



أثر استراتيجيتي التقويم البنائي والتقويم البديل في تحصيل طالبات المرحلة  
الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية

أثر استراتيجيتي التقويم البنائي والتقويم البديل في تحصيل طالبات المرحلة  
الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية

دعاء عباس عبد الكاظم الحسناوي  
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

أ.م.د. ضياء عويد حربي العرنوسي  
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

البريد الإلكتروني Email: [Ghadeerarch@gmail.com](mailto:Ghadeerarch@gmail.com)

**الكلمات المفتاحية:** أثر، إستراتيجيتي، التقويم البنائي، التقويم البديل، تحصيل، طالبات  
المرحلة الإعدادية، قواعد اللغة العربية.

**كيفية اقتباس البحث**

الحسناوي، دعاء عباس عبد الكاظم، ضياء عويد حربي العرنوسي، أثر إستراتيجيتي التقويم  
البنائي والتقويم البديل في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية، مجلة  
مركز بابل للدراسات الانسانية، ٢٠١٩، المجلد: ٩، العدد: ٢.

هذا البحث من نوع الوصول المفتوح مرخص بموجب رخصة المشاع الإبداعي لحقوق التأليف  
والنشر ( Creative Commons Attribution ) تتيح فقط للآخرين تحميل البحث  
ومشاركته مع الآخرين بشرط نسب العمل الأصلي للمؤلف، ودون القيام بأي تعديل أو  
استخدامه لأغراض تجارية.

Registered في  
**ROAD**

مفهرسة في  
**IASJ**



## Impact of structural evaluation strategies and alternative assessment in the achievement of students in the preparatory stage in the Arabic grammar

**Duaa Abbas Abdelkazem Al-Hasnawi**  
University of Babylon / College of Basic

**Ass.prof.Dr. Deyaa Awaid Harbi Al-Arnousi**  
University of Babylon / College of Basic

**Keywords:** Impact, strategy, structural assessment, alternative calendar, collection, students Preparatory stage, grammar Arabic.

### How To Cite This Article

Al- Hasnawi , Duaa Abbas Abdelkazem, Deyaa Awaid Harbi Al-Arnousi, Impact of structural evaluation strategies and alternative assessment in the achievement of students in the preparatory stage in the Arabic grammar, Journal Of Babylon Center For Humanities Studies, Year :2019,Volume:9,Issue: 2.

This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

[This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

### Study Summary

"The Impact of Structural Assessment Strategies and Alternative Evaluation in the Achievement of Students in the Preparatory Stage in Arabic Grammar"

The problem of the current study is to answer the following question:





"What is the impact of the use of structural assessment and alternative assessment in the achievement of students in the preparatory stage in the Arabic grammar?"

The present research aims at identifying the "impact of structural evaluation strategies and alternative assessment in the achievement of students in the preparatory stage in the Arabic grammar"

The researcher has developed three basic zero hypotheses according to the following:

There is no statistically significant difference in the level of (0.05) between the average achievement of students who study the rule rule using the strategy of structural assessment and intermediate grades of Scientific Article: The researcher determined the scientific material to be studied for the students of the three study groups (experimental and control) during the experiment based on the vocabulary of the Arabic grammar book scheduled for the fifth grade (biological), the second semester of the academic year 2016-2017. The chapter included five topics : (Kindness, allowance, number, methods of demand "command, prohibition and prayer", and the method of appeal).

1. Behavioral Goals: Formulation of Behavioral Goals In the light of Bloom's classification of the six levels of knowledge (knowledge, understanding, application, analysis, synthesis, and evaluation), 58 were behavioral goals.

students who study using the traditional method.

2. There is no statistical difference at (0.05) between the average achievement of students who study the rules using the alternative evaluation strategy and the average score of students who study the rules using the traditional method

3. There is no statistically significant difference between the mean scores of the first experimental group who study the rules with the structural evaluation strategy and the average of the second experimental group who study the material using the alternative assessment strategy.

The researcher adopted the experimental approach to achieve the objectives of the study, and used a experimental design with partial control of three groups (experimental and control), as well as

The study sample was randomly selected by 46 students for the first experimental group, 43 for the second experimental group and 47 for the control group. The equivalence between the three study groups was made during the following variables: , The IQ test, the grades of the achievement test for the students, the second grade for the students in the Arabic grammar for the academic year (2016-2017), and the educational achievement of the parents.



The experiment lasted six weeks for the three study groups, and the researcher prepared the experimental materials and tools:

(15) plans for (5) plans for each of the three groups.

(13) including multiple choice, (13) other complementary phrases, (11) valid statements and errors, (5) the formation of useful sentences, and (5) expressions It has been lined up.

The researcher applied the study achievement test to the three research groups on Sunday 14/4/2017.

There was no statistically significant difference at (0.05) between the average score of the students of the first experimental group and the average score of the students in the control group in the achievement test of the Arabic grammar.

The difference between the two mean groups of the experimental groups (first and control) showed a statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the two experimental groups studied according to the structural evaluation strategy and the control group studied according to the normal method. For the first experimental group.

There was no statistically significant difference at (0.05) between the average score of the students of the second experimental group and the average score of the students in the control group in the achievement test of the Arabic grammar.

Statistical methods varied according to the type of appropriate analysis requirements, for the purpose of statistically analyzing data such as Pearson correlation coefficient, Ka-square (Ka<sup>2</sup>), one-way Anova analysis, coefficient of difficulty and coefficient of discrimination, effectiveness of alternatives,

The researcher reached the following results, finding that:

There was no statistically significant difference at (0.05) between the mean scores of the students of the first experimental group and the average scores of the students of the second experimental group in the test of the achievement of the Arabic grammar.

The difference between the mean values of the mean differences between the arithmetic mean differences between the two experimental groups (I and II) was statistically significant at 0.05 level between the two experimental groups studied according to the structural evaluation strategy and the second experimental group, alternative)

The difference between the two mean groups of the two experimental groups (the second and the control) showed a statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the two experimental groups studied according to the alternative evaluation





strategy and the control group studied according to the normal method. For the second experimental group.

According to the results of the research obtained by the researcher showed the superiority of the first experimental group, which is taught according to the strategy (structural evaluation), followed by the second experimental group, which is taught according to the strategy (alternative calendar), and finally the control group taught by students according to the usual method, The first and second experiments on the control group, in the educational achievement test. Based on these results, the researcher made some recommendations and suggestions.

### مُستخلص البحث :

يهدف البحث الحالي إلى معرفة " أثر إستراتيجتي التقويم البنائي والتقويم البديل في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية " وقد وضعت الباحثة فرضيات صفرية رئيسة تبعاً لما يأتي :

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في إختبار التحصيل الدراسي لمادة قواعد اللغة العربية.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في إختبار التحصيل الدراسي لمادة قواعد اللغة العربية.

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في إختبار التحصيل الدراسي لمادة قواعد اللغة العربية.

إعتمدت الباحثة المنهج التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة ، وإستخدمت تصميماً تجريبياً ذا ضبطاً جزئياً لثلاث مجموعات ( تجريبيتين وضابطة ) ، وكذلك إختارت عينة الدراسة بصورة قصدية، بواقع (٤٦) طالبةً للمجموعة التجريبية الأولى و(٤٣) طالبةً للمجموعة التجريبية الثانية، و(٤٧) طالبةً للمجموعة الضابطة من طالبات إعدادية طُلِيطة للبنات ، وقد تم إجراء التكافؤ بين مجموعات الدراسة الثلاث خلال المُتغيرات الآتية : ( العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور ، وإختبار الذكاء ، ودرجات الإختبار التحصيلي للطالبات ، ودرجات الفصل الثاني للطالبات في مادة قواعد اللغة العربية للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧م) ، والتحصيل الدراسي للوالدين ).





إستمرت التجربة ستة أسابيع لمجموعات الدراسة الثلاث ، وأعدت الباحثة مُستلزمات التجربة وأدواتها وهي:

(المادة العلمية ،الأهداف السلوكية ،خطط تدريسية للمجموعات الثلاث ،إختبار تحصيلي بعدي لمادة قواعد اللغة العربية )

طبقت الباحثة إختبار التحصيل الدراسي على مجموعات البحث الثلاث يوم الخميس الموافق ٢٧/٤/٢٠١٧ م ،وتنوعت الوسائل الإحصائية بحسب نوع مُتطلبات التحليل المُناسبة ، وذلك لغرض تحليل البيانات إحصائياً مثل : معامل إرتباط بيرسون ، ومربع كاي (كا<sup>٢</sup>) ، وتحليل التباين الأحادي (One- way Anova) ومعامل الصعوبة ومعامل التمييز ، وفعالية البدائل ، ومعادلة شيفيه .

وتوصلت الباحثة الى النتائج الآتية إذ وجدت أن:

الفرضية الفرعية الصفرية الأولى التي تنص على أنه:

لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في إختبار التحصيل الدراسي لمادة قواعد اللغة العربية.

وتبين الفرق لقيمة شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطين الحسابيين لفرق درجات المجموعتين التجريبيتين (الأولى والثانية) يساوي (٧,٦٠٢٣) وهي أكبر من قيمة شيفيه الحرجة التي تبلغ (٢,٤٤٧) ، مما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية الأولى التي تُدرس على وفق إستراتيجية (التقويم البنائي ) والمجموعة التجريبية الثانية التي تُدرس على وفق إستراتيجية (التقويم البديل ) ، وبذلك تُقبل الفرضية الصفرية الفرعية الأولى وتُرفض البديلة .

الفرضية الفرعية الثانية التي تنص على أنه :

لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في إختبار التحصيل الدراسي لمادة قواعد اللغة العربية.

وتبين الفرق لقيمة شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطين الحسابيين لفرق درجات المجموعتين التجريبيتين (الأولى والضابطة) يساوي (١٧,٨٩٥٩) وهي أكبر من قيمة شيفيه الحرجة التي تبلغ (٢,٤٤٧) ، مما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية الأولى التي تُدرس على وفق إستراتيجية (التقويم البنائي ) والمجموعة





الضابطة التي تُدرس على وفق (الطريقة الإعتيادية ) ، لصالح المجموعة التجريبية الأولى ، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الفرعية الثانية وتُقبل البديلة.

### الفرضية الفرعية الثالثة التي تنص على أنه :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في إختبار التحصيل الدراسي لمادة قواعد اللغة العربية.

وتبين الفرق لقيمة شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطين الحسابيين لفرق درجات المجموعتين التجريبيتين (الثانية والضابطة) يساوي (١٨,١٧٩١) وهي أكبر من قيمة شيفيه الحرجة التي تبلغ (٢,٤٤٧) ، مما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية الثانية التي تُدرس على وفق إستراتيجية (التقويم البديل ) والمجموعة الضابطة التي تُدرس على وفق (الطريقة الإعتيادية ) ، لصالح المجموعة التجريبية الثانية ، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الفرعية الثالثة وتُقبل البديلة.

و وفقاً لنتائج البحث التي حصلت عليها الباحثة أظهرت تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي تُدرس على وفق إستراتيجية (التقويم البنائي) ، وتليها المجموعة التجريبية الثانية التي تُدرس على وفق إستراتيجية (التقويم البديل) ، و المجموعة الضابطة التي تُدرس طالباتها على وفق الطريقة الإعتيادية ، وكذلك أظهرت تفوق المجموعة التجريبية الأولى و الثانية على المجموعة الضابطة ، في إختبار التحصيل الدراسي، وبناءً على هذه النتائج وضعت الباحثة بعض التوصيات والمقترحات

## الفصل الأول

### أولاً: مُشكلة البحث :

إذا أُثيرت مُشكلة صعوبة اللُغة تبادر إلى الذهن صعوبة النحو ، فلم يكن الشعور بصعوبة المادة النحوية وليد عصرنا ، وإنما له في التاريخ جذور عميقة ، فالنحو في اللُغة العربية من المُشكلات التربوية المُعقدة، إذ هو من الموضوعات التي يشد نفور المتعلمين منها ، وبضيقون دُرعاً بها ، ويقاسون في سبيل تعلمها(زاير ورائد ، ٢٠١٦ : ص ١٣٣)

وتعد مُشكلة النحوّ التعليمي والكتابة أو الرسم من المُشكلات العربية المُعاصرة، وهما مشكلتان مُعقدتان ومتعلقتان لأسباب عديدة ، تاريخية لطول العهد باستعمال العربية ، وبما حدث لها في أثناء عمرها المديد من تغيّرات راجعة الى طبيعة بنية العربية الفصحى نفسها ، واجتماعية تتعلق





بنظرة المجتمع العربي والاسلامي الى تراثه القديم ، والى مُشكلاته المعاصرة الناتجة عن ثنائية المجتمعات العربية لغوياً حيث تُكتسب اللهجة المحلية وتُعلّم الفصحى ، وعن الثقافات الوافدة واللغات الاجنبية التي اضعفت الثقة باللغة العربية ، وأوهنت الاحساس بالانتماء اليها، والشكوى من قواعد النحو قديمة العهد حيث ظهرت منذ أن أصبح علماء ، وما تزال الشكوى قائمة حتى اليوم ، ومع تعدد محاولات التيسير وتعدد أساليبه ، والشكوى منه تكاد تكون مُقسمة بين المعلمين والتعلمين ، وليس من الانصاف أن نرد أسبابها الى التلميذ وحده أو المُدرس وحده ، ففي النحو الذي يُدرّس الآن في مدارسنا صعوبة لأشكّ فيها . وفيه فضول ينبغي التخلص منه ، ونقص ينبغي العمل على استكمالهِ ، و تُتخذ في تعليمه وسائل ربما لا تحقق الغرض من تعليمه . (عبد العزيز ، ٢٠١١ : ص ١٣-١٤)، ومن ثمّ فإن القواعد النحوية من أعقد المشكلات التي تواجه التربويين ، بحيث أصبحت القواعد النحوية من الموضوعات التي ينفر منها التلاميذ ويضيقون ذرعاً بها ولايستطيع أحد انكار ذلك ،وقد أدت هذه الحال الى شبه معاداة لاستخدام القواعد النحوية في الكلام بل إنعكس ذلك أيضاً الى كراهية التلاميذ للغة العربية بجمليتها والأستهانة بها وبمن يعملون في ميدانها.(عاشور والحوامة ، ٢٠١٠ : ص١٠٦) ولعل اصل هذه الظاهرة راجع الى العوامل الآتية:

أولاً: يعدّ المتعلم أنّ مادة قواعد النحو صعبة لما فيها من تعقيدات وضعها المؤلفون مُسبقاً ، والأعتماد على الأستنباط والموازنة وما فيها من تقريعات وتقسيمات .

ثانياً: إحساس المتعلم بأنها قوانين مجردة تتطلب مجهوداً فكرياً لاستيعابها.

ثالثاً: كثرة القواعد النحوية وتشعبها وكثرة تفصيلاتها في المراحل العمرية جميعها ،(زاير وسماء ، ج ١ ، ٢٠١٢ م : ص ٥٩)

رابعاً: ضعف معلمي المواد الأخرى في القواعد النحوية وأستخدامهم اللهجة المحلية في تدريس تلك المواد .

خامساً : عدم التزام بعض المعلمين بطريقة التدريس السليمة في تدريس القواعد النحوية .

سادساً : هناك أسباب تعود الى البيئة المُحيطة التي يعيش بها الطالب يتأثر ويؤثر فيها ، البيت والمجتمع والأصدقاء الذي يتعامل معهم الطالب ، فالطالب بين جدران الصف يدرس شيئاً من النحو ، فإن خرج من صفه وترك قاعة الدرس لم يلمس أي تطبيق ولا استخدام لما درسه وبذلك تحدث فجوة بين مايدرسه الطالب وبين ما هو مطبق على أرض الواقع (عاشور والحوامة ، ٢٠١٠ : ص ١٠٧)

سابعاً : البُعد عن السليقة اللغوية .





ثامناً : غياب السماع السليم ، إذ إن السماع من أصل النحو واللغة ، ودليل من أدلتها . ( عطا ، ٢٠٠٦ : ص ٢٧٤ ) . وهذا الذي قيل في شأن النحو وقواعده إنما مرده توقف القارئ عن متابعة النصوص العربية الجيدة ، والتراجع عن مقاومة القصور الذي يجري على الألسنة في المدرسة والجامعة والكتاب ووسائل الإعلام المختلفة من صحافة وإذاعة وتلفزة ، حتى يتعود الناس استعمال الفصحى ، والتحدث بها ، حينئذٍ يمكن أن تكون اللغة سهلة ومفهومة للناس . ( عطا ، ٢٠٠٦ : ص ٢٧٤ ) . ويُمكن للباحثة صياغة المُشكلة بالسؤال الآتي :

"هل للتقويم البنائي والتقويم البديل أثر في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة العربية؟"

ثانياً: أهمية البحث :

اللغة ظاهرة معقدة وفريدة ، فكل مخلوق لغة خاصة به وللإنسانية لغات مختلفة ، فهي تُمثل نظاماً يتميز به الكائن البشري عن سائر المخلوقات الأخرى التي تُمثل نظاماً رمزياً اصطلاحياً للدلالة والتعبير والتواصل ، ويشتمل هذا النظام على مجموعة من الأدوات والوسائل المنطوقة وغير المنطوقة التي تُشكل في مجموعها الإطار الكلي للغة والتي تسود في مجتمع ما ، ويستعملها أفراد هذا المجتمع ، ومن الأمور المُسلم بها أن للغة دوراً مهماً في الحياة الإنسانية ، ولعلنا لانبالغ حين نقول : إن اللغة هي العامل الأهم في نشأة الأمم ، وتنوع ثقافتها ، فقد لازمت اللغة الإنسان مُنذ نشأته ، وتطورت بتطوره طبقاً للظروف البيئية والاجتماعية التي يحياها ، ويتعامل معها . ( الجعافرة ، ٢٠١١ : ص ١٤٥ - ١٤٦ ) . حيث أن من دواعي الاعتزاز باللغة العربية والإهتمام بها ، أنها لغة التنزيل قال تعالى : "وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ (١٩٢) نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ (١٩٣) عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ (١٩٤) بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ (١٩٥)" (سورة الشعراء/ آية: ١٩٢-١٩٥) . زد على ذلك أن لها من الميزات ما يجعلها أهلاً للإهتمام والبقاء ، ففيها فكر وأدب وتراث أمة ودين أجناس ، وفي صمودها أمام حملات الغزو التي تعرضت لها عبر عصور مختلفة دليل على حيويتها وجمالها . ( عطية ، ٢٠٠٩ : ص ١٩ ) .

ومن الثابت أن اللغة العربية قد وصلت إلى ذروة رُقيها ، وبلغت قمة إكتمالها في المدة الواقعة قبل الإسلام بقرن ونصف على وجه التقريب ، وبهذا الرقي اللغوي ، تمكنت اللغة العربية من الحفاظ على سلامة قوانينها ، وإتساق ضوابطها جيلاً بعد جيل ، يتناقلونها سليقةً وينطقونها طبعاً وسجيةً ، على وفق تلك القوانين ، إلى أن خبت تلك السليقة ، وضعفت الملكة اللسانية عند العرب ، بسبب إختلاطهم بالأمم غير العربية ، فكانت الحاجة مُلحة إلى إبراز هذه القواعد ، والإستعانة بأساليب العرب الفصحاء ، ووضع المؤلفات في ذلك ، محاولة لتقويم اللسان العربي





الذي سيطرت عليه ظاهرة الخروج عن ضوابط اللغة . (زايد ، ٢٠١٣ : ص ١٥٩). فأهمية القواعد تنبثق من كونها وسيلة لصون اللسان والقلم من الخطأ في التعبير . و اللحن في اللغة العربية عيب قاومه أهل العربية و عدوه قُبْحاً في اللسان وفي القلم ، تسمُنز منه الأسماع و تنفُر عنه الأنظار .

فالنحو وسيلة الفهم وحل اللبس في ادراك المعنى وتمييز الخطأ وتجنبه في الكلام ، ودراسة قواعده تنمي في المتعلم القدرة على التعليل والأستنباط ودقة الملاحظة والموازنة بين التراكيب، و تمرنه على دقة التفكير والقياس المنطقي . وهو الوسيلة الفعالة لإتقان مهارات اللغة . وان فهم اللغة يحتاج الى فهم القوانين التي تحكم نظامها وتُعطيها الصيغة التي بها يؤدي المعنى المقصود، لذا فقد أشارت كثير من الدراسات الى أهمية النظام النحوي بوصفه محور الأنظمة اللغوية وموقعه من اللغة موقع القلب من الجسم ، فهو وسيلة لاستيعاب الدلالة المعنوية للمفردات في سياق العبارة . ( عطية ، ٢٠٠٩ : ص ٢٧).

#### ثالثاً : هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة " أثر إستراتيجيتي التقويم البنائي والتقويم البديل في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية "

#### رابعاً : فرضيات البحث

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في إختبار التحصيل الدراسي لمادة قواعد اللغة العربية.

٥- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في إختبار التحصيل الدراسي لمادة قواعد اللغة العربية.

٦- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في إختبار التحصيل الدراسي لمادة قواعد اللغة العربية.

#### خامساً : حدود البحث

١- الحدود المكانية : طالبات الصف الخامس العلمي (الإحيائي) للمدارس الإعدادية الحكومية الصباحية للبنات، التابعة لمديرية التربية العامة في محافظة بابل ، للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧م).





٢- الحدود الزمانية : الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧م).

٣- الحدود المعرفية : تطبيق الدراسة في كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس العلمي والمتمثلة بالموضوعات الآتية (العطف ، والبذل ، والعدد ، وأساليب الطلب ، و أسلوب النداء).

٤- مفاتيح الدراسة : (التقويم البنائي ، التقويم البديل ، التحصيل الدراسي)

### سادساً : تحديد المصطلحات

١- الأثر (Effect)

الأثر لغةً: في تاج العروس : هو بقية الشيء ، والجمع آثار ، والأثر ما بقي من رسم الشيء (الزبيدي ، د.ت : ٢/١٠) .

إصطلاحاً، عرّفه:

أ- (الحنفي ، ١٩٩١): هو مقدار ما يطرأ من تغيير على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقل . (الحنفي ، ١٩٩١ : ص ٢٥٣).

ب- (شحاته والنجار ، ٢٠٠٣): محصلة تغير مرغوب به أو غير مرغوب ، يحدث للطلاب نتيجة لعملية التعلم المقصودة. (شحاته والنجار ، ٢٠٠٣ : ص ٢٢)

ت- (التعريف الإجرائي) : هو المدى الذي تكتسبه عينة الدراسة ، من التحصيل الدراسي ، عن طريق توظيف استراتيجيتي التقويم البنائي والتقويم البديل .

٢- الإستراتيجية إصطلاحاً عرفها :

أ- وبستر (Webster , 1971) : فن إستعمال الخطط المنظمة في حل مشكلة معينة .

ب- أوليفر (Oliver , 1977) : مجموعة من الأنشطة وأساليب التفاعل الاجتماعي والأكاديمي والبيئي التي يقوم بها الطلبة لتعلم ما يهدف

ت- (سليمان ١٩٨٨) : عبارة عن مجموعة تحركات المعلم داخل الفصل التي تحدث بشكلٍ مُننظم وتهدف لتحقيق الأهداف التدريسية المُعدة مُسبقاً، (بودي ومحمد، ٢٠١٢ : ص ١٧ - ١٨)

ث- التعريف الإجرائي : هي خطة من اجل تحقيق الأهداف التعليمية ، فهي تضع الوسائل والأساليب والتقنيات التي من الممكن أن يفعلها المتعلم للوصول إلى الهدف المنشود من التعليم .

٣ - التقويم لغةً : من قَوِّم أي صَحَّح وأزال العوج ، وقَوِّم السلعة بمعنى سعرها

يشير (معجم الصحاح في اللغة ١٩٩٠) إلى أن تعديل الشيء : يعني تقويمه ، ويُقال عدلته فإعتدل أي قومته فإستقام .

التقويم إصطلاحاً عرفه:



## أثر إستراتيجيتي التقويم البنائي والتقويم البديل في تحصيل طالبات المرحلة

### الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية

أ-(محمود محمد، ١٩٩٣) : جمع وتسجيل وتفسير الأدلة التي تثبت التقدم نحو تحقيق أهداف المنهج أو عدمه ، ثم إصدار الأحكام على تلك الأدلة ، ومراجعة الإجراءات والوسائل والأهداف في ضوء تلك الأهداف . (وائل وريم ، ٢٠١١ : ص ٢٩٤)

ب-( عبد الهادي وآخرون ، ٢٠٠٠) : عملية تشخيصية إرشادية علاجية متكاملة في عدة مجالات منها الناحية النفسية، والتعليمية، والتربوية. (عبد الهادي وآخرون ، ٢٠٠٠ : ص ١١٣)

ت- (التعريف الإجرائي) : هو عملية جمع الأدلة وتحليلها وتفسيرها ثم إصدار الأحكام والوصول إلى قرارات بالنسبة لقيمة خبرة من الخبرات من خلال التعرف على نواحي القوة ونواحي الضعف فيها على ضوء الأهداف التربوية المقبولة بهدف التحسين والتطوير .

٣- التقويم البنائي Formative Assessment : ويسمى بالتقويم التكويني

إصطلاحاً عرفه:

أ-(الدوسري ، ٢٠٠٤) : هونمط من أنماط التقويم التربوي الذي يجري داخل الصف المدرسي بواسطة المعلم والطلاب ، وتُطلق تسميات مُختلفة على هذا النمط من التقويم في الأدبيات التربوية من بينها : التقويم الداخلي Internal Assessment ، والتقويم الذي يُجريه المعلم Teacher-based Assessment ، والتقويم الذي يستند إلى الأعمال الصفية - course work Assessment ، وغير ذلك . (الدوسري ، ٢٠٠٤ : ص ٢٩٢).

ب- (علام ، ٢٠٠٩) : التقويم الذي يستخدمه المعلمون في مراقبة ومُتابعة عملية تعليم الطلاب كأفراد ومجموعات . (علام ، ٢٠٠٩ : ص ٣٥).

ت- التعريف الإجرائي : هو الإجراء المستمر الذي يقوم به المُعلم او القائم بالتدريس ، بالإنقال الى الخطوة القادمة من الدرس أو العودة بها الى البداية .

٤- التقويم البديل (Alternative Assessment) :

إصطلاحاً عرفه:

أ-(مكسيموس، ٢٠٠٦) : بأنه تقويم واقعي للأداء بصورة تعكس المستوى الفعلي لما تم تعلمه خلال التدريس . (مكسيموس ، ٢٠٠٦ : ص ٩٢)

ب- (الغرناوسي ، ٢٠١٦) : بأنه العملية التي تعتمد على قياس الأداء في المهام الحقيقية بإستعمال عدة أساليب ومقاييس مثل الملاحظة والإختبارات والتقويم الذاتي وتقويم الأقران والحقائب التعليمية وملفات الأعمال وغيرها ، لجمع المعلومات لغرض إستعمالها في التشخيص والتقدير وإصدار الحُكم على مدى تعلم المُتعلّم من معارف ومهارات وإتجاهات، وعلى مدى



فعالية العملية التعليمية وصلاحيّة المنهج وفعالية سياسة التعليم (العرنوسي ، ط ١ ، ٢٠١٦ ، ٣١٨).

ت- التعريف الأجرائي : هو التقويم الفعلي لأداء الطلبة ، والذي يستعمل في سياق واقعي لتقويم إنجازاتهم بدلاً من الأساليب التقليدية في تدريس القواعد.

#### ٥- التحصيل ( Achievement )

التحصيل لغةً: حَصَلَ الشئ تحصيلاً : أَحْرَزَهُ وَمَأْكُهُ ، وحاصل الشئ ومحصوله : بقيته ، ومحصولاً عنده كذا : أي وَجَدَ عنده الشئ ، قال تعالى " وَحُصِّلَ مَا فِي الصُّدُورِ " (سورة العاديات آية ١٠) ، وتحصل الشئ : تَجَمَّعَ وتثبت ، (زاير وسماء، ط ١ ، ٢٠١٢ : ص ١٥٣) والتحصيـل إصطلاحاً عرفه :

أ- (خطاب ، ٢٠٠٦) : هو النتيجة التي يحصل عليها الطالب خلال دراسته في السنوات السابقة ، أي مجموعة الخبرات والمعلومات التي حصل عليها الطالب (الخطاب ، ٢٠٠٦ : ص ٢٠١).

ب- (الجهوية ، ٢٠٠٩) : يعني مدى إستيعاب التلاميذ لما إكتسبوه من خبرات تعليمية من خلال مُقررات دراسية يُقاس بنفس الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في الإختبارات التحصيلية (الجهوية ، ٢٠٠٩ : ص ٥).

٦- الخامس العلمي : هو الصف الثاني من صفوف المرحلة الإعدادية ، والتي تحتوي على ثلاثة صفوف (الرابع الإعدادي والخامس الإعدادي والسادس الإعدادي ) والتي تسبق المرحلة الجامعية .

#### ٧- قواعد اللغة العربية عرفها:

أ- (جابر ، ٢٠٠٢) : عبارة عن معايير وضوابط مُستنبطة من القرآن الكريم والحديث الشريف ومن لغة العرب الذين لم تُفسد سليقتهم اللغوية ، تحكم بها على صحة اللغة وضبطها (جابر ، ٢٠٠٢ : ص ٣٤٠).

ب- (العرنوسي ، ٢٠١٦) : بلورة اللغة في قوانين عامة ، ويضع المعايير النظرية العامة للغة ، ويُصمم تلك المعايير التي يتم بها سلامة القراءة والكتابة والتحدث أو الإستماع (العرنوسي ، ٢٠١٦ : ص ٢٦٠).

ت- التعريف الإجرائي : هي الموضوعات الصرفية والنحوية المقرر تدريسها للمراحل الدراسية (الإبتدائية والثانوية والإعدادية ) والتي من شأنها صون ألسن الطلبة من الوقوع بالخطأ عند النطق والكتابة للدلالة على السلامة اللغوية.



## الفصل الثاني

### إطار نظري في التقويم التربوي

أولاً : نبذة تاريخية عن التقويم التربوي

لم يخلُ أي نظام تربوي في أي عصر من العصور من طريقة أو تقنية من تقنيات التقويم ، فقد عرف الإنسان القديم الإختبارات وإستخدمها الصينيون معياراً للإلتحاق بالوظائف ، ونقل عنهم الأوربيون هذا النظام في التقويم ، وعرفوا الإختبارات الشفوية ، التي ظلت سائدة حتى أواخر القرن التاسع عشر في أوروبا ، ثم دخلت عملية القياس والتقويم مرحلة جديدة في مطلع القرن العشرين بدخول إختبارات الذكاء على يد ألفرد بينيه (Binet) وسايمون ( Simon ) ، وشهدت هذه الحقبة ظهور الإختبارات المُقننة على يد رايس (Rice, 1891) وثورندايك (Thorndike) وتطورت على يد لندكويست ( Lindquist ) وتيلور (Tylor) ، إلا أن التقدم الحقيقي في ربط التقويم بالأهداف التربوية ظهر على يد كل من بلوم (Bloom, 1956) وكراثول (Krathwohl) وميجر (Mager, 1962) وغيرهم من العلماء . (أبو جادو، ١٩٩٧:ص ٣٩٧). ويُعد فريدريك تيلر من أوائل الذين نادوا بوجوب تقويم الوظائف عام ١٨٨٠م ، حينما قام بتحليل العملية الإنتاجية في شركة المعادن وتوصل إلى تحديد ماهية الوظائف المطلوبة لسير العمل فيها ، وإلى تحديد الصفات المطلوبة فيمن يصلح لشغل كل وظيفة وكل عمل فيها ، وإرتبط التقويم كذلك بالزمن كالتقويم الهجري والتقويم الميلادي ، وكذلك تقويم برامج الأعمال المُختلفة لملاحظة أداء الافراد والعاملين في المؤسسات الرسمية وغير الرسمية . (دعمس ، ٢٠٠٩ : ص ١٥١-١٥٢).

ولو بحثنا عن كلمة تقويم في القرآن الكريم لوجدناها موجودة مرة واحدة في سورة التين ، إذ قال تعالى في السورة : { وَالتِّينِ وَالزَّيْتُونِ (١) وَطُورِ سِينِينَ (٢) وَهَذَا الْبَلَدِ الْأَمِينِ (٣) لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ } [التين : الآيات ١-٤]

وبالرجوع الى كتب تفسير القرآن الكريم من أجل معرفة مدلول كلمة (تقويم) في الآية المباركة ، وجدنا التقويم يدور حول حُسن صورة الإنسان وحواسه ، والإنسان أحسن الخلق بعقله ، ومنطقه ، لذا هو في أحسن تقويم (البخاري (١٣٣٠هـ ) ، ٦/٢١٣-٢١٤) ، (الحراني (١٣٩٤هـ) ١٩٧٤م، ص ٣٤٧-٣٤٨)، (الطبري (١٣٩٨هـ) ١٩٧٨م، ص ٣٠/١٥٥-١٥٦)، (الغرنطاوي (١٣٩٨هـ) ١٩٧٨م، ص ٤٨٩-٤٩٠)، (الدمشقي، ١٩٨٦م، ص ٥٦٣)، (شبر (١٤١٩هـ) ١٩٩٩م ، ص ٥٩٧) ، (القرطبي ، ٢٠٠٠م، ص ٧٧-٧٨)، (الطباطبائي، ٢٠٠٣، ٢٠/٤٥٥).





ومما سبق تبين أن التقويم قديم جداً ، وأنه موجود عند شعوب الصين ، وأثينا ، والروم ، والعرب القدماء ، والدين الإسلامي ، ولأثر يد الدخول في تفاصيل دقيقة عن تطور التقويم عبر التاريخ بقدر ما يؤكد وجود هذا العمق التاريخي للتقويم ، ورغم أن مفهوم التقويم ليس واحداً وإنما يدور حول معانٍ متنوعة.

أما التقويم في العصور الوسطى والحديثة ، فقد لقي مآلتيته العلوم المتنوعة من ركود ، وهذا رد فعل لما حدث للتربية عموماً بعد ان عمّ الظلام المعرفي واهملت المعارف والفنون ، لذلك لا تُعرف طريقة تحريرية للتقويم والقياس في هذه العصور في دور العلم ، واقتصرت العملية على مجرد عدد من الأسئلة تُلقى شفاهاً ، وتُجاب شفاهاً . (زاير وآخرون ، ٢٠١٦ :ص ٩١) .

### ثانياً: أهمية التقويم

هناك عدة نقاط تبرز من خلالها أهمية التقويم ، وخطورة الأدوار التي يؤديها في المجال التربوي ويمكن إجمالها في الآتي :

- ترجع أهمية التقويم إلى أنه أصبح جزءاً أساسياً من كل منهج ، أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمة أو جدوى هذا المنهج .
- لأن التشخيص ركن أساسي من أركان التقويم فإنه يمكننا القول بأن هذا الركن "الشخصية" يساعد القائمين على أمر التعليم على رؤية الميدان الذي يعملون فيه بوضوح وموضوعية
- نتيجة للرؤية السابقة فإن كل مسؤول تربوي في موقعه يستطيع أن يحدد نوع العلاج المطلوب لأنواع القصور التي يكتشفها في مجال عمله مما يعمل على تحسينها وتطويرها
- يؤدي التقويم للمجتمع خدمات جليلة ، حيث يتم بوساطته تغيير المسار ، وتصحيح العيوب ، وبها تتجنب الأمة عثرات الطريق ، ويُقلل من نفقاتها ، ويوفر عليها الوقت والجهد المهدورين . (الأسدي وداود، ٢٠١٣ :ص ٦٤)

### ثالثاً : أهداف التقويم

إن للتقويم التربوي أهدافاً متعددة يجب تحقيقها للوصول إلى الغاية المطلوبة ولاسيما في المجال التربوي فهي تبرز على النحو الآتي :

١. تدريب الطالب على تحمل مسؤوليته ، وإبراز ثقته بنفسه .
٢. تُساعد المدرس في معرفة مدى وصوله إلى أهدافه المراد خلال مهامه التدريسية ، وفي ضوء النتائج التي يحصل عليها الطلبة في عملية التقويم ، وبعدها يمكن تعديل طريقة تدريسه وتطويرها بشكل أفضل .



٣. تُساعد الطالب في معرفة مدى تقدمه في التعلم، وتشخيص الصعوبات إن وجدت .
٤. يُعطي فكرة لوضعي المناهج والإختبارات العامة لمعرفة مدى ملائمة تلك المناهج والإمتحانات لطلبة المدارس .
٥. إظهار فكرة للقائمين على المؤسسة التربوية عن نوعية وإستعدادات الطلبة الذي يجري تقويمهم، وذلك لإنتقاء ما يحتاجون منهم في الوظائف والقبول في مراحل دراسية مُختلفة (العاني ١٩٩٦، ص: ٢٠٣ - ٢٠٤).

#### رابعاً: وسائل التقويم التربوي

(الملاحظة والتسجيل، الإستفتاءات ووصف أداء الطلاب، القياس، السجلات الصحيحة بالمدرسة، إختبارات الأداء، المقابلات الشخصية، متابعة نتائج الإختبارات ) . (الربيعي، ٢٠٠٦، ص: ٤١٤).

#### خامساً : مجالات التقويم التربوي

بما أنّ التقويم هو أحد أركان منظومة العملية التربوية ، إذن فهو يسير معه جنباً إلى جنب ، وليس كما يرى البعض بأنه مقتصر على تقويم التحصيل الدراسي ، فهذا التصور قاصرٌ بحسب المفهوم الحديث للتقويم والذي أصبح اليوم مفهوماً شاملاً لجميع عناصر العملية التربوية وذلك من خلال تعدد مجالاته. والتي يمكن أن نوجزها بالآتي:

(تقويم المنهج التربوي ، تقويم الكتب المدرسية ، تقويم المتعلم، تقويم المعلم ،تقويم طرائق التدريس ،تقويم فعالية الوسائل التعليمية التي يستخدمها المُدرسون في التدريس(الهاشمي ومحسن ٢٠٠٩، ص: ٢٩٨ - ٢٩٩).

#### سادساً : أسس عملية التقويم

- تستند عملية التقويم التربوي الناجحة إلى أسس ثابتة ، يمكن تلخيصها على النحو الآتي:
١. إرتباط التقويم بأهداف العملية التعليمية التعلمية .
  ٢. شمولية التقويم لكل أنواع الأهداف ومستوياتها التي نرغب بتحقيقها.
  ٣. تنوع أدوات التقويم ، وإتسامها بالصدق والثبات والموضوعية.
  ٤. تجريب أدوات القياس قبل إعتماها ، وإشتراك المُعلم والطالب في بنائها.
  ٥. القدرة على التمييز بين مستويات الأداء المختلفة والكشف عن الفروق الفردية . (أبو جادو، ٢٠١٤، ص: ٤٠٧).

#### سابعاً : معيقات التقويم التربوي



على الرغم من الأهمية التي يُقدمها التقويم التربوي للعملية التعليمية التعلمية ، ألا أن هناك بعض المعوقات والصعوبات التي تواجه التقويم التربوي، ومن أهمها:

١. شموليته وتعدد مجالاته يجعل عملية التقويم أمام تحدٍ كبير .
٢. صعوبة إيجاد الشخصيات المناسبة والمؤهلة للقيام بعملية القياس والتقويم .
٣. الطرائق والوسائل المُستخدمة تكون أغلبها مُعرضة للخطأ في إصدار الأحكام على النتائج المُزمع قياسها
٤. صعوبة تحديد نتائج النمو والتعلم المُراد قياسها وعدم القدرة على التعبير بجمالٍ واضحة ومحددة .

٥- إبراز النتائج المُراد قياسها في التقويم غالباً ما تكون معنوية وتجريدية وتطبيق للعموم ، وليست محسومة ونوعية ومخصصة (الخاقاني ، ٢٠٠٦ : ص ٢٨ - ٢٩).

#### عاشراً : أنواع التقويم التربوي

أولاً: أنواع التقويم بحسب وقت إجرائه: (تطويري، تمهيدي، نهائي، تتبعي)

ثانياً: أنواع التقويم بحسب الشمولية : (مكبر، مُصغر)

ثالثاً : أنواع التقويم بحسب درجة الشكلية : (رسمي، غير رسمي)

رابعاً : أنواع التقويم بحسب المعلومات والبيانات: (كمي ، نوعي)

خامساً : أنواع التقويم بحسب القائمين به: (داخلي ، خارجي، داخلي وخارجي)

سادساً : أنواع التقويم بحسب الإمتداد المكاني : (التقويم الواسع ، التقويم الضيق)

سابعاً : أنواع التقويم بحسب طبيعة معالجة البيانات: (وصفي ، مقارن ، تحليلي )

ثامناً: أنواع التقويم بحسب الموقف من الأهداف : (مُعتمد على الاهداف ، بعيد عن الاهداف)

تاسعاً: أنواع التقويم بحسب فلسفته : ( تقليدي ، مُتطور )، (زاير وآخرون ، ٢٠١٦ : ص ١٠٠).

#### حادي عشر: التقويم البنائي Formative Evaluation

يُركز كثير من خبراء القياس والتقويم وصانعي السياسات في وقتنا الحاضر على الدور الذي يُمكن أن يلعبه التقويم في مراقبة ومتابعة التقدم الدراسي للطلاب ، ورفع المستويات التربوية للنظام التعليمي ككل ، ويبدو أن هذا الهدف يُنظر إليه من منظورين مُختلفين ، فبالنسبة لصانعي السياسات تبدو القضية مُتعلقة بكيفية تصميم نظام تقويم تتجسد فيه مستويات تربوية مُرتفعة ، ويُمكن من خلاله مُراقبة أداء الطُلاب بإستخدام برامج إختبارية تُركز على إجراءات التقويم ونواتجه ، أما بالنسبة للمُربين وخبراء القياس والتقويم ، فإن القضية تتعلق بدرجة أكبر



بالكيفية التي يمكن ان تُساعد بها عمليات التقويم التعلم داخل الصف المدرسي (الدوسري ، ٢٠٠٤: ص ٢٩١).

ويُعرّف هذا النمط أحياناً بالتقويم المتواصل (ongoing Evaluation) ، وهو التقويم الذي يبدأ من اليوم الأول لبداية العملية التعليمية ، ويستمر - بشكلٍ متواصل - حتى اليوم الأخير لها ، ويعد الأكثر إرتباطاً بالعملية التعليمية ، إذ أن الطرفين الرئيسيين المشاركين فيه هما عضو الهيئة التدريسية والطالب ، وكذلك يُعد هذا النمط من التقويم جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية ويتم خلال أية خبرة تعليمية ، ويهدف بشكلٍ مباشر إلى تطوير العملية التعليمية وتحسينها ، وتمتاز البيانات التي يتم جمعها خلال عمليات التقويم المتواصل -سواء عن طريق الإمتحانات أو التكاليفات أو النقاش الصفي أو غيره- بأنها بيانات مباشرة (Direct Data) ، أي أنها ترتبط بعناصر العملية التعليمية مباشرة ، وتقيس مستوى التحصيل العلمي للطالب بشكلٍ مباشر ، أما بعض أساليب التقويم الأخرى ، كإستبانة الطلبة ، وإستبانة جهات العمل ، وإستبانة التخرج ، ومعدلات التوظيف وغيرها ، فتوفر بيانات غير مباشرة عن العملية التعليمية وتعتمد دقة النتائج التي يتم جمعها بهذه الطريقة على مهارة عضو هيئة التدريس ، ودرجة تأهيله في مجال التقويم الصفي (البنائي) ، ونوعية أدوات التقويم التي يتم إستخدامها ، ودرجة الترابط بينها وبقية عناصر عملية التعليم والتعلم (شحادة ، ٢٠٠٩: ص ١٧٨-١٧٩).

#### إثنا عشر : التقويم البديل Alternative Evaluation

##### نشأة التقويم البديل

في ظل نُظم ضمان الجودة في التعليم العالي ظهرت الحاجة إلى إجراء تعديلات أساسية في ممارسات التقويم التربوي ، سواء على المُستوى الوطني أو على مستوى ممارسات التقويم الصفي .

وأن التغيير في طبيعة الأهداف التربوية بالتركيز على معايير عالية المستوى تتضمن كفايات الحياة وخاصة سوق العمل ، وكذلك الأدبيات ونتائج الدراسات حول العلاقة التكاملية التبادلية بين التقويم والتعليم والتعلم ، بالإضافة إلى محدودية الممارسات المُستخدمة في تقويم تحصيل الطالب أدى إلى ضرورة التحول إلى أساليب بديلة للتقويم تُلبّي متطلبات هذه التغييرات ، فقد أدى تبني معايير عالية المستوى ، تتضمن الكفايات المهمة للحياة (وخاصة سوق العمل) ، ومنها التفكير الإبداعي ، وإِتخاذ القرار ، وحل المُشكلات ، والتعلم الذاتي ، والتعاون ، إدارة الذات ، وعدم الإقتصار على أهداف المحتوى للمواد أدى إلى الإِتجاه لتحديد نواتج تعلم نهائية أكثر شمولية ، يتم تقويمها بإستخدام أساليب بديلة تُركز على تقويم أداء الطالب في سياق حقيقي



يناسب الأهداف ونتائج التعلم ذات العلاقة بالتعلم مدى الحياة ، كما ظهرت الحاجة إلى إصلاح التقويم لأن الأساليب المستخدمة في التقارير التي تُقدّم عن مستوى تحصيل غالباً لاتوفر تغذية راجعة ذات معنى حول أداء الطالب ، لاتوضح الكفايات التي أخفق في تحقيقها أو تلك التي تميز فيها ومن ثم دعا عدد من المختصين إلى إستخدام تقارير توضح مستوى إتقان الطالب مقارنة بمحكات ومعايير واضحة (عبد الوهاب، ٢٠١٣: ص ١٠٨٠-١٠٨١). كذلك ولّدت تلك التوجيهات الحديثة إلى ظهور أنواع جديدة في مجال التقويم فهي مُغايرة لما يُسمى بالتقويم التقليدي الذي بقي دون تجديد ولايشمل جميع النواحي التي يُراد قياسها لدى الطالب ، وإن إعادة النظر لما تقدمه المؤسسات التربوية من بدائل لأدوات التقويم تعطي تقويماً حقيقياً موثقاً به من الطالب حول قدراته وإنجازاته في مواقف تتصل بحياته ، إذ يمكن التعرف على مستوى الطالب خلال قياس مهاراته وقدراته الفكرية العُليا ، وجعله محوراً للعملية التعليمية لاسيما وهو يعد في وقتنا الحاضر العنصر الأهم في المنظومة التعليمية وليس مُتلقياً سلبياً ، فقد ظهر نوع جديد للتقويم يطلق عليه إسم التقويم البديل (Alternative Evaluation) إذ تعددت مرادفاته من حيث المفهوم ، ومنها : التقويم الواقعي أو الأصيل ، والتقويم القائم على الأداء ، وتقويم الكفاءة والحقيقي وغير ذلك من المُسميات التي هي جميعها مُتقاربة من بعضها البعض (علام ، ٢٠٠٩ ص : ٣٣) .

ويُقصد بالتقويم البديل في أدبيات القياس والتقويم كما عرفه (سليمان ، ٢٠٠٩) ذلك النوع الذي لا يُقارن أداء الطالب بمتوسط أداء أقرانه في الصف كما هو الحال في التقويم معياري المرجع ، ولا يُقيس أداءه وفقاً لمحك أداء سابق كما هو الحال في التقويم محكي المرجع ، إنما يهتم بقياس جوانب عدة عقلية ومهارية ومعرفية ، تكون في مواقف حياتية حقيقية ، ولهذا يستخدم هذا المُصطلح تبادلياً مع التقويم الواقعي أو الحقيقي Authentic Evaluation ، أو التقويم الشامل comprehensive evaluation ، أو التقويم القائم على الأداء Performance Evaluation ، وهي جميعها تُمثل مرادفات للمعنى، وعلى الرغم من أن هذه التسميات تعكس بعض الفروق الدقيقة ، فإنها تشترك في بعض الخصائص الأساسية ، وبذلك يكون مُصطلح التقويم البديل أكثر عمومية من المصطلحات الأخرى ، ويشتمل على خصائص المُرادفات الأخرى شائعة الإستخدام . (الشمراي ، ٢٠١٢ : ص ٤).

#### ❖ أهداف التقويم البديل

١. إستخدام استراتيجيات مُتعددة في قياس شخصية الطالب.



٢. توفير فرص النجاح بصورة متساوية، وإتاحة التقويم العادل لأداء الطالب (أبو علام ، ٢٠٠١ ، ص ١١٢).

٣. إختبار مهارات التفكير العليا والأساسية.

٤. الإعتقاد على معيار واضح ، وهذا يجعل رؤية التلاميذ أكثر وضوحاً.

٥. السماح بتعددية الأحكام الإنسانية وتنوع إحتتمالاتها. (العربي ، ٢٠٠٤ ، ص ١٨٨).

#### ❖ خصائص التقويم البديل

هنالك مجموعة من الخصائص التي يستند إليها التقويم البديل عند تطبيقه لعملية التعليم والتعلم لدى الطلبة ، وتتلخص كالآتي:

١. تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة وجعله أكثر إيجابية وفاعلية ومشاركته في تقويم ماتعلمه.

٢. إعتماده على روح التعاون والعمل كفريق واحد.

٣. ممارسة الطلبة لنشاطاتهم وأعمالهم كونها ذات معنى وقيمة والتي ترتبط بحياتهم اليومية .

٤. يصبح دور المدرس فيه مُصمماً لعملية التقويم ويقوم بتقديم التغذية الراجعة والتحفيز.

٥. يُعنى بشخصية الطالب من جميع جوانبه ، لأنه تقويم متعدد الأبعاد. (الشخبي ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٥).

#### ❖ معوقات التقويم البديل

١. إحتياجه إلى جهد مُضاعف ووقت طويل من لدن المدرس والطالب

٢. إرتفاع التكلفة الإقتصادية وذلك بمقارنته بالإختبارات التقليدية.

٣. الشكوك في موضوعيته، وصدق ثبات أدواته.

٤. صعوبته في تغطية وشمول جميع مهام وأداء الطلبة على أتم وجه نتيجة كثرة المهام فيه.

٥. عدم قناعة عدد كبير من المدرسين بإستراتيجيات التقويم البديل بوصفها إستراتيجيات تدريسية

٦. قلة تدريب القائمين على أداء مهامه من المدرسين. (الخالدي ، ٢٠١٤ : ص ٤٣١).

#### ❖ مراحل التقويم البديل

يمر التقويم البديل بثلاث مراحل أساسية وهي: (التخطيط ، إستخدام الاساليب والادوات ، النتائج)

#### ❖ أدوات التقويم البديل

هناك عدة أدوات للتقويم البديل منها:





(محكات الأداء ولها صور أبرزها : (قوائم المراجعة (الشطب/الرصد) -سلام التقدير- قواعد تقدير الأداء) ، والملف الوثائقي (الإنجاز) ، وسجل وصف سير التعلم ، وخرائط المفاهيم ، والسجل القصصي )

### ❖ إستراتيجيات التقويم البديل

التقويم البديل يعتمد على عدد من الإستراتيجيات أهمها :  
التقويم المعتمد على الأداء ، إستراتيجية الورقة والقلم ، إستراتيجية الملاحظة ، إستراتيجية التقويم بالتواصل ، إستراتيجية مراجعة الذات . ( الخالدي ، ٢٠١٤ : ص ٨ - ٩ ) .

### الفصل الثالث

أولاً : منهج البحث The Research Methodology إستعرضت الباحثة في هذا الفصل منهج البحث وإجراءاته، لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها من حيث إختيار منهج البحث وإعتماد التصميم التجريبي ، وتحديد مجتمع الدراسة ، وإختيار نوع العينة، وإجراءات الضبط لسلامة التصميم داخلياً وخارجياً للمجموعات الثلاث ، وتحديد المادة العلمية، وصياغة الأهداف السلوكية ، والخطط التدريسية ، وإعداد الإختبار التحصيلي، وإستخدام الأساليب والأدوات والوسائل الإحصائية المناسبة ، لتحليل وتبويب النتائج التي تضرها الدراسة .

إتبعت الباحثة المنهج التجريبي في إجراءات دراستها الحالية ، كونه المنهج الذي يتفق مع طبيعة الدراسة ، ففي المنهج التجريبي يوجد متغير مُستقل يُعدُّ هو السبب ومتغير تابع أو أكثر يُعدُّ النتيجة (محبوب ، ٢٠٠٢ : ص ٨٤)، ولأنه الإسلوب العلمي الذي يرمي إلى تحقيق الفرضيات من حيث وجود علاقة بين متغيرين مُتصلين بظاهرة ما بعد إفتراض تأثير أحد المتغيرين في الآخر، فالمنهجية في الدراسة تُعد الطريقة التي يسلكها الباحث من أجل الإجابة عن الأسئلة المُرتبطة بدراسته ، فهي الخُطة التي تُبين وتُحدد طرائق جمع البيانات وتبويبها وإجراءاتها (النجار وآخرون ، ٢٠٠٩ : ص ٨١).

### ثانياً : التصميم التجريبي Experimental Design

إنّ بناء التصميم التجريبي يضمن الإجراءات التي من طريقها يُمكن إثبات الفروض التي وُضعت سلفاً ، والهدف الأساس منه يكمن في بناء التجربة العلمية المُعدة في إطار تخطيط عام ، وأيضاً في عدد المتغيرات المُستقلة ، وعدد المستويات لكل منها ، وكيفية توزيع المفحوصين

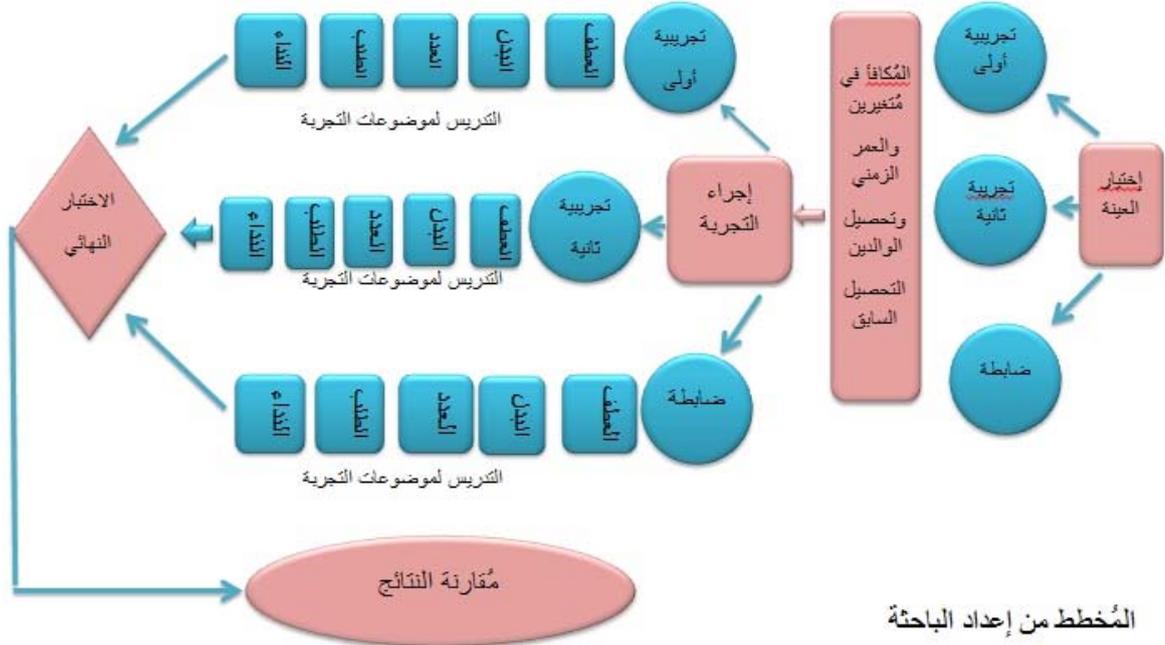


على كل مُتغير ( أبو حطب وآمال ، ٢٠١٠:ص ٣٩٧)، كما إن التصميم التجريبي يُعدّ من أساسيات الدراسة وأولى مهامها التي يُعتمد عليها ، إذ أنها كالرموز الهندسية المعمارية التي تُحدد الطريق السليم إذ ما أُستخدمت بالطريقة المُثلى فإنها تُظهر نتائج يُمكن الإعتماد عليها في ظل مُشكلة الدراسة التي ذُكرت سابقاً ، وإذا كانت ركيكة وغير دقيقة أظهر العكس ، فتكون النتائج مُبهمة ولا تُفسر المشكلة بالشكل الصحيح (العزاوي ، ٢٠٠٨: ص ١١٩).

ولما يتضمنه البحث الحالي من مُتغيرين مُستقلين ومُتغير تابع ، فإعتمدت الباحثة إحد تصاميم الضبط الجزئي ، كونه ملائماً لظروف البحث ، فجاء التصميم التجريبي ذو الثلاث مجموعات المتكافئة (التجريبيتين والضابطة) .

- المجموعة التجريبية الأولى : وهي المجموعة التي تتعرض طالباتها للمتغير المُستقل " التقويم البنائي " في تدريس قواعد اللغة العربية .
- المجموعة التجريبية الثانية : وهي المجموعة التي تتعرض طالباتها للمتغير المُستقل الثاني " التقويم البديل " في تدريس قواعد اللغة العربية .
- المجموعة الضابطة : وهي المجموعة التي تُدرّس طالباتها "بالطريقة التقليدية" لقواعد اللغة العربية .
- تكافؤ المجموعات : وهي ضبط للمجموعات لمعرفة مدى تكافؤها وهي " العمر الزمني ، وتحصيل الوالدين ، ومعدل الفصل الأول لمادة اللغة العربية ، وتحصيل العام السابق لمادة اللغة العربية " .
- الإختبار النهائي : وهو الأداة التي يتم عن طريقها جمع المعلومات ومعرفة النتائج الظاهرة في تحقيق الأهداف المرجوة لمجموعات البحث الثلاث " التجريبيتين والضابطة " . كما موضح في الشكل أدناه :





١-مجتمع البحث : مجمل الأشخاص أو الأفراد الذين يكوّنون موضوع مشكلة الدراسة ، فهم إما أفراد أو مجموعات ، بحسب موضوع البحث ، حيث يتطلب حصر المجتمع بصورة دقيقة وواضحة ( الجابري ، ٢٠١١ : ص ٣٤٧).

زارت الباحثة شعبة التخطيط التربوي للمديرية العامة لتربية محافظة بابل ، وحصلت على المعلومات والبيانات اللازمة لأجل تحديد مجتمع الدراسة والتي تشمل طالبات الصف الخامس العلمي (الإحيائي) في المدارس الإعدادية والثانوية للبنات ضمن المدارس الصباحية للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧م) والبالغ عددهنّ (٢٠٤، ٢) طالبةً موزعات بين (٢٧)

٢-عينة البحث: جزء من المجتمع الأصلي للبحث ، إذ تتم دراسة الظاهرة عليهم وتعمم النتائج على المجتمع الأصلي بعد جمع البيانات وتبويبها إحصائياً. (حسن ، ٢٠١١ : ص ١٠٤).

رابعاً : إجراءات الضبط Control Measures :  
أولاً : السلامة الداخلية للتصميم التجريبي:

قبل البدء بالتجربة والشروع بها ضبطت الباحثة المتغيرات الدخيلة التي تؤثر نوعاً ما في المتغير التابع خلافاً للمتغير المستقل ، وذلك لضمان سلامة التجربة ، ومن هذه المتغيرات :

أ- تكافؤ مجموعات الدراسة الثلاث: وهي كآآتي :

١) العمر الزمني (Age) :

بعد التدقيق بسجلات القيد العام للطالبات ، وعند حساب أعمار طالبات عينة البحث منذ ولادته ولغاية (٢٠١٧/٣/٢٤) كونه اليوم الأول التي بدأت فيه التجربة ، حيث بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية الأولى (٢٢٣,٧٨) شهراً، وبلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية الثانية (٢٢٢,٦) شهراً، في حين بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة الضابطة (٢٢٥,٨٢) شهراً.

٢) التحصيل الدراسي للفصل الأول (نصف السنة) في مادة اللغة العربية:

بما أن وقت إجراء التجربة كان في النصف الثاني من العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧م) ، فقد حصلت الباحثة على درجات الفصل الأول لطالبات مجموعات البحث الثلاث من إدارة المدرسة ، فبعد تحليل البيانات إحصائياً ، بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (٦٨,١٧) درجة ، وبلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (٦٧,٧٤) درجة في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٦٧,٨٧) درجة .

٣) التحصيل الدراسي للوالدين :

• التحصيل الدراسي للآباء :

حصلت الباحثة على التحصيل الدراسي للآباء عن طريق فتح سجلات القيد العام للطالبات من قبل إدارة المدرسة ، وذلك لإجراء التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاث في هذا المتغير إذ كانت مستويات التحصيل الدراسي موزعة على النحو الآتي : (يقرأو يكتب ، ابتدائية ، متوسطة ، إعدادية و معهد، بكالوريوس فما فوق ) ، و بما ان قيمة كاي المحسوبة تُساوي (١,٣٠٤٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (٨) هي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٢,٧٣٢٦٤) ، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في تحصيل آباء طالبات صف الخامس العلمي ( عينة البحث) وهذا يدل على إن المجموعات الثلاثة متكافئة في هذا المتغير.

• التحصيل الدراسي للأمهات :

حصلت الباحثة على التحصيل الدراسي للأمهات بالطريقة نفسها التي حصلت فيها على تحصيل الآباء ، من اجل إجراء التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاث في هذا المتغير حيث كانت المستويات موزعة على النحو الآتي : (يقرأو يكتب ، ابتدائية ، متوسطة ، إعدادية و معهد،





بكالوريوس فما فوق ) ، إذ استعملت الباحثة الوسيلة الإحصائية ذاتها مربع كاي ، لأجل معرفة التكافؤ الحاصل بين مجموعات البحث الثلاث ، و بما ان قيمة كاي المحسوبة تُساوي (٢,١٢١٨) عند مُستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (٨) هي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٢,٧٣٢٦٤) ، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في تحصيل أمهات طالبات صف الخامس العلمي ( عينة البحث) وهذا يدل على إن المجموعات الثلاثة مُتكافئة في هذا المُتغير .

ب. ضبط عامل النمو والعمليات المتعلقة به:

يُعد نمو أفراد المجموعات طبيعي لايدل على وجود فروق بينهم ، خاصة وإن مدة الدراسة لم تكن طويلة وجاءت مُتساوية بين المجموعات ، لذلك لم يكن لهذا العامل أثر في نتائج التجربة لتقارب أعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث .

ج. ظروف التجربة والعوامل المُصاحبة لها :

لم تتعرض طالبات مجموعات البحث الثلاث لحوادث وعراقيل داخل التجربة وخارجها ، فجاء تطبيق التجربة أمراً مُيسراً ومتماشياً بصورة إنسيابية ، ، فلم يكن هناك تأثير في نتائج التجربة في هذا المُتغير .

د. الإندثار التجريبي :

ويُقصد به الأثر الذي يحدث نتيجة إنقطاع أو ترك بعض طالبات مجموعات البحث الثلاث للتجربة أثناء تطبيقها ، وهذا ما يؤثر سلباً في النتائج التي ستظهر في النهاية ، فلم تتعرض الدراسة الحالية سوى حالات غياب فردية ومتساوية لطالبات المجموعات الثلاث بنسب ضئيلة جداً .

هـ. أداة القياس :

استعملت الباحثة أداة قياس لمُستوى طالبات مجموعات البحث الثلاث (التجريبيتين والضابطة) وهي (الإختبار البعدي في قواعد اللغة العربية) بعد التحقق من صدق وموضوعية الأداة المُستخدمة وثباتها، فضلاً عن معامل الصعوبة والتمييز وفعالية البدائل .

ثانياً : السلامة الخارجية للتصميم التجريبي:

إن السلامة الخارجية للتصميم التجريبي لاتقل اهمية عن السلامة الداخلية ، إذ ترتبط إرتباطاً وثيقاً بالقدرة على تعميم النتائج التي ستظهر لاحقاً على مُجتمع البحث ككل ، فمن الشروط الأساسية التي أجرتها الباحثة لتضمن السلامة الخارجية للدراسة ، ما يأتي :



- ١- إختيار أفراد العينة : إختارت الباحثة الأفراد الذين سيمثلون عينة البحث بمجموعاته الثلاث (التجريبيتين ، والضابطة) بطريقة قصدية ، فضلاً عن إجراء عملية التكافؤ للمتغيرات في تلك المجموعات ( العمر الزمني ، معدل الفصل الأول لمادة اللغة العربية ، التحصيل الدراسي للوالدين ) ، فجاءت مجموعات البحث الثلاث متكافئة فيما بينها .
- ٢- أثر الإجراءات التجريبية : (سرية التجربة ، مدة التجربة ، غرفة الصف ، الحصص الدراسية)

خامساً: مُستلزمات الدراسة : (المادة العلمية ،صياغة الأهداف العامة ،صياغة الأهداف السلوكية ، إعداد خطط تدريسية)

سادساً: أداة البحث The Research Tool

الإختبار التحصيلي Achievement Test:

الإختبار التحصيلي : هو الأداة التي تُستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة ، في مادة دراسية ، أو تدريبية مُعينة ، أو مجموعة من المواد .  
والهدف من الإختبارات التحصيلية هو قياس مدى إستيعاب الطلاب لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية في وقت مُعين ، أو في نهاية مُدة تعليمية مُعينة . (عمر وآخرون ، ٢٠١٠ : ص٩٦-٩٧).

إتبعت الباحثة عدة خطوات أساسية لبناء إختبار تحصيلي ، وهي :  
تحديد الهدف من الإختبار،تحديد عدد الفقرات للإختبار التحصيلي ، إعداد جدول المواصفات (خارطة إختبارية) ،صياغة فقرات الإختبار،إعداد تعليمات الإختبار ،صدق الإختبار ،التطبيق الإسطلاعي للإختبار التحصيلي ، التحليل الإحصائي لفقرات الإختبار: (معامل سهولة الفقرة ،معامل قوة التمييز للفقرة ،المموهات ،ثبات الإختبار)

سابعاً : الوسائل الإحصائية Statistical Methods

تنوعت الوسائل الإحصائية في البحث ، وذلك بحسب تنوع مُتطلبات التحليل الإحصائي للمعادلات ، وإستخدمت الباحثة برنامج Microsoft Office Excel 2010 ، والبرنامج الإحصائي (SPSS) وذلك لمعالجة البيانات وكالاتي :  
تحليل التباين الأحادي ، مربع كاي (كا<sup>٢</sup>) ،معامل سهولة الفقرة ،فعالية البدائل الخاطئة ،معامل إرتباط بيرسون





## الفصل الرابع

### عرض نتائج البحث وتفسيرها

إحتوى هذا الفصل عرضاً مفصلاً للنتائج التي توصل إليها البحث ، وذلك وفقاً لأهداف البحث وفرضياته والموازنة بين المتوسطات الحسابية لمجموعات البحث الثلاث في إختبار التحصيل الدراسي لقواعد اللغة العربية ، ومن ثم تفسيرها ، بالإضافة إلى الإستنتاجات ، والتوصيات والمقترحات من وجهة نظر الباحثة وهي :

أولاً : عرض النتائج وتفسيرها Showing Results And Interpretation

عرض نتائج الإختبار التحصيلي :

النتائج التي تتعلق بالفرضية الصفرية الأولى التي تنص : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ، ودرجات المجموعة التجريبية الثانية ، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة ، في إختبار التحصيل الدراسي لمادة قواعد اللغة العربية ، ولأجل التحقق من صحة الفرضية الصفرية الرئيسة الأولى ، إستخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (Anova) ، والتي تُبين أن القيمة الفائية المحسوبة (١٤,٢٣٥) أكبر من القيمة الجدولية (٢,٩٩٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٢)(١٣٣) ، مما يدل على وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث في إختبار العطف ، وعليه تُرفض الفرضية الصفرية الرئيسة الأولى، وتُقبل الفرضية البديلة

ولأجل التحقق من صحة الفرضية الصفرية الرئيسة الأولى ، إستخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (Anova) ، والتي تُبين أن القيمة الفائية المحسوبة (١٠,٨٤٤) أكبر من القيمة الجدولية (٢,٩٩٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٢)(١٣٣) ، مما يدل على وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث في إختبار البديل، وعليه تُرفض الفرضية الصفرية الرئيسة الأولى، وتُقبل الفرضية البديلة ولأجل إختبار صدق الفرضيات الفرعية التي إشتقت منها الفرضية الصفرية الرئيسة الأولى ، ولمعرفة إتجاه الفروق الصفرية بين مجموعات البحث الثلاث ، إعتمدت الباحثة إختبار شيفيه (Scheffe test) للمقارنات المتعددة لتحديد موقع دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في إختبار البديل

ولأجل التحقق من صحة الفرضية الصفرية الرئيسة الأولى ، إستخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (Anova) ، والتي تُبين أن القيمة الفائية المحسوبة (١٠,٣٠٠) أكبر من القيمة الجدولية (٢,٩٩٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٢)(١٣٣) ، مما يدل على وجود



فروق ذي دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث في إختبار العدد، وعليه تُرفض الفرضية الصفرية الرئيسة الأولى، وتُقبل الفرضية البديلة ولأجل إختبار صدق الفرضيات الفرعية التي إشتقت منها الفرضية الصفرية الرئيسة الأولى ، ولمعرفة إتجاه الفروق الصفرية بين مجموعات البحث الثلاث ، إعتمدت الباحثة إختبار شيفيه (Scheffe test) للمقارنات المتعددة لتحديد موقع دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في إختبار العدد

ولأجل التحقق من صحة الفرضية الصفرية الرئيسة الأولى ، إستخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (Anova) ، والتي تُبين أن القيمة الفائية المحسوبة (١,٩٦٦) أصغر من القيمة الجدولية (٢,٩٩٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٢)(١٣٣) ، مما يدل على عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث في إختبار أساليب الطلب ، وعليه تُقبل الفرضية الصفرية الرئيسة الأولى، وتُرفض الفرضية البديلة ولأجل التحقق من صحة الفرضية الصفرية الرئيسة الأولى ، إستخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (Anova) ، والتي تُبين أن القيمة الفائية المحسوبة (٤,٨٣٢) أكبر من القيمة الجدولية (٢,٩٩٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٢)(١٣٣) ، مما يدل على وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث في إختبار النداء ، وعليه تُرفض الفرضية الصفرية الرئيسة الأولى، وتُقبل الفرضية البديلة ، ولأجل إختبار صدق الفرضيات الفرعية التي إشتقت منها الفرضية الصفرية الرئيسة الأولى ، ولمعرفة إتجاه الفروق الصفرية بين مجموعات البحث الثلاث ، إعتمدت الباحثة إختبار شيفيه (Scheffe test) للمقارنات المتعددة لتحديد موقع دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في إختبار النداء

ولأجل التحقق من صحة الفرضية الصفرية الرئيسة الأولى ، إستخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (Anova) ، والتي تُبين أن القيمة الفائية المحسوبة (٧,٦١٥) أكبر من القيمة الجدولية (٢,٩٩٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (٢)(١٣٣) ، مما يدل على وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث في إختبار التحصيل ، وعليه تُرفض الفرضية الصفرية الرئيسة الأولى، وتُقبل الفرضية البديلة ، ولأجل إختبار صدق الفرضيات الفرعية التي إشتقت منها الفرضية الصفرية الرئيسة الأولى ، ولمعرفة إتجاه الفروق الصفرية بين مجموعات البحث الثلاث ، إعتمدت الباحثة إختبار شيفيه (Scheffe test) للمقارنات المتعددة لتحديد موقع دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في إختبار التحصيل الدراسي لقواعد اللغة العربية ، يتضح أن الفرضيات الصفرية الفرعية ستكون ما يأتي :





**الفرضية الفرعية الصفرية الأولى التي تنص على أنه:**

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية في إختبار التحصيل الدراسي لمادة قواعد اللغة العربية.

وتبين الفرق لقيمة شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطين الحسابيين لفرق درجات المجموعتين التجريبيتين (الأولى والثانية) يساوي (٧,٦٠٢٣) وهي أكبر من قيمة شيفيه الدرجة التي تبلغ (٢,٤٤٧) ، مما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية الأولى التي تُدرس على وفق إستراتيجية (التقويم البنائي) والمجموعة التجريبية الثانية التي تُدرس على وفق إستراتيجية (التقويم البديل) ، وبذلك تُقبل الفرضية الصفرية الفرعية الأولى وتُرفض البديلة .

**الفرضية الفرعية الثانية التي تنص على أنه :**

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في إختبار التحصيل الدراسي لمادة قواعد اللغة العربية.

وتبين الفرق لقيمة شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطين الحسابيين لفرق درجات المجموعتين التجريبيتين (الأولى والضابطة) يساوي (١٧,٨٩٥٩) وهي أكبر من قيمة شيفيه الدرجة التي تبلغ (٢,٤٤٧) ، مما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية الأولى التي تُدرس على وفق إستراتيجية (التقويم البنائي) والمجموعة الضابطة التي تُدرس على وفق (الطريقة الإعتيادية) ، لصالح المجموعة التجريبية الأولى ، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الفرعية الثانية وتُقبل البديلة.

**الفرضية الفرعية الثالثة التي تنص على أنه :**

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في إختبار التحصيل الدراسي لمادة قواعد اللغة العربية.

وتبين الفرق لقيمة شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطين الحسابيين لفرق درجات المجموعتين التجريبيتين (الثانية والضابطة) يساوي (١٨,١٧٩١) وهي أكبر من قيمة شيفيه الدرجة التي تبلغ (٢,٤٤٧) ، مما يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين



المجموعتين التجريبية الثانية التي تُدرس على وفق إستراتيجية (التقويم البديل) والمجموعة الضابطة التي تُدرس على وفق (الطريقة الإعتيادية) ، لصالح المجموعة التجريبية الثانية ، وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية الفرعية الثالثة وتُقبل البديلة.

ويُمكن تفسير الفرضية الصفرية الرئيسية الأولى وفقاً لنتائج البحث التي حصلت عليها الباحثة أظهرت تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي تُدرس على وفق إستراتيجية (التقويم البنائي) ، وتليها المجموعة التجريبية الثانية التي تُدرس على وفق إستراتيجية (التقويم البديل) ، وأخيراً المجموعة الضابطة التي تُدرس طالباتها على وفق الطريقة الإعتيادية ، وكذلك أظهرت تفوق المجموعة التجريبية الأولى و الثانية على المجموعة الضابطة ، في إختبار التحصيل الدراسي

#### ثانياً: الإستنتاجات Conclusions

بعد عرض النتائج وتفسيرها ، توصلت الباحثة إلى عدة إستنتاجات :

١-فاعلية إستراتيجتي التقويم البنائي والتقويم البديل في تدريس قواعد اللغة العربية للصف الخامس العلمي ، إذ وضحتا المعلومات بطريقة بسيطة ومُيسرة ومترابطة.

٢-جعلت (هذه الإستراتيجيتين) الطالبة تُبدي رأياً عن طريق إسترسال الأفكار والمعلومات بحرية أكثر.

٣-تُشكل الإستراتيجيتان دوراً إيجابياً وحيوياً للطالبات ، بكونهما طريقتان حديثتان وجديتان.

٤-أسهمت الدراسة الحالية بتقديم بعض المُقترحات للتربويين بشكلٍ عام ولذوي الإختصاصات في مجال اللغة العربية بشكلٍ خاص في توظيف التقويم .

٥-كان للتقويم دور فعال في تحسين مستويات الطالبات ، وزيادة تحصيلهم الدراسي .

#### ثالثاً : التوصيات Recommendations

في ضوء عرض النتائج ، توصلت الباحثة لعدة توصيات منها:

١-إعداد دورات تطويرية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، بإشراف مُتخصصين في هذا المجال ، لغرض الإطلاع على التقويم وزيادة معلوماتهم عنه ،ومن ثم تطبيقه في المدارس .

٢-إعطاء الطالبات وقتاً كافياً ، لأجل ممارسة التقويم .

٣-تضمين مفردات طرائق التدريس في الكليات ، لحداثها وكونها تعطي نتائج إيجابية.

٤-التأكيد على مدرسي اللغة العربية بإستخدام التقويم بأنواعه وذلك بتهيئة وإيجاد جو تعاوني داخل الصف ، وكذلك إيجاد جو ديموقراطي ينمي العلاقات بين الطلاب عن طريق تبادل المعلومات.





٥- تأهيل قسم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في الصفوف (الأولى والثانية والثالثة) على كيفية استخدام التقويم وإدخاله ضمن النماذج التعليمية .

رابعاً: المقترحات :

تقترح الباحثة في ضوء نتائج البحث ما يأتي :

- ١- إجراء دراسة مقارنة لطلاب اللغة العربية للأستراتيجيتين في مادة قواعد اللغة العربية.
- ٢- إجراء دراسة مُماثلة لإستخدام التقويم على مراحل دراسية إخرى (كالأبتدائية والثانوية) وفروع أخرى للغة العربية ( كالبلاغة والتطبيق ، والأدب ، والنقد ، والمُطالعة ) .
- ٣- إجراء دراسة مُماثلة بإستخدام أنواع التقويم المُختلفة .
- ٤- إجراء دراسة مُماثلة للدراسة الحالية على ان تكون مُختلفة في متغيراتها التابعة كـ ( الفهم القرائي ، واكتساب المفاهيم البلاغية ، او التفكير الناقد او الإستدلالي او الإبداعي).

#### المصادر والمراجع

١. القرآن الكريم
٢. الأسدي ، سعيد جاسم ، وداود ، عبد السلام صبري ، فلسفة التقويم التربوي في العلوم التربوية والنفسية ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن ، ٢٠١٣م .
٣. أبو جادو ، صالح محمد علي ، علم النفس التربوي ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن ، ٢٠١٤م .
٤. بودي ، زكي بن عبدالعزيز ، ومحمد ، سلمان الخزاولة ، إستراتيجيات التدريس ، كلية التربية - جامعة الملك فيصل ، ط١ ، دائرة المكتبة الوطنية للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن ، ٢٠١٢م .
٥. الجعافرة ، عبد السلام يوسف ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها (بين النظرية والتطبيق) ، جامعة الزرقاء الخاصة ، كلية العلوم التربوية ، ط١ ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن ، ٢٠١١م .
٦. الجهوية ، ملحقة سعيدة ، المُعجم التربوي ، إثراء : فريدة شنان ، مصطفى هجرسي ، المركز الوطني لوثائق التربية ، الجمهورية الجزائرية ، ٢٠٠٩م .
٧. الجابري ، كاظم كريم رضا ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط١ ، دار النعيمي للنشر والتوزيع ، بغداد - العراق ، ٢٠١١م .
٨. الحنفي ، عبد المنعم ، موسوعة التحليل النفسي ، المجلد الأول ، مكتبة مدبولي ، القاهرة - مصر ، ١٩٩١م .
٩. الخالدي ، عادي بن كريم ، درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد الثامن والثلاثون ، الجزء الثالث ، ٢٠١٤م .
١٠. خطاب ، عمر ، مقاييس في صعوبات التعلم ، ط١ ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن ، ٢٠٠٦م .



١١. الخاقاني ، محمد عبيد ، تقويم المهارات الجغرافية لدى معلمي المرحلة الابتدائية ،برنامج تدريبي لتنميتها ، (رسالة ماجستير ) ، كلية التربية الأساسية - جامعة بابل ، ٢٠٠٦م.
١٢. الدوسري ،راشد حماد ، القياس والتقويم التربوي الحديث ،ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن ، ٢٠٠٤م.
١٣. دعس ، مصطفى نمر ، إعداد وتأهيل المعلم ،ط١ ، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان - الأردن ، ٢٠٠٩م.
١٤. الربيعي ، محمود سلمان داود ، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة ، ط١ ، جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن ، ٢٠٠٦م.
١٥. زايد، فهد خليل ، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة ،دار الياورزي للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن ، ٢٠١٣م.
١٦. زاير، سعد علي ، وأخران، التنمية المُستدامة تطبيقات تربوية ، ط١ ، دار الوضّاح للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن ، ٢٠١٦م.
١٧. زاير، سعد علي ، وسماء، تركي داخل ، إتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، كلية ابن رشد - جامعة بغداد ، الجزء الأول ، ط١ ، دار المرتضى للنشر والتوزيع ، العراق - بغداد ، ٢٠١٢م.
١٨. شحاتة ، حسن ،و زينب ، النجار ،معجم المصطلحات التربوية ، الدار المصرية للنشر والتوزيع ، القاهرة - مصر ، ٢٠١٣م.
١٩. الشخبي ، علي السيد ، نظم تقويم الأداء المدرسي في الوطن العربي في عصر المعلومات ،المؤتمر السنوي الحادي عشر، دارالفكر العربي ، القاهرة - مصر ، ٢٠٠٣م.
٢٠. الشمراني ، حسن محمد آل مساعد ، التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (تجربة مطبقة ) ، معهد اللغة العربية - جامعة الملك سعود ، المجلة التربوية ، العدد الواحد والثلاثون - يناير ٢٠١٢م.
٢١. عبد العزيز ، محمد حسن ، العربية العظمى المعاصرة - قضايا ومشكلات ، جامعة القاهرة - كلية دار العلوم ، ط١ ، مكتبة الآداب للنشر والتوزيع ، القاهرة - مصر ، ٢٠١١م.
٢٢. عاشور ، راتب قاسم ، ومحمد ، فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن ، ٢٠١٠م .
٢٣. عطا ، ابراهيم محمد ، المرجع في تدريس اللغة العربية ، كلية التربية - جامعة القاهرة ، دار الصادق ، العراق - بابل ، ٢٠٠٦م.
٢٤. عمر، محمود أحمد ، وآخرون ، القياس النفسي والتربوي ،ط١ ،دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن ، ٢٠١٠م.
٢٥. العزاوي، رحيب يونس ،المناهج وطرائق التدريس ،دار دجلة ناشرون وموزعون ، بغداد- العراق ، ٢٠٠٨م.
٢٦. عبدالهادي ، نبيل وآخرون ، بطء التعلم وصعوباته ، ط١ ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن ، ٢٠٠٠م.
٢٧. العاني ، رؤوف عبد الرزاق ، إتجاهات حديثة في تدريس العلوم ، ط٣ ، دار العلوم للنشر والتوزيع ، الرياض - المملكة العربية السعودية ، ١٩٩٦م.





٢٨. عطية، محسن علي ، تنظيم بيئة التعلم ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن ، ٢٠٠٩م.
٢٩. عبد الوهاب ، عبد الناصر أنيس ، التوجه نحو أساليب التقويم البديل لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي : مقاييس التقدير المتدرجة نموذجاً ، بحثٌ مُقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي الأول ، رؤية إستشرافية لمستقبل التعليم في مصر ودول العالم العربي في ضوء التغيرات المُجتمعية المعاصرة ، المُنعقد بكلية التربية - جامعة المنصورة ، بالأشراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة ، في الفترة من ٢٠-٢١ فبراير ٢٠١٣م.
٣٠. العرنوسي، ضياء عويد حربي ، مُعلم المدرسة الأساسية ، ط١ ، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان - الأردن ، ٢٠١٦م.
٣١. الكيلاني ، عبدالله زيد ، وفاروق ، فارح الروسان ، التقويم في التربية الخاصة ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن ، ٢٠٠٩م.
٣٢. محجوب ، وجيه، طرائق البحث العلمي ومناهجه، مديرية دار الكتب ، بغداد- العراق ، ٢٠٠٢م.
٣٣. مكسيموس ، وديع داود، موديول إستراتيجيات التدريس والأنشطة ، مشروع تطوير برنامج التربية العملية ، كلية التربية - جامعة أسيوط ، ٢٠٠٦م.
٣٤. محمد، وائل عبدالله ، وريم ، احمد عبدالعظيم ، تصميم المنهج المدرسي ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن ، ٢٠٠١م.
٣٥. الهاشمي ، عبد الرحمن ، ومحسن ، علي عطية ، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية (رؤية تطبيقية نظرية) ، ط١ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن ، ٢٠٠٩م.

#### Sources and references

1. The Holy Quran
2. Asadi, Saeed Jassim, Daoud, Abdulsalam Sabri, Philosophy of Educational Evaluation in Educational and Psychological Sciences, Dar Safa for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, 2013.
3. Abu Jado, Saleh Mohammedali, Educational Psychology, I 11, Dar al-Masirah for publication and distribution, Amman - Jordan, 2014.
4. Bodhi, Zaki bin Abdul Aziz, Mohammed, Salman Khaza'aleh, Teaching Strategies, Faculty of Education, King Faisal University, 1, Department of National Library of Publishing and Distribution, Amman - Jordan, 2012.
5. Al-Ja'afra, Abdul Salam Yusuf, Arabic Language Curriculum and Methods of Teaching (Between Theory and Practice), Zarqa Private University, Faculty of Educational Sciences, 1, Arab Society Library for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, 2011.
6. Regionalism, Saida Appendix, The Educational Dictionary, Enrichment: Farida Shannan, Mustafa Hijrassi, National Center for Documentation of Education, Republic of Algeria, 2009.





7. Jabri, Kadhim Karim Rida, Research Methods in Education and Psychology, 1, Dar Al-Nuaimi for Publishing and Distribution, Baghdad - Iraq, 2011.
8. Hanafi, Abdel Moneim, Encyclopedia of Psychoanalysis, Volume I, Madbouli Library, Cairo - Egypt, 1991
9. Al-Khalidi, A. Bin Karim, The Degree of Practitioners of Natural Sciences in the Intermediate Stage of Alternative Scalability Skills, Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, No. 38, Part III, 2014.
10. Speech, Omar, Measures in Learning Disabilities, i 1, Arab Society Library for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, 2006.
11. Al-Khakani, Mohammed Obaid, Evaluation of Geographical Skills of Primary School Teachers, Training Program for Development, Master Thesis, Faculty of Basic Education, Babel University, 2006.
12. Al-Dosari, Rashid Hammad, Modern Educational Measurement and Evaluation, I 1, Dar Al-Fikr Publishing and Distribution, Amman-Jordan, 2004.
13. Dumas, Mustafa Nimer, Teacher Preparation, 1, Dar Al Alam Al-Thaqafa for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, 2009.
14. Al-Rubaie, Mahmoud Salman Daoud, Contemporary Teaching Methods and Methods, I, Wall of the World Book of Publishing and Distribution, Amman-Jordan, 2006.
15. Zayed, Fahd Khalil, Methods of Teaching Arabic Language between Skill and Difficulty, Dar Al-Yawzi Publishing and Distribution, Amman, Jordan, 2013.
16. Zaer, Saad Ali, and others, Sustainable Development, Educational Applications, 1, Dar Al-Wadah Publishing and Distribution, Amman, Jordan, 2016.
17. Zaher, Saad Ali, As-Sama, Turki, Modern Trends in Arabic Language Teaching, Ibn Rushd College, University of Baghdad, Part I, 1, Dar Al-Mortada Publishing and Distribution, Iraq-Baghdad, 2012.
18. Shehata, Hassan, Zaynab, Al-Najjar, Educational Glossary, The Egyptian Publishing House, Cairo, Egypt, 2013.
19. Al-Shikibi, Ali Al-Sayed, Evaluation Systems for School Performance in the Arab World in the Information Era, 11th Annual Conference, Daralfikr Al-Arabi, Cairo, Egypt, 2003.
20. Al-Shamrani, Hassan M. Al-Mousaed, The Transition from the Traditional Calendar to the Alternative Calendar in the Arabic Language Program for Non-Native Speakers (Applied Experience), The Institute of Arabic Language, King Saud University, Educational Journal, Issue No. 31, January 2012.





## أثر استراتيجتي التقويم البنائي والتقويم البديل في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية



21. Abdel Aziz, Mohamed Hassan, Contemporary Arab Minority, Issues and Problems, Cairo University, Dar Al Uloom College, 1, Al-Adab Library for Publishing and Distribution, Cairo, Egypt, 2011
22. Ashour, Ratef Kassem, Mohamed, Fouad Al-Hawamdeh, Methods of Teaching Arabic Language between Theory and Practice, 3, Dar Al-Masirah Publishing and Distribution, Amman-Jordan, 2010.
23. Atta, Ibrahim Mohamed, Reference in teaching Arabic language, Faculty of Education - Cairo University, Dar Sadek, Iraq - Babel, 2006.
24. Omar, Mahmoud Ahmed, et al., Psychological and Educational Measurement, 1, Dar Al-Maysara for Publishing and Distribution, Amman-Jordan, 2010.
25. Al-Azzawi, Rahim Younis, curriculum and teaching methods, Dar Dijla publishers and distributors, Baghdad - Iraq, 200
26. Abdul Hadi, Nabil et al., Slow Learning and Difficulties, 1, Dar Al Amal for Publishing and Distribution, Amman - Jordan, 2000.
27. Al-Ani, Raouf Abdul Razzaq, Recent Trends in Science Teaching, 3, Dar Al-Uloom for Publishing and Distribution, Riyadh, Saudi Arabia, 1996.
28. Attia, Mohsen Ali, Organizing the Learning Environment, Dar Safa for Publishing and Distribution, Amman, Jordan, 2009.
29. Abdel Wahab, Abdel-Nasser Anis, Towards Alternative Evaluation Techniques in Higher Education Institutions: Graduated Appraisal Measures as a Model, Presented to the First International Scientific Conference, Oriental Vision for the Future of Education in Egypt and the Arab World in Light of Contemporary Societal Changes, Education - Mansoura University, in partnership with the Center for Cognitive Studies in Cairo, from 20-21 February 2013
30. Al-Arnousi, Daaa Awaid Harbi, Elementary School Teacher, 1, Dar Al Radwan Publishing and Distribution, Amman, Jordan, 2016.
31. Al-Kilani, Abdullah Zeid, Farouk, Faree Al-Rousan, Evaluation in Special Education, 2, Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution, Amman-Jordan, 2009.
32. Mahjoub, Wagih, Methods and Methods of Scientific Research, Dar Al Kutub, Baghdad, Iraq, 2002.
33. Maximus, Wadih Dawood, Model of Teaching Strategies and Activities, Project of Developing Practical Education Program, Faculty of Education, Assiut University, 2006.



34. Mohammed, Wael Abdullah, and Raim, Ahmed Abdul-Azim, Design of the School Curriculum, 1, Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution, Amman - Jordan, 2001.

35. Hashemi, Abdul Rahman, and Mohsen, Ali Attia, Analysis of the Content of Arabic Language Curricula (Theory of Applied Theory), 1, Dar Safa Publishing and Distribution, Amman - Jordan, 2009.

