أثر استخدام التقييم الحقيقي في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في قواعد اللغة العربية ومهارة التحدث

د. محمد عبدالله الناصر
الإدارة العامة للتربية - المنطقة الشرقية
المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام التقييم الحقيقي في التحصيل الدراسي لقواعد اللغة العربية ومهارة التحدث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة القطيف في المملكة العربية السعودية.

تكونت عينة الدراسة من (٦٢) تلميذاً، موزعين على مجموعتين متكافئتين إحصائياً؛إحداهما تجريبية درست ثلاث وحدات من منهاج قواعد اللغة العربية وفق التقييم الحقيقي، والأخرى ضابطة درست الوحدات نفسها من خلال التقييم التقليدي المعتمد على الاختبارات الكتابية.

جُمعت بيانات الدراسة باستخدام أداتين صممت خصيصاً لأغراضها، هي: اختبار تحصيلي في قواعد اللغة العربية، ومقياس تحدث. وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٠) بين متوسطي العلامات الكلية للتلاميذ في الاختبار التحصيلي في قواعد اللغة العربية،ومقياس التحدث تعزى إلى استعمال التقييم الحقيقي في التدريس، وهذا الفرق لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وخلصت الدراسة إلى الحث على ضرورة التوجه نحو تدريب معلمي اللغة العربية على استخدام التقييم الحقيقي في التدريس.

١ - مقدمة

يُعد التقييم المؤشر الفعلي لتطور التعليم بجميع أبعاده وعناصره، وتحقيق غاياته وأهدافه المتوقعة منه؛ لذا يولي التربويون أهمية كبيرة لهذا الجانب من

خلال البحث الدؤوب عن أفضل السبل للرقي به إلى المستوى المأمول. وشهد العقد الأخير من القرن الماضي تحولاً في الولايات المتحدة الأمريكية نحو التقييم الحقيقي Authentic Assessment أو الواقعي أو البديل أو القائم على الأداء باعتباره ردة فعل على الاختبارات المقننة التي تركز على المفهوم البنكي للتعليم (علام، ٢٠٠٧).

ويمثل ملف الإنجاز Portfolio أهم أدوات التقييم الحقيقي، وهو يحتوي على جميع الأعمال التي تخبرنا عن الجهود التي بذلها التلميذ في تحقيق الأهداف المنشودة مثل: مشاريع الأبحاث والصور والتقارير والجوائز والتسجيلات الصوتية والمرئية وكتابات التلميذ التأملية والتعيينات الصفية والمنزلية ونتائج الاختبارات ومقتطفات من الصحف والمجلات. كل هذه المحتويات توضح مستوى تقدم التلميذ وإنجازاته، وتساعده على التواصل الفعال مع معلمه، ومراجعة دروسه، والفخر بأفضل إنجازاته، وتساعد المعلم في تقييم تلاميذه (Jardine, 1996). وتدعم هذه الأداة عدة أدوات مثل : الملاحظة المباشرة التي يرصد فيها المعلم درجة تقدم تلاميذه نحو أغراض التعلم المنشودة، ويعززها بإجراء المقابلات الشخصية التي تزيد الصورة وضوحاً لديه، إضافة إلى اختبارات الأداء المتنوعة،وتنفيذ بعض المشاريع والتجارب (الخليلي، ١٩٩٨).

هذه الصورة المتكاملة للتقييم الحقيقي جذبت كثيراً من الباحثين التربويين إليه؛ لأنه ينقل البيئة التعلمية التعليمية إلى آفاق بعيدة متوائمة مع البيئة الحياتية، ويوسع مفهوم المنهاج الضيق إلى مفهوم يشمل الحياة بمعظم متطلباتها وعقباتها، ويرتكز على توقعات عالية لمستوى التلاميذ. ويشير جاردين (Jardine, 1996) إلى أن هذا النوع من التقييم يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ؛ لأنه يلائم ذوي الاحتياجات الخاصة، ويحقق التكامل بين محتوى المنهاج واستراتيجياته وأساليب التقييم وأدواته. ومن العوامل المثيرة للانتباه في التقييم الحقيقي إتاحته الفرصة للتقييم الذاتي بسبب وضوح محكات تقدير الأداء للتلميذ، وهذا يزيد دافعية التلميذ، وثقته بنفسه، وإحساسه بامتلاك مُقدرات تعلمه دون تدخل خارجي،

ويتيح هذا التقييم كذلك فرص تقييم الأقران من خلال تبادل التعيينات والمهام التي أداها كل تلميذ، وهذا يساعدهم على تعرف خصائص الأعمال الجيدة، وفهم المادة بشكل أعمق (علام، ٢٠٠٧). ويضيف ويجنز (Wiggins, 1990) أن هذا التقييم يقدم للتلميذ صورة مطابقة للمهام التي تصادفه في حياته الواقعية، وبالتالي تحفز قدراته لتلبية المتطلبات الحياتية، في حين يقتصر التقييم التقليدي على الاختبارات التحريرية أو الشفوية يتطلب هذا التقييم من التلميذ أن يكون نشطاً في أداء عدة مهام تعكس فهمه العميق لما تعلمه، مع ملاحظة التنوع في أداء هذه المهام حسب نمط التعلم المناسب لكل تلميذ(عرض تقديمي وملصقات ومخططات مفاهيمية وتمثيل والاستعانة بالمواقع الإلكترونية)، وفي قياس أدائها بأساليب وأدوات مختلفة. وفي السياق نفسه يشير مولر (Mueller, 2004) إلى أن التقييم الحقيقي يشجع التكامل بين التعليم والتعلم والتقييم بعكس التقييم التقليدي؛ إذ تقيس المهام الواقعية التي يؤديها التلميذ قدرته على تطبيق ما تعلمه بشكل مباشر وليس تذكره فقط، وبالتالي يكون التركيز هنا على المهارات العقلية العليا، وتناسق المجالات المعرفية والوجدانية والحركية لأداء هذه المهام بشكل متميز.

ومن الصعب تحقيق تلك المكاسب من دون إجراء تغييرات جذرية على البيئية التعلمية التعليمية بحيث تتغير أدوار المعلم والتلميذ، والإدارة المدرسية، وبرامج إعداد المعلمين. وقبل ذلك كله ينبغي التحول من النظرية السلوكية التي ترسخ التعلم البنكي والتركيز على تجزئة المادة الدراسية وتسلسلها المتتابع في عقل المتعلم إلى النظرية البنائية التي تؤكد أن التعلم يتضمن العمل النشط من جانب المتعلم في تكوين (أو بناء) مخططات يوظفها في فهم المادة، وإضفاء معنى ودلالة عليها؛ فالتلميذ هو الذي ينشئ المعرفة استناداً إلى المعلومات نتيجة جهد نشط من جانبه لتجريد معنى منها وربط هذا المعنى بالحقيقة الخارجية. وتقع على المسؤولين عن التعليم مهمة تقديم مجموعة من الخبرات والفرص التي يتم تخطيطها بشكل مدروس من أجل تعديل الذكاءات المتعددة للتلاميذ وتنميتها، وتحديد جوانب القوة لدى كل تلميذ والبناء عليها من أجل تعديل وتنمية

الذكاءات الأقل نماء لديه؛ لأن البحوث أشارت إلى أن كل تلميذ يستطيع أن يصبح أكثر ذكاء بطرق متعددة (علام، ٢٠٠٧).

من خلال التأمل في الجوانب السابقة تتضح الحاجة الملحة إلى تغيير نظرة القائمين على التعليم إلى التقييم من النظرة الكمية الضيقة إلى التركيز على نوعية التعلم المنشود من خلال أساليب تكفل بناء شخصية التلميذ بشكل متكامل منسجم مع السياق الحياتي، بحيث لا يشعر تلاميذنا بعزلة المدرسة عن الحياة، وبالتالي الإجابة عن التساؤلات التي تدور في أذهانهم عن جدوى التعلم. والتركيز على جودة التعليم يقتضي تنوع وسائل وأدوات التقييم بحيث تناسب الفئات المتنوعة للتلاميذ بعيداً عن النظرة النمطية من خلال الأدوات السيكومترية.

وقد أدى النظر إلى اللغة باعتبارها وسيلة اتصال إلى تطور التفكير في مفهوم الكفاءة اللغوية عبر التركيز على كفاءة الاتصال اللغوي، وأبرز ذلك تحديات عديدة فيما يتعلق بابتكار منهجيات تدريس جديدة، وصيغ تقييم متنوعة لقياس الكفاءة اللغوية من خلال مهام لغوية حياتية (علام، ٢٠٠٧).

ويعد التحدث الوسيلة اللغوية الأولى المستخدمة من قبل الإنسان لإيصال ما لديه من أفكار، أو ما يدور في نفسه من مشاعر وأحاسيس للآخرين، ومهارة الاستماع تأتي في المرتبة الثانية من حيث ترتيب المهارات الأربع الرئيسة في اللغة (عمار، ٢٠٠٢) ولكن دورها محوري في حياة الإنسان؛ لأن اللغة في أساسها هي عملية إرسال منطوق، واستقبال مسموع أو مضمون، وإفصاح عن المضمون، والجوانب الأخرى للغة تخدم عملية التواصل اللغوي (البجة، ٢٠٠١).

والقواعد النحوية هي صلب نظام اللغة العربية؛ لأنها السبيل إلى تقوّم اللسان والقلم، وتجعل التلميذ قادراً على الكتابة والتحدث بطريقة صحيحة، وتنمي الشخصية اللغوية بجميع جوانبها، خاصة إذا وظفت بشكل متميز في تطوير المهارات الأساسية، وبالتالي تكون هذه المهارات مرتبطة بالاستخدام الفعلي للغة (الأداء أو الكلام) (عمار، ٢٠٠٢). ويتكامل تدريس النحو مع الموقف اللغوي (بين متحدث ومستمع، أو بين قارئ وكاتب)؛ لذا ينبغي توظيف دراسة القواعد النحوية في تقويم مهارات التواصل اللغوي وتواصلها (مدكور، ٢٠٠٠).

٢ - التقييم الحقيقي ومستلزماته

تتفق التعريفات الواردة في الأدب التربوي على خطوط عريضة لهذا النوع من التقييم الذي يعرفه ويجنز (Wiggins, 1990) بأنه : "التقييم الذي يركز بشكل مباشر على أداء التلاميذ في مهام أدائية تتصل بحياتهم الواقعية ". ويعرفه مولر (Mueller, 2004) بأنه : " شكل من التقييم يقوم من خلاله التلاميذ بأداء مهام حياتية حقيقية توضح تطبيقاتهم الفعلية لمعارفهم ومهاراتهم الأساسية". ويعرفه باين (Payne, 2010) بأنه : "نوع من التقييم يركز على أداء التلاميذ لمهام ذات معنى ودلالة لهم في ظروف متنوعة، وبأساليب متنوعة".

من خلال التأمل في التعريفات السابقة يتضح اتفاقها في الجوانب الرئيسة للتقييم الحقيقي وأهمها: التركيز على أداء التلاميذ لمهام حياتية. هذه المهام تكون منسجمة مع نتاجات التعلم المأمولة، وفي شكل نشاطات يقوم بها التلاميذ، أو مشاريع ينفذونها، أو في شكل مشكلات تستدعي الحل بالحوار والمناقشة والبحث والتقصي، وتخضع لعدة شروط أهمها : أن تكون حقيقية أي : تركز على مشكلات من واقع حياة التلميذ، ويرى فيها أهمية وقيمة تستدعي استخدام المعارف والمهارات المكتسبة من المنهاج في معالجتها. إضافة إلى كونها ثرية، محفزة، ملائمة لتطوير قدرات التلاميذ، أساسية، منصفة، منفتحة (الخليلي، ١٩٩٨). وهذا التقييم الحقيقي القائم على الأداء يتطلب أن يظهر التلميذ بوضوح، أو يبرهن، أو يقدم أمثلة أو تجارب أو نتاجات تعكس تقدم مستواه وفقاً لمحكات هذا الأداء Rubrics، ويتم تقدير هذه الأداءات في أثناء تنفيذها استناداً إلى الملاحظة المنتظمة من خلال موازين تقدير Scoring Scales تصمم لهذا الغرض (علام، ٢٠٠٧).

٣ - مشكلة الدراسة

تتبنى مناهج النحو الحالية في المملكة العربية السعودية مدخل (علوم اللغة)؛ فتركز على قواعد النحو والصرف (الجانب المعرفي)، ولا تعنى إلا قليلاً

بالجانب الوظيفي والأدائي لاستيعاب اللغة وإنتاجها. وهذا يتنافى مع واقع استخدام اللغة الذي ينصب على مواقف الحياة الحقيقية في جوانبها كافة (عمار، ٢٠٠٢؛ مدكور، ٢٠٠٠؛ الموسى، ٢٠٠٣).

ويصطدم تدريس النحو في معظم الدول العربية بعدة عقبات تنعكس سلبياً على قدرات التلاميذ اللغوية وتمكنهم منه. وفي هذا الصدد يشير العلي (١٩٩٨) إلى أن أهم الصعوبات الخاصة بقواعد النحو تدريساً وفهماً تعود إلى بعد النماذج المقدمة، والاستراتيجيات المستخدمة في التدريس عن حياة التلميذ واهتماماته وميوله، أو قلة مراعاتها للفروق الفردية، وصعوبة عرض المادة النحوية على التلاميذ، منهاجاً، وتدريساً، وقلة التدريبات الفاعلة في مباحث النحو، وضعف ربط قواعد النحو بتدريس مهارات اللغة العربية.

وما زالت مناهج النحو في المملكة العربية السعودية تحث الخطا للوصول إلى المستوى المأمول الذي يؤهلها لتحقيق الأهداف المتوخاة منها؛ حيث تشير بعض الدراسات إلى بعض الصعوبات المتعلقة بتدريس هذه المادة؛ فقد وضحت دراسة الغانم (١٩٩٤) تدني مستوى تلاميذ الصف الثالث المتوسط في المدارس الحكومية في مدينة الرياض في مقرر قواعد اللغة العربية بسبب غلبة الجانب النظري على الجانب التطبيقي المهاري في المنهاج، وقصور أداء المعلمين، وقلة توفر الجانب الوظيفي، وضعف الاستفادة من تعدد أساليب التقييم، وأوصت الدراسة بإعادة النظر في منهاج قواعد اللغة العربية بجميع مكوناته، وبينت دراسة الجرماوي (٢٠٠٠) وجود مجموعة من العوامل التربوية المرتبطة بصعوبات تعلم قواعد اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية تتعلق بالبيئة المدرسية وإعداد المعلمات والإدارة المدرسية وطرائق التدريس وأساليب التقييم. وهدفت دراسة العنزي(٢٠٠٢) إلى تقويم مستويات الأسئلة الشفوية التي يطرحها معلمو قواعد اللغة العربية للصفوف: الرابع والخامس والسادس في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية، وخلصت إلى ارتفاع نسبة أسئلة التذكر والفهم

والتطبيق، وانخفاض الأسئلة المتصلة بالتحليل والتركيب والتقويم. أما دراسة الجليدي (٢٠٠٢) فخلصت إلى أن مستوى أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة القنفذة في المملكة العربية السعودية منخفض في موضوعات: الصفة والعطف وضمير الغائب والمضاف إليه والاسم الموصول والضمير المتصل في محل نصب. وأوصت بعدم التعامل مع قواعد اللغة العربية على أنها معلومات ذهنية مجردة في المرحلة الابتدائية،والانتقال بها قدر الإمكان إلى الجانب الوظيفي. وأشارت دراسة البكر (٢٠٠٢) إلى أن واقع تدريس النحو لتلاميذ الصف الأول المتوسط في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية يقل فيه استخدام الوسائل التعليمية، ويحظى بنصيب قليل من الأنشطة التعليمية، والأساليب التقويمية الحديثة.

إن التأمل في نتائج هذه الدراسات التي تناولت واقع تدريس النحو في المملكة العربية السعودية يوصلنا إلى صعوبات متعلقة بتدريس منهاج النحو في مجمل المراحل التعليمية بشكل عام، وفي المرحلة الابتدائية بشكل خاص، بسبب عوامل متعلقة بقصور المنهاج، والبيئة التعلمية التعليمية، والإدارة المدرسية، والوسائل والأساليب المستخدمة في التدريس والتقييم.

وعلى الرغم من أهمية مهارة التحدث في تجسيد السلوك اللغوي، والنمو المتكامل لشخصية المتعلم، وتفاعله الإيجابي مع مجتمعه إلا أنها لا تلقى الاهتمام الكافي في مناهج اللغة العربية في المملكة العربية السعودية والدول العربية؛ فقد أشار عبيد (١٩٩٩) ومدكور (٢٠٠٠) وعمار (٢٠٠٠) إلى تدني أداء تلاميذ المملكة العربية السعودية والدول العربية عموماً في مهارة التحدث؛ نظراً لقلة الاهتمام بهذه المهارة، وتواضع الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة في تدريسها.

ونظراً لندرة الدراسات التي تناولت أثر التدريس باستخدام التقييم الحقيقي في التحصيل الدراسي لقواعد اللغة العربية ومهارة التحدث على المستوى العربي عامة، والسعودي خاصة برزت الحاجة إلى مثل هذه الدراسة التي تتلخص مشكلتها في تدني تحصيل تلاميذ المملكة العربية السعودية في قواعد اللغة العربية ومهارة التحدث، وتواضع الاستراتيجيات المستخدمة في تدريسهما.

٤ - فرضيات الدراسة

أ - لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي لقواعد اللغة العربية.

ب - لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة التحدث.

٥ - هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام التقييم الحقيقي في التحصيل الدراسي لقواعد اللغة ومهارة التحدث لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة القطيف بالمملكة العربية السعودية.

٦ - أسئلة الدراسة

وتحاول الدراسة الإجابة عن السؤالين :

أ - ما أثر استخدام التقييم الحقيقي في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في قواعد اللغة العربية ؟.

ب - ما أثر استخدام التقييم الحقيقي في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مهارة التحدث ؟.

٧ - أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أنها :

أ - تشكل أرضية لدراسات منوعة في هذا المجال تتعلق بدراسة أثر التقييم الحقيقي في المناهج الأخرى، والمهارات المتعلقة بها، ولاسيما في ميدان الدراسة.

ب - تسلط الضوء على إمكانية تكامل الخبرات التعلمية التعليمية المقدمة للتلميذ مع الخبرات الحياتية، وهذا ينسجم مع المفهوم الأوسع للمناهج بأنها الحياة.

ت - توجه أنظار المعلمين ومنسوبي القطاع التربوي وصانعي القرار إلى أثر استخدام التقييم الحقيقي في قياس التحصيل الدراسي لقواعد اللغة العربية ومهارة التحدث لدى تلاميذ الصف السادس، وإمكانية تطبيقه في صفوف ومراحل أخرى.

ث - توفر إطاراً نظرياً وأدلة تجريبية لدراسة إمكانية استخدام التقييم الحقيقي مع مواد أخرى مثل: الدراسات الاجتماعية أو الدينية في ميدان الدراسة (المملكة العربية السعودية).

٨ - مصطلحات الدراسة

أ - التقييم الحقيقي :

يُعرّف في هذه الدارسة بأنه : أسلوب تقييم يرافق عمليتي التعليم والتعلم لثلاثة موضوعات في قواعد اللغة العربية للصف السادس الابتدائي ويتطلب من التلميذ أداء أنشطة تمثل مهام متصلة بحياته الواقعية بقصد تحقيق بلوغ كل تلميذ محكات الأداء المطلوبة، وتوفير تغذية راجعة فورية له حول إنجازاته المتعددة. هذا التقييم يتم من خلال أدوات تعد خصيصاً لهذا الغرض هي : ملف الإنجازات، بطاقة الملاحظة، المقابلة، الاختبارات الأدائية.

ب - التحصيل الدراسي :

يُعرّف في هذه الدارسة بأنه : المستوى الذي يصل إليه التلاميذ في المهارات والمعارف المتعلقة بمنهاج قواعد اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية. وقيس من خلال اختبار تحصيلي في الوحدات المقترحة أعد خصيصاً لغرض الدراسة.

ت - مهارة التحدث :

تُعرّف في هذه الدراسة بأنها : القدرات التي تؤهل التلميذ في الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية إلى التعبير عن نفسه، أو عن

مجموعة من الأفكار التي يود طرحها، مراعياً الضوابط والقواعد اللغوية، واستخدام المفردات والأفكار الملائمة للسياق والغرض، من خلال أسلوب مؤثر، وصفات شخصية مناسبة تؤدي إلى تواصله مع الجمهور. وتقاس هذه المهارة من خلال مقياس يتضمن مهارات : التمكن من اللغة، اختيار وتنظيم الأفكار، التواصل مع المستمعين، الضبط الذاتي، والمؤشرات السلوكية لكل مهارة. طور خصيصاً لغرض الدارسة.

ث - أدوات التقييم الحقيقي المستخدمة في الدراسة :

١ - ملف الإنجازات Portfolio: هو ملف يشتمل على أعمال التلميذ التي تظهر كفاءته اللغوية في موضوعات : الأسماء الخمسة والأفعال الخمسة وظروف الزمان والمكان من خلال مواقف واقعية ذات معنى، وفي إطار متكامل. ويتشارك المعلم والتلميذ في اختيار هذه الأعمال وفق محكات الأداء التي تكون واضحة لهما. وتشتمل كذلك على كتابات للتلميذ تتضمن انطباعاته وتأملاته الذاتية عن هذه الأعمال. ويستخدم هذا الملف في تقديم تقرير مقنن عن نتاجات التلميذ وتحصيله وفق محكات الأداء.

٢ - بطاقة الملاحظة : هي بطاقة يرصد فيها المعلم درجة تقدم تلاميذه نحو أغراض التعلم المنشودة في موضوعات : الأسماء الخمسة والأفعال الخمسة وظروف الزمان والمكان.ويقوم المعلم بتوثيق ملاحظاته عن كل تلميذ أثناء تنفيذ نشاطات التعلم ورصد ذلك في سلالم تقدير منسجمة مع محكات الأداء المقترحة لكل أداء.

٣ - المقابلة : هي حديث هادف مع تلاميذ يعانون من بعض الصعوبات في استيعاب موضوعات الدراسة، وتهدف إلى معرفة الأسباب الكامنة وراء الصعوبات التي يعانون منها في الدراسة بشكل عام،وفي مهارة معينة بالخصوص. وتستخدم كذلك لمعرفة حدود كفاءة التلميذ الشفوية وقدرته

على التواصل الفاعل بمستوى لغوي مرتفع من خلال إثراء مستوى المحادثة معه.

٤ - اختبارات الأداء: هي اختبارات تقيس قدرات التلميذ الكتابية والشفوية على توظيف ما تعلمه من خلال أداءات حياتية. وتقاس هذه القدرات من خلال محكات أداء تتدرج من: ممتاز إلى متدني.

٩ - محددات الدراسة

١ - تقتصر الدراسة على استخدام التقييم الحقيقي في تدريس ثلاثة موضوعات من مادة قواعد اللغة العربية للصف السادس الابتدائي هي: الأسماء الخمسة والأفعال الخمسة وظروف الزمان والمكان

٢ - تقتصر عينة هذه الدراسة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة القطيف بالمملكة العربية السعودية.

٣ - يرتبط تعميم نتائج الدراسة، وتفسيرها بدرجة صدق الأدوات وثباتها، والمدة الزمنية التي أجريت خلالها الدراسة، والأنشطة والوسائل وطرائق التدريس المستخدمة.

٤ - اعتمدت الدراسة المحكات الصادرة من وزارة التربية والتعليم في التحصيل الدراسي لقواعد اللغة العربية.

١٠ - الدراسات السابقة

أ - الدراسات الأجنبية:

أجريت بحوث متعددة من أجل استقصاء أثر التقييم الحقيقي في تطوير المهارات اللغوية، ودراسة فاعليته في استثارة دافعية التعلم والتقييم الذاتي:

فقد أجرى ماركيساني (Marchessani, 1992) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر استخدام ملف الإنجازات بصفته أداة للتقييم الحقيقي في تطوير مهارات التلاميذ الكتابية في المرتبة السابعة والثامنة من المرحلة الإعدادية في مدينة فورت لادرديل بولاية فلوريدا الأمريكية، وقد أشرف على الدراسة خمسة

معلمين. وبعد تحليل البيانات كشفت التحليلات الإحصائية ومناقشات المعلمين عن زيادة جوهرية في مشاركة التلاميذ بالإضافة إلى تحسن مهارات الكتابة لديهم، ووجد جميع المعلمين والتلاميذ صورة أكثر إيجابية عن الكتابة عموماً، وعن تقييم ملف الإنجازات خصوصاً.

وأجرى ريني (Rene, 1994) دراسة هدفت إلى تعرف مدى مصداقية التقييم الحقيقي للغة الكتابة الوصفية والقصصية،وقد شملت عينة البحث ٤٠ معلماً يعملون مدربين في مراكز خدمة التربية بولاية تكساس، دربوا تلاميذهم على كتابة ٨ قصص، و٨ كتابات وصفية باستخدام أدوات التقييم الحقيقي. وقد أوضحت النتائج وجود معاملات ارتباط قوية بين نتائج المعلمين في تقييمهم للكتابات الوصفية والقصصية للتلاميذ المتوسطين والضعاف.

وفي السياق نفسه أجرى كاميلي (Kamille, 1994) دراسة في شمال ولاية تكساس الأمريكية هدفت للتحقق من مصداقية أدوات التقييم الحقيقي في لغة الكتابة ومستواها لدى التلاميذ الضعاف والمتوسطين. وشملت الدراسة ٤٦ تلميذاً دربهم ٣ معلمين باستخدام أدوات التقييم الحقيقي. وكشفت النتائج عن معاملات ارتباط قوية بين تقديرات المعلمين لتلاميذهم وفق أدوات التقييم الحقيقي، وكذلك بين نتائج اختباراتهم.

وأجرى مونينغ وبهافناغري (Moening & Bhavngri, 1996) دراسة في الصف الأول من المدارس الابتدائية هدفت إلى اختبار أثر ملف الإنجازات في تحسين نوعية كتابات التلاميذ، وتحفيزهم للمشاركة الايجابية في عملية الكتابة. وبعد تطبيق الاختبار البعدي كشفت هذه الدراسة عن الأثر الواضح لملف الإنجازات في تحسن مستوى كتابة التلاميذ، وفي تحفيزهم، وتشجيعهم على الكتابة.

وأجرى ألايس (Alice, 1997) دراسة في إحدى المدارس الإبتدائية في ولاية سان جوزيه الأمريكية هدفت إلى مقارنة تقديرات المعلمين لتلاميذهم في مهارات الكتابة بتقديرات التلاميذ لأنفسهم. واستندت هذه الدراسة على نتائج

المقابلات والاستفتاءات والاستطلاعات لعشرة من التلاميذ والمعلمين. وقد كشفت هذه النتائج عن تقارب واضح في التقييم، وكشفت عن نتيجة أكثر أهمية وهي أنه كلما صار المعلم أكثر اطلاعاً واهتماماً بتلاميذه في عملية التفكير والكتابة ازدادت قدرته على فهم وتقويم أدائهم نحو الأفضل.

وأجرت آن (Ann, 1997) دراسة هدفت لمعرفة مدى التحسن الذي طرأ على التلاميذ الضعاف باستخدام أدوات متنوعة في التقييم الحقيقي للكتابة، وشملت الدراسة ٩٩ تلميذاً من المستوى الرابع جمعتهم من ١٥ مدرسة ابتدائية من مقاطعة الشاطئ في ولاية فلوريدا الأمريكية. وكشفت نتائج هذه الدراسة عن تحسن واضح في المهارات الأساسية للكتابة، واتجاهات أكثر إيجابية لتعلم الكتابة.

وأجرت ريشتر (Richter, 1997) دراسة هدفت لمعرفة أثر استخدام أدوات متنوعة في التقييم الحقيقي في 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، ورفعت توقعات المعلمين عنهم، وقدمت مفاهيم جديدة للآباء عن مستوى أبنائهم.

وقام أنسلمو (Anselmo, 1998) بدراسة هدفت إلى وصف خبرات ستة تلاميذ خلال عام دراسي بإحدى المدارس الابتدائية في مدينة نيويورك الأمريكية. وتم جمع البيانات عن طريق اللقاءات الأسبوعية، والدوريات، والمقابلات المتعمقة، والمقابلة الجماعية النهائية. وقد أشارت النتائج إلى أن لدى هؤلاء التلاميذ خبرات إيجابية تجاه الملفات تساعدهم في تنظيم عملهم. ويفضل التلاميذ وضع أهداف ومعايير للتعلم ومتابعة تقدمهم وشعر خمسة من التلاميذ بزيادة دافعيتهم ومستوى تفكيرهم.

وأجرت كاي (Kay, 2000) دراسة في إحدى المدارس الابتدائية في مدينة هيوستن الأمريكية هدفت لمعرفة أثر محكات التقييم الحقيقي في التقييم

الذاتي للكتاب الصغار في أثناء عرضهم لمنتجاتهم الكتابية، واستعملت الباحثة لذلك تصميماً شبه تجريبي بعينات قصدية عن طريق الاختبار القبلي - البعدي. وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية بين التقييم الذاتي للتلاميذ قبل وبعد تلقيهم لنوعية المعالجة المتضمنة أدوات وأساليب التقييم الحقيقي.

من خلال التأمل في الدراسات السابقة يتضح تركيز بعضها على استخدام أدوات التقييم الحقيقي، خاصة ملف الإنجازات Portfolio في تحسين أداء التلاميذ في مهارات الكتابة، وأشارت معظمها إلى نتائج إيجابية في هذا السياق، في حين اتجهت دراسات أخرى إلى الكشف عن مدى مصداقية أدوات التقييم الحقيقي في تقييم أداء التلاميذ في مهارات الكتابة من خلال مقارنة تقديرات عدد من المعلمين لأداء العينة نفسها من التلاميذ، وقد كشفت النتائج عن ارتباطات قوية بين تقديرات المعلمين. وأشارت بحوث نوعية من خلال المقابلات المعمقة إلى أن التقييم الحقيقي أكسب التلاميذ خبرات إيجابية وزاد دافعيتهم للتعلم. كل ذلك يعكس فاعلية أدوات التقييم الحقيقي في تحسين أداء التلاميذ اللغوي وإكسابهم اتجاهات إيجابية للتعلم.

ب - الدراسات العربية :

أجرت المناعي (Almannai, 1998) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التقييم الحقيقي بأدواته وإجراءاته في تطور مهارات كتابة اللغة الإنجليزية بصفتها لغة أجنبية في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. أجريت الدراسة على ٦٠ تلميذة في مدرسة يثرب الابتدائية للبنات لمدة ٦ شهور، اقتصرت المشاركة على فصلين اختيرا بالطريقة العشوائية طبقت عليهما المنهج التجريبي عن طريق التصميم القبلي ــ البعدي لمجموعتين: تجريبية وضابطة، واعتمدت منهج الكتابة للصف السادس كمحك للأداء، ونوعت في أدوات التقييم الحقيقي للمجموعة التجريبية (تقييم ذاتي، ملفات الإنجاز، ملاحظة المعلم، اختبارات وأنشطة) في حين اقتصرت 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.

وأجرى الناصر (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام المعلم لأدوات التقييم الحقيقي في رفع مستوى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مدينة القطيف بالمملكة العربية السعودية لمهارات الكتابة. اختار الباحث مجموعة قصدية مكونة من ٣١ تلميذاً من مدرسة عاصم بن ثابت الابتدائية في مدينة القطيف، أُجري لهم اختبارٌ قبليٌّ في مهارات الكتابة وفق المحكات الصادرة من وزارة التربية والتعليم، ودرسهم أحد المعلمين بعد تدريبه من قبل الباحث باستخدام أساليب وأدوات التقييم الحقيقي (ملف الإنجازات، بطاقة الملاحظة، المقابلة). وقد أظهرت نتائج الاختبار البعدي إتقان التلاميذ لمهارات الكتابة إتقاناً يعزى إلى استخدام أدوات التقييم الحقيقي. وأوصى الباحث بالتخطيط لاستخدام التقييم الحقيقي في تدريس مواد اللغة العربية.

من خلال التأمل في الدراستين السابقتين يتضح تركيزهما على استخدام أدوات التقييم الحقيقي في تحسين مستوى تحصيل التلاميذ في مهارات الكتابة للغتين: الإنجليزية والعربية. ورغم اختلاف منهجية الدراستين ومجتمعهما وجنس العينتين إلا أنهما أشارتا إلى نتائج إيجابية في تحصيل التلاميذ والتلميذات في مهارات الكتابة. وأشارت دراسة المناعي (Almannai, 1998) إلى اتجاهات إيجابية نحو مهارة كتابة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

ت - موقع الدراسة من الدراسات السابقة:

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث استخدامها لأدوات التقييم الحقيقي في تحسين الأداء اللغوي للتلاميذ، وتتفق مع دراسة المناعي (Almannai, 1998) في العينة (الصف السادس) رغم اختلاف الجنس، وتتفق معها كذلك في التصميم من خلال استخدام المنهج التجريبي عن طريق التصميم

القبلي ـ البعدي لمجموعتين: تجريبية وضابطة. وتتميز عن غيرها مما سبق من الدراسات في كونها تحاول البحث في أثر استخدام التقييم الحقيقي في التحصيل الدراسي لقواعد اللغة العربية ومهارة التحدث؛ لأن النحو من أهم عوامل تقويم القلم واللسان. وما حفز الباحث على إجراء هذه الدراسة ندرة هذا الاتجاه في البحث على المستوى العربي عامة، والمستوى السعودي خاصة.

١١ - عينة الدراسة

تم اختيار مدرسة الشاطئ الابتدائية في محافظة القطيف بشكل قصدي، ثم اختيار فصلين من فصول الصف السادس الأربعة من التلاميذ المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م بشكل قصدي، بحيث يشكل أحدهما المجموعة التجريبية، والآخر المجموعة الضابطة عن طريق القرعة. علماً أن عدد التلاميذ في كل فصل هو : ٣١ تلميذاً.

١٢ - المادة التعليمية للمجموعة التجريبية

وتتمثل في ثلاث وحدات من منهاج قواعد اللغة العربية للصف السادس الابتدائي للفصل الدراسي الثاني، كيفها الباحث بحيث يمكن تدريسها وفق أساليب التقييم الحقيقي. ثم درب معلم اللغة العربية في المدرسة لتدريسها على النحو التالي :

١ - تحديد الأهداف أو المعايير المتعلقة بكل وحدة.

٢ - تحديد الأداءات المناسبة لتحقيق هذه الأهداف.

٣ - تحديد محكات الأداء المناسبة لهذه الأداءات.

٤ - تدريب التلاميذ على تطبيق هذه الأداءات من خلال عدة أساليب مثل:

- أسلوب النموذج، بعرض نموذج مناسب، وتوضيح جوانب التميز فيه.
- التعلم التعاوني، بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات وتزويد كل مجموعة بالإرشادات اللازمة.
- عرض مشهد تمثيلي ومناقشتهم فيه.
- الطريقة الاستقرائية من أجل استنتاج بعض القواعد الخاصة بالدرس.

٥ - تطبيق أساليب وأدوات التقييم الحقيقي المقترحة.

ويمكن توضيح هذه الخطوات من خلال الأمثلة التالية في درس الأسماء الخمسة :

❖ **وصف لأداء كتابة رسالة في درس الأسماء الخمسة :**

الهدف : أن يجيد التلميذ استخدام الأسماء الخمسة في كتابته.

الأداء المقترح : كتابة رسالة شكر إلى أبيه في يوم نجاحه.

والجدول التالي يوضح محكات الأداء لهذا الهدف.

جدول رقم (١)

محكات أداء كتابة رسالة في درس الأسماء الخمسة

العنصر	ممتاز	جيد	مقبول	متدنٍ
التنظيم	تشتمل الرسالة على جميع عناصر الرسالة، مكتوبة في مواضعها الصحيحة.	تشتمل الرسالة على معظم العناصر، معظمها مكتوب في مواضعها.	تشتمل الرسالة على معظم العناصر، لكن بعضها غير مكتوب في موضعه.	لا تشتمل على معظم عناصر الرسالة، أو أن معظمها مكتوب في غير موضعه.
بناء الجمل	الجمل سليمة البناء، وتتنوع في طولها وبنيتها.	يخطئ قليلاً في بناء الجمل، وينوعها معظم الأحيان.	أخطاؤه متكررة، ينوع أحياناً في جمله.	كثيرة الأخطاء، وهي نادراً ما تتنوع.
استخدام المفردات	يختار الكلمات المناسبة.	يخطئ أحياناً في اختيار الكلمات.	نصف مفرداته خاطئة.	معظم مفرداته خاطئة.
الإملاء وعلامات الترقيم	يحسن الكتابة الإملائية واختيار علامات الترقيم	يخطئ أحياناً في الإملاء واختيار علامات الترقيم	نصف كلماته خاطئة إملائياً، وكذلك علامات الترقيم.	معظم كلماته خاطئة إملائياً، وكذلك علامات الترقيم.
النحو	يحسن كتابة الكلمة وفق علاماتها الإعرابية.	يخطئ أحياناً في كتابة الكلمة وفق علاماتها الإعرابية.	يخطئ في كتابة نصف كلماته وفق علاماتها الإعرابية.	معظم كلماته خاطئة نحوياً.
الشكل العام	يعتني بالشكل العام من حيث: الخط، والهوامش، والفراغات أول الفقرات.	لا يعتني بالشكل العام أحياناً من حيث : الخط، والهوامش، والفراغات أول الفقرات.	الشكل العام مناسب رغم وجود عدة هفوات في الهوامش والفراغات، الخط مقروء.	الشكل العام غير مناسب؛ لوجود أخطاء كثيرة في الهوامش والفراغات، الخط غير مقروء.

❖ **وصف لأداء إلقاء كلمة في درس الأسماء الخمسة :**

الهدف :

أن يجيد استخدام الأسماء الخمسة في حديثه.

الأداء المقترح :

يلقي كلمة أمام زملائه بصيغة المفرد ينصحهم فيها بمساعدة كل تلميذ لأخيه في كل وقت انطلاقاً من الحديث الشريف: " المسلم أخو المسلم، لا يظلمه، ولا يخذله، ولا يكذبه، ولا يحقره".

والجدول التالي يوضح محكات هذا الأداء.

جدول رقم (٢)

محكات الأداء لإلقاء كلمة في درس الأسماء الخمسة

العنصر	ممتاز	جيد	مقبول	متدنٍ
التمكن من اللغة	مخارج حروفه واضحة، ومفرداته وجمله صحيحة ومعبرة ومتنوعة، يلون صوته حسب ما يتطلبه الموقف.	معظم مخارج حروفه واضحة، ومفردات جمله معظمها صحيحة ومعبرة، غالباً ما ينوع مفرداته وجمله،ويلون صوته حسب الموقف.	بعض مخارج حروفه غير واضحة، ومفرداته وجمله متوسطة الصحة والتعبير، نادراً ما ينوع مفرداته وجمله، ويلون صوته حسب الموقف.	معظم مخارج حروفه غير واضحة، ومعظم مفرداته وجمله غير صحيحة ومعبرة، ومفرداته وجمله تتسم بالنمطية، ولا يجيد تلوين صوته حسب الموقف.
مراعاة القواعد النحوية	جمله صحيحة نحوياً	لديه بعض الأخطاء من حيث القواعد النحوية.	نصف جمله صحيحة نحوياً.	معظم جمله غير صحيحة نحوياً
اختيار وتنظيم الأفكار	واضحة، متسلسلة منطقياً، متنوعة.	واضحة، لكنها تفتقد أحياناً للتسلسل المنطقي والتنوع.	واضحة، أحياناً يلاحظ فيها تنوع وتسلسل منطقي.	غير واضحة، ولا يلاحظ فيها تنوع وتسلسل منطقي
التواصل مع المستمعين	قوي التأثير، مشوق، متواصل بصرياً مع المستمعين، تعابير وجهه وحركاته معبرة.	معظم إلقائه مؤثر ومشوق، غالباً ما يتواصل بصرياً مع المستمعين، معظم تعابير وجهه وحركاته معبرة.	بعض إلقائه مؤثر ومشوق، يتواصل بصرياً بشكل مناسب، بعض تعابير وجهه وحركاته معبرة.	إلقاؤه يتسم بالنمطية، ولا يتواصل بصرياً مع المستمعين، ومعظم تعابير وجهه وحركاته غير معبرة.

والجدول رقم (٣) يوضح الأهداف أو المعايير المتعلقة بكل درس والأداءات المقترحة لها.

جدول رقم (٣)

أداءات مقترحة لأهداف أو معايير الدروس

الدرس	الأهداف	الأداءات المقترحة
الأسماء الخمسة	أن يجيد التلميذ استخدام الأسماء الخمسة في كتابته.	كتابة رسالة شكر إلى أبيه في يوم نجاحه. تلخيص قصة أو موقف عن بر الابن بأبيه. كتابة موضوع عن حق المؤمن على أخيه المؤمن. المساهمة في إعداد مجلة فصلية تشتمل على موضوعات عن الأسماء الخمسة من كتابات التلاميذ.
	أن يجيد استخدام الأسماء الخمسة في حديثه.	إلقاء كلمة أمام زملائه بصيغة المفرد ينصحهم فيها بمساعدة كل تلميذ لأخيه في كل وقت.
	أن يصمم بعض الموضوعات عن الأسماء الخمسة بالاستعانة بالحاسوب.	تصميم بعض الموضوعات عن الأسماء الخمسة بالاستعانة ببرامج Photoshop و Word و PowerPoint.
الأفعال الخمسة	أن يجيد استخدام الأفعال الخمسة في كتابته.	كتابة موضوع يصف فيها رحلة علمية أو ترفيهية قام بها زملاؤه. كتابة رسالة إلى أصدقائه ينصحهم فيها بالمحافظة على أوقات الصلاة، والمداومة على قراءة القرآن الكريم. المساهمة في إعداد مجلة فصلية تشتمل على موضوعات عن الأفعال الخمسة من كتابات التلاميذ.
	أن يجيد استخدام الأفعال الخمسة في حديثه.	إلقاء كلمة ينصح فيها زملاءه بالمحافظة على نظافة المدرسة. إجراء حوار بين مجموعة من التلاميذ تفضل مادة معينة ومجموعة تفضل مادة أخرى.
	أن يصمم بعض الموضوعات عن الأفعال الخمسة بالاستعانة بالحاسوب.	تصميم بعض الموضوعات عن الأسماء الخمسة بالاستعانة ببرامج Photoshop و Word و PowerPoint.

تابع/ جدول رقم (٣)

أداءات مقترحة لأهداف أو معايير الدروس

الدرس	الأهداف	الأداءات المقترحة
ظروف الزمان والمكان	أن يجيد استخدام ظروف الزمان والمكان في كتابته.	كتابة موضوع يصف فيه يوم نجاحه من الصف الخامس. كتابة رسالة إلى أحد أصدقائه ينصحه فيها بتنظيم وقته بين اللعب والمذاكرة. تلخيص قصة قرأها تشتمل على ظروف زمان أو مكان.
	أن يجيد استخدام ظروف الزمان والمكان في حديثه.	وصف التلاميذ ليومهم الدراسي شفوياً. إجراء حوار بين تلميذ يفضل مذاكرة دروسه نهاراً وآخر يفضل مذاكرتها ليلاً.
	أن يمثل مشهداً تمثيلياً عن ظروف الزمان والمكان.	يقسم التلاميذ إلى مجموعات، كل مجموعة تقوم بتمثيل مشهد عن ظروف الزمان والمكان، بعد مشاهدته على جهاز العرض.

١٣ - أدوات التقييم الحقيقي المقترحة

أ - ملف الإنجازات Portfolio: وهو تجميع مركز وهادف لأعمال التلميذ التي تظهر الكفاءة اللغوية للتلميذ في مواقف واقعية ذات معنى، وفي إطار متكامل. ويتشارك المعلم والتلميذ في اختيار هذه الأعمال وفق محكات أداء تكون واضحة لهما.وتشتمل كذلك على كتابات للتلميذ تتضمن انطباعاته وتأملاته الذاتية عن هذه الأعمال. ومن أمثلة هذه الأعمال :

* أفضل الرسائل والموضوعات والخواطر والقصص التي كتبها التلميذ.
* تعليقات المعلم على تقدم التلميذ وفق محكات الأداء.
* صور ملتقطة للتلميذ وهو يطبق هذه الأداءات.
* شهادات التفوق والشكر والتقدير على تميزه في الأداء.
* أقراص ممغنطة تتضمن تسجيلات لأدائه الشفوي والتمثيلي.

* أفضل كتاباته في مجلة الفصل.

ويستخدم هذا الملف في تقديم تقرير مقنن عن نتاجات التلميذ وتحصيله وفق محكات الأداء.

ب - **الملاحظة**: ويرصد فيها المعلم درجة تقدم تلاميذه نحو أغراض التعلم المنشودة.وبإمكان المعلم توثيق ملاحظاته عن كل تلميذ أثناء تنفيذ نشاطات التعلم ورصد ذلك في سلالم تقدير منسجمة مع المحكات المقترحة لكل أداء في بطاقة معدة لهذا الغرض.

ت - **المقابلة**: وهي أداة معززة للملاحظة، وتهدف إلى معرفة الأسباب الكامنة وراء الصعوبات التي يعاني منها التلميذ في الدراسة بشكل عام،وفي مهارة معينة على وجه الخصوص.

وتستخدم كذلك لمعرفة حدود كفاءة التلميذ الشفوية وقدرته على التواصل الفاعل بمستوى لغوي مرتفع من خلال إثراء مستوى المحادثة معه.

ث - **اختبارات الأداء**: وهي اختبارات تقيس قدرات التلميذ الكتابية والشفوية على توظيف ما تعلمه من خلال أداءات حياتية مثل :

* إلقاء كلمة يوضح فيها حق الأخ على أخيه.

* كتابة موضوع يصف فيه يومه الدراسي والحياتي.

* وتقاس هذه القدرات من خلال محكات أداء تتدرج من : ممتاز إلى متدنٍ.

١٤ - إجراءات تدريس المجموعة التجريبية

دُرِّست كل وحدة بواقع أربع حصص دراسية، مدة كل حصة ٤٥ دقيقة. وسارت إجراءات التدريس على النحو التالي :

أ - مدخل إلى الدرس من خلال مشاهدة مشهد تمثيلي يتعلق بالدرس، ثم يناقشهم المعلم في مضمون كل مشهد ليتوصل التلميذ إلى معنى الأسماء

الخمسة أو الأفعال الخمسة أو ظروف الزمان والمكان وشروطها وعلامات إعرابها.

ب - مشاهدة التلاميذ أو اطلاعهم على نموذج لأداء حياتي يتعلق بالدرس، مع توضيح جوانبه الإيجابية والسلبية عن طريق المناقشة بين المعلم والتلميذ.

ت - تنفيذ التلاميذ لذلك الأداء باستخدام أسلوب التعلم التعاوني، مع تقديم التغذية الراجعة والإرشادات اللازمة من قبل المعلم.

ث - تنفيذ التلاميذ لذلك الأداء بشكل منفرد مستفيدين من الإرشادات السابقة.

ج - تقييم المعلم لأداء التلميذ وفق محكات الأداء، ورصد ذلك في ملف الإنجازات وبطاقة الملاحظة، ثم إجراء المقابلات مع بعض التلاميذ الذين لم يصلوا إلى المستوى المطلوب من الإتقان، من أجل التعرف إلى أسباب تدني مستواهم، وأساليب تطويره.

١٥ - المادة التعليمية للمجموعة الضابطة

وتشمل الدروس ذاتها من منهاج قواعد اللغة العربية للصف السادس الابتدائي للفصل الدراسي الثاني. وقد درسها معلم المادة وفق الدليل الصادر من وزارة التربية والتعليم بأهدافه وأنشطته ووسائل وأساليب تدريسه وتقويمه.

وسارت إجراءات تدريس الدروس السابقة للمجموعة الضابطة على النحو التالي:

١ - الحصة الأولى: شرح الدرس باستخدام الطريقة الاستقرائية بخطواتها الخمس: التمهيد، عرض الأمثلة، الربط والمقارنة بين الأمثلة، استنتاج القاعدة، التطبيق.

٢ - الحصة الثانية: الإجابة عن تدريبات الكتاب من خلال أسلوب التعلم التعاوني.

٣ - الحصة الثالثة: الإجابة عن أوراق عمل باستخدام أسلوب التعلم التعاوني.

٤ - الحصة الرابعة: إجابة التلاميذ عن اختبار وضعه المعلم لقياس مدى تحقيق التلاميذ لأهداف كل درس.

١٦ - صدق المادة التعليمية

عرضت المادة التعليمية على مجموعة من أساتذة الجامعات، ومعلمي مواد اللغة العربية للصف السادس، وذلك لإبداء آرائهم واقتراحاتهم في المادة من حيث: الدقة العلمية والصياغة اللغوية وملاءمة الأهداف والأنشطة والطرائق التدريسية وأدوات التقييم وأساليبه لخصائص التلاميذ وقدراتهم.

ورأى بعضهم إجراء التعديلين الآتيين:

١ - وصف موجز لإجراءات التدريس في كل حصة.

٢ - إضافة محك للمستوى المتدني في محكات الأداء مع وصفه.

وقد تم الأخذ بالتعديلين السابقين.

١٧ - أدوات الدراسة

❖ **الأداة الأولى "الاختبار التحصيلي":**

اختبار يقيس الجوانب المعرفية والمهارية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في موضوعات: الأسماء الخمسة والأفعال الخمسة وظرفي الزمان والمكان. ويتكون من أربعة أسئلة: السؤال الأول يتكون من أربع فقرات مقالية تركز على قدرة التلميذ على استخراج كلمات متعلقة بالدروس التي درسها، ثم إعرابها. والسؤال الثاني موضوعي يتكون من (١٢) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بواقع ثلاثة بدائل لكل فقرة. والثالث يركز على قدرة التلميذ على تحديد خمس كلمات متعلقة بالوحدات التي درسها كتبت بشكل خاطئ مع تصويبها. والرابع يتطلب من التلميذ اختيار موضوع من ثلاثة موضوعات، وكتابة عشر جمل يوظف فيها ما درسه من الوحدات المقررة في فترة إجراء هذه الدراسة. أما الدرجة الكلية فهي (٤٠) درجة موزعة على النحو التالي: (٨) درجات

للسؤال الأول بواقع درجتين لكل فقرة: درجة لاستخراج الكلمة، ودرجة لإعرابها، و(١٢) درجة للثاني بواقع درجة لكل فقرة، و(١٠) درجات للثالث بواقع درجتين لكل فقرة: درجة لتحديد الكلمة الخاطئة، ودرجة لتصويبها، و(١٠) درجات للرابع بواقع درجة لكل جملة صحيحة نحوياً وإملائياً.

وتم إعداد جدول المواصفات لهذا الاختبار قبل كتابة فقراته كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في مادة "قواعد اللغة العربية" للصف السادس

موضوعات المحتوى التعليمي	الأهداف	أرقام فقرات مستويات الأهداف				مجموع الفقرات لكل موضوع	
		التذكر	الفهم	التطبيق	التركيب	عددياً	بنسبة
الأسماء الخمسة	٣	سؤال ١ فقرة ٢	س٢، فقرة: ١، ٣، ٨	س١، ف٢ فقرتان من السؤال الثالث	٤ فقرات من السؤال الرابع	١٠	٢٥٪
الأفعال الخمسة	٣	سؤال ١ فقرة ١	س٢، فقرة: ١١، ٩، ٧، ٥، ٢	س١، ف١ ٤ فقرات من السؤال الثالث	٣ فقرات من السؤال الرابع	١٥	٣٧.٥٪
ظرفا الزمان والمكان	٣	سؤال ١ فقرة: ٣، ٤	س٢، فقرة: ١٢، ١٠، ٦، ٤	س١، ف ٤، ٣ ٤ فقرات من السؤال الثالث	٣ فقرات من السؤال الرابع	١٥	٣٧.٥٪
مجموع الأهداف والفقرات في كل مستوى	٩	٤	١٢	١٤	١٠	٤٠	١٠٠٪

صدق الاختبار التحصيلي وثباته :

عُرِض الاختبار التحصيلي على مجموعة من أساتذة الجامعات في تخصصات : طرائق تدريس اللغة العربية، واللغة العربية، إضافة إلى مجموعة من المشرفين التربويين، ومعلمي اللغة العربية للصف السادس؛ وذلك لإبداء آرائهم واقتراحاتهم في الاختبار التحصيلي من حيث : الدقة العلمية والصياغة اللغوية والملاءمة لمستوى التلاميذ ووضوح تعليمات الاختبار والوقت المخصص للاختبار وتقدير الدرجات للأسئلة والفقرات.

وأوصى بعضهم بإجراء بعض التعديلات مثل :

١ - تغيير بعض البدائل المتعلقة بالسؤال الثاني للفقرتين : (١٠) و(١٢) لعدم مناسبتها.

٢ - ضبط النصوص الواردة في الاختبار بالشكل.

وتم الأخذ بهذين التعديلين.

وطُبق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج المدرسة، عددها (٣١) تلميذاً من أجل استخراج الثبات بالتنصيف لفقرات الاختبار بعد تقسيمه إلى نصفين متكافئين فكان معامل الثبات ٠,٩١ وهو معامل ثبات مرتفع في البحوث التربوية، وحسب الثبات أيضاً عن طريق الاختبار وإعادته؛ فقد أعيد تطبيق الاختبار على العينة نفسها بعد أسبوعين فكان الثبات ٠,٩٦ وهو معامل ثبات مرتفع كذلك في البحوث التربوية.

❖ **الأداة الثانية "مقياس التحدث":**

يهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مهارة التحدث وفق المهارات المحددة في هذا المقياس،والمؤشرات السلوكية الخاصة بكل مهارة.وهذه المهارات هي :

❋ **التمكن من اللغة**؛ ومؤشراتها السلوكية :

قوة الصوت وصحة بناء الجمل والتراكيب المستخدمة وتنويع الصوت وتلوينه حسب ما يتطلبه الموقف وتنوع المفردات والتراكيب اللغوية.

* **اختيار الأفكار وتنظيمها**؛ ومؤشراتها السلوكية :
وضوح الأفكار وتسلسلها المنطقي وتنوعها.

* **التواصل مع المستمعين**؛ ومؤشراتها السلوكية :
قوة التأثير وتشويق المستمعين وجذب انتباههم والتواصل البصري معهم وتعابير الوجه والحركات الجسدية المعبرة.

* **الضبط الذاتي**؛ ومؤشراتها السلوكية :
الجرأة والثقة بالنفس والنشاط والحيوية والقدرة على الإقناع.

وقد قيست هذه المؤشرات من خلال مقياس تدرج خماسي (مرتفع جداً، مرتفع، متوسط، منخفض، منخفض جداً) بحيث يكون الحد الأعلى لكل مؤشر خمس درجات، والأدنى درجة واحدة، وقد قام معلمان بتطبيق هذا المقياس، وأخذ الباحث متوسط درجات تقييمهما لكل مؤشر.

صدق المقياس وثباته : عُرِض مقياس التحدث على مجموعة من أساتذة الجامعات في تخصصات: طرائق تدريس اللغة العربية، واللغة العربية، إضافة إلى مجموعة من المشرفين التربويين، ومعلمي اللغة العربية للصف السادس، وذلك لإبداء آرائهم واقتراحاتهم في المقياس من حيث الجوانب التالية:

المهارات المقترحة والمؤشرات السلوكية لكل مهارة ومستويات الأداء المقترحة ومدى صلاحية الموقف الاختباري لقياس المهارات ومؤشراتها السلوكية والدقة العلمية والصياغة اللغوية والملاءمة لمستوى التلاميذ وطريقة إجراء الاختبار وطريقة تقييم الأداء.

وأوصى بعضهم بإجراء التعديلين التاليين :

١ - الأخذ بمقياس ليكرت الخماسي في تحديد مستوى الأداء لكل تلميذ.

٢ - حذف بند "الأفكار الملاءمة المعبرة".

وتم الأخذ بالتعديلين السابقين.

وأما ثبات المقياس فقد أجري عن طريق تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج المدرسة، عددها (٣١) تلميذاً من أجل استخراج الثبات النصفي لبنود المقياس بعد تقسيمه إلى نصفين متكافئين فكان معامل الترابط ٠,٩٤ وهو معامل ثبات مرتفع في البحوث التربوية، وحسب الثبات كذلك بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، فقد أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد أسبوعين فكان معامل الارتباط ٠،٩٨ وهو معامل ثبات مرتفع كذلك في البحوث التربوية.

١٨ - إجراءات الدراسة

سارت الدراسة وفقاً للخطوات الآتية :

أ - الاستئذان من مكتب الإشراف التربوي بمحافظة القطيف لإجراء الدراسة.

ب - اختيار إحدى المدارس الابتدائية الحكومية المناسبة لتطبيق الدراسة بشكل قصدي وهي : مدرسة الشاطئ الابتدائية، ثم اختيار فصلين من بين أربعة فصول من الصف السادس الابتدائي بشكل قصدي، وتعيين أحدهما ليكون المجموعة التجريبية، والآخر ليكون المجموعة الضابطة عن طريق القرعة.

ت - تطبيق مقياسي: الاختبار التحريري، والتحدث على عينة استطلاعية من خارج المدرسة مكونة من ٣١ تلميذاً؛ لاستخراج معامل الثبات، ثم إعادة مقياس تطبيقه على العينة نفسها بعد أسبوعين.

ث - الاجتماع بأحد معلمي الصف السادس في المدرسة، وتدريبه على التدريس باستخدام أساليب وأدوات التقييم الحقيقي، بعد تزويده بالمادة التعليمية، والنشرات والكتب اللازمة لتسهيل مهمته.

ج - إجراء الاختبارين القبليين للمجموعتين في الاختبار التحصيلي والتحدث يومي الثلاثاء والأربعاء الموافق ٢٢-٢٠١٠/٢/٢٣م.

ح - بدء التدريس للمجموعتين من قبل المعلم، وتحت إشراف الباحث ومتابعته، يوم السبت الموافق ٢٠١٠/٢/٢٦م، بواقع ١٢ حصة للمجموعة التجريبية و١٢ حصة للمجموعة الضابطة، لمدة ٤٠ يوماً، مدة كل حصة ٤٥ دقيقة.

خ - إجراء الاختبار البعديين للمجموعتين في الاختبار التحصيلي والتحدث يومي الثلاثاء والأربعاء الموافق ٨-٢٠١٠/٤/٩م.

د - استخراج النتائج وتحليلها التحليل الإحصائي المناسب، وتفسيرها، واقتراح التوصيات اللازمة.

١٩ - نتائج الدراسة ومناقشتها

أظهر تحليل البيانات التي تم جمعها من خلال أدوات الدراسة النتائج الآتية :

أولاً - النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما أثر استخدام التقييم الحقيقي في تحصيل تلاميذ الصف السادس في قواعد اللغة العربية ؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين المتلازم (ANCOVA). والجدول رقم (٥) يبين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للاختبارين التحصيليين القبلي والبعدي في قواعد اللغة العربية للمجموعتين التجريبية والضابطة.

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبارين التحصيليين: القبلي والبعدي في قواعد اللغة العربية للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	القياس القبلي			القياس البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	١٨,٠٦	٤,٣٧	٣١	٣٤,٦٤	٤,٥٧
الضابطة	١٦,٥٤	٣,٤٦	٣١	٢٢,٢٢	٤,٩٥

يتضح من الجدول رقم (٥) أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي بلغ (١٨,٠٦)، ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بلغ (٣٤,٦٤)، في حين أن متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي بلغ (١٦,٥٤)، وأن متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بلغ (٢٢,٢٢). وهذا يشير إلى فرق بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار البعدي، وللتحقق من مستوى دلالة الفرق بين المتوسطين البعديين بعد ضبط العلامات القبلية اختبرت الفرضية الآتية: "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي لقواعد اللغة العربية". باستخدام تحليل التباين المتلازم. وكانت النتيجة كما يظهرها الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين المتلازم للمتوسطين البعديين في الاختبار التحصيلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
القياس القبلي	٢٤٨,٧٢٨	١	٢٤٨,٧٢٨	١٣٠,١٧٨	٠,٠٠١
المجموعات	٢,٠٢١,٧٨٨	١	٢,٠٢١,٧٨٨	١٠٧,٠٩٨	٠,٠٠
الخطأ	١١١٣,٧٨٨	٥٩	١٨,٨٧٨		
المجموع	٥٣٨٨٥,٠٠٠	٦٢			

يتضح من الجدول رقم (٦) أن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بلغ مستوى الدلالة الإحصائية؛ لأن قيمة (ف) الإحصائية بلغت (١٠٧,٠٩٨)، وهذه القيمة دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٠). وبمراجعة المتوسطين الحسابيين المعدلين تبين أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية كان أعلى من متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل لدرجات أفراد المجموعة التجريبية (٣٤,٦٤) في حين بلغ لدرجات أفراد المجموعة الضابطة (٢٢,٢٢). وهذا يشير إلى أثر

استخدام التقييم الحقيقي في التدريس في تحسين تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في قواعد اللغة العربية؛ لذا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٠) بين متوسطي العلامات الكلية للتلاميذ لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية يعزى إلى أثر التدريس باستخدام التقييم الحقيقي.

ويمكن تفسير ذلك بما يلي :

١ - ركز التدريس بالتقييم الحقيقي على أداء التلميذ ومهاراته وفهمه وتنظيمه لبنيته المعرفية من خلال أنشطة حفزت قدرات التفكير العليا لديه؛ فمن خلال أداء هذه الأنشطة بأنواعها الكتابية والشفوية والتمثيلية والحاسوبية تعلم التوصل إلى بعض الأفكار الأكثر فائدة لحياته، وبناء فهم عميق متكامل حول موضوع معين؛ لأن أداءها يحتاج إلى توظيف قدرات التفكير العليا من تحليل وتركيب وتقويم، ويحتاج أحياناً إلى تفكير إبداعي أو نقدي، فالفهم المتعمق يُعبر عنه من خلال أساليب تواصل متعددة يوظف فيها التلميذ اللغة المكتوبة والمنطوقة لتوضيح أفكاره، وما يدركه من فروق دقيقة وتفاصيل جوهرية.في حين ركز التدريس في المجموعة الضابطة على التحصيل الأكاديمي من خلال الاختبارات التحريرية، التي تركز على قدرات التفكير الدنيا لدى التلميذ من خلال التدريبات المتعددة، وتعزز المدخل النظري لقواعد اللغة، وتغفل المدخل التطبيقي الحياتي من خلال توظيف ما تعلمه التلميذ في مواقف حياتية تعكس فهمه المتعمق والمتكامل لما درسه.

٢ - لاحظ الباحث الدافعية الملموسة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال حرصهم على تطوير أدائهم عن طريق التواصل الفعال مع معلم المادة، وتنظيم ملفاتهم وعرضها بصورة تعكس هذا التطور في الأداء، واهتمامهم بتعليقات المعلم على أعمالهم؛ لأن هذه الأنشطة وثيقة الصلة بواقعهم الحياتي من خلال ملاءمتها لاهتماماتهم وخبراتهم وهواياتهم

ومواقف يحتاجون إلى التعامل معها في ممارساتهم الحياتية. أما تلاميذ المجموعة الضابطة فقد تعاملوا مع تدريبات في الكتاب بعيدة عن واقعهم الحياتي؛ وهي تدريبات تطبيقية لقواعد الدرس المجردة التي لا يشعر التلميذ بفائدتها في حياته الواقعية ؛ فأثر بشكل كبير في حماسهم للتعلم، واتضح ذلك من حالات الملل والشرود لدى بعض التلاميذ التي لاحظها المعلم.

٣ - أتاح تنوع أدوات التقييم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية (ملف الإنجازات والملاحظة والمقابلة واختبارات الأداء) إعطاء صورة متكاملة عن مستوى كل تلميذ، وتلمس جوانب الضعف والقوة لديه من أجل تطوير أدائه بأسلوب متدرج يناسب نمط تعلمه وميوله وقدراته من خلال أنشطة أدائية متنوعة تنسجم مع قدراته ونمط ذكائه. وأتاح هذا الأسلوب فرصاً للتقييم الذاتي، ولاسيما أن محكات الأداء واضحة أمام التلميذ. إضافة إلى أن ملف الإنجازات لعب دوراً كبيراً في زيادة ثقة التلميذ بنفسه وقدرته على الإنجاز وتسجيل انطباعاته التأملية عن أعماله وفوائدها المتعددة في حياته. في حين اقتصر التقييم لدى تلاميذ المجموعة الضابطة على الاختبارات التحريرية التي لا تعطي صورة متكاملة عن مستوى التلميذ، والصعوبات التي يعاني منها وأسبابها، وقد خلق ذلك عزلة بين التلاميذ الضعاف والمادة؛ لأنهم شعروا أنهم على هامش المادة، إضافة إلى نمطية الأنشطة السائدة والمقتصرة على تدريبات الكتاب التي يقل مراعاتها لأنماط تعلم التلاميذ الواقعية المختلفة واهتماماتهم وقدراتهم.

٤ - ساعد تقديم قواعد اللغة العربية في إطار خبرات لغوية متكاملة تلاميذ المجموعة التجريبية في صقل قدراتهم على استيعاب هذه القواعد وتوظيفها في السياق الحياتي من خلال الأنشطة الأدائية التي قدمت إليهم؛ لأنها تهيئ للتلاميذ فرصاً أوسع لفهم هذه القواعد، فاللغة كلٌ لا يتجزأ، ومن الصعب على التلميذ استيعاب هذه القواعد المجردة في إطار

منفصل عن سياقها اللغوي، لقد أدرك التلاميذ جدوى هذه القواعد من خلال مساهمتها في كتابتهم وتحدثهم وتمثيلهم بشكل سليم، وتواصلهم مع الآخرين بشكل فعال، وتعبيرهم عن مشاعرهم وتأملاتهم بمستوى يعكس تطور أدائهم اللغوي. أما تلاميذ المجموعة الضابطة فدرسوا هذه القواعد في سياق منفصل عن الخبرات اللغوية؛ مما أدى إلى صعوبة استيعابها، إضافة إلى تساؤلهم المستمر عن جدوى دراسة هذه القواعد ما داموا لا يطبقونها في حياتهم الواقعية.

٥ - أتاح التدريس باستخدام أدوات التقييم الحقيقي فرصاً متنوعة للتلاميذ في تبادل خبراتهم من خلال تقويم الأقران والحوار والتعاون الفعال في إطار أداء أنشطة لغوية مشتركة، وكان دور المعلم يتركز في المتابعة وتقديم الإرشادات والتغذية الراجعة لكل تلميذ من أجل الرقي بمستواه؛ وذلك جعل التلميذ مبادراً نشطاً في تعلمه، يسعى إلى تطوير أدائه بالبحث والمشاركة الفعالة في الأنشطة المتنوعة. وندرت فرص تبادل الخبرات لدى تلاميذ المجموعة الضابطة؛ لقلة وجود أنشطة أدائية حياتية تثري هذا التبادل، وتمحورت معظم جهود التدريس والتقييم حول المعلم؛ مما أضفى جانباً من السلبية على أداء التلميذ تمثل في التلقي وقلة المبادرة والفاعلية.

ثانياً - النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما أثر استخدام التقييم الحقيقي في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مهارة التحدث ؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين المتلازم (ANCOVA). والجدول رقم (٧) يبين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمقياسي التحدث القبليين والبعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة.

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبارين: القبلي والبعدي في مهارة التحدث للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	القياس القبلي			القياس البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٢٥,٧٠	٥,١٤	٣١	٦١,٦١	٧,٧٥
الضابطة	٢٣,٨٧	٥,٦٠	٣١	٣٧,٤٨	٢,٨٥

يتضح من الجدول رقم (٧) أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي بلغ (٢٥,٧٠)، ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بلغ (٦١,٦١)، في حين أن متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي بلغ (٢٣,٨٧)، ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بلغ (٣٧,٤٨). وهذا يشير إلى فرق بين متوسطي المجموعتين، وللتحقق من مستوى دلالة هذا الفرق بين المتوسطين البعديين بعد ضبط العلامات القبلية اختبرت الفرضية الآتية: "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة التحدث" باستخدام تحليل التباين المتلازم، وكانت النتيجة كما يظهرها الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين المتلازم للمتوسطين البعديين في مقياس التحدث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
القياس القبلي	١٨٦١,١٤٤	١	١٨٦١,١٤٤	٨١,٣٤٢	٠,٠٠٠
المجموعات	٧,٤٣٢,٩٤٩	١	٧,٤٣٢,٩٤٩	٣٢٤,٨٥٩	٠,٠٠٠
الخطأ	١٣٤٩,٩٥٣	٥٩	٢٢,٨٨١		
المجموع	١٦٤٤٤٨,٠٠	٦٢			

يتضح من الجدول رقم (٨) أن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين

التجريبية والضابطة بلغ مستوى الدلالة الإحصائية؛ لأن قيمة (ف) الإحصائية بلغت (٣٢٤,٨٥٩)، وهذه القيمة دالة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٠). وبمراجعة المتوسطين الحسابيين المعدلين تبين أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية كان أعلى من متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل لدرجات أفراد المجموعة التجريبية (٦٠,٦٦) في حين بلغ لدرجات أفراد المجموعة الضابطة (٣٨,٤٣). وهذا يشير إلى أثر استخدام التقييم الحقيقي في التدريس في تحسين تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مهارة التحدث؛ لذا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٠) بين متوسطي العلامات الكلية للتلاميذ لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية يعزى إلى أثر التدريس باستخدام التقييم الحقيقي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يلي:

١ - ساعد التدريس باستخدام التقييم الحقيقي تلاميذ المجموعة التجريبية على توظيف ما تعلموه في مواقف حياتية من خلال أنشطة متنوعة تتضمن أداءات واقعية (إلقاء كلمة، حوار، تمثيل) استثارت قدراتهم اللغوية لتحقيق أفضل أداء يعكس تطور أدائهم، وهيأت لهم فرصاً لتبادل الخبرات، والتدريب مع تقديم التغذية الراجعة لأدائهم من قبل المعلم. كل هذا صب في تطوير مهارات التحدث مثل: التمكن من اللغة واختيار وتنظيم الأفكار والتواصل مع المستمعين والضبط الذاتي. أما أنشطة التحدث في المجموعة الضابطة فقد كانت محدودة، ومجتزأة عن الخبرات اللغوية المتكاملة.

٢ - وفر التدريس باستخدام التقييم الحقيقي بيئة محفزة للتعلم للتلاميذ؛ لأن أنشطة التحدث كانت ملائمة لميولهم وتلامس حياتهم الواقعية، وتطلعاتهم المستقبلية؛ وذلك وضعهم أمام تحدٍ لشحذ قدراتهم وإثبات ذواتهم من خلال التفاعل الإيجابي الملموس مع هذه الأنشطة، والحرص على تطوير الأداء من خلال التعاون مع زملائهم، والاستفادة من توجيهات

معلمهم. وعلى النقيض من ذلك كان تلاميذ المجموعة الضابطة يشعرون بالإحباط؛ لأن أنشطة التحدث النادرة كانت بعيدة عن اهتماماتهم وواقعهم الحياتي.

٢٠ - التوصيات

في ضوء النتائج السابقة يقترح الباحث عدداً من التوصيات؛ بعضها يقع ضمن المجال التطبيقي، وبعضها ضمن المجال البحثي. وتتمثل التوصيات التي تقع ضمن المجال التطبيقي في :

أ - التوجه نحو التقييم الحقيقي في تدريس وتقييم التلاميذ لمواد اللغة العربية، وتهيئة الإمكانات المادية وإعداد الكوادر البشرية التي تساعد على نجاحه من حيث: التخطيط والتنفيذ.

ب - تدريس المهارات اللغوية من خلال خبرات لغوية متكاملة متوافقة مع الخبرات الحياتية للتلاميذ، بحيث تلائم اهتماماتهم وميولهم.

أما التوصيات المتعلقة بالمجال البحثي فتتمثل في:

أ - إجراء بحوث حول فاعلية التقييم الحقيقي في تدريس وتقييم مهارات لغوية أخرى.

ب - إجراء بحوث حول فاعلية التقييم الحقيقي في تدريس المناهج الأخرى في صفوف ومراحل دراسية متنوعة.

ت - إجراء بحوث باستخدام منهجيات أخرى متعلقة بالتقييم الحقيقي مثل: البحوث الوصفية والتحليلية، مع التركيز على البحوث النوعية التي تبحث في إدراكات التلاميذ والمعلمين لهذا الأسلوب.

The effect of Using Authentic Assessment on Students' Achievement of Arabic Grammar and Speaking Skills of Sixth Grade Elementary Students

Dr. Mohammed A. Alnassir
General Directorate of Education, Eastern Zone
K.S.A

ABSTRACT

This study aims to investigate the effect of Teaching by Using Authentic Assessment on Students' Achievement of Arabic Grammar and Speaking Skills of Sixth Grade Elementary Students in Qatif City in Kingdom of Saudi Arabia. A. sample of (62) students divided in two equal groups; an experimental, studied three units of grammar by Authentic Assessment, and control, studied the same units through Writing Tests.

Data of the study are collected using two instruments: an achievement test, speaking scales. All these instruments are designed especially for the purposes of the study. Data analysis revealed the following results:

Statistically significant differences exist at (α = 0.00) between means of total marks of students on an achievement test, speaking scales attributed to the effect of using Authentic Assessment. in favor of the experimental group.

المراجع

١ - البجة، عبد الفتاح (٢٠٠١). **أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها**. العين : دار الكتاب الجامعي.

٢ - البكر، فهد (٢٠٠٢). برنامج مقترح لتطوير تدريس القواعد النحوية باستخدام التعلم التعاوني وأثره على تحصيل تلاميذ الصف الأول المتوسط. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٣ - الجرماوي، مها (٢٠٠٠). العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم قواعد اللغة العربية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.

٤ - الجليدي، حسن (٢٠٠٢). قياس مستوى أداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة القنفذة في المهارات الإملائية والموضوعات النحوية المقررة عليهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

٥ - الخليلي، خليل (١٩٩٨). التقييم الحقيقي في التربية. **مجلة التربية**، ١٢٦، ١١٨- ١٣٢.

٦ - عبيد، حسين (١٩٩٩). **طرق التدريس والنشاط الصفي في ضوء تدني مستوى** الأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.الرياض : مركز التطوير التربوي.

٧ - علام، صلاح الدين (٢٠٠٧). **التقويم التربوي البديل : أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية**. القاهرة : دار الفكر العربي.

٨ - العلي، فيصل (١٩٩٨). **المرشد الفني لتدريس اللغة العربية**. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٩ - عمار، سام (٢٠٠٢). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. بيروت : مؤسسة الرسالة.

١٠ - العنزي، عطا الله (٢٠٠٢). مستويات الأسئلة الشفوية التي يطرحها معلمو قواعد اللغة العربية للصفوف : الرابع والخامس والسادس بمحافظة القريات في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان ،الأردن.

١١ - الغانم، محمد (١٩٩٤). مستوى تحصيل تلاميذ الصف الثالث المتوسط في مقررات قواعد اللغة العربية للمرحلة المتوسطة : دراسة تقويمية تحليلية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٢ - مدكور، علي أحمد (٢٠٠٠). **تدريس فنون اللغة العربية**. القاهرة : دار الفكر العربي.

١٣ - الموسى، نهاد (٢٠٠٣). **الأساليب : مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية**. عمان، الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٤ - الناصر، محمد (٢٠٠٣). أثر استخدام المعلم لأدوات التقييم الحقيقي في رفع مستوى تعلم مهارات الكتابة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بنين في مدارس المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، الصخير، مملكة البحرين.

15 - Alice, H. (1997). Comparison of a teacher's and her student's judgments student writing. Abstract from: **ProQuets file: Dissertation Abstracts Item: 9713881.**

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

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

18 - Anselmo, C. (1998). Experiences students encounter with portfolio assessment: A qualitatative inquiry (seventh-grade, authentic assessment school reform). Abstract from: **ProQuest file: Dissertation Abstracts Item: 9836566.**

19 - Jardine, Antoinette S. (1996). Key Points of The Authentic Assessment Portfolio**. Intervention in School and Clinic, 31** (4),252-296.

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

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

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

23 - Moninig, R. & 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).

24 - Mueller, Jon (2010). **Authentic Assessment Toolbox**. Retrieved on10/2/2008. www. jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu.

25 - Payne, Joyce (2010). **A guide to Authentic Assessment**. Retrieved on 10/2/2008. www. arstedge.Kennedy-center.org.

26 - Rene, H. (1994). Reliability of authentic assessment in fourth grade narrative and descriptive written language for students with and without learning disabilities. Abstract from: **ProQuest file: Dissertation Abstracts Item: 95.5533.**

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

28 - Wiggins, Grant (1990). The Case for Authentic Assessment. **ERIC Document Reproduction Service No. ED 328611.**