استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني، وعلاقتها بمهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم

عبدالله مسملي
معلم - تعليم جازان
وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

عبدالله جبرة
معلم - تعليم صبيا
وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

عبدالرحمن مسملي
معلم - تعليم صبيا
وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر بتاريخ ٢٠/ ١٠/ ١٤٣٩هـ، وقبل للنشر بتاريخ ٢٣/ ١٢/ ١٤٣٩هـ)

استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني، وعلاقتها بمهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم

عبدالله مسملي — معلم – تعليم جازان — وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية

عبدالله جبرة — معلم – تعليم صبيا — وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية

عبدالرحمن مسملي — معلم – تعليم صبيا — وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

هدف البحث إلى التعرف على مستوى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني، وعلاقتها بمهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتضمنت عينة البحث (٨٠) معلما من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بتعليم جازان، طبقت عليهم استبانة مهارات التقويم التكويني، والتي تضمنت أربعة محاور هي: مستوى الأهداف، نمط الاستجابة، مستوى العمليات، مستوى التوظيف، وبطاقة ملاحظة، والتي تضمنت ثلاثة محاور هي: مرحلة التمهيد للمهام، الانخراط في المهام، تقييم المهام، وتوصل البحث الحالي إلى النتائج التالية: درجة استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني بالمرحلة الابتدائية تعدت حد الكفاية (بدرجة توفر مقبولة)، وأن مستوى مهارات التفاعل الصفي كان مرتفعا وبدرجة مقبولة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني، ومستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم، ووجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات استجابات عينة البحث على مهارات التقويم التكويني تعزى للمؤهل العلمي، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات استجابات عينة البحث حول مهارات التقويم التكويني تعزى للخبرة.

الكلمات المفتاحية: مهارات التقويم التكويني، مهارات التفاعل الصفي.

The Use of the Skills of Formative Evaluation by Teachers of Arabic Language and Their Relation to the Classroom Interaction Skills of Their Students

Abdullah Masmali

Teacher - Jazan Education
Ministry of Education
Kingdom of Saudi Arabia

Abdullah Jabra

Teacher - Saby Education
Ministry of Education
Kingdom of Saudi Arabia

Abdul Rahman Masmali

Teacher - Saby Education
Ministry of Education
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

The objective of the current research is to identify the level of the use of the skills of formative evaluation by teachers of Arabic language and their relationship to the skills of classroom interaction among their students, The researchers use the descriptive analytical approach, The research sample consists of (80) teachers of Arabic language at the primary stage in Jazan Education,, who apply the questionnaire of the formative assessment skills. The questionaire includes four axes; the level of goals, the response pattern, the level of operations and the level of employment. The note card includes three axes; the boot tasks stage, engaging in tasks and evaluation of tasks. The current research reaches the following results: The degree of the use of the skills of the formative evaluation by the teachers Arabic language in the primary stage exceeds the adequacy, the level of classroom interaction skills is high and acceptable and there is a positive correlation and statistical function between the degree of use of Arabic language by teachers of the primary stage of the skills of the formative evaluation and the level of skills of classroom interaction in their students, There are statistically significant variations at (0.01) between the mean scores of the sample on the structural evaluation skills due to scientific qualifications. There are statistically significant differences at (0.05) between the mean scores of the responses of the research sample on the skills of the formative evaluation due to experience.

Keywords: Formative Evaluation Skills, Classroom Interaction Skills.

مدخل إلى البحث

مقدمة البحث

يعد التقويم ركناً أساسياً من مقومات العملية التعليمية، وعنصراً رئيساً من عناصر المنهج؛ بل هو العملية التي نحكم بها على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف المرجوة، فالتقويم بمفهومه الشامل يغطي مجالات متعددة على صعيد الممارسات التعليمية والتدريسية ،وبخاصة في ظل التسارع المتزايد للتطوير في العصر الحالي.

وتكمن أهمية التقويم فيما يحققه من أهداف تربوية وتعليمية؛ إذ يعمل التقويم على توفير تغذية راجعة لكل من المعلم، والمتعلم حول عمليتي التعليم والتعلم، فالتقويم عملية شاملة تتضمن إصدار حكم معين في ضوئه يتم التطوير والتحسين (العزاوي، ٢٠٠٧).

والتقويم عملية مستمرة تبدأ قبل عملية التدريس، وتستمر معه خطوة بخطوة؛ لتشخيص نقاط القوة والضعف في جوانب التعليم، ويصنف التربويون التقويم إلى أنواع: التقويم التمهيدي، والتقويم التكويني، والتقويم التجميعي أو النهائي (الفتلاوي، ٢٠٠٣).

ولكون التقويم التكويني يسير جنبًا إلى جنب مع عملية التدريس، ويهدف إلى متابعة التلميذ في تعلمه، والتأكد من مدى التقدم، والتأخر في مستواه التحصيلي؛ بغرض الحصول على معلومات تساعد في مراجعة العمل، فهو يحظى بأهمية مميزة ؛لأنه يوفر تغذية راجعة للمعلمين من خلال ما يمارسونه من تدريس؛ حيث يساعدهم في تعديل استراتيجيات التعليم، وتوجيه الطلبة أثناء تعلمهم، وتحسين تحصيلهم الدراسي (الجابري، ١٤٣١).

والتقويم التكويني مصدر للتغذية الراجعة للطالب والمعلم، ويتم من خلاله التعرف على مواضع الصعوبة وأسبابها، ويؤدي إلى تحسين عمليتي التعزيز والمكافأة للطالب علاوة على أن للتقويم التكويني مهارات تهتم بمستوى الأهداف، ونمط الاستجابة، ومستوى العمليات، ومستوى التوظيف، ولكل مستوى مهارات فرعية تسعى لتحقيق الهدف المنشود منها بسرعة وإتقان (أبو حطب، ١٩٨٣).

ويتمتع التقويم التكويني بخصائص، ومهارات عديدة تتمثل في كونه عملية مستمرة، وجزء مكمل للتعليم والتعلم يتفاعل مع كليهما، وعملية تفاعل اجتماعي بين المعلمين والطلبة، حيث يوفر قاعدة بيانات غنية بالمعلومات حول الطلبة وانجازهم في التعلم (البوسعيدي، ٢٠٠٥).

وتشير الجمعية التعاونية للتقويم والمعايير (SCASS) إلى أن التقويم التكويني عملية وليس اختباراً خاصاً، ولا يقتصر استخدامه على المعلمين ،بل يستخدمه المعلمون والطلبة كلاهما، كذلك يأخذ التقويم التكويني مساره أثناء عملية التدريس، وتقديم تغذية راجعة إلى بيانات التقويم (بوبهام، ٢٠١٢)

وأشارت دراسات كل من: (مهيدات، ١٩٩٠؛ خان، ٢٠٠١؛ رشوان، ٢٠٠٦؛ الراشدي، ٢٠٠٩) إلى أهمية التقويم التكويني في العملية التعليمية، حيث استخدمت الدراسات مهارات التقويم التكويني في مواد وتخصصات متعددة.

ويعد التفاعل الصفي من الاستحداثات التربوية الايجابية التي أسهمت في تخليص المعلم من دور الملقن للعملية التعليمية، فالتفاعل الصفي وما يسود الصف من مناقشة، وحوار، وتبادل آراء صورة مصغرة للحياة الواقعية، فهو عبارة عن مجموعة أشكال ومظاهر للعلاقات التواصلية بين المدرس وتلاميذه، ويتضمن نمط الارسال اللفظي وغير اللفظي، وهو يهدف إلى تبادل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف أو تبليغها ونقلها (الفارابي وآخرون، ١٩٩٤).

وللتفاعل الصفي أهمية كبيرة لدى التربويين الذين يرون بأنه يدعو إلى تنوير دور الطالب؛ لكي يكون أكثر التصاقا بالحداثة المعاصرة، وإلى تطور قدراته، وزيادة وظائفه (الشيخ، ١٩٩٢)، ولحدوث التفاعل الصفي بصورة جيدة، ولكي يحقق الأهداف المطلوبة والمرجوة داخل حجرة الدراسة يجب أن تتخذ أساليب متنوعة، ومتعددة حسب ما صنفها فلاندرز (عبدالهادي، ٢٠٠٠).

كما اتفقت معظم الدراسات التي اهتمت بالتفاعل الصفي ومهاراته داخل حجرة الدراسة، ومنها دراسات كل من: (بله، ٢٠٠٦؛ توبن، ١٩٨٧؛ الشيخ، ١٩٩٥؛ الضو، ٢٠١٣) على أنه لا يكفي لكي يكون المعلم ماهرا في تدريسه فقط، وإنما المعلم الماهر هو المعلم القادر على إدارة التفاعل بينه وبين تلاميذه بدرجة عالية من الكفاءة.

وأشارت دراسة حماد (١٩٩٥)، إلى أن التفاعل بين المعلم وتلاميذه داخل الفصل ضعيف لأسباب عديدة منها عدم تطبيق أدوات التقويم ومنها التقويم التكويني، ويؤكد ذلك ما أشارت إليه نتائج وتوصيات البحوث والدراسات السابقة مثل: (أبو جمعه ٢٠١٣؛ أمل ٢٠٠٥؛ أمبوسعيدي ٢٠٠٩؛ جابر ٢٠٠٤) على أهمية التقويم التكويني ودوره في التفاعل الصفي لدى الطلبة.

وتأسيسا على ما سبق، وفي ضوء الأهمية والمكانة التي تحظى بها مهارات التقويم التكويني وممارساتها في التدريس، وعلاوة على تأكيد الدراسات السابقة، واستجابة لتوصيات الأدبيات التربوية، ونظرا لقلة البحوث، والدراسات التي تتناول مهارات التقويم التكويني، ومهارات التفاعل الصفي تلمس الباحثون الحاجة الماسة في تناول هذا الجانب وتعرف أثرها على المعلمين والمتعلمين وتنمية مهاراتهم.

مشكلة البحث

من خلال عمل الباحثين في تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، إضافة لما توصلوا إليه من خلال لقائهم بزملائهم من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وطرح عليهم التساؤل عن مدى توظيفهم لمهارات التقويم التكويني، وما تحدثه من تفاعل داخل الصف، تبين تدني في تفعيل مهارات التقويم التكويني، وقلة عدد الطلبة المتفاعلين.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة من وجود تدني في تفعيل مهارات التقويم التكويني وضعف التفاعل الصفي لدى الطلبة مثل دراسة كل من: (الذنيبات ٢٠٠٨، عاطف، ٢٠٠٥) في مهارات التقويم التكويني ومهارات التفاعل الصفي.

وفي ضوء ما سبق أمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى تحديد مستوى استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني وعلاقة هذا الاستخدام بمهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم، ونظرا لما

أشارت إليه نتائج البحوث، والدراسات السابقة من وجود تدني في استخدام مهارات التقويم التكويني ومهارات التفاعل الصفي، فإن البحث الحالي يسعى إلى تعرف مستوى استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني وعلاقتها بمهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم.

أسئلة البحث

سعى البحث الحالي للإجابة عن أسئلة البحث التالية:

١- ما درجة استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني بالمرحلة الابتدائية؟

٢- ما مستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في اللغة العربية؟

٣- هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني ومستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة البحث (على استبانة مهارات التقويم التكويني وبطاقة الملاحظة) تبعا لمتغيري (المؤهل العلمي – الخبرة التعلمية)؟

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى تعرف:

١- مهارات التقويم التكويني المناسبة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

٢- مهارات التفاعل الصفي المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣- أثر مهارات التقويم التكويني لمعلمي اللغة العربية وعلاقتها بمهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم.

٤- أثر متغيري الخبرة والمؤهل العلمي على مهارات التقويم التكويني ومهارات التفاعل الصفي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

أهمية البحث

تتجلى أهمية البحث الحالي في:

١- تقديم رصد لاستخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني، وأثره على التفاعل الصفي لدى تلاميذهم.

٢- تزويد المعلمين وقائدي المدارس والمشرفين التربويين بقائمة من مهارات التقويم التكويني ومهارات التفاعل الصفي.

٣- تزويد المعلمين وقائدي المدارس والمشرفين التربويين بأداة لتحديد مستوى استخدام المعلمين للتقويم التكويني.

٤- تزويد المعلمين وقائدي المدارس والمشرفين التربويين ببطاقة ملاحظة للتفاعل الصفي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- حدود موضوعية: مهارات التقويم التكويني، والتفاعل الصفي.
- حدود بشرية: عينة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.
- حدود مكانية: عينة من مدارس منطقة جازان التعليمية.
- حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨ - ١٤٣٩هـ.

مصطلحات البحث

تتضمن مصطلحات البحث التعريفات الإجرائية الآتية:

مهارات التقويم التكويني:

هو عملية تقييمية منهجية منظمة تحدث في ضوء مستوى الأهداف، ونمط الاستجابات، ومستوى العمليات، ومستوى التوظيف وتقاس بالدرجة التي يتم التوصل إليها من الاستبيان المعد من قبل الباحثين.

مهارات التفاعل الصفي:

مجموعة من الأنشطة، والمهارات التي يقوم بها التلاميذ داخل الصف في ضوء مرحلة التمهيد، والتنفيذ، والتقويم، ويقاس بالدرجة التي يتم التوصل إليها من بطاقة ملاحظة المعدة من قبل الباحثين.

الإطار النظري للبحث

تناول هذا المحور الإطار النظري للبحث والذي يتكون من محورين هما على النحو التالي:

المحور الأول: التقويم التكويني

يعد التقويم مقوماً أساسياً من مقومات العملية التربوية، يواكب عمليتي التعلم والتعليم، ويعكس صورة النظام التعليمي من مدخلات ومخرجات، بما تتضمنه من أهداف وأساليب ووسائل ونتائج، فهو لا يقتصر على وصف الوضع الراهن وإنما يتعدى إلى التشخيص والعلاج، وهو بذلك وسيلة لتحسين عملية التعلم والتعليم وتطويرها.

وقد اهتم علماء المناهج وطرائق التدريس بعملية التقويم، وجعلوها من الأجزاء الرئيسية في بناء المنهاج، بل إن النتائج المتمخضة عن عملية التقويم تعد الوسيلة الأولى لتطوير كل مرحلة من مراحل هذا البناء (الأسدي وصبري، ٢٠١٥).

مفهوم التقويم التكويني:

التقويم التكويني شكل من أشكال التقويم، يستخدم بشكل متكرر ويواكب عملية التدريس بهدف تحسين العملية التعليمية، ويطلق عليه مسميات عدة أشهرها "التقويم البنائي" حيث إنه يستخدم أثناء البناء أو التكوين بهدف تحسين تعلم التلاميذ وتعليمهم.

وقد عرف التقيم التكويني أبو علام (٢٠١٤): بأنه "العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم، ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية".

والتقويم التكويني: هو عملية منظمة تحدث أثناء التدريس، بهدف تزويد المعلم والمتعلم بمعرفة نتائج أدائهم لتحسين العملية التعليمية " (أحمد، ٢٠١٣).

ومن خلال المفهومات السابقة يمكن القول بأن التقويم التكويني هو إجراء يقوم به المعلم أثناء عملية التدريس لتزويد المتعلم بتغذية راجعة عن تعلمه وتزويد المعلم بمعلومات كافية عن فاعلية طرائق وأساليب التدريس المتبعة ونوعية الوسائل التعليمية المستخدمة من أجل تحسين عملية التعلم والتعليم.

مزايا التقويم التكويني:

يعتبر التقويم التكويني شكلاً من أشكال التقويم، ولعل من أهم ما يتميز به هذا النوع من التقويم ما يأتي: (عبدالهادي، ٢٠٠٠؛ مارزانو وبراون، ٢٠١٦).

١) الاستمرارية: فهو يصاحب عملية التعلم منذ بدايتها كجزء أساسي منها.

٢) التقويم التكويني محكي المرجع، يقيس أداء الفرد بالنسبة لمستوى معين ولا نقارن أداءه بأداء الآخرين.

٣) يهدف إلى تحسين الأداء ولا يقتصر على قياسه.

٤) يستخدم أساليب وأدوات تقويم متنوعة.

٥) يقوم أعمال الطالب على مدار الفصل أو العام الدراسي.

٦) لا يقتصر على قياس مدى تحصيل الطالب، وإنما يهتم بقياس وتقويم جميع جوانب تكوين شخصية الطالب.

٧) يتناول تفاصيل كل وحدة؛ لأنه يستخدم اختبارات قصيرة وسريعة ويستفيد من التغذية الراجعة الفورية.

٨) يتنبىء الطالب بنتيجة الامتحان النهائي.

٩) يوفر للمعلم والطالب تغذية راجعة يساعد في تحسين العملية التعليمية.

١٠) يمنح الطالب مسؤولية في تقييم عمله.

أساليب التقويم التكويني وأدواته:

من الأساليب والأدوات التي يمكن استخدامها في التقويم التكويني مايلي:

الاختبارات التكوينية: تمثل الاختبارات التكوينية إحدى وسائل التقويم، وتصمم لقياس درجة إتقان الطلبة لمفردات المحتوى موضع التدريس، وعادة يكون الاختبار قصيراً مما يسهل تصحيحها للحصول على تغذية راجعة فورية (زيتون، ٢٠٠٦).

المناقشة الصفية: وتكون بين المعلم والطلبة أو بين مجموعة من الطلبة، وتعتمد على طرح الأسئلة شفوياً للحصول على إجابة مباشرة أثناء الحصة الصفية، على أن يقوم المعلم بالتعديل الذي تحتاجه المناقشة الصفية للوصول إلى النتائج المرغوبة.

الواجبات البيتية: وهي تعيينات يكلف بها الطلبة، إذ لم يعد وقت الحصة أو مكان غرفة الصف كافيين لحدوث تعلم فعال، فصار لزاماً على المعلم زيادة الوقت وتوسيع المكان وذلك من خلال التعيينات البيتية.

تمثيل الأدوار: حيث يقوم المعلم بتوزيع الأدوار على الطلبة لحفظها وتمثيلها أمام زملائهم.

المشروعات كأدوات تقييم: وهي أعمال يقوم من خلالها بإجراء بحث أو تجربة أو حل مسألة، خلال فترة زمنية محددة تتناسب مع مستوى الطالب العمري والأكاديمي.

الخرائط المفاهيمية: هي بناء من المفاهيم يعده الطالب لتمثيل فهمهم للمفاهيم والعلاقات بين الأفكار. (زيتون، ٢٠٠٦).

الحقيبة التقويمية: وهي مجموعة من أعمال الطالب منتقاة انتقاءً مقصوداً تعرف من خلالها سيرة تعلم الطالب وتقدمه وتحصيله في المادة الدراسية.

الملاحظة المنظمة: تعد الملاحظة من أهم وسائل التقويم وأدواته على مستوى التعلم الصفي واللاصفي، حيث يتم ملاحظة أداء الطالب أثناء العمل الفردي أو الجماعي ورصد جوانب سلوكية معينة.

تقييمات الأداء: تستخدم تقييمات الأداء استخداماً سليماً في غرفة الصف لأغراض التقويم التكويني. وتستخدم لمساعدة الطلبة على التعلم على نحو أوسع من استخدامها في التقويم النهائي (بوهام، ٢٠١٢)

التقويم الذاتي (مشاركة المعلم في عملية التقويم) حيث يقوم الطالب بتقويم أدائه بنفسه بعد معرفته بمعايير التقويم وقواعد التصحيح المطبقة، ويساعد التقويم الذاتي على تعزيز دافعية المتعلم للتعلم (الدوسري، ٢٠٠١).

سلالم التقدير: هي استخدام نظام تدريج عددي ،أو وصفي يمثل درجة توفر الخصائص، بدلاً من الإجابة بنعم أو لا.

قوائم التقدير: وتستخدم في الحالات التي تكون فيها الخاصية أو السمة موقع التقييم وكمية من عدة خصائص أو سمات بسيطة أو أعمال تؤدي إلى خطوات متسلسلة، حيث يقوم المقوم بملاحظة درجة توافر هذه الأمور لدى المتعلم.

الأعمال الكتابية: يجب أن تكون الأعمال الكتابية هادفة وتعليمية ومتصلة بجميع نتاجات التعلم المختلفة، وأن يترك للطالب حرية اختيار إجراءات العمل الكتابي ويقومه تقويماً ذاتياً (مرعي والحيلة، ٢٠١٦).

بالإضافة إلى ذلك هناك وسائل وأدوات أخرى يمكن استخدامها في التقويم التكويني مثل المقابلات الشخصية والنشاطات المخططة والذاتية وملف أعمال الطالب والاختبارات القصيرة والتمارين الصفية والسجلات القصصية.

وفي ضوء ذلك فالتقويم التكويني يعد عنصرا مهما في الوقت الحالي في ظل التسارع المعرفي والتطور على مستوى الفلسفة والنظرية، فالممارسات البنائية الحقيقية التي تعطي مساحة جيدة للتقويم بأنواعه وبخاصة التقويم التكويني حتى يتحقق مفهوم مهم جدا، وهو خوض المتعلم في غمار الممارسات والتأكد من قدرته على التفاعل معا من خلال اكتساب خبرات واقعية ملموسة.

المحور الثاني: التفاعل الصفي

اتفقت معظم الدراسات التي اهتمت بالتفاعل الصفي داخل حجرة الدراسة، على أنه لا يكفي لكي يكون المعلم ماهرا في تدريسه، أو أن يكون لديه مادة علمية غزيرة في ميدان تخصصه، وإنما المعلم الماهر هو ذلك المعلم القادر على إدارة التفاعل بينه وبين تلاميذه بدرجة عالية من الكفاءة.

مفهوم التفاعل الصفي:

يعرف صبري (٢٠٠٨) التفاعل الصفي بأنه" عملية إنسانية طبيعية تحدث بين الانسان، ومنهم الطلبة الذين يجتمعون بهدف التواصل ونقل الأفكار وتبادلها مع أنفسهم ومع مدرسيهم".

كما عرف فرج (٢٠١١) التفاعل الصفي بأنه "عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلم وتلاميذه أنفسهم"

ونظراً لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعليم، فقد احتل هذا الموضوع مركزاً مهماً في مجالات الدراسة والبحث التربوي، وقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي، والمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية.

مهارات التفاعل الصفي:

يتحدد مفهوم التفاعل الصفي بمعرفة المهارات التدريسية، والتي يؤدي التمكن منها إلى حدوث التفاعل الصفي بين المعلم وتلاميذه (بوجمعة، ٢٠١٣الحلية، ٢٠١٤؛ الدغيم ويوسف، ٢٠١٢).

أولاً: مهارة صياغة الأسئلة الصفية: تعد الأسئلة عاملاً مهماً في التدريس، وتظهر كفاءة المعلم عندما يتمكن من المهارات الخاصة بصياغة الأسئلة وأساليب توجيهها، وبطرق إثارة التلاميذ عند طرح هذه الأسئلة عليهم ومدى استيعابهم.

ثانياً: مهارة استثارة الدافعية: يقصد باستثارة الدافعية للتعلم عند التلاميذ، إيجاد الرغبة في التعلم والحفز لدى هؤلاء التلاميذ، ويجب على المعلمين أن يعملوا على استثارة الدافعية للتعلم، ويستخدم أساليب المدح اللفظية مثل (جيد، صحيح، ممتاز، وغيرها) ويستخدم أساليب المدح غير اللفظية مثل (إشارات الاستمرار، الابتسامة، وغيرها).

ثالثاً: مهارة تنويع المثيرات: يؤدي تنويع المثيرات إلى التغير وإثارة الحماس في العمل وعلى الابتكار، فكلما كانت بيئة الصف الدراسي مليئة بالمثيرات كانت أكثر إثارة للدافعية، وينبغي على المعلم أن يتحرك داخل الفصل خلال الوقت المخصص للدرس، ويستخدم الأساليب اللفظية وغير اللفظية لتوجيه انتباه التلاميذ.

ويذكر الحلية (٢٠١٤) أن المعلم يجب أن يجيد مهارات إثارة الميول والاهتمامات، إذ أن ذلك يساعد على زيادة التقارب في مستويات تلاميذ الفصل الواحد، وذلك يتطلب من المعلم سعة الاطلاع وتكوين خلفية ثقافية واسعة.

رابعاً: مهارة الاتصال والتعامل الإنساني: يتطلب التدريس الفعال من المعلمين مراعاة المواقف الإنسانية التي تقوم على التفاعل المتبادل بينهم والتلاميذ، ويجب على المعلم أن يراعي الجوانب الإنسانية بأن يهتم بمشاعر التلاميذ.

ويرى الباحثون أن المعلم الذي لا يتقن مهارات التواصل الإنساني يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية.

العوامل التي تؤثر في التفاعل الصفي:

هناك عدد من العوامل تؤثر في التفاعل الصفي منها:

تباين مجموعة الصف (الفروق الفردية): تباين أو عدم تجانس مجموعة الصف، أو ما يطلق عليه الفروق الفردية بين التلاميذ لها دور في حدوث التفاعل الصفي، وبخاصة في اختلاف اتجاهات التلاميذ وعاداتهم وقيمهم وبيئاتهم ودافعيتهم للتحصيل وقدراتهم العقلية.

ويرى الجبر (٢٠١٤) أنه عندما يواجه المعلم أفراد الصف لأول مرة يدرك وجود العديد من الفروق الفردية بينهم من النواحي المختلفة، وبخاصة في القدرة على التعلم ولكن مجرد إدراك المعلم لوجود مثل هذه الفروق بين طلبته لا يكفي، إذ ينبغي للمعلم كي يكون ناجحا أن يتعرف إلى طبيعة هذه الفروق ومداها من حيث تأثيرها في عملية التعلم والتعليم.

البنية الصفية: ويبين جابر (٢٠٠٣)، أن الجو الصفي ينبغي أن يكون إيجابياً ومتقبلاً وغير مهدد وأن يسوده النظام، ومعنى النظام تعليم التلاميذ أن هناك قواعد معينة ينبغي أن يتبعها كل فرد، وينبغي أن يوافق التلاميذ والمعلمون على قواعد السلوك الصفي، التي تزيد من تقديرهم لأهمية القواعد وضرورتها.

البيئة الصفية: ويشرح زيتون (٢٠٠٩) البيئة الصفية بأنها بيئة التعلم وهي جميع العوامل المؤثرة في عملية التدريس، وتسهم في تحقيق مناخ جيد للتعلم يجري فيه التفاعل المثمر بين كل من المعلم والمتعلم والمادة الدراسية.

طرق التدريس: وبالرغم من أنه لا يمكن الادعاء بأن هناك طريقة تدريس من هذه الطرق هي الأفضل والأصح، فكل منها يصلح لموقف تعليمي معين، ولنوعية معينة من الطلبة، وعلى المعلم أن يختار من هذه الطرق ما يناسب الموقف التعليمي وطبيعة المتعلمين والإمكانات المتاحة علماً بأن المعلم يمكنه الاعتماد على أكثر من طريقة تدريس خلال الموقف التعليمي الواحد (قطامي، ٢٠١١؛ قنديل، ١٤٢٢).

طبيعة المادة الدراسية: تلعب طبيعة المادة الدراسية دوراً مهماً في تحديد التفاعل الصفي، إذ يلاحظ ميل بعض التلاميذ وزيادة اهتمامهم نحو مواد معينة أكثر منه لمواد أخرى (صبري، ٢٠٠٨).

وفي ضوء ذلك ينبغي على المعلم البنائي أن يهتم بنوعية التفاعل الصفي الذي يخوضه مع طلابه، ومدى قدرته على التنوع في ذلك التفاعل على مستوى الاستراتيجيات المقدمة أو المحتوى المعد له أو في طبيعة المتعلمين، فالتفاعل الصفي ليس عملية من طرف واحد، بل هو نوع من الانسجام والتناغم بين المعلم والمتعلم وزملائه.

البحوث والدراسات السابقة

تناول هذا المحور بعض البحوث والدراسات المرتبطة بموضوع البحث الحالي من حيث هدف كل دراسة، ومنهج البحث الذي استخدمته الدراسة، وعينة الدراسة، وأدواتها، وأهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة، ثم التعليق على البحوث والدراسات السابقة، كما يأتي:

أولا: عرض البحوث والدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات إهتمت بالتقويم التكويني

هدفت دراسة مهيدات (maheidat.1990) إلى أثر استراتيجيات الاختبارات التكوينية والتعلم العلاجي في تحصيل تلاميذ الصف العاشر في الرياضيات، واتبع الباحث المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من ثلاث شعب اختيرت بالطريقة العشوائية تم تحديد شعبتين تجريبية وشعبة ضابطة، وقد توصلت الدراسة إلى أن متوسط أداء الطلبة في المجموعتين التجريبية أفضل من متوسط أداء الطلبة في المجموعة الضابطة.

وأجرى خان (khan. 2001) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التقويم التكويني والتغذية الراجعة على تحصيل طلبة الطب بجامعة برمنجها في بريطانيا، واتبع الباحث المنهج التجريبي، من خلال إنشاء موقع اعتمد على نظام التقويم التكويني واستخدم اختبارات موضوعية، وقد توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التي تعرضت لاختبارات تكوينية عن غيرها.

وجاءت دراسة رشوان (٢٠٠٦) والتي هدفت لاستخدام التقويم التكويني في تدريس مقرر طرق تدريس العلوم الشرعية في تنمية التحصيل المعرفي ومهاراته ما قبل التدريس لدى تلاميذ المعلمين بكلية الشريعة، مستخدما المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين مجموعة درست بأسلوب التقويم التكويني، ومجموعة لم تدرس بأسلوب التقويم التكويني، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست المقرر بأسلوب التقويم التكويني.

وهدفت دراسة الراشدي (٢٠٠٩) إلى تعرف الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم لسلطنة عمان عند تطبيقهم للتقويم التكويني، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واختارت عينة الدراسة بطريقة عشوائية، مكونة من (١١٣) معلما ومعلمة بنسبة ٢٦٪ من المجتمع، وتوصلت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في تطبيقهم للتقويم التكويني.

المحور الثاني: دراسات إهتمت بالتفاعل الصفي

أجرى توبن (١٩٨٧) دراسة هدفت إلى دور التفاعل الصفي لدى تلاميذ المدارس الثانوية باستراليا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من تلاميذ مدارس الثانوية تم اختيارهم عشوائيا، وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوو تحصيل دراسي مرتفع، كما أنهم أكثر قدرة على الاستدلال المجرد من غيرهم من التلاميذ الذين لا يتفاعلون مع مدرسيهم داخل الصف الدراسي.

وتوصلت دراسة الشيخ (١٩٩٥) والتي هدفت إلى تنمية بعض مهارات التفاعل الصفي لدى التلاميذ المعلمين بكلية التربية بجامعة الامارات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، تم اختيار عينة عشوائية عدد (٢٥) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن مهارات التفاعل الصفي اللازمة (١٨) مهارة فقط للتلاميذ المعلمين بكلية التربية بجامعة الإمارات.

كما أجرى بلة (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية التفاعل الصفي لمعلمي الرياضيات في تنمية بعض سمات الشخصية لدى تلاميذهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واختار عينته من (٣٧٣) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن إدراك تلاميذ وطالبات لعملية التفاعل الصفي كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفاعل الصفي يعزى لنوع التلاميذ.

وجاءت دراسة الضو (٢٠١٣) للتعرف على دور التفاعل الصفي بين معلمي الكيمياء وتلاميذهم وعلاقته بالتوافق الدراسي، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وبلغ حجم العينة (١٩٧) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتوصلت الدراسة إلى أن أنماط التفاعل الصفي بين معلمي الكيمياء وتلاميذهم تتسم بالإيجابية.

ثانيا: التعقيب على البحوث والدراسات السابقة

خلص الباحثون من عرض البحوث والدراسات السابقة إلى:

أوجه الاتفاق

اتفق البحث الحالي مع البحوث والدراسات السابقة فيما يلي:

- اتفق البحث الحالي مع دراسات كل من: (توبن، ١٩٨٧؛ الشيخ، ١٩٩٥؛ بله، ٢٠٠٦؛ الراشدي، ٢٠٠٩؛ الضو، ٢٠١٣) في استخدام المنهج الوصفي.
- كما اتفق هذا البحث مع دراسات كل من: (مهيدات، ١٩٩٠؛ خان، ٢٠٠١؛ رشوان، ٢٠٠٦؛ الراشدي، ٢٠٠٩) في التركيز على استخدام التقويم التكويني.
- واتفق البحث الحالي مع دراسات كل من: (توبن، ١٩٨٧؛ الشيخ، ١٩٩٥؛ بله، ٢٠٠٦؛ الضو، ٢٠١٣) في التركيز على التفاعل الصفي لدى التلاميذ.

أوجه الاختلاف

اختلف البحث الحالي عن البحوث والدراسات السابقة فيما يلي:

- مجتمع البحث، حيث طبق البحث الحالي على المعلمين أثناء الخدمة في حين أن دراسة كل من: (الشيخ، ١٩٩٥؛ رشوان، ٢٠٠٦) طبقت على المعلمين قبل الخدمة.
- منهج البحث، حيث استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي، وهو بهذا يختلف عن دراسات كل من: (مهيدات، ١٩٩٠؛ خان، ٢٠٠١؛ رشوان، ٢٠٠٦) في استخدم المنهج التجريبي.

أوجه التفرد والتميز

انفرد البحث الحالي عن البحوث والدراسات السابقة فيما يلي:

تناول استخدم معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني وأثره على التفاعل الصفي.

تحديد مهارات للتقويم التكويني.

تحديد مهارات للتفاعل الصفي.

إجراءات البحث

يهدف هذا المحور إلى عرض الإجراءات التي استخدمت لتحقيق أهداف البحث، وتشمل هذه الإجراءات المنهج المستخدم في البحث، ومجتمع البحث، وعينة البحث، وكذلك الأداة المستخدمة في التطبيق الميداني لجمع البيانات، والخطوات التي مرت بها عملية بناء الأداة، وحساب صدق، وثبات الأداة إضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات للإجابة عن أسئلة البحث.

أولاً: منهج البحث

يتبنى البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات، وتحليلها، وتفسيرها، ويُعرَّف بأنه: "المنهج الذي يعتمد على فهم الحاضر من أجل توجيه المستقبل من خلال دراسة الواقع، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيه؛ لمعرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة إلى إحداث تغيرات جزئيّة أو أساسية فيه. ولا يقتصر المنهج الوصفي التحليلي على جمع البيانات وتبويبها فقط، ولكنّه يتضمن قدرًا يسيرًا من التفسير لهذه النتائج لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدي إلى تقدم المعرفة" (العساف، ٢٠٠٣، ص.١٩١).

ثانيا: مجتمع البحث

تكوّن مجتمع البحث من جميع معلمي اللغة العربية بمنطقة جازان التعليمية ١٤٣٨ - ١٤٣٩هـ

ثالثا: عينة البحث

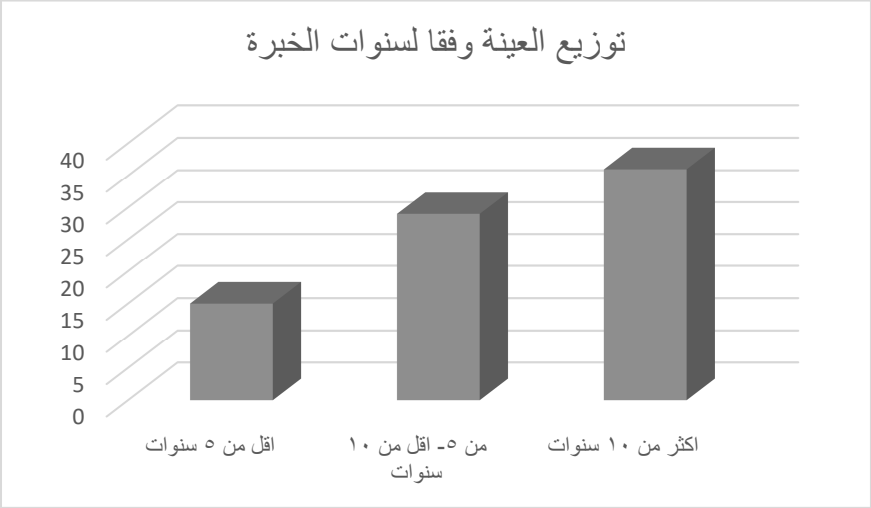
تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من معلمى اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وبلغ عدد العينة (٨٠) معلماً وفيما يلي وصف لعينة البحث وفقا للخبرة، والمؤهل العلمي.

١ - وصف عينة البحث وفقاً لسنوات الخبرة:

جدول (١). توزيع عينة البحث حسب سنوات الخبرة.

م	الخبرة الوظيفية	العينة	النسبة المئوية ٪
١	أقل من ٥ سنوات	١٥	٪١٨,٨
٢	من ٥- أقل من ١٠ سنوات	٢٩	٪٣٦,٣
٣	أكثر من ١٠ سنوات	٣٦	٪٤٥
	الإجمالي	٨٠	٪١٠٠

ويوضح الرسم البياني التالي توزيع عينة البحث تبعاً **لسنوات الخبرة.**



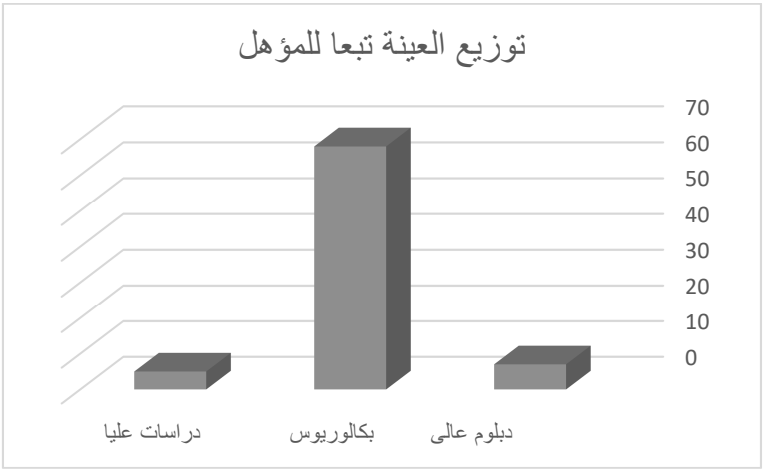
شكل (١). رسم بياني لعينة البحث وتوزيعها حسب سنوات الخبرة.

٢ - وصف عينة البحث حسب المؤهل العلمي.

جدول (٢). توزيع عينة البحث حسب المؤهل العلمي.

م	سنوات الخبرة	العينة	النسبة المئوية ٪
١	**دبلوم عالي**	٧	٨,٨٪
٢	**بكالوريوس**	٦٨	٨٥٪
٣	**دراسات عليا**	٥	٦,٢٪
	الإجمالي	٨٠	١٠٠ ٪

ويوضح الرسم البياني التالي توزيع عينة البحث تبعاً للمؤهل العلمي.



شكل (٢). رسم بياني لعينة البحث وتوزيعها حسب المؤهل العلمي.

رابعا: أدوات البحث

١- استبانة استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني وتتضمن أربعة مجالات هي:

المجال الأول: مستوى الأهداف.

المجال الثاني: نمط الاستجابات.

المجال الثالث: مستوى العمليات (التنفيذ).

المجال الرابع: مستوى التوظيف.

وتم بناء الاستبيان (من إعداد الباحثين) والذي هدف إلى تعرف مدى استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني، وتم بناء هذه الاستبيان في ضوء الاستفادة من الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة في هذا المجال، حيث تم ضبط هذه الاستبانة من خلال إعداد الصورة المبدئية لها، وعرضها على مجموعة من المختصين لضبطها موضوعيا، ثم إجراء تجربة استطلاعية لضبطها إحصائيا (الصدق - الثبات)، فالاستبيان الذي تم إعداده من النوع المغلق، والذي يتطلب من المفحوص اختيار إجابة صحيحة واحدة من مجموعة من الإجابات مثل (موافق بشدة، موافق، محايد...)، ولذا اشتمل الاستبيان المعد من الباحثين على أربعة جوانب رئيسة (متوفرة بدرجة: كبيرة، متوسطة، قليلة، عدم توفرها) وتم عرضها على السادة المحكمين، وفي ضوء ملحوظاتهم تم مراجعة المقياس حيث اشتمل على مجموعة من الآراء و التوجهات التي أخذت بعين الاعتبار ومنها: تعديل بعض الصياغات الواردة، وتقديم بعض المهارات، وحذف بعضها، وقد أخذ الباحثون بهذه الملحوظات ليصبح الاستبيان في صورته النهائية مكونا من أربعة مجالات رئيسة يندرج تحت كل منها مجموعة مهارات فرعية.

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

(أ): ثبات الاستبانة:

يعرف الثبات: بأن النتائج التي نحصل عليها من الأداة لا تتغير تغيراً جوهرياً عند إعادة استخدام الأداة مرة أخرى على نفس العينة في نفس الظروف، وقد قام الباحثون بالتأكد من ثبات الأداة باستخدام طريقة الفا كرونباخ والتجزئة النصفية كما يلي:

١- تم حساب ثبات الاستبانة عن طريق حساب معامل ثبات الفا - كرونباخ للاستبانة ككل حيث بلغت قيمته (0.75) وهو يشير إلى معامل ثبات مرتفع كما تم حساب معامل ثبات الفا - كرونباخ لكل مجال كما يوضح جدول (٣).

جدول (٣). معاملات ثبات الفا كرونباخ لكل بعد من ابعاد المجال.

المجال	عدد العبارات	معامل ثبات الفا- كرونباخ
مستوى الأهداف	٧	٠,٧
نمط الاستجابات	٥	٠,٦٧
مستوى العمليات (التنفيذ)	٥	٠,٦
مستوى التوظيف	٥	٠,٩١
الاستبانة ككل	٢٢	٠,٨٧

يتضح من جدول (٣) ارتفاع قيم معاملات ثبات الفا كرونباخ للمجالات المكونة لاستبانة حيث تراوحت قيم معاملات ثبات مجالات الاستبانة ما بين (٠,٦ إلى ٠,٩١) مما يشير إلى ارتفاع معاملات ثبات الأبعاد.

٢- **تم حساب ثبات الاستبانة أيضا باستخدام طريقة التجزئة النصفية** حيث تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان- براون حيث بلغت قيمته (0.73)، والذى يشير إلى ارتفاع معامل ثبات الاستبانة، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل مجال كما يوضح جدول (٤).

جدول (٤). معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل مجال.

المجال	عدد العبارات	معامل ثبات التجزئة النصفية
مستوى الأهداف	٧	٠,٦١
نمط الاستجابات	٥	٠,٦٥
مستوى العمليات (التنفيذ)	٥	٠,٦٣
مستوى التوظيف	٥	٠,٩٠
الاستبانة ككل	٢٢	٠,٨٠

يتضح من جدول (٤) ارتفاع قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد المجال، حيث تراوحت قيم معاملات ثبات أبعاد الاستبانة ما بين (٠,٦١ إلى ٠,٩٠) مما يشير إلى ارتفاع معاملات ثبات كل مجال، وتشير تلك النتائج إلى أن قيم الثبات للمجالات المكونة للاستبانة مرتفعة؛ مما يعطى مؤشرا لمناسبتها لتحقيق أهداف البحث الحالي وإمكانية إعطاء نتائج مستقرة، وثابتة في حالة إعادة تطبيق البحث.

(ب): صدق الاستبانة:

١- صدق المحكمين:

بعد إعداد الأداة التي كانت مكونة من (٢٤) عبارة تم عرضها على مجموعة من المحكمين في التخصص من ذوي الخبرة الذين بلغ عددهم (٥) محكمين، وتم أخذ آرائهم تحديدا مدى ملائمة المجالات لقياس الظاهرة محل البحث، ومدى ملائمة العبارات للمجال الذى تنتمى إليه وسلامة الصياغة للعبارات، وإضافة ما يرونه مناسبا، أومن إضافة أو حذف أو تعديل، وتم الأخذ بنسبة اتفاق (٨٥٪) فأعلى وقد تم الأخذ بآراء المحكمين حيث لم يتم استبعاد مجال من الاستبانة، فيما عدا إعادة الصياغة، كما تم استبعاد (عبارتين) من الاستبيان، وتعديل صياغة بعض العبارات، وبذلك أصبح العدد النهائي لعبارات الاستبانة (٢٢) عبارة.

٢- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة، والدرجة الكلية للمجال الذى تنتمى إليه العبارة (بعد حذف درجة العبارة) وكذلك بالدرجة الكلية على الاستبانة ككل كما هو موضح في جداول (٨، ٩، ١٠).

جدول (٥). نتائج قيم الاتساق الداخلي لعبارات كل مجال وارتباطها بالدرجة الكلية.

العبارة	معامل الارتباط بالمجال	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط بالمجال	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
١	٠,٥٤	٠,٠١	٠,٤١	٠,٠١	١٢	٠,٦٩	٠,٠١	٠,٥٥	٠,٠١
٢	٠,٧١	٠,٠١	٠,٤١	٠,٠١	١٣	٠,٦٢	٠,٠١	٠,٥١	٠,٠١
٣	٠,٧٠	٠,٠١	٠,٥٠	٠,٠١	١٤	٠,٦٥	٠,٠١	٠,٥٠	٠,٠١
٤	٠,٥٨	٠,٠١	٠,٥٤	٠,٠١	١٥	٠,٦٠	٠,٠١	٠٥,١	٠,٠١
٥	٠,٦٤	٠,٠١	٠,٦٣	٠,٠١	١٦	٠,٧٠	٠,٠١	٠,٦٠	٠,٠١
٦	٠,٤٥	٠,٠١	٠,٤٤	٠,٠١	١٧	٠,٤٥	٠,٠١	٠,٧٠	٠,٠١
٧	٠,٦٠	٠,٠١	٠,٥٣	٠,٠١	١٨	٠,٨١	٠,٠١	٠,٧٠	٠,٠١
٨	٠,٦١	٠,٠١	٠,٥٥	٠,٠١	١٩	٠,٨٩	٠,٠١	٠,٧١	٠,٠١
٩	٠,٦٨	٠,٠١	٠,٥٤	٠,٠١	٢٠	٠,٨٦	٠,٠١	٠,٠٦٣	٠,٠١
١٠	٠,٦٩	٠,٠١	٠,٥٠	٠,٠١	٢١	٠,٨٤	٠,٠١	٠,٧٣	٠,٠١
١١	٠,٦٣	٠,٠١	٠,٥٠	٠,٠١	٢٢	٠,٨٨	٠,٠١	٠,٧٥	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع عبارات الاستبانة للاستبانة بالدرجة الكلية على البعد الذى تنتمى إليه العبارة، والدرجة الكلية على الاستبانة بمعاملات ارتباط موجبة، ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٥٠إلى٠,٩٥) مما يعني أن جميع العبارات تتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

جدول (٦). معاملات الارتباط بين الدرجة على كل مجال والدرجة الكلية على الاستبانة.

المجال	عدد العبارات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة
الأول	٧	٠,٧١	٠,٠١
الثاني	٥	٠,٨٢	٠,٠١
الثالث	٥	٠,٧٢	٠,٠١
الرابع	٥	٠,٨٢	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على كل مجال والدرجة الكلية على الاستبانة، وكانت معاملات الارتباط كلها موجبة، ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يعنى أن جميع محاور الاستبانة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة، ويدعم ذلك قوة الارتباط الداخلي بين جميع محاور الاستبانة.

٢- بطاقة ملاحظة مهارات التفاعل الصفي:

وتتكون من ثلاثة محاور هي:

المحور الأول: مرحلة التمهيد للمهام.

المحور الثاني: الانخراط في المهام.

المحور الثالث: تقييم المهام.

الخصائص السيكومترية لبطاقة الملاحظة:

(أ): ثبات البطاقة:

تم التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام الأساليب التالية:

١- طريقة اتفاق الملاحظين:

ولحساب ثبات البطاقة بهذه الطريقة قام بتطبيق أداة الملاحظة على عينة مكونة من (١٠) معلمين، وذلك بالاستعانة بأحد المشرفين التربويين للمشاركة في عملية الملاحظة مع الباحثين بعد تدريبه على عملية الملاحظة، حيث تمت الملاحظة المزدوجة لكل معلم، وقد روعي ما يلي:

- تخصيص بطاقتي ملاحظة لكل معلم.
- جلوس الملاحظين في نفس المكان (نهاية الغرفة الصفية).
- بدء تسجيل البيانات في الوقت نفسه والانتهاء من التسجيل في وقت واحد.
- حساب معامل ثبات بطاقة الملاحظة من خلال عدد مرات الاتفاق والاختلاف بين الباحثين والمعلم باستخدام معادلة "كوبر" التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق+ عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

وقد أشار "كوبر" إلى أنه إذا كانت نسبة الاتفاق أقل من (٧٠٪) فهذا يعبر عن انخفاض ثبات أداة الملاحظة، وإذا كانت نسبة الاتفاق (٨٥٪) فأكثر فهذا يدل على ارتفاع أداة الملاحظة.

ويبين الجدول (٦)، نسبة الاتفاق بين الباحثين، والمشرف المشارك باستخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني وعلاقتها بمهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم باستخدام بطاقة الملاحظة لعدد (١٠) معلمين:

جدول (٧). النسبة المئوية للاتفاق بين الباحثين والمشرف لحساب ثبات بطاقة الملاحظة.

المحور	النسبة المئوية (٪) للاتفاق
الأول	٨٨،٧٣
الثاني	٨٦،٠٥
الثالث	٨٥،٧٢
الكلي	٨٦،٨٣

يظهر من الجدول (٧) أن النسبة المئوية للاتفاق تراوحت بين (٨٥،٧٢٪ - ٨٨،٣٧٪) كما بلغ المتوسط الحسابي للنسبة المئوية للاتفاق (٨٦،٨٣٪) وتعتبر هذه القيمة مقبولة إحصائيا مما يعني تمتع بطاقة الملاحظة بدرجة مقبولة من الثبات.

٢- **تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق حساب معامل ثبات الفا** - كرونباخ للاستبانة ككل حيث بلغت قيمته (0.81) وهو يشير إلى معامل ثبات مرتفع

- كما تم حساب معاملات ثبات - الفا - كرونباخ لكل محور من محاور البطاقة كما هو موضح بجدول (٨).

جدول (٨). معاملات ثبات الفا كرونباخ لكل محور وابعاده.

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات الفا- كرونباخ
الأول	٥	٠,٥٦
الثاني	٥	٠,٦٦
الثالث	٥	٠,٧٠
البطاقة ككل	١٥	٠,٨١

يتضح من جدول (٨) ارتفاع قيم معاملات ثبات الفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة والابعاد المكونة لكل محور حيث تراوحت قيم معاملات ثبات ابعاد الاستبانة ما بين (٠,٥٦ م إلى ٠,٨١)ما يشير إلى ارتفاع معاملات ثبات المحاور.

٢- **تم حساب ثبات البطاقة أيضا باستخدام طريقة التجزئة النصفية** حيث تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان - براون حيث بلغت قيمته (0.73)، والذي يشير إلى ارتفاع معامل ثبات البطاقة.

كما تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور من محاور البطاقة كما يوضحها جدول (٩).

جدول (٩). معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور.

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات التجزئة النصفية
الأول	٥	٠,٦٠
الثاني	٥	٠,٦٨
الثالث	٥	٠,٦٤
البطاقة ككل	١٥	٠,٧٣

يتضح من جدول (٩) ارتفاع قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل محور من محاور بطاقة الملاحظة حيث تراوحت قيم معاملات ثبات أبعاد الاستبانة ما بين (٠,٦٠ إلى ٠,٦٤) مما يشير إلى ارتفاع معاملات ثبات المحاور، وتشير تلك النتائج إلى أن قيم الثبات لكافة محاور بطاقة الملاحظة مرتفعة مما يعطى مؤشر لمناسبتها لتحقيق أهداف البحث الحالي وإمكانية إعطاء نتائج مستقرة، وثابتة في حالة إعادة تطبيق البحث.

ب: صدق بطاقة الملاحظة:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تمثل الصدق الظاهري في عرض محتوى بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وذلك لإبداء آرائهم حول:

- وضوح تعليمات بطاقة الملاحظة.
- الصحة العلمية واللغوية للمحاور ومؤشراتها.
- مناسبة المؤشرات لأهداف البطاقة المحاور.
- مناسبة المؤشرات للمرحلة الابتدائية.
- إمكانية ملاحظة وقياس كل مؤشر.
- مناسبة المقياس المتدرج المقترح لقياس الأداء.
- اقتراح إضافة أو حذف أو تعديل للمؤشرات.

وفي ضوء آراء المحكمين، تم حذف بعض المؤشرات إما بسبب عدم انتمائها للمعيار الرئيس، أو لصعوبة قياسها بالملاحظة، أو لعدم وضوح المؤشر، أو لتكررها بصورة ما في مؤشر آخر في نفس المعيار، وكذلك إعادة صياغة البعض الآخر من المؤشرات حتى يمكن قياسها. ومن ثم عرض بطاقة الملاحظة مرة أخرى على مجموعة أخرى من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية عددهم (٥) محكمين، وذلك لإبداء آرائهم حول محتوى البطاقة في صورتها المعدَّلة وفقاً للمعايير السابقة، ولم ترد أية ملاحظات أخرى.

٢- صدق الاتساق الداخلي (صدق التكوين):

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للبطاقة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات البطاقة، والدرجة الكلية للمحور الذى تنتمى إليه العبارة (بعد حذف درجة العبارة)، وكذلك بالدرجة الكلية على البطاقة ككل كما هو موضح في جدول (١٠).

جدول (١٠). نتائج قيم الاتساق الداخلي لعبارات كل محور وارتباطها بالدرجة الكلية.

العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
١	٠,٥٠	٠,٠١	٠,٥١	٠,٠١	٩	٠,٧٥	٠,٠١	٠,٦٥	٠,٠١
٢	٠,٦٧	٠,٠١	٠,٥٥	٠,٠١	١٠	٠,٧٦	٠,٠١	٠,٦٨	٠,٠١
٣	٠,٦٠	٠,٠١	٠,٦٠	٠,٠١	١١	٠,٨٦	٠,٠١	٠,٧٦	٠,٠١
٤	٠,٧٦	٠,٠١	٠,٥٦	٠,٠١	١٢	٠,٦٩	٠,٠١	٠,٥٠	٠,٠١
٥	٠,٦٤	٠,٠١	٠,٥٠	٠,٠١	١٣	٠,٦٠	٠,٠١	٠,٧٠	٠,٠١
٦	٠,٥٣	٠,٠١	٠,٦٠	٠,٠١	١٤	٠,٧٠	٠,٠١	٠,٦٥	٠,٠١
٧	٠,٦١	٠,٠١	٠,٥٠	٠,٠١	١٥	٠,٦٠	٠,٠١	٠,٥٠	٠,٠١
٨	٠,٦١	٠,٠١	٠,٥٥	٠,٠١	١٦	- - - - - -	- - -	- - - - -	- - -

يتضح من الجدول السابق ارتباط جميع العبارات للبطاقة بالدرجة الكلية على المحور والدرجة الكلية على الاستبانة بمعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٥٠ إلى ٠,٨٦) مما يعنى أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

جدول (١١). معاملات الارتباط بين الدرجة على كل محور والدرجة الكلية على البطاقة.

المحاور	عدد العبارات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة
المحور الأول	٥	٠,٧٠	٠,٠١
المحور الثاني	٥	٠,٨٦	٠,٠١
المحور الثالث	٥	٠,٨٦	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على كل محور والدرجة الكلية على البطاقة، وكانت معاملات الارتباط كلها موجبة، ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يعنى أن جميع محاور البطاقة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة، ويدعم ذلك قوة الارتباط الداخلي بين جميع محاور بطاقة الملاحظة.

خامسا: تنفيذ البحث

تضمنت خطوات تنفيذ البحث التالي:

- جمع المادة العلمية، ومراجعة البحوث، والدراسات السابقة.
- إعداد أدوات البحث " الاستبانة وبطاقة الملاحظة " في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.
- توزيع الأدوات على المحكمين، وتعديلها في ضوء آراء المحكمين، ثم تطبيقها على العينة الاستطلاعية لحساب صدق وثبات الأدوات.
- تطبيق الأدوات على عينة البحث.

طبقت الأداة على عدد (٨٠) معلما في تخصص اللغة العربية ممن يدرّسون في المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة جازان التعليمية، حيث وزعت الاستبانات على المعلمين لتعبئتها، وتولى المشرفون التربويون تعبئة بطاقة الملاحظة من خلال زيارتهم للمعلمين خلال الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٣٨ - ١٤٣٩هـ.

- جمع الاستبانات، وبطاقة الملاحظة، وتحليلها إحصائيا ثم عرض نتائج البحث ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.
- وضع التوصيات، والمقترحات.

سادسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

تم تحليل البيانات، ومعالجتها باستخدام البرنامج الاحصائي spss.

تم استخدام الأساليب الاحصائية التالية لحساب صدق وثبات الاستبانة:

- معامل ارتباط بيرسون Person 220rrelation

❖ معامل ثبات الفا كرونباخ

❖ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان - براون

- تم استخدام الاساليب الإحصائية التالية لتحليل بيانات الاستانة

❖ المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية.

* أسلوب تحليل التباين الآحادى one way ANOVA

❖ اختبار شيفيه البعدى للمقارنات المتعددةٍ shefe

❖ اختبار - ت لدلالة الفروق بين المتوسطات T-test

❖ معاملات الارتباط الثنائية correlation

تحديد درجة التوفر والأوزان النسبية لمهارات التقويم التكويني:

تم تحديد درجة الموافقة بناء على قيمة المتوسط الوزني وفى ضوء درجات قطع مقياس أداة البحث، وذلك باعتماد المعيار التالي لتقدير درجة الممارسة حيث تم تحديد طول فترة المقياس الرباعي المستخدمة في هذه الأداة (من ١ : ٤) وتم حساب المدى (٤ - ١=٣) والذي تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفترة أي (٣/٤=٠,٧٥)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي (١) وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى وهكذا بالنسبة لباقي الفترات كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (١٢). درجة التوفر والأوزان النسبية لمهارات التقويم التكويني.

م	الوزن النسبي	الفترة/ المتوسط الوزني	درجة التوفر
١	٢٥- ٤٣,٧٥	(١) إلى - أقل من (١,٧٥)	غير موجودة
٢	٤٣,٧٥ – ٦٢,٥٪	(١,٧٥) إلى – أقل من (٢,٥)	قليلة
٣	٦٢,٥ –٨١,٢٥ ٪	(٢,٥) إلى - أقل من (٣,٢٥)	متوسطة
٤	٨١,٢٥ – ١٠٠٪	(٣,٢٥) إلى – (٤)	كبيرة

نقطة القطع أو حد الكفاية:

اعتمد البحث نهاية حد الفئة متوسط (٢,٧٢) لتكون حدا للكفاية بحيث إذا بلغ متوسط استجابات أفراد العينة لدرجة التوفر حد الكفاية يتم اعتماده بدرجة توفر مقبولة.

تحديد مستوى مهارات التفاعل الصفي:

تم تحديد مستوى الأداء بناءً على قيمة المتوسط الوزني، وفي ضوء درجات قطع مقياس أداة البحث، وذلك باعتماد المعيار التالي لتقدير مستوى الأداء حيث تم تحديد طول فترة المقياس الثلاثي المستخدمة في هذه الأداة (من ١ : ٣) وتم حساب المدى (٣ - ١=٢) والذي تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الثلاث للحصول على طول الفترة أي (٢/٣ = ٠,٦٧) ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي (١).

وفى ضوء ذلك وفقاً للمقياس الثلاثي المتدرج، تم استخدام المعيار في الجدول التالي للحكم على متوسط مستوى الأداء ضمن بطاقة الملاحظة:

جدول (١٣). معيار الحكم على متوسط مستوى أداء مهارات التفاعل الصفي لبطاقة الملاحظة.

م	مستوى الأداء	متوسط مستوى الأداء (المتوسط الحسابي)	الوزن النسبي
١	منخفض	من ١إلى أقل من ١,٦٧	٣٣,٣٣إلى أقل من ٥٥,٦٦
٢	متوسط	من ١,٦٧ إلى أقل من ٢,٣٤	من ٥٥,٦٦ إلى أقل من ٧٧,٩٩
٣	مرتفع	من ٢,٣٤ إلى ٣	من ٧٧,٩٩ إلى ١٠٠

نتائج البحث

تناول هذا المحور عرضا لنتائج البحث التي تم التوصل إليها خلال تحليل البيانات التي تم جمعها عن طريق الاستبيان وبطاقة الملاحظة على عينة البحث، وقد تم عرضها ومناقشتها، وفقا لتسلسل أسئلة البحث وذلك على النحو التالي:

أولاً: عرض نتائج البحث

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما درجة استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني بالمرحلة الابتدائية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لتحليل استجابات عينة البحث، وقد تم تحديد درجة الاستخدام وفقا للمعيار المحدد في الإجراءات.

جدول (١٤). المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات عينة البحث الخاصة بمهارات التقويم التكويني.

المجال		مهارات التقويم التكويني	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستخدام	الترتيب
مستوى الأهداف	١	أطرح أسئلة تتناول المجال المعرفي بمستوياته الدنيا.	٣,٦٦	٠,٥٧	٩١,٥	كبيرة	١
	٢	أطرح أسئلة تتناول المجال المعرفي بمستوياته العليا.	٣,٤٣	٠,٦٧	٨٥,٦٣	كبيرة	٩
	٣	أطرح أسئلة تتناول المجال الوجداني بمستوياته المختلفة.	٣,٣٩	٠,٧٤	٨٤,٦٩	كبيرة	١٢
	٤	أطرح أسئلة تتناول المجال المهاري بمستوياته المختلفة.	٣,٥٥	٠,٥٧	٨٨,٧٥	كبيرة	٣
	٥	أثير تساؤلات تساعد على تحفيز عملياتهم العقلية في ضوء الأهداف.	٣,٤١	٠,٦٣	٨٥,٣١	كبيرة	١٠
	٦	أتقبل تساؤلات التلاميذ التكوينية المتعلقة بأهداف الدرس.	٣,٥٤	٠,٥٣	٨٨,٤٤	كبيرة	٤
	٧	أربط دائمًا مهارات التقويم التكويني بأهداف الدرس.	٣,٥٣	٠,٦٢	٨٨,١٣	كبيرة	٥
إجمالي مستوى الأهداف			٣,٥	٠,٧٥	٨٧,٥	كبيرة	-
نمط الاستجابات	٨	استخدم أسئلة تراعي مهارات الاستماع النشط للمتعلمين.	٣,٤٨	٠,٥٩	٨٦,٨٨	كبيرة	٦
	٩	أوظف التقويم التكويني في الاستجابات الشفهية لدى المتعلمين.	٣,٢٨	٠,٦٢	٨١,٨٨	كبيرة	١٩
	١٠	أوظف الاستجابات الكتابية لدى المتعلمين أثناء التقويم التكويني.	٣,١٥	٠,٧٥	٧٨,٧٥	متوسطة	٢٢
	١١	أثير مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين أثناء التقويم التكويني.	٣,٤	٠,٦٣	٨٥	كبيرة	١١
	١٢	أتيح فرص مرنة للاستجابات المتعددة من قبل المتعلمين أثناء التقويم التكويني.	٣,٢٦	٠,٧١	٨١,٥٦	كبيرة	٢٠

تابع جدول (١٤). المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات عينة البحث الخاصة بمهارات التقويم التكويني.

المجال		مهارات التقويم التكويني	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستخدام	الترتيب
		إجمالي نمط الاستجابات	٣,٣١	٠,٦٦	٨٢,٧٥	كبيرة	-
مستوى العمليات (التنفيذ)	١٣	أوظف مهارات التقويم التكويني مع جميع الاستراتيجيات التدريسية.	٣,٢٦	٠,٦١	٩٠,٩٤	كبيرة	٢
	١٤	أحرص على توظيف مهارات التقويم التكويني على مدار الحصة الدراسية.	٣,٣٨	٠,٦٢	٨٤,٣٨	كبيرة	١٣
	١٥	أربط مهارات التقويم التكويني بالإمكانيات الصفية المتاحة.	٣,٤٥	٠,٥٧	٨٦,٢٥	كبيرة	٧
	١٦	أشرك التلاميذ في تقديم مهارات التقويم التكويني بين زملائهم.	٣,٤٤	٠,٥٩	٨٥,٩٤	كبيرة	٨
	١٧	أربط مهارات التقويم التكويني بالتفاعل الصفي النشط.	٣,٣٢	٠,٦٥	٨٤	كبيرة	١٥
		إجمالي مستوى العمليات	٣,٣٦	٠,٦٧	٨٤	كبيرة	-
مستوى التوظيف	١٨	أراعي الفروق الفردية عند تقديم مهارات التقويم التكويني.	٣,٣	٠,٧٤	٨٢,٨١	كبيرة	١٤
	١٩	أعطي التلاميذ تغذية راجعة باستمرار من خلال طرح الاسئلة.	٣,٣	٠,٧٢	٨٢,٨١	كبيرة	١٧
	٢٠	أثير دافعية التلاميذ لتنمية قدراتهم عند استخدام التقويم التكويني.	٣,٣١	٠,٧	٨٢,٨١	كبيرة	١٦
	٢١	أثري خبرات التلاميذ التعليمية أثناء التقويم التكويني.	٣,٢٩	٠,٧١	٨١,٨٨	كبيرة	١٨
	٢٢	استخدم التقويم التكويني لوضع خطط علاجية لمواطن الضعف عند التلاميذ.	٣,١١	٠,٧٦	٧٧,٨١	متوسطة	٢١
		إجمالي مستوى التوظيف	٣,٢٦	٠,٧٢	٨١,٥	كبيرة	-
		إجمالي مهارات التقويم التكويني	٣,٣٧	٠,٦٣	٨٤,٢٥	كبيرة	--

يتضح من الجدول (١٤) ما يلى:

- **أعطى أفراد عينة البحث درجة استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني بالمرحلة الابتدائية** (كبيرة) بمتوسط وزنى (٣,٣٧) ووزن نسبى (٨٤,٢٥) وانحراف معياري (٠,٦٣) مما يعنى درجة استخدام **معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني بالمرحلة الابتدائية** حيث تعدت حد الكفاية

وفيما يلى النتائج الخاصة بكل مجال:

- **أعطى أفراد عينة البحث المجال الأول: (مستوى الأهداف)** درجة استخدام (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣,٥) ووزن نسبى (٨٧,٥) مما يعنى بلوغه حد الكفاية (٣,٤).

- **أعطى أفراد عينة البحث المجال الثاني: (نمط الاستجابات)** درجة استخدام (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣,٣١) ووزن نسبى (٨٢,٧٥) مما يعنى بلوغه حد الكفاية (٣,٤).

- **أعطى أفراد عينة البحث المجال الثالث: (مستوى العمليات)** درجة استخدام (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣,٣٦) ووزن نسبى (٨٤) مما يعنى بلوغه حد الكفاية (٣,٤).

- **أعطى أفراد عينة البحث المجال الرابع: (مستوى التوظيف)** درجة استخدام (كبيرة) بمتوسط حسابي (٣,٣٧) ووزن نسبى (٨٤,٢٥) مما يعنى بلوغه حد الكفاية (٣,٤).

ويتضح من تلك النتائج أن أعلى المجالات في درجة الاستخدام هو **مجال (مستوى الأهداف)** وأقلها في درجة الاستخدام هو **مجال (نمط الاستجابات)** وكانت أعلى المهارات استخداما هي مهارة **(طرح أسئلة تتناول المجال المعرفي بمستوياته الدنيا.)** حيث حصلت على أعلى متوسط وزنى (٣,٦٦).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: ما مستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في اللغة العربية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لتحليل استجابات عينة البحث

لمستوى مهارات التفاعل الصفي.

جدول (١٥). المتوسطات والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لاستجابات عينة البحث الخاصة بمهارات التفاعل الصفي.

المحور		مهارات التفاعل الصفي	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى
مرحلة التمهيد	١	يشارك في جماعات تعاونية صفية لإثراء التمهيد للمهام	٢,٥٢	٠,٥٩	٨٣,٩٩	مرتفع
	٢	يقدم استجابات محددة وفق المطلوب منه حول المهام	٢,٣٦	٠,٤٩	٧٨,٦٦	مرتفع
	٣	تظهر عليه علامات الاستماع النشط عند طرح المهام	٢,٤٤	٠,٥١	٨١,٣٣	مرتفع
	٤	يدون ملاحظات حول المعلومات المثارة لتنفيذ المهام	٢,٢	٠,٧١	٧٣,٣٣	متوسط
	٥	يقدم أفكارا جديدة تخدم أهداف المهام.	٢,٤٤	٠,٥٨	٨١,٣٣	مرتفع
		إجمالي مرحلة التمهيد	٢,٣٩	٠,٥٤	٧٩,٦٥	مرتفع
مرحلة الانخراط في المهام	٦	ينفذ أنشطة جماعية وفق أهداف المهام	٢,٥٢	٠,٥١	٨٣,٩٩	مرتفع
	٧	يطرح أسئلة مباشرة للمعلم نحو المهام	٢,٤٨	٠,٦٥	٨٢,٦٦	مرتفع
	٨	يطرح أسئلة تتسم بالعمق نحو المهام	٢,٢٤	٠,٥٢	٧٤,٦٦	متوسط
	٩	يظهر استجابات لفظية نحو النقاش الصفي	٢,٦٤	٠,٥٧	٨٧,٩٩	مرتفع
	١٠	يظهر استجابات كتابية حول النقاش الصفي	٢,٣٢	٠,٦٩	٧٧,٣٣	متوسط
		إجمالي مرحلة الانخراط في المهام	٢,٤٤	٠,٥٨	٨١,٣٢	مرتفع
مرحلة التقييم	١١	يقدم ملخصا ختاميا لمحاور المهام	٢,٤	٠,٧٦	٧٩,٩٩	مرتفع
	١٢	يطرح استفسارات ختامية حول المهام	٢,٣٦	٠,٧٦	٧٨,٦٦	مرتفع
	١٣	يتقبل التوجيهات التصحيحية نحو المهام	٢,٦	٠,٦٥	٨٦,٦٦	مرتفع
	١٤	يشارك في تقديم الملاحظات التقييمية داخل المجموعات	٢,٦	٠,٥٨	٨٦,٦٦	مرتفع
	١٥	يرفع من مستوى التفاعل داخل المجموعات	٢,٧٦	٠,٤٤	٩١,٩٩	مرتفع
		إجمالي مرحلة التقييم	٢,٥٤	٠,٦١	٨٤,٧٩	مرتفع
		إجمالي مهارات التفاعل الصفي	٢,٤٦	٠,٥٩	٨١,٩٩	مرتفع

يتضح من الجدول (١٥) ما يلي:

- **أعطى أفراد عينة البحث إجمالي مهارات التفاعل الصفي** مستوى (مرتفع) بمتوسط وزني (٢,٤٦) ووزن نسبي (٨١,٩٩) وانحراف معياري (٠,٥٩) مما يعنى أن مستوى **مهارات التفاعل الصفي** كان مرتفعا وبدرجة مقبولة.

وفيما يلى النتائج الخاصة بكل محور:

- **أعطى أفراد عينة البحث المحور الأول: (مرحلة التمهيد)** مستوى (مرتفع) بمتوسط حسابي (٢,٣٩) ووزن نسبي (٧٩,٦٥)

أعطى أفراد عينة البحث الثاني: (مرحلة الانخراط في المهام) مستوى (مرتفع) بمتوسط حسابي (٢,٤٤) ووزن نسبي (٨١,٣٢)

أعطى أفراد عينة البحث المحور الثالث: (مرحلة التقييم) مستوى (مرتفع) بمتوسط حسابي (٢,٥٤) ووزن نسبي (٨٤,٧٩)

وقد حصل المحور الثالث (**مرحلة التقييم**) على أعلى مستوى (بمتوسط وزني ٢,٥٤) في حين حصل المحور الأول على اقل مستوى (بمتوسط وزني ٢,٣٩)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني ومستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب معاملات الارتباط بين درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني ومستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم ويوضح جدول (١٦) نتائج ذلك.

جدول (١٦). معاملات الارتباط بين درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني ومستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم.

مهارات التفاعل الصفي / مهارات التقويم التكويني	مرحلة التمهيد	مرحلة الانخراط في المهام	مرحلة التقييم	إجمالي مهارات التفاعل الصفي
مستوى الأهداف	٠,٤٤ ❖❖	٠,٤٦ ❖❖	٠,٥٦ ❖❖	٠,٤٩ ❖❖
نمط الاستجابات	٠,٤١ ❖	٠,٦١ ❖❖	٠,٤٧ ❖❖	٠,٥٢ ❖❖
مستوى العمليات	٠,٥٥ ❖❖	٠,٦٤ ❖❖	٠,٥٧ ❖❖	٠,٦ ❖❖
مستوى التوظيف	٠,٥٢ ❖❖	٠,٥١ ❖❖	٠,٤٩ ❖❖	٠,٥١ ❖❖
إجمالي مهارت التقويم	٠,٤٨ ❖❖	٠,٥٦ ❖❖	٠,٥٤ ❖❖	٠,٥٣ ❖❖

(❖❖) = معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ (❖) = معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (١٦): وجود معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائيا بين درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني، ومستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لاستخدام مهارات التقويم التكويني والمستوى الكلي لمهارات التفاعل الصفي (ر = ٠,٥٣) وهو معامل ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١). وتشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين بين درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني ومستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم، مما يعنى أنه كلما زادت درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني كلما زاد مستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة البحث (على استبانة مهارات التقويم التكويني وبطاقة الملاحظة) تبعا لمتغيري (المؤهل العلمي - الخبرة التعلمية)؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم تحليل البيانات باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA ؛ وذلك للتحقق من دلالة الفروق في الاستجابات التي تعزى للخبرة، والمؤهل الدراسي، وفيما يلى عرض للنتائج الخاصة بكل متغير كما يلى:

(١) متغير المؤهل العلمي:

(أ) مهارات التقويم التكويني:

جدول (١٧). نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث على استبانة مهارات التقويم التكويني تبعا للمؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	٥٩,٤٦	٢	٢٩,٧٣	٤,٨	٠,٠١
	داخل المجموعات	٤٦٨,٥٤	٧٧	٦,٠٨		
	الكلي	٥٢٨,٠٠	٧٩			
الثاني	بين المجموعات	٦,٨٧	٢	٣,٤٣	٠,٧٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦٦,٨٢	٧٧	٤,٧٦		
	الكلي	٣٧٣,٦٩	٧٩			
الثالث	بين المجموعات	١١,٥٤	٢	٥,٧٧	١,٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧٣,٣٥	٧٧	٣,٥٥		
	الكلي	٢٨٤,٨٩	٧٩			
الرابع	بين المجموعات	٦,٧٨	٢	٣,٣٩	٠,٣٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٥٦,٧٧	٧٧	٩,٨٣		
	الكلي	٧٦٣,٥٥	٧٩			
إجمالي مهارات التقويم التكويني	بين المجموعات	١٢٦,٨٣	٢	٦٣,٤٢	١,١١	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٣٦٣,١٢	٧٧	٥٦,٦٦		
	الكلي	٤٤٨٩,٩٥	٧٩			

يتضح من جدول (١٧):

- عدم جود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث حول على استبانة مهارات التقويم التكويني تعزى للمؤهل العلمي، وذلك بالنسبة للمجالات (الثاني والثالث والرابع)، والدرجة الكلية لمهارات التقويم التكويني
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث حول على استبانة مهارات التقويم التكويني تعزى للمؤهل العلمي، وذلك بالنسبة للمجال الأول.

(ب) مهارات التفاعل الصفي:

جدول (١٨). نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث على بطاقة مهارات التفاعل الصفي تبعا للمؤهل العلمي.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	٤,١٥١	٢	٢,٠٧٦	٠,٦٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٦,٨٠٩	٢٢	٣,٠٣٧		
	الكلي	٧٠,٩٦٠	٢٤			
الثاني	بين المجموعات	٢,٨٨٢	٢	١,٤٤١	٠,٣٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٧,١١٨	٢٢	٣,٩٦٠		
	الكلي	٩٠,٠٠٠	٢٤			
الثالث	بين المجموعات	٨,٩٢٢	٢	٤,٤٦١	٠,٩٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٦,١١٨	٢٢	٤,٨٢٤		
	الكلي	١١٥,٠٤٠	٢٤			
إجمالي مهارات التفاعل الصفي	بين المجموعات	٢١,٨٣١	٢	١٠,٩١٦	٠,٤٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٥١٢,٨٠٩	٢٢	٢٣,٣٠٩		
	الكلي	٥٣٤,٦٤٠	٢٤			

يتضح من جدول (١٨):

- عدم جود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث على بطاقة ملاحظة مهارات التفاعل الصفي تعزى للمؤهل العلمي، وذلك بالنسبة للمحاور الثلاث، والدرجة الكلية لمهارات التفاعل الصفي.

(٢) متغير الخبرة:

(أ) مهارات التقويم التكويني:

جدول (١٩). نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث على استبانة مهارات التقويم التكويني تبعا للخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	٤,٧٠	٢,٠٠	٢,٣٥	٠,٣٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٢٣,٣٠	٧٧,٠٠	٦,٨٠		
	الكلي	٥٢٨,٠٠	٧٩,٠٠			
الثاني	بين المجموعات	٢١,٤٨	٢,٠٠	١٠,٧٤	٢,٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٥٢,٢٠	٧٧,٠٠	٤,٥٧		
	الكلي	٣٧٣,٦٩	٧٩,٠٠			
الثالث	بين المجموعات	٤,١٧	٢,٠٠	٢,٠٨	٠,٥٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٨٠,٧٢	٧٧,٠٠	٣,٦٥		
	الكلي	٢٨٤,٨٩	٧٩,٠٠			

تابع جدول (١٩). نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث على استبانة مهارات التقويم التكويني تبعا للخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الرابع	بين المجموعات	٧٠,٥٣	٢,٠٠	٣٥,٢٦	٣,٩	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٦٩٣,٠٢	٧٧,٠٠	٩,٠٠		
	الكلي	٧٦٣,٥٥	٧٩,٠٠			
إجمالي مهارات التقويم التكويني	بين المجموعات	١٧٢,٣٧	٢,٠٠	٨٦,١٩	١,٣٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٣١٧,٥٨	٧٧,٠٠	٥٦,٠٧		
	الكلي	٤٤٨٩,٩٥	٧٩,٠٠			

يتضح من جدول (١٩):

- عدم جود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث حول على استبانة مهارات التقويم التكويني تعزى للخبرة؛ وذلك بالنسبة للمجالات (الأول والثاني والثالث)، والدرجة الكلية لمهارات التقويم التكويني.
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث حول على استبانة مهارات التقويم التكويني تعزى للخبرة، وذلك بالنسبة للمجال الرابع.

(ب) مهارات التفاعل الصفي:

جدول (٢٠). نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث على بطاقة مهارات التفاعل الصفي تبعا للخبرة.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	٥,١٣٨	٢	٢,٥٦٩	٠,٨٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٥,٨٢٢	٢٢	٢,٩٩٢		
	الكلي	٧٠,٩٦٠	٢٤			
الثاني	بين المجموعات	١١,٥٠٠	٢	٥,٧٥٠	١,٦١	غير دالة
	داخل المجموعات	٧٨,٥٠٠	٢٢	٣,٥٦٨		
	الكلي	٩٠,٠٠٠	٢٤			
الثالث	بين المجموعات	٦,٤١٨	٢	٣,٢٠٩	٠,٦٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٨,٦٢٢	٢٢	٤,٩٣٧		
	الكلي	١١٥,٠٤٠	٢٤			
إجمالي مهارات التفاعل الصفي	بين المجموعات	٥٨,٤٠٧	٢	٢٩,٢٠٣	١,٣٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٧٦,٢٣٣	٢٢	٢١,٦٤٧		
	الكلي	٥٣٤,٦٤٠	٢٤			

يتضح من جدول (٢٠):

- عدم جود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث على بطاقة ملاحظة مهارات التفاعل الصفي تعزى للخبرة، وذلك بالنسبة للمحاور الثلاثة، والدرجة الكلية لمهارات التفاعل الصفي.

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

خلص البحث إلى تعرف مدى استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني، وعلاقتها بمهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم بالمرحلة الابتدائية، ويتضح من تحليل النتائج، والإجابة عن أسئلة البحث التالي:

١- أن درجة استخدام مهارات التقويم التكويني جاءت عالية في مجال (مستوى الأهداف) ومنخفضة في درجة الاستخدام هو مجال (نمط الاستجابات)، وكانت أعلى المهارات استخداما هي مهارة (طرح أسئلة تتناول المجال المعرفي بمستوياته الدنيا.) حيث حصلت على أعلى متوسط وزنى (٣,٦٦)، وبذلك تتفق مع دراسة مهيدات (١٩٩٠).

٢- أن مستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في اللغة العربية أظهر حصول المحور الثالث (مرحلة التقييم) على أعلى مستوى (بمتوسط وزنى ٢,٥٤) في حين حصل المحور الأول على أقل مستوى (بمتوسط وزنى ٢,٣٩)،وبذلك يتفق مع دراسة كل من خان (٢٠٠١)، ورشوان (٢٠٠٦).

٣- وأظهرت درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني، ومستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم، وجود معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائيا، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لاستخدام مهارات التقويم التكويني والمستوى الكلي لمهارات التفاعل الصفي (ر = ٠,٥٣) وهو معامل ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)،وتشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة إيجابية دالة بين درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني ومستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم، وبذلك يتفق البحث الحالي مع دراسة كل من الراشدي (٢٠٠٩) في مهارات التقويم التكويني، ودراسة الضو (٢٠١٣) في مهارات التفاعل الصفي.

٤-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات عينة البحث (على استبانة مهارات التقويم التكويني وبطاقة الملاحظة) تبعا لمتغيري (المؤهل العلمي - الخبرة التعلمية)؟ أظهرت النتائج عدم جود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث حول على استبانة مهارات التقويم التكويني تعزى للمؤهل العلمي، وذلك بالنسبة للمجالات (الثاني والثالث والرابع)، والدرجة الكلية لمهارات التقويم التكويني ،ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث حول على استبانة مهارات التقويم التكويني تعزى للمؤهل العلمي، وذلك بالنسبة للمجال الأول، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث على بطاقة ملاحظة مهارات التفاعل الصفي تعزى للخبرة؛ وذلك بالنسبة للمحاور الثلاثة، والدرجة الكلية لمهارات التفاعل الصفي.

خاتمة البحث

سعى هذا البحث إلى تعرف مدى استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني، وعلاقتها بمهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم، وفيما يلي عرض ملخص نتائج البحث، وتقديم التوصيات في ضوء النتائج، ثم اقتراح عدد من البحوث والدراسات المستقبلية:

أولا: ملخص البحث

توصل البحث بعد الإجابة عن الأسئلة إلى النتائج التالية:

١- أعطى أفراد عينة البحث درجة استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني بالمرحلة الابتدائية (درجة كبيرة) بمتوسط وزني (٣,٣٧) ووزن نسبي (٨٤,٢٥) وانحراف معياري (٠,٦٣) مما يعنى أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني بالمرحلة الابتدائية تعدت حد الكفاية.

٢- أعطى أفراد عينة البحث إجمالي مهارات التفاعل الصفي مستوى (مرتفع) بمتوسط وزني (٢,٤٦) ووزن نسبي (٨١,٩٩) وانحراف معياري (٠,٥٩) مما يعنى أن مستوى مهارات التفاعل الصفي كان مرتفعا وبدرجة مقبولة.

٣- وجود معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني ومستوى مهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لاستخدام مهارات التقويم التكويني والمستوى الكلي لمهارات التفاعل الصفي (ر = ٠,٥٣) وهو معامل ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

٤- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث استبانة مهارات التقويم التكويني تعزى للمؤهل العلمي، وذلك بالنسبة للمجال الأول، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات استجابات عينة البحث حول استبانة مهارات التقويم التكويني تعزى للخبرة، وذلك بالنسبة للمجال الرابع، بينما لا توجد فروق لبعض المجالات الأخرى في استبانة التقويم التكويني، وبطاقة الملاحظة لمتغير الخبرة، والمؤهل العلمي.

ثانيا: توصيات البحث

في ضوء ما تم في هذا البحث من إجراءات، وما تم التوصل إليه من نتائج، يوصي الباحثون بما يلي:

١- تهيئة الفرص المناسبة لانضمام المعلمين في دورات تدريبية بمهارات التقويم التكويني، والتفاعل الصفي.

٢- تحفيز المعلمين لاستخدام مهارات التقويم التكويني.

٣- دعم الأبحاث التربوية لاستيعاب الجوانب المختلفة لمهارات التقويم التكويني، ومهارات التفاعل الصفي.

٤- إصدار دليل توجيهي حول استخدام مهارات التقويم التكويني.

٥- توفير البيئة المناسبة داخل الإطار المدرسي، وخارجه لتفعيل التقويم التكويني، ومهارات التفاعل الصفي.

ثالثا: مقترحات البحث

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، اقترح البحث إجراء دراسات وبحوث مستقبلية تتعلق بما يلي:

١- إجراء دراسة لتعرف فعالية التقويم التكويني في تطوير المهارات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

٢- تطوير البرامج التدريبية للمعلمين واحتياجاتهم في ضوء مهارات التقويم التكويني.

٣- مدى درجة استخدام المعلمين لمهارات التفاعل الصفي في علمية التدريس.

٤- واقع استخدام المعلمين لمهارات التقويم التكويني، ومهارات التفاعل الصفي في جميع التخصصات.

٥- مدى توظيف مراكز التدريب التربوي بالإدارات التعليمية لدورات متخصصة في التقويم التكويني، ومهارات التفاعل الصفي.

المراجع

المراجع العربية

أبو حطب، فؤاد (١٩٨٣). القدرات العقلية، ط٤١. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

أبو علام، رجاء (٢٠١٤). تقويم التعلم. دار المسيرة للنشر والتوزيع: الأردن.

أحمد، محسن (٢٠١٣). القياس والتقويم التربوي النفسي. مكتبة المتنبي: الدمام.

الأسدي، سعيد؛ صبري، داود (٢٠١٥). فلسفة التقويم التربوي. دار صفاء للنشر: الأردن.

أمبوسعيدي، عبدالله (٢٠٠٩) صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ١٠(٢)، ١٤٦-١٦٦.

بلّة، عثمان (٢٠٠٦) فاعلية التفاعل الصفي لمعلمي الرياضيات في تنمية بعض سمات الشخصية لدى تلاميذهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الاسلامية.

بوبهام، دبليو (٢٠١٢). ما وراء التقويم التكويني. مكتب التربية العربي: الرياض.

بوجمعة، سلام (٢٠١٣) أدوات التفاعل الصفي وأهم شبكاته شبكة فلاندرس نموذجا، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، الجزائر،(٤)، ١٨٤ - ١٩٣.

البوسعيدي، أمل، (٢٠٠٥) التقويم التكويني أسسه النظرية وخصائصه. رسالة التربية، سلطنة عمان، (٢)، ٨٢-٨٧.

جابر، نصر الدين(٢٠٠٤) واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية، سوريا مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ٢(١)، ١٣ - ٣٠.

جابر، وليد (٢٠٠٣). طرق التدريس العامة، تخطيطها، وتطبيقاتها التربوية. دار الفكر: الأردن.

الجابري، عفاف (١٤٣٢) مستوى توافر معايير جودة تدريس اللغة العربية تكامليا لدى معلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الحبر، جبر (٢٠١٤). التقييم البنائي في العلوم. درا جامعة الملك سعود للنشر: الرياض.

الحلية، محمد (٢٠١٤). مهارات التدريس الصفي، ط٤. دار المسيرة للنشر والتوزيع: الأردن.

حماد، عفاف (١٩٩٥) تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والطالب في المرحلة الثانوية العامة دراسة ميدانية على الصف الثالث أدبي. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مركز الكتاب والنشر،(٣١)، ٤٨ - ٧٥.

الدغيم، خالد؛ يوسف، يوسف (٢٠١٢). مهارات التدريس. دار الزهراء: الرياض.

الدوسري، إبراهيم (٢٠٠١). إطار مرجعي للتقويم التربوي. مكتب التربية العربي : الرياض

الذنيبات، محمد عبدالرحمن (٢٠٠٨) أثر استراتيجية التدريس القائمة على التقويم التكويني في التحصيل الدراسي والتفكير الناقد في مبحث التربية الاسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

الراشدي، ثريا (٢٠٠٩) صعوبات تطبيق التقديم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة معلمي العلوم بسلطنة عمان، البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية.

رشوان، أحمد (٢٠٠٦) فاعلية استخدام التقويم البنائي في تدريس مقرر طرق تدريس العلوم الشرعية في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات ما قبل التدريس لدى تلاميذ المعلمين بكلية الشريعة، مصر، حولية كلية البنات للآداب والعوم والتربية، ١٠(٢)، ١٤٧ - ١٦٦.

زيتون، حسن (٢٠٠٦) مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس. عالم الكتب: القاهرة.

زيتون، حسن(٢٠٠٩) استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. عالم الكتب: القاهرة.

الشيخ، خالد (١٩٩٢) التفاعل الصفي، الأردن، رسالة المعلم، ٣٣(٢)، ٢٠٠ - ٢٣٧.

الشيخ، محمد (١٩٩٥) تنمية بعض مهارات التفاعل الصفي لدى التلاميذ المعلمين بكلية التربية بجامعة الامارات، مصر، دراسات تربوية، ١٠(٧٢)، ٢١٢ - ٢٥٨.

صبري، ماهر (٢٠٠٨). التدريس مبادؤه ومهاراته. مكتبة الرشد ناشرون: الرياض.

الضو، محمد علي، (٢٠١٣). التفاعل الصفي بين معلمي الكيمياء وتلاميذهم وعلاقته بالتوافق الدراسي، جامعة النيلين، السودان، مجلة الدراسات العليا، (٢)، ١٨١ - ٢٠٥.

عاطف، محمد سعيد (٢٠٠٥). فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التفاعل الصفي لدى معلمي المرحلة الاعدادية أثناء الخدمة، مصر، مجلة القراءة والمعرفة، (٢)، ٢١١ - ٢٤٦.

عبد الهادي، نبيل (٢٠٠٠). نماذج تربوية تعلمية معاصرة. دار وائل للطباعة والنشر، عمان: الأردن.

العزاوي، رحيم يونس (٢٠٠٧). المنهل في العلوم التربوية القياس والتقويم في العملية التدريسية. عمان: دار دجلة.

العساف، صالح محمد (٢٠٠٣). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء: الرياض

الفارابي، عبداللطيف، واخرون (١٩٩٤). معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك: بيروت.

الفتلاوي، سهيلة محسن (٢٠٠٣). الكفايات التدريسية المفهوم، التدريب، الأداء. عمان: دار الشروق.

فرج، عبداللطيف (٢٠١١). طرق التدريس في القرن الحادي والعشرين. دار المسيرة للنشر والتوزيع: الأردن.

قطامي، يوسف (٢٠١١) نماذج التدريس. دار وائل للنشر: الأردن.

قنديل، ياسين عبدالرحمن (١٤٢٢). التدريس وإعداد المعلم، ط٣. الرياض: دار النشر الدولي.

مازانو، ربورت؛ براون، جون (٢٠١٦). دليل المعلم لكتاب التدريس فن وعلم. ترجمة مكتب التربية العربي: الرياض.

مرعي، توفيق؛ الحلية، محمد (٢٠١٦). المناهج التربوية الحديثة. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

References

Muhedat. the effeets of formative testing strategy upon students achievement .m a. thesis. yarmouk university.1990.

Tobin. gallgher. j.(1987):the role of target students in the science classroom journal of resear ch in science teaching. (24) l pp.61-75.