البطاقة:** تنقسم بطاقة ملاحظة مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية إلى ثلاثة أجزاء تتضمن أربعة عشر مهارة ؛ الجزء الأول: مهارات التخطيط ويتضمن ثلاث مهارات، والجزء الثاني: مهارات التنفيذ ويتضمن ثمان مهارات، والجزء الثالث: مهارات التغذية المرتجعة ويتضمن ثلاث مهارات .

- **بناء بطاقة الملاحظة :** اتبعت الخطوات التالية في بناء بطاقة الملاحظة:

١- تحديد مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل: وقد أشار الباحث فيما تقدم إلى المصادر التي اشتقت منها هذه المهارات وكيف تحقق من صدقها من خلال عرضها على المحكمين .

٢- صياغة عبارات البطاقة ، وقد روعي فيها ما يلي :

- أن تكون مفردات البطاقة مرتبطة بالمهارات التي حددت من قبل .

- أن تكون الصياغة واضحة لا لبس فيها .

- أن تتصل العبارة بالعملية التقويمية التي وضعت فيها .

٣- تحديد أسلوب تقدير الملاحظة: تم تحديد أسلوب التقدير الكمي للملاحظة حيث وضع مقياس متدرج ثلاثي للبطاقة؛ كما يلي : يؤدي المهارة بشكل ممتاز = ٣ ثلاث درجات - يؤدي المهارة بشكل متوسط = ٢ درجتان - يؤدي المهارة بشكل ضعيف = ١ درجة واحدة

- **صدق بطاقة الملاحظة :** تم التحقق من صدق بطاقة الملاحظة عن طريق عرضها في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين (١٢ محكما) من المتخصصين في اللغة العربية، وتدريسها من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، ومجموعة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية من المشهود لهم بالكفاءة(ملحق ٣) ؛ وذلك للتحقق من أن البطاقة تقيس السلوك الذي صممت من أجله؛ من أجل الوصول إلى الشكل النهائي للبطاقة (ملحق ٤)، وقد أبدى جميع المحكمين موافقتهم على صلاحية البطاقة للتطبيق على معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية .

-**ثبات تقديرات الملاحظين :** اشترك الباحث مع زميله[٢] بالقسم لتقدير مهارات **استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل** لعينة عشوائية من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية للتأكد من ثبات تقديرات البطاقة، وقد بلغ عدد العينة (١١) معلما وتم ملاحظة كل معلم ثلاث حصص متتالية حيث حضر الباحث مع زميله حصص هؤلاء المعلمين، وقدر كل من الباحث والزميل أداء المعلمين تقديرا مستقلا عن بعضهما؛ ومن ثم تم حساب معامل ارتباط " سبيرمان" بين تقديرات الملاحظين وقد كانت معاملات الارتباط بين الباحثين في التخطيط ٩٢,. وفي التنفيذ ٩١,. وفي التقويم ٩٤,. وفي البطاقة ككل ٩٣,. ويتضح أن معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى ٠٥,. مما يدل على أن تقديرات الملاحظين على بطاقة مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية ثابتة.

[٢] الزميل هو الدكتور أحمد عبدالله سلام المدرس بقسم المناهج وطرق التدريس .

٢- مقياس الإنتاج اللغوي : يهدف هذا المقياس إلى قياس مدى توافر مهارات الإنتاج اللغوي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي .

- بناء المقياس : اتبعت الخطوات التالية في بناء مقياس الإنتاج اللغوي :

- إعداد قائمة مهارات الإنتاج اللغوي التي يقيسها المقياس: وقد اتبع الباحث في إعداد هذه القائمة الإجراءات التالية :

• **تحديد الهدف من إعداد القائمة** : وتهدف هذه القائمة إلى تحديد مهارات الإنتاج اللغوي المناسبة لطلاب الصف الثاني الإعدادي وفقا للمفهوم الذي حددته الدراسة مسبقا .

- مصادر إعداد قائمة مهارات الإنتاج اللغوي :وتتمثل مصادر إعداد هذه القائمة فيما يلي :

١- الدراسات والأدبيات السابقة (عربية وأجنبية) التي تناولت الإنتاج اللغوي.

٢- المقاييس والاختبارات التي تناولت الإنتاج اللغوي ، وما أسفر عنه تحليل تلك المقاييس والاختبارات.

٣- المعايير القومية لتعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية .

- وصف قائمة مهارات الإنتاج اللغوي : تتكون القائمة من سبع عشر مهاراة مناسبة للصف الثاني الإعدادي ؛ صنفت إلى مهارات تتعلق بالجانب الصوتي ومهارات تتعلق بقواعد النحو والإملاء ومهارات تتعلق بالجانب التنظيمي ومهارات تتعلق بالجانب الملمحي.

- صدق قائمة مهارات الإنتاج اللغوي : عرضت هذه القائمة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين (ملحق ٥) من المتخصصين في اللغة العربية، وتدريسها من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية ، ومجموعة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية من المشهود لهم بالكفاءة من أجل الوصول إلى الشكل النهائي لهذه المهارات (ملحق ٦)، وقد اتفق جميع المحكمين على مناسبة جميع هذه المهارات لطلاب الصف الثاني الإعدادي.

- صياغة أسئلة الاختبار : ينقسم اختبار الإنتاج اللغوي إلى جزئين :

- **جزء يقيس مهارات التحدث** : وينقسم إلى موقفين : **أحدهما مصور** يتكون من مجموعات من الصور، وتتكون كل مجموعة صور من عناصر، وتترك الحرية للمتعلم في اختيار المجموعة التي يرغب التعبير عن مضمونها تحدثا ، **والثاني** يتضمن ثلاثة موضوعات يختار الطالب أحدها ليتحدث فيه .

- **جزء يقيس مهارات الكتابة** : وينقسم إلى موقفين : **أحدهما مصور** يتكون من مجموعات من الصور ، وتتكون كل مجموعة صور من عناصر، وتترك الحرية للمتعلم في اختيار المجموعة التي يرغب التعبير عن مضمونها تحدثا ، **والثاني** يتضمن ثلاثة موضوعات يختار الطالب أحدها ليكتب فيه .

وقد روعي في هذا الاختبار ما يلي :

- أن تكون مفردات الاختبار مرتبطة بالمهارات التي حددت من قبل .
- أن تكون متناسبة مع قدرات المتعلمين وخبراتهم .
- أن تكون واضحة للمتعلم .

- **إعداد أداة تصحيح المقياس** : **قواعد التقدير المتدرجة** : ويستخدم في تقييم التحدث والكتابة ،(ملحق رقم ٧) ويعتمد على وصف ما يفعله الطالب فعلا في موقف الاختبارمن خلال بطاقة تتضمن بنودها عناصر الأداء ووصفا لمستوى أدائها. كما هو موضح بجدول (١) وجدول (٢) .

جدول (١) قواعد تقدير متدرجة لتقييم مهارات التحدث .

المحكات	٣	٢	١
الجانب الصوتي	يخرج الأصوات من مخارجها الصحيحة، وينغم حديثه ، ويقف عند تمام المعنى.	إذا حقق المتعلم اثنتين من المهارات السابقة.	إذا حقق المتعلم مهارة واحدة من المهارات السابقة.
الجانب الملمحي	ينظر إلى المستمعين أثناء حديثه ، ويستخدم تعبيرات الوجه وفق المعنى ، ويستخدم الإيماءات المناسبة	إذا حقق المتعلم اثنتين من المهارات السابقة.	إذا حقق المتعلم مهارة واحدة من المهارات السابقة.

جدول (٢) قواعد تقدير متدرجة لتقييم مهارات الكتابة .

المحكات	٣	٢	١
قواعد النحو	يستخدم جملا صحيحة في تراكيبها ، ويميز بين التاء المربوطة وهاء الغائب ، ويكتب مستخدما أدوات الربط المناسبة ، ويميز بين همزتي القطع والوصل ، وينوع بين الأساليب الخبرية والإنشائية .	إذا حقق المتعلم اثنتين من المهارات السابقة.	إذا حقق المتعلم مهارة واحدة فقط من المهارات السابقة .
الجانب التنظيمي	يستوفي العناصر الأساسية للموضوع ، ويسوق أدلة متنوعة لتدعيم الفكر، ويستخدم علامات الترقيم، ويفقر كتابته .	إذا حقق المتعلم اثنتين من المهارات السابقة.	إذا حقق المتعلم مهارة واحدة من المهارات السابقة.

- **صدق الاختبار :** تم التحقق من صدق اختبار الإنتاج اللغوي عن طريق عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين (ملحق ٨) من المتخصصين في اللغة العربية، وتدريسها من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية ، ومجموعة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية من المشهود لهم بالكفاءة؛ وذلك للتحقق من أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، وأن الأسئلة واضحة ومفهومة؛ من أجل الوصول إلى الشكل النهائي للاختبار(ملحق ٩)، وقد أبدى جميع المحكمين موافقتهم على صلاحية الاختبار للتطبيق على الصف الثاني الإعدادي على هذه الصورة .

التجربة الاستطلاعية للاختبار: بعد إعداد الصورة الأولية من الاختبار وعرضها على المحكمين، أجرى الباحث تجربة استطلاعية على عينة عشوائية قوامها ٤٠ طالبا وطالبة غير مجموعة البحث الأصلية؛ بغرض معرفة :

مدى مناسبة الأسئلة لهؤلاء الطلاب ومدى تقبلهم للاختبار وحساب زمنه وحساب ثباته والاتساق الداخلي له وثبات معايير تصحيحه ، وقد أسفرت تلك التجربة الاستطلاعية عن النتائج التالية :

أ- فيما يتعلق بمدى مناسبة الأسئلة لهؤلاء الطلاب ومدى تقبلهم للاختبار تبين: أن جميع الأسئلة مناسبة للطلاب؛ حيث استجاب معظم الطلاب لجميع الأسئلة، وأظهروا تحمسا في التفاعل معها .

ب - حساب زمن الاختبار : تم حساب زمن الاختبار عن طريق اتباع الخطوات التالية :

تم حساب زمن الاختبار عن طريق اتباع الخطوات التالية :

١- تسجيل زمن البدء في الإجابة على كل سؤال ، وتسجيل زمن الانتهاء منها بالنسبة لكل طالب.
٢- حسب الزمن الذي استغرقه كل طالب في الإجابة عن كل سؤال .
٣- رتب الطلاب تصاعديا وفقا لهذا الزمن ، وفصل الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى .
٤- حسب متوسط زمن إجابة طلاب الإرباعي الأعلى ، ومتوسط زمن إجابة طلاب الإرباعي الأدنى .
٥- حسب متوسط المتوسطين السابقين وهو ٣٥ دقيقة ، واعتبر ذلك الزمن المناسب لكل سؤال .

ج – حساب ثبات الاختبار : استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات الاختبار؛ حيث إن هذه الطريقة تصلح للاختبارات الموقوتة ذات الزمن المحدد والتي تعتمد إلى حد كبير على السرعة، كما أن العينة ليست كبيرة للحد الذي يصعب معه إعادة الاختبار، فضلا عن أن الاختبار ليس طويلا بحيث يصعب إعادته .

وقد تم إعادة الاختبار على المجموعة نفسها بعد مرور ثلاثة أسابيع، وروعي أن تكون ظروف التطبيق قريبة من الأولى، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المرة الأولى والثانية وتم التوصل إلى أن معامل الارتباط يساوي ٩٢,. وبالكشف عن دلالة معامل الارتباط السابق وجد أنها دالة عند مستوى ٠١,. ويتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بنسبة عالية من الثبات

د - حساب ثبات معايير تصحيح الاختبار : تم حساب ثبات معايير تصحيح المقياس عن طريق إعادة تصحيح استجابات ٢٠ طالبا وطالبة تم اختيارها بصورة عشوائية ، وذلك بواسطة زميلين[٣] لهما خبرة بهذا المجال – فضلا عن الباحث- بعد أن تم الاتفاق معهما على تصحيح الأوراق في ضوء قواعد التقدير المتدرجة المرفقة . وحسبت معاملات الارتباط بين الدرجات التي أعطاها كل من المصححين الثلاثة لكل طالب عن طريق معامل ارتباط " سبيرمان " ويوضح جدول (٣) معاملات الثبات المحسوبة.

[٣] - الزميلين هما الدكتور / عبد العزيز سليم الأستاذ المساعد بقسم علم النفس بكلية التربية بدمنهور ، والزميلة/ إيمان بدر المدرس المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس .

جدول (٣) نتائج معاملات ثبات تصحيح اختبار التحدث بين المصححين الثلاثة :

المصحح	الثاني	الثالث	الدلالة عند مستوى (٠١.)
الأول	٩١..	٨٣..	دالة
الثاني	-	٨٦..	دالة

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة عالية يمكن الاطمئنان إليها .

جدول (٤) نتائج معاملات ثبات تصحيح اختبار الكتابة بين المصححين الثلاثة

المصحح	الثاني	الثالث	الدلالة عند مستوى (٠١.)
الأول	٩٢..	٨٥..	دالة
الثاني	-	٨٢..	دالة

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة عالية يمكن الاطمئنان إليها .

٤-بناء البرنامج المقترح : اعتمد البرنامج التدريبي على مجموعة من الأسس، وهي:

- توظيف أساليب التفكير التأملي وأدواته في تنمية مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل في مواقف شبيهة بالمواقف الحقيقية .

- مراعاة طبيعة المتدربين وما بينهم من فروق فردية .

- التدرج في عرض مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل للمعلمين، والتأكد من إتقانهم لكل مهارة من المهارات بتنفيذها عمليًا .

- التدريب داخل بيئة المدرسة؛ بحيث يتم تدريب معلمي اللغة العربية على البرنامج التدريبي، ويقومون بتنفيذه على التلاميذ حتى يسهل تقويم أدائهم، وإمدادهم بالتغذية الراجعة، ولمناقشة المشكلات التي قد تواجههم، وتقديم اقتراحات لعلاجها.

- تقديم البرنامج بطرائق وأساليب إبداعية للمعلمين تعتمد على الممارسة العملية لما سيقوم به المعلمون في الفصول.

- ممارسة الطلاب للعمليات العقلية ولمهارات التقصي والاكتشاف هي غاية يجب رعايتها والتاكد من اكتسابهم لها من خلال التقييم.

- يتطلب التقويم اللغوي البديل بعض اشكال التعاون فيما بين المتعلمين وعليه فان التعلم التعاوني يهيئ فرصة أفضل للتعلم.

- تجنب المقارنات بين الطلاب والتي تعتمد أصلا على معايير أداء الجماعة والتي لا مكان لها في التقويم اللغوي البديل.

- التقويم العادل لجميع الطلاب .

- المناشط اللغوية تساعد على جعل التعلم ذي معنى.

- الحكم على المتعلمين من خلال قدرتهم على استخدام معارفهم وقدراتهم على حل المشكلات غير المعروفة

- يقيم مقدرة المتعلمين على استخدام معرفتهم ومهاراتهم في التعامل مع المشكلات أو المهام المعقدة .

- التقويم المستمر للمعلمين بداية من التقويم القبلي وأثناء تنفيذ البرنامج، وبعد الانتهاء منه.

وقد أمكن تصميم برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في ضوء التفكير التأملي، وقائمة مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل التي تم التوصل إليها، وذلك كما يلي :

-الهدف من البرنامج : تم تحديد الهدف من البرنامج التدريبي المقترح في تزويد معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية ببعض مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل تؤهلهم إلى تدريس اللغة العربية لهذه المرحلة

- بناء محتوى البرنامج : مر إعداد محتوى البرنامج التدريبي بالخطوات التالية:

- الرجوع إلى الأدبيات والدراسات التي تناولت: التفكير التأملي والتقويم اللغوي البديل .

- تحديد الموضوعات التدريبية المتصلة بالتفكير التأملي والتقويم اللغوي البديل وترتيبها بطريقة منطقية وتوزيعها على جلسات تدريبية.

- إعداد المحتوى العلمي الخاص لكل جلسة من الجلسات بما يتناسب مع معلمي اللغة العربية، وإعداد أوراق عمل للجلسات التدريبية. وقد احتوى البرنامج التدريبي على مجالين أساسيين: نظري وعملي؛ الجانب النظري تناول التفكير التأملي والتقويم اللغوي البديل ومهاراته أما الجانب العملي فتناول: مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل وتنفيذها عمليًا.
- تم تقسيم البرنامج على (١٢) يومًا تدريبيًا بواقع يومين كل أسبوع بحيث يضم اليوم التدريبي جلسة تدريبية واحدة، واستغرقت الجلسة التدريبية ساعتين ، ويتضح ذلك من الجدول التالي :

جدول (٥) بيان جلسات البرنامج التدريبي

الجلسة	موضوع الجلسة التدريبية	الزمن
الأولى	مفهوم التفكير التأملي وأهميته وخصائصه ومراحله وأدواته.	ساعتان
الثانية	مفهوم التقويم اللغوي البديل وأهميته والمبادئ التي يقوم عليها.	ساعتان
الثالثة	الفرق بين التقويم اللغوي البديل والتقويم التقليدي	ساعتان
الرابعة	قواعد تقدير الأداء وأساليب تطبيقها	ساعتان
الخامسة	التقويم القائم على الأداء اللغوي ونماذج تطبيقها على الطلاب	ساعتان
السادسة	مهارات استخدام ملفات الأعمال(البورتفوليو)	ساعتان
السابعة	مهارات استخدام تقويم الأقران	ساعتان
الثامنة	مهارات استخدام التقويم الذاتي	ساعتان
التاسعة	مهارات استخدام الملاحظة	ساعتان
العاشرة	مهارات استخدام المقابلة .	ساعتان
الحادية عشر	مهارات استخدام اختبارات الكتابة.	ساعتان
الثانية عشر	نماذج تطبيقية مختلفة على استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل.	ساعتان

- **استراتيجيات تنفيذ البرنامج والوسائل المعينة:** اعتمد الباحث في تدريس البرنامج على استراتيجية التعلم التعاوني والعصف الذهني والحوار وبعض أدوات التفكير التأملي مثل : صحف التأمل والبحوث الإجرائية والحوار التأملي والملاحظة ، وتم توفير مجموعة متنوعة من الوسائل المعينة التي ساعدت في فعَّالية تجربة البحث بما يتناسب وطبيعة التدريب، ومن تلك الوسائل سبورات بيضاء وأقلام حبر سائل وسبورات ضوئية

-**أساليب التقويم:** تنوعت أساليب التقويم في البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي ، فاستخدمت أساليب التقويم المستمر ، وتجلى ذلك في إبداء آراء المعلمين وملاحظاتهم حول أداء المعلم بعد نهاية كل حلقة تدريسية ، وتم استخدام أسلوب التقويم الذاتي والذي اتضح من خلال رأي المعلم في أداءه بعد إعادة عرض موقفه التعليمي الذي تم تسجيله، واستخدم أيضاً أسلوب التقويم النهائي والذي تمثل في ملاحظة الأداء الفعلي لمجموعة البحث من خلال تدريسهم في مدارسهم بعد انتهاء تجربة الدراسة .

-**ضبط البرنامج المقترح:** تم استطلاع رأي سبعة من المحكمين(ملحق ١٠) حول البرنامج التدريبي المقترح بعد عرضه عليهم، وقد تم الأخذ في الاعتبار توجيهاتهم، وما أبدوه من تعديلات، والتي كان لها أثر فعَّال في تصحيح مسار البرنامج التدريبي المقترح، ومن ثمَّ تم التأكد من صدق المحكمين لذلك البرنامج ، وأصبح بصورته النهائية (ملحق ١١) قابلاً للتطبيق .

(٥) **تحديد مجموعة البحث :** تشمل عينة المعلمين (٣٠) معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية العاملين بالمدارس الإعدادية في إدارة كوم حمادة التعليمية ، وتشمل عينة الطلاب (٦٠) طالبا من طلاب الصف الثاني الإعدادي الملتحقين بمدارس المعلمين محل التدريب .

(٦) **التجريب الميداني للاستراتيجية المقترحة** : استغرقت التجربة الميدانية ستة أسابيع من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١ ، وكانت بداية التجربة ١ نوفمبر ٢٠٢٠ واستمرت حتى ١٣ ديسمبر ٢٠٢٠، وقد تم تطبيق بطاقة الملاحظة قبليا على مجموعة معلمي اللغة العربية للمرحلة الإعدادية ، كما طبق اختبار الإنتاج اللغوي على مجموعة طلاب الصف الثاني الإعدادي ثم تم تطبيق البرنامج المقترح القائم على التفكير التأملي، وقد لاحظ الباحث تحمسا شديدا من المتدربين وقد لمس الباحث ذلك من خلال ملاحظته لكثرة حديث هؤلاء المعلمين عن مميزات التفكير التأملي وكذلك حرصهم على اقتراح أفكار جديدة ومناقشة الباحث فيها .

٧- التطبيق البعدي للأدوات، وتحليل البيانات، واستخلاص النتائج، وتفسيرها.

٨- البرامج والأساليب الإحصائية المستخدمة Microsoft Excel وبرنامج SPSS .

نتائج البحث :

عولجت نتائج البحث إحصائيا بالأساليب الإحصائية، والبرامج المشار إليها فيما تقدم، ويمكن عرضها فيما يلي:

أولا : نتائج البحث :

نتائج اختبار الفرض الأول: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو=٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمي مجموعة البحث في مهارات التخطيط لاستخدام أساليب التقويم اللغوي البديل، في التطبيق القبلي والبعدي. ولاختبار هذا الفرض تم استخدام (اختبار ت للمجموعات المرتبطة) وحساب قيمة "ت" ، وتحديد مستوى الدلالة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي :

جدول (٦) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات التخطيط لاستخدام أساليب التقويم اللغوي البديل .

التطبيق	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر ودلالته
القبلي	٣٠	٣,٥٠	٠,٦٨	٢٨,٠٩	دالة عند مستوى ,٠١	,٩٦
البعدي		٨,٣٠	٠,٧٩			كبير

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات استخدام التخطيط لاستخدام أساليب التقويم اللغوي البديل لصالح التطبيق البعدي ؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١؛ وبالتالي يرفض الفرض الأول.

كما يتضح أن حجم الأثر ,٩٦ وهو حجم تأثير مرتفع يدل على وجود تأثير إيجابي للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات التخطيط لاستخدام أساليب التقويم اللغوي البديل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية .

نتائج اختبار الفرض الثاني: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى< أو=٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمي مجموعة البحث في مهارات التنفيذ لاستخدام أساليب التقويم اللغوي البديل، في التطبيقين القبلي والبعدي. ولاختبار هذا الفرض تم استخدام (اختبار ت للمجموعات المرتبطة) وحساب قيمة "ت" ، وتحديد مستوى الدلالة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٧) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات التنفيذ لاستخدام أساليب التقويم اللغوي البديل

التطبيق	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر ودلالته
القبلي	٣٠	٨,٦٠	٠,٧٢	٦٥,٠٦	دالة عند مستوى ,٠١	,٩٩
البعدي		٢٢,٥٠	٠,٦٨			كبير

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات التنفيذ لاستخدام أساليب التقويم اللغوي البديل لصالح التطبيق البعدي؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ؛ وبالتالي يرفض الفرض الثاني.

كما يتضـــح أن حجم الأثر ٩٩, وهو حجم تأثير مرتفع يدل على وجود تأثير إيجابي للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات التنفيذ لاستخدام أساليب التقويم اللغوي البديل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية .

نتائج اختبار الفرض الثالث: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصـائية (عند مسـتوى < أو=٠,٠٥) بين متوسـطي درجات معلمي مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات التغذية المرتجعة لاســتخدام أســاليب التقويم اللغوي البديل. ولاختبار هذا الفرض تم اســتخدام (اختبار ت للمجموعات المرتبطة) وحساب قيمة "ت" ، وتحديد مستوى الدلالة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٨) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت"ودلالتها الإحصائية بين درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات التغذية المرتجعة لاستخدام أساليب التقويم اللغوي البديل.

التطبيق	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر ودلالته
القبلي	٣٠	٣,١٠	٠,٣٠	٥٥,٦٤	دالة عند مستوى ٠١,	٩٩,
البعدي		٧,٢٠	٠,٤٠			كبير

يتضـح من الجدول السـابق وجود فرق ذي دلالة إحصـائية بين متوسـطي درجات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات في مهارات التغذية المرتجعة لاستخدام أساليب التقويم اللغوي البديل لصـالح التطبيق البعدي؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ؛ وبالتالي يرفض الفرض الثالث .

كما يتضـــح أن حجم الأثر ٩٩, وهو حجم تأثير مرتفع يدل على وجود تأثير إيجابي للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات التغذية المرتجعة لاســتخدام أســاليب التقويم اللغوي البديل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية .

نتائج اختبار الفرض الرابع : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصـائية (عند مسـتوى< أو=٠,٠٥) بين متوسـطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات اســتخدام أســاليب التقويم اللغوي البديل ككل. ولاختبار هذا الفرض تم استخدام (اختبار ت للمجموعات المرتبطة) وحساب قيمة "ت" ، وتحديد مستوى الدلالة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٩) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل ككل .

التطبيق	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر ودلالته
القبلي	٣٠	١٨,٨٠	١,١٢	٩١,٤١	دالة عند مستوى ٠١,	٩٩,
البعدي		٣٩,٩٠	١,١٥			كبير

يتضـح من الجدول السـابق وجود فرق ذي دلالة إحصـائية بين متوسـطي درجات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات اسـتخدام أسـاليب التقويم اللغوي ككل لصـالح التطبيق البعدي ؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ؛ وبالتالي يرفض الفرض الرابع .

كما يتضـــح أن حجم الأثر ٩٩, وهو حجم تأثير مرتفع يدل على وجود تأثير إيجابي للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل ككل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية .

جدول (١٠) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات الإنتاج اللغوي .

التطبيق	ن	م	ح	قيمة "ت"	ال الدلالة الإحصائية	حجم الأثر ودلالته
القبلي	٦٠	٤٠,١١	٢,٠٦	٤٣,١٦	دالة عند مستوى ٠,٠١	,٩٦ كبير
البعدي		٨٢,٠٥	١,٨٣			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات الإنتاج اللغوي لصـــالح التطبيق البعدي ؛ حيث إن قيمة "ت" المحســـوبة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ؛ وبالتالي يرفض الفرض الخامس .

كما يتضـح أن حجم الأثر ٩٦, وهو حجم تأثير مرتفع يدل على وجود تأثير إيجابي للبرنامج التدريبي للمعلمين في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى طلابهم.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت نتائج القياس البعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي في مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل ، كما أظهرت وجود تأثير إيجابي للبرنامج التدريبي للمعلمين ويعزى هذا لما يلي :

- تنوع الاستراتيجيات التدريسية التي تعتمد على التفكير التأملي في البرنامج ساعد في تنمية مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية .

- قدم البرنامج التدريبي المقترح مقارنة للمعلمين بين الأساليب التقليدية التي تعتمد على الحفظ وأساليب التقويم البديل التي تعتمد على الممارسة والتعلم في مواقف شبيهة بالحقيقية؛ مما زاد من قناعاتهم بأساليب التقويم اللغوي البديل وكان له أكبر الأثر في إتقان تلك الأساليب.

- أتاح البرنامج التدريبي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية الفرصة لبناء خبرات وأنشطة لتنفيذ مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل .

- التغذية الراجعة التي حصل عليه المتدربين بعد أداء الأنشطة كان له الأثر الإيجابي في تصحيح معارفهم وتثبيتها.

كما أظهرت نتائج القياس البعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي (تحدثا وكتابة) كما أظهرت وجود تأثير إيجابي للبرنامج التدريبي للمعلمين في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى طلابهم ويعزى هذا لما يلي :

- امتلاك المعلمين بعض مهارات استخدام أساليب التقويم اللغوي البديل بعد تطبيق البرنامج مكنهم من تقييم الطلاب في مواقف لغوية تحاكي المواقف اللغوية الحقيقية مما أدى إلى تنمية مهارات الإنتاج اللغوي لديهم.

- مكن البرنامج التدريبي المعلمين من مساعدة طلابهم على استيعاب المجال المعرفي المهاري والوجداني من خلال تهيئة الظروف والمناسبة للطلاب لنقل الخبرة وتعلمها، مما حولهم من متعلمين سلبيين إلى متعلمين إيجابيين قادرين على التعبير تحدثا وكتابة بشكل أفضل .

- تدريب المعلمين على اساليب التقويم اللغوي البديل في البرنامج التدريبي ساعدهم على دعم مهارات التفكير العليا لدى طلابهم والخروج من دائرة الحفظ إلى الفهم .

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج؛ يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. ضرورة الإفادة من البرنامج في تدريب معلمي اللغة العربية في كافة المراحل على التقويم اللغوي البديل.

٢. ضرورة العمل على الإفادة من فكرة أوراق العمل المقدمة ضمن البرنامج وذلك من خلال النسج على منوالها في برامج تدريب المعلمين الأخرى.

٣. توجيه معلمي اللغة العربية للأخذ بمبدأ التنوع في استراتيجيات التدريس، وأيضاً الوسائل التعليمية؛ وذلك حتى يجعلوا المتعلمين أكثر دافعية أثناء التعلم، ويستطيعوا مقابلة الفروق الفردية لدي هؤلاء المتعلمين.

٤. العناية بإعداد مقاييس لمهارات الإنتاج اللغوي لطلاب المرحلة الإعدادية بشكل خاص وجميع المراحل الأخرى بشكل عام .

٥. تطوير محتوى موضوعات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بما يساعد في تقييم الطلاب في مواقف تحاكي المواقف اللغوية الحقيقية.

٦. إعداد أدلة للمعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، قائمة على التفكير التأملي ؛ لتدريب المتعلمين على أداء مهارات الإنتاج اللغوي .

٧. اعتماد ستراتيجيات التقويم البديل ضمن مقررات برامج إعداد المعلمين في كليات التربية .

٨. التدريب على ممارسة التفكير التأملى لأنه مهارة تحتاج إلى تدريب، كما أنه يتطلب انتباه المعلمين له والاهتمام به فى عمليات التعليم لدى طلابهم .

ويقدم البحث المقترحات التالية:

١. إعداد برامج لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب .

٢. إعداد نموذج لتطوير منهج اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في ضوء أساليب التقويم الحديثة.

٣. بحث أثر استخدام أساليب التفكير التأملي في تدريس النصوص لطلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.

٤. بحث أثر استخدام اساليب التفكير التأملي في تعليم مهارات الأداء اللغوي لطلاب التعليم العام في مراحله المختلفة.

٥. بحث أثر استخدام أساليب التفكير التأملي في تعليم مهارات التذوق البلاغي في المرحلة الإعدادية .

٦. تحليل محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في ضوء أساليب التقويم اللغوي البديل.

المراجع

أولا : المراجع العربية:

– أبو جلالة، صبحي حمدان، وجمل ، محمد جهاد. (١٤٢٨هـ). أثر استخدام الطالب / المعلم لملف الإنجاز في التحصيل والاتجاهات نحو الدراسة الجامعية. مجلة دمشق للعلوم التربوية جامعة دمشق، مج ٢٣ ، ع (١) ، ص ١٥٩ – ٢٣٢.

- إبراهيم،بسام عبدالله طه. (٢٠٠٩).*التعلم المبنى على المشكلات الحياتية* .عمان، الأردن: دار المسيرة.

-إبراهيم، خالد عبدالعال(٢٠١٧).درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته معلمو محافظة سوهاج نموذجاً 'مجلة كلية التربية جامعة الاسكندرية ، مج٢٧, ع١، ص٧١-٩٠.

-الأغا، عبد المعطي رمضان .(2005). حقائب العمل مدخل من مداخل التقويم المعاصرة. مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد (١٣)- العدد (١)،ص ١١٧-١٥٣.

–البشير، أكرم عادل، وأريج عصام برهم (٢٠١١). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن، مجلة جامعة نجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) الأردن، مج ١٢، ع (٣) ، ص ١٢٠-١٩٣.

- الحسن ، سليم .(١٩٩٧) . أضواء على صناعة الكتابة الدواوينية عند العرب منذ نشأتها حتى العصر المملوكي ، دمشق : منشورات وزارة الثقافة في سوريا .

- الحريري ، رافدة .(٢٠٠٨) . *التقويم التربوي* . عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع .

–الخليلي، خليل يوسف.(١٩٩٨). التقيم الحقيقي في التربية، مجلة التربية،اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ع (126)، ص 118: 132

- الدوسري،فيحان. (2016). *التقويم باستخدام ملف أعمال الطالب وتحصيله*،الأردن: المكتبة الوطنية.

- الديب، أماني محمد عبده .(٢٠٠٨) . *فاعلية بعض المختارات الأدبية المقدمة للطفل في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي بتلاميذ الصف الأول من المرحلة الابتدائية*، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة المنصورة فرع دمياط : كلية التربية.

- الشقيرات، إبراهيم سليمان .(٢٠١٤). *فاعلية استخدام التقويم البديل في مدارس مديريات التربية والتعليم لإقليم جنوب الأردن*، رسالة دكتوراه، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان: كلية التربية.

- الصغير ،أحمد. (٢٠٠٥).*التفكير التأملى* .بيروت:العبيكان.

- النجار، محمد ، ومصلوح ، سعد ، والهواري ،أحمد .(١٤٢٢). *الكتابة العربية مهاراتها وفنونها*. الكويت: دار العروبة للنشر والتوزيع.

- النصار، صالح بن عبد العزيز (٢٠٠٤) . أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط ، مجلة رسالة الخليج العربي العدد (١٠٤)، ص ١٢٢-١٥٢.

-الموسى، جعفر محمود(٢٠١٦) واقع ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديل مجلة كلية التربية جامعة طنطا مج٦٤, ع ٤ ،ص ٣٣-٨١.

–جابر، جابر عبد الحميد .(١٤٢٦هـ). *اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس*، القاهرة :دار الفكر.

- حسن ،محمود (٢٠١١). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة .مجلة جامعة الأزهر . سلسلة العلوم الإنسانية.١٣ (٢) ،ص١٣٢٩-١٣٧٠.

- خليل، حلمي .(١٩٨٨). *العربية وعلم اللغة البنيوي* ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

- رشدي طعيمة (٢٠٠٦): الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها وتطويرها وتقويمها) الطبعة الثانية ، القاهرة : دار الفكر العربي.

- زيتون ،كمال عبد الحميد والبنا ،عادل السعيد .(٢٠٠٢) .سجلات الأداء وخرائط المفاهيم :أدوات بديلة في التقويم الحقيقي من منظور الفكر البنائي .بحث مقدم للمؤتمر العربي الأول" الامتحانات والتقويم التربوي :رؤية مستقبلية "للمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي في الفترة من 13 - 11 ديسمبر . دار الضيافة بجامعة عين شمس -العباسية - القاهرة.

- زيتون، حسن.(١٩٩٦).أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات الرياض:الدار الصولتية.

-ـــ .(١٩٩٩ .) .*تصميم التدريس*. عمان :عالم الكتب.

- زيتون،عايش(٢٠٠٧).*النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم* .عمان :دار الشروق للنشروالتوزيع.

- سلام، علي عبد العظيم (١٩٩٥) .*الطفل وتعلم اللغة* . الأسكندرية : مطبعة الجمهورية .

- ـــ (١٩٩٣) : *أثر تكامل منهج اللغة العربية على الأداء اللغوي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي* . رسالة دكتوراه ، جامعة الإسكندرية: كلية التربية فرع دمنهور .

- ـــ (٢٠١٥). التقويم البديل : مدخل للارتقاء بأداء المعلم وتطوير برامج إعداده بحث المؤتمر العلمي الرابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس تحت عنوان : برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز ٩١- ١١٩.

- عبد الحميد ,عبد العزيز طلبة (٢٠١١) .أثر تصميم استراتيجية للتعلم الإلكتًروني قائمة على التوليف بين اساليب التعلم النشط عبر الويب ومها رات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتًروني المنظم ذاتيا وتنمية مها رات التفكير التأملي مجلة . كلية التًربية بجامعة المنصورة .مج ٢ع ٧٥، ص ٢٤٨-٣١٦

- عبد السلام ,مصطفى عبد السلام(2009) *تدريس العلوم وإعداد المعلم وتكامل النظرية والممارسة* . الطبعة الأولى. القاهرة :دار الفكر العربي.

- عبد الله ، إبراهيم محمد(٢٠١٢). واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل وعلاقة ذلك بمعتقداته حوله . دراسات عربية في التربية وعلم النفس رابطة التربويين العرب، ٢٧(٢) ١٧١- ٢٠٢.

- عزازي ،سلوى محمد (٢٠٠٤). *تصور مقترح لمنهج في اللغة العربية قائم على الوعي الأدبي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية* . رسالة دكتوراه ، جامعة دمياط :كلية التربية .

- عطية ، جمال سليمان أبو لبن ، وجيه. (٢٠١٢). برنامج قائم على المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة ، مجلة كلية التربية : جامعة بنها مج (٢٣) ع (٩١) 436 – 393 .

- عفانة، عزو، واللولو، فتحية، ٢٠٠٢مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الاسلامية، كلية التربية"، الجامعة الاسلامية، فلسطين، مج(١٩)، ع (٩).

-عقل، أنور (٢٠٠١) :*نحو تقويم أفضل*. بيروت :دار النهضة العربية.

- علام ، صلاح الدين محمود . (٢٠٠٤). *التقويم التربوي البديل :أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية* .القاهرة: دار الفكر العربي.

–علي،محمد السيد.(٢٠١١).*اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس*،عمان:دار المسيرة.

- غانم، حجاج .(٢٠٠٧) . المشكلات المرتبطة بتطبيق أسلوب التقويم التربوي الشامل في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين ذوي المعارف الكافية عن هذا الأسلوب وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الإسمية ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية جامعة المنيا (٢١) (١) ، ١- ٧٣.

- عواد ، حنان سرحان. (٢٠١١). أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على استراتيجية التساؤل الذاتي وأساليب التقويم الأصيل في تنمية مهارات التذوق الأدبي ومهارات التفكير التأملي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي . مجلة كلية التربية جامعة الأزهر ، ع (١٤٦) ص ١٧١- ٢٢٩.

- فضل الله ، محمد رجب. (٢٠٠٥). متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية ، المؤتمر العلمي السابع عشر ، مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المجلد الأول ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، يوليو .ص ١٣٥: ١٩٣.

- كريم. عادي. (٢٠١٤). درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ٣٨ (٣)، ٤١٥ – ٤٦٣.

- مارزانو ، روبرت .(٢٠٠٠). *أبعاد التعلم : تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم*. ترجمة الأعسر، صفاء وآخرون ،القاهرة : دار قباء .

- محمد، السيد علي (٢٠١١). *موسوعة المصطلحات التربوية*. عمان: دار الميسرة .

- مختار، عبد الخالق. (٢٠٠٥). *تعليم الكلام (التعبير الشفوي)*، القاهرة : دار النهضة المصرية.

- مدبولي ،محمدعبد الخالق. (٢٠٠٢). *التربية المهنية للمعلمين: الاتجاهات المعاصرة - المداخل- الاستراتيجيات* . العين: دار الكتاب الجامعي.

– مكسيموس، وديع داود (٢٠٠٦)، موديول استراتيجيات التدريس والانشطة، مشروع تطوير برنامج التربية العملية، كلية التربية، جامعة اسيوط.

- ملحم، سامي محمد .(٢٠٠١). *سيكولوجية التعلم والتعليم*. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- ملكاوي ، فتحي حسن (٢٠١٠) استعمال أطر مرجعية متعددة في تقويم مهارات النمو اللغوي، مجمع اللغة العربية الأردني ، ع (٦١) ص ٦٤٥-٦٩١.

- يوسف ، عيسى صالح .(٢٠١٦) : أساليب تقويم الطلبة في اللغة العربية بين الواقع والمأمول،مجلة عالم التربية ، عدد (٥٤) ، ص ١٩٩-٢٢٩.

- يونس، فهمي .(٢٠١٠) . أثر إستراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة جامعة نجاح للابحاث (العلوم الإنسانية) الأردن، مج ٢٤، ع (٨) ، ص ٢٢٢٧-٢٢٧٠.

ثانيا : المراجع الأجنبية :

-Adams, T.L. & Hsu, J. (1998). Classroom assessments: teachers conceptions and practices in mathematics. School Science and Mathematics, 98(4), 174-180

- Baker, F. (2001). Educational Measurement and Evaluation . Maryland university of Maryland.

-Boston, C.(2002).Understanding Scoring: rubrics: a guide for teachers. Retieved September, 1 ,2010 from - http://www.eric.ed.gov/ERICWeb Poral/record Detail? accno=ED471518

- Burns,P.et al (2002) Teaching reading in today's elementary schools.Newyork: Houghton mifflincompany.

[Culbertson. L,(2000) Alternative assessmemt Primary grade Literacy -

Dewey and Reflecting Thinking. Teacher College Record,

EBSCOHOST, *104(4): 842*

-Emily,G.(2000) Assessment portfolios:including English language learners in large-scale assessment .ERIC.ED447725

-Gabriel,G.(2004) Performance assessment &primi analysis .www.ed.gov/databases/eric.digests/ed 387985.html.

- Gulikers,j.et al (2004)Perceptions of authentic assessment : five dimension of authenticity .paper presented at the second biannual jointnorthumbria/EARLISIG assessment conference ,Bergen .

-Griffith, A & Friedan, G .(2000). Facilitating Reflective thinking in counselor Education. and supervision, EBSCOHOST, 40 (20):8.

-Harris, M. (2009). Implementing Portfolio Assessment. YC Young Children, 64(3), 82-85. Retrieved September, 1, 2010 from ProQuest Education Journals.

- Kraemer, A., N. (2005). Implementing portfolio assessment in second-year German language classrooms. M.A. dissertation, Michigan State University, United States, Michigan. Retrieved September, 1, 2010 from Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT 1426437).

-Kovalik ,Solter. & Olsen, Kate. (2010). Kid’s Eye View of Science: A Conceptual Integrated Approach to Teaching Science K-6. U.S.A. : Sage

-Kim ,York. (2005) . Cultivating reflective thinking: the effects of a reflective thinking tool on learners’ learning performance and metacognitive awareness in the context of on- line learning. Doctoral Dissertation. The Pennsylvania State University

-Rodgers, C .(2002). Defining Reflection: Another look at John

-*Spangler, M. D. (1999) : "Reflective thinking among preservice elementary muthemation teachers". Journal for research in mathematics education, V (12), N (1), P (63 – 79).*

- Ryan, C. (1994) Authentic Assessment. Westminster CA: teacher Created Material Inc.

Lanting, A. Y. (2000). An Empirical Study of District-Wide k-2 -

performance Assessment program: Teacher practices,

Information Gained, and use of Assessment Results.

Dissertation Abstracts. PhD, University of Illinois At Urbana- Champaign, USA.

-Liu, Katrina (2015) .Critical Reflection as a Framework for Transformative Learning in Teacher Education. Educational Review . 67 (2), 135 -157.

Lyons, N (2010) . *Handbook of reflection and reflective-*

Mathematics, 98(4), 174-180.

- Miller, R., & Morgaine, W. (2009). The Benefits of E-portfolios for. Students and Faculty in Their Own Words. Peer Review, 11(1), 8-12. Retrieved September, 1, 2010 from ProQuest Education Journals.

-Mueller, J. (N.D). (2004). *Authentic Assessment Toolbox: what is*

performance Assessment program: Teacher practices, Information Gained, and use of Assessment Results. Dissertation Abstracts. PhD, University of Illinois At Urbana- Champaign, USA. *reflective inquiry,* U.S.A: Springer

Retrieved. September 6,2010, from Dissertations & Theses Full Text

-Varley, M.(2008). Teachers' and administrators' perceptions of authentic assessment at a career and technical education center. Ph.D. dissertation, Fordham University, United States, New York. Retrieved September 6, 2010, from Dissertations & Theses: Full Text.(Publication No. AAT3323268).

A Proposed Training Program Based On Reflective Thinking for Developing using the alternative Linguistic assessment strategies Skills among Preparatory Stage Arabic Language Teachers and its effects on Linguistic production skills of their students

Dr. Safwat Tawfik Hendawy Harhash

Assistant Professor of Curriculum and teaching methods,faculity of education,damnhour univeristy

Abstract :

The current research aimed to identify the effectiveness of A Proposed Training Program Based On Reflective Thinking for Developing using the alternative Linguistic assessment strategies Skills among Preparatory Stage Arabic Language Teachers and its effects on Linguistic production skills of their student

researcher used quasiexperimental design and Descriptive approach. A total of 30 teacher and 60 students of thear student were selected. The researcher prepared a program on teachers. The research tools were applied earlier and later to the research group, and the results showed that there was a statistically significant difference between the average scores of students and the research group in the tribal and post- This shows the effectiveness of the program based on Reflective Thinking in the development of the alternative Linguistic assessment strategies Skills and on Linguistic production skills of their students. The researcher recommended applying the alternative Linguistic assessment on Arabic Language Teachers in different Stages**.**

Key words: Reflective Thinking, alternative Linguistic assessment, Linguistic productio**n**

Received on:22 /11/2021 - Accepted for publication on:6 /12 /2021- E-published on:12/ 2021