" دراسة تجريبية لإمكانية إسهام اختبارات الكتاب المفتوح في تنمية الأداءات التدريسية والاتجاهات نحو مقررات طرق التدريس لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية والدراسات الإسلامية "

د / حازم راشد*

• **مستخلص** :

استهدفت الدراسة التحقق من فاعلية استخدام اختبارات الكتاب المفتوح في تنمية بعض الأداءات التدريسية والاتجاهات نحو مقررات طرق التدريس لدى لطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية والدراسات الإسلامية. ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بأداءات التدريس المناسب تنميتها من خلال اختبارات الكتاب المفتوح، وبطاقة لملاحظة بعض هذه الأداءات، ومقياس للاتجاهات نحو مقررات طرق التدريس، ومجموعة من اختبارات الكتاب المفتوح في مقابل مجموعة من اختبارات الكتاب المغلق، حيث تعرض طلاب المجموعة التجريبية لاختبارات الكتاب المفتوح بينما تعرض طلاب المجموعة الضابطة لاختبارات الكتاب المغلق. وقد بينت النتائج أن اختبارات الكتاب المفتوح مقارنة باختبارات الكتاب المغلق أكثر فاعلية في تنمية أداءات التدريس والاتجاهات نحو مقررات طرق التدريس لدى الطلاب المعلمين محل الدراسة. وقد أوصت الدراسة بتبني الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب المعلمين.

An experimental study on the possibility of open-book exam participation in developing teaching performances and attitudes towards courses of teaching methods among student teachers of Arabic and Islamic studies

Abstract

This study aimed at investigating the effectiveness of using open-book exam in developing teaching performances and attitudes towards courses of teaching methods among student teachers of Arabic and Islamic studies. To achieve this aim, the following instruments were prepared: a list of teaching performances that might be developed through using open-book exams, an observation form for some of these teaching performances, a scale of student teachers' attitudes towards courses of teaching methods and a group of open-book exams versus a group of closed-book exams. The experimental group was exposed to open-book exams and the control group was exposed to closed-book exams. Findings showed that open-book exams compared to closed-book exams was more effective in developing teaching performances and attitudes towards courses of teaching methods among subjects of study. Adoption of latest trends in the assessment of student teachers was recommended.

• **القسم الأول** : **الإطار العام لمشكلة الدراسة** :

• **مقدمة** :

يعد التحقق من امتلاك الطلاب المعلمين القدرات المؤهلة للعمل بكفاءة في مهنة التدريس في صدارة ما يستهدفه التقويم في مجال إعداد المعلم. ولأن المقررات التربوية من أهم ما يدرسه هؤلاء الطلاب لامتلاك هذه القدرات، فإن التقويم في هذه المقررات لا ينبغي أن يكون مقتصرا على استيعاب ما فيها من

* أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بكلية التربية جامعة عين شمس.

حقائق ومفاهيم... بل ينبغي أن يمتد لما هو أهم، والأهم هنا هو القدرة على الاستفادة من هذه الحقائق والمفاهيم التربوية عند التدريس داخل الصف، أي القدرة على التطبيق والإبداع في هذا التطبيق.

وفي هذا الصدد، ظهرت خلال السنوات الأخيرة العديد من الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب المعلمين التي أولت الأداء الفعلي للطالب المعلم في مواقف التدريس الاهتمام الأكبر في عملية التقويم، ومن أمثلة هذه الاتجاهات: ملف الأعمال (البورتفوليو)، وتقويم الزميل، والتقويم الذاتي، وملاحظة الطلاب المعلمين عن بعد باستخدام التكنولوجيا الحديثة كالحاسوب المحمول والهواتف الذكية (راجع: حسن بصري دهان والسيد أحمد يوسف، ٢٠١١، ٢٤٥- ٢٦٢، فتحية معتوق بن بكري، ٢٠٠٧، ١٢٥- ١٦٢، Haughton and Keil, 2009, 275-284; Koc, 2011, 1979-1989). ولأسباب تتعلق بضعف الإمكانات وكثرة أعداد الطلاب أحيانا، وعدم الحماسة للتغيير أحيانا أخرى، لم تحظ مثل هذه الاتجاهات باهتمام كاف من كليات التربية بالوطن العربي حتى الآن، حيث لا زال الاختبار الأداة الرئيسة في تقويم الطلاب المعلمين (انظر مثلا نجاح عبد الرحيم محمد، ٢٠٠٤، ١١٤٢).

وللإنصاف، لا تبدو الاختبارات في حد ذاتها كأداة تقويم شائعة في كليات التربية العربية مشكلة بقدر ما تبدو نوعية هذه الاختبارات ومستواها المشكلة الحقيقية التي تبحث عن حل. فقد بينت دراسة ثناء محمد (٢٠٠٥) أن معظم أسئلة الامتحانات النهائية بالتخصصات العلمية في إحدى كليات التربية بالسعودية تقيس المستويات المعرفية الدنيا، وخاصة مستوى التذكر، وأن أسئلة امتحانات المواد التربوية في هذا الشأن أكثر اهتماما بمستوى التذكر من أسئلة امتحانات المواد التخصصية، وذلك على الرغم من أن أعضاء هيئة التدريس الذين يضعون هذه الأسئلة تربويون وعلى دراية كافية بأهمية المستويات المعرفية المختلفة وكيفية صياغة الأسئلة في ضوء هذه المستويات. وعندما قامت هويدا محمد طه (٢٠١٢) بتحليل (٨٩) ورقة امتحانية من امتحانات شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة المنوفية في ضوء المواصفات الخاصة بالورقة الامتحانية تبين أن مستوى التذكر يحتل الترتيب الأول بنسبة (٩٣٪) في الوقت الذي خلت فيه الامتحانات من أسئلة تقيس المستويات المعرفية العليا من تحليل وتركيب وتقويم. ولذا لم يكن غريبا أن يبدي (٨٠٪) من الطلاب في دراسة نجاح عبد الرحيم محمد (٢٠٠٤) عدم رضاهم عن أساليب التقويم المتبعة في برنامج الإعداد وكان في صدارة أسباب عدم الرضا اعتقادهم بأن هناك خللا في شروط ومعايير إعداد الاختبارات المستخدمة.

وفيما يتعلق باختبارات مقررات طرق التدريس اللغة العربية على وجه التحديد، تظهر النتائج التفصيلية في دراسة هويدا محمد طه المشار إليها تركيز امتحانات طرق التدريس اللغة العربية على مستوى التذكر دون غيره من المستويات المعرفية بدرجة وصلت إلى (١٠٠٪) في الفرقة النهائية! وهو ما علقت عليه الباحثة بقولها: يعد ارتفاع نسبة التذكر في أسئلة بعض المواد أمرا منطقيا ومقبولا . إلى حد ما . في بعض المواد التخصصية، مثل: تاريخ الأدب والأدب المقارن، إلا أن هذا الأمر يبدو غير منطقي إذا كان الأمر يتعلق بمواد

أخرى مثل النحو والصرف وطرق التدريس لما تتطلبه طبيعة تلك المواد من ضرورة الاهتمام بالمستويات المعرفية العليا (هويدا محمد طه، ٢٠١٢، ٢١١).

ومن هنا لم يكن غريبا أن تتواتر نتائج الدراسات الميدانية (انظر على سبيل المثال: جمال مصطفى العيسوي وناصر أحمد الخوالدة، ٢٠٠٥، سوسن بنت عبد الحميد محمد، ٢٠١١، فتحي حسانين محمد ٢٠٠٦، مصطفى رجب سالم، ١٩٩٨، مصطفى محمد كامل ومبارك سعيد حمدان، ٢٠٠١) على ضعف أداءات التدريس لدى الطلاب المعلمين على وجه العموم وضعفها لدى من يؤهلون لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية على وجه التحديد. وفي هذا الصدد، تشير بعض الدراسات إلى أن الشعور بالضعف امتد إلى المعلمين في أثناء الخدمة (أحمد محيي الدين الكيلاني، ٢٠٠٥، عبد الله علي علي الكوري، ٢٠٠٦ علي عبد العظيم سلام، ٢٠٠٧) فهم أنفسهم يقرون بأن أداءهم التدريسي ضعيف لكنهم في نفس الوقت يرجعون هذا الضعف – ضمن ما يرجعون - إلى عدم فاعلية برامج الإعداد المقدمة لهم. وللمقررات التربوية في هذا الشأن دور لاينبغي إغفاله، فقد أظهرت دراسة عبد الملك طه عبد الرحمن (١٩٩٦) على مجموعة من طلاب الدبلوم العام بكلية التربية بطنطا أن (٧٠٪) من الطلاب لديهم اتجاهات منخفضة تجاه المقررات التربوية بينما (٣٠٪) فقط منهم يتمتعون باتجاهات مرتفعة تجاه هذه المقررات.

وللوقوف بشكل مبدئي على بعض أبعاد هذه المشكلة في كلية التربية جامعة عين شمس، قام الباحث بإجراء مقابلات مفتوحة مع مجموعة من طلاب الفرقة الرابعة استهدفت تعرف انطباعاتهم عن المقررات التي يدرسونها وأنشطة التعليم والتعلم التي يقومون بها لاجتياز اختبارات هذه المقررات بنجاح. وتبين من هذه المقابلات أن الطلاب ينظرون إلى المقررات التربوية عموما – ومنها طرق التدريس – نظرة ملؤها السأم، فهناك فجوة بين محتواها النظري المليء بالحشو وما يرونه على أرض الواقع في المدارس. ومن وجهة نظرهم، بقدر ما يحفظ الطالب المادة العلمية قبل الامتحان مباشرة بقدر ما يحصل على تقديرات عالية، ولذا يكتفي البعض منهم بما يمكن تسميته بـ "المذكرات الخارجية"، التي يقوم بإعدادها وبيعها بعض الخريجين، وهي ملخصات شبيهة "بالكتب الخارجية" في مراحل التعليم العام تتضمن أهم الأفكار الواردة في الكتاب المقرر بشكل مركز، وهذه الأفكار الملخصة ماهي إلا النقاط التي يسأل عنها واضع الامتحان عادة!

وحول هذه القضية برمتها، كتب حسن شحاتة (٢٠٠٣، ٦٣) تحت عنوان "التعليم للحياة وليس للامتحانات": إن التعليم للحاضر والمستقبل معا يتطلب التخلي عن استرجاع المعرفة تدريسا وامتحانا، وعليه أن يتجاوز ذلك ليصل إلى المواءمة بين ثقافتي الذاكرة والإبداع معا، وتحليل المعرفة ونقدها والإضافة إليها والتجديد فيها أمر ضروري وأساسي لتمس التربية الابتكار والإبداع ولتصبح لها الصدارة، ولن يتحقق هذا إلا بالتخلي عن الرأي الواحد والفكر الواحد والكتاب الواحد والإجابة الواحدة للسؤال الواحد وللمشكلة الواحدة.

ويعد اختبار الكتاب المفتوح واحدا من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال التقويم التي ظهرت أساسا لتعالج مشكلة استعداد الطلاب للامتحان بالإفراط

في حفظ محتوى المادة المتعلمة وإهمال ما علا الحفظ من مستويات معرفية أعلى تشكل في مجملها الأهداف بعيدة المدى من دراسة هذه المقررات أو تلك. فالفكرة الأساسية التي يعتمد عليها هذا الاختبار إتاحة الفرصة للطلاب لكي يطلعوا على المادة العلمية داخل قاعة الامتحان؛ حيث تركز الأسئلة بشكل أساسي على قياس قدرة الطلاب على تطبيق محتوى المادة العلمية وتحليله وتقويمه والإضافة إليه، وعلى ذلك فالطالب الذي يستعد لاختبار الكتاب المفتوح بالحفظ الزائد أو بأدوات الغش التي تساعده على استرجاع المادة العلمية سيكتشف أنه يستخدم استراتيجية فاشلة لا تجدي نفعا مع هذا النمط من الاختبارات.

ونظرا لأن اختبار الكتاب المفتوح يمثل تحديا لأفكار تقليدية سادت في مجال الاختبارات لفترة طويلة من الزمن، حظي هذا الاختبار باهتمام ملحوظ في الجامعات العالمية من أساتذة في التربية وأساتذة في تخصصات أخرى غير التربية وتباينت الآراء بشأنه ما بين مؤيد ومحايد ومعارض بسبب عدم اتساق نتائج البحوث فيما يتعلق بسلبياته، فإذا كانت تنمية الفهم العميق للمادة العلمية في صدارة إيجابيات هذا النمط الاختباري وفق نتائج البحوث، فإن دفع الطلاب نحو بذل جهد أقل في الاستذكار والشعور بثقة زائفة قبل الاختبار من أهم القضايا الجدلية التي لم تحسمها نتائج البحوث بعد (انظر مثلا: Agarwal et al, 2008, Betts et al, 2009, Gharib et al, 2012,).

وعلى وجه العموم، يلاحظ على هذه البحوث أمران: أحدهما ضعف اهتمامها بمجال إعداد المعلم فمعظمها كان في مجالات أخرى كإعداد الأطباء والمهندسين والأخصائيين النفسيين... أما الأمر الآخر فهو تركيز هذه البحوث على المقارنة بين الاختبار التقليدي واختبار الكتاب المفتوح في تحسين مستويات التفكير لدى الطلاب دون التطرق إلى الهدف من تحسين التفكير، وهو تحسين الممارسة الفعلية للمهنة التي نعد الطالب من أجلها، وهي التدريس في حالتنا.

والفكرة الأساسية هنا تتمثل في أن إسهام اختبارات الكتاب المفتوح في تنمية الفهم العميق للمعرفة التربوية المتعلقة بطرق التدريس من شأنه الإسهام بصورة غير مباشرة في تنمية أداءات التدريس لدى الطلاب المعلمين؛ لأن تكوين الطلاب لتصورات عقلية عن كيفية تطبيق المعرفة الأكاديمية واستخدامها أحد مستويات فهمها فهما عميقا (Cottrell, 2005, 8). وعلى ذلك، ينبغي أن يستهدف استخدام هذا النمط من الاختبارات في مقرر كطرق التدريس ربط الفكر النظري المتعلق بكيفية التدريس بالسياق الواقعي الذي يتم فيه التدريس، حتى ينعكس ما يدرسه الطالب في هذا المقرر إيجابا على أداءاته التدريسية، ومتى شعر الطالب المعلم بالقيمة العملية لما يدرسه أقبل على موضوعات الدراسة بشكل إيجابي. ويتسق هذا التصور مع الاتجاهات الحديثة في التقويم التي تراه أداة مساعدة على مزيد من التعلم أكثر منه أداة لقياس التعلم، وهو ما يطلق عليه أحيانا التقويم المتمركز حول المتعلم (Learner-centered assessmen) الذي يولي عمق التعلم اهتماما خاصا وفي ذات الوقت لا يغفل التمييز بين مستويات التعلم المختلفة لدى الطلاب من خلال الدرجات (Greenberg et al, 2009, 392).

ومن هنا كان التفكير في إجراء دراسة تستهدف التحقق من إمكانية إسهام اختبارات الكتاب المفتوح في تنمية الأداءات التدريسية والاتجاهات نحو مقررات طرق التدريس لدى الطلاب المعلمين، فمن شأن نتائج هذه الدراسة أن تسهم في النقاش الدائر حول جدوى استخدام اختبارات الكتاب المفتوح في التعليم الجامعي، كما أن من شأنها إكمال جهود بذلتها الدراسات العربية السابقة (من أمثلة هذه الدراسات: ثناء محمد محمد، ٢٠٠٥، هويدا محمد طه، ٢٠١٢) في مجال الاختبارات المقدمة للطلاب المعلمين، كان التركيز فيها على الجانب الوصفي دون الجانب التجريبي الذي يمكن أن يسفر عن أفكار عملية من شأنها رفع مستوى هذه الاختبارات.

- **مشكلة الدراسة** :

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في تدني مستوى الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية والدراسات الإسلامية وشعورهم بالسأم من مقررات طرق التدريس، ونظرا لأن من أهم أسباب هذه المشكلة غلبة الطابع التقليدي على التقويم الجاري في هذه المقررات والتركيز الكبير على حفظ الطلاب للمادة كان الاتجاه نحو دراسة إمكانية إسهام اختبارات الكتاب المفتوح في مواجهة هذه المشكلة. وفي هذا الصدد، حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما أداءات التدريس التي يمكن أن تسهم اختبارات الكتاب المفتوح في تنميتها لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية والدراسات الإسلامية؟
- ما اختبارات الكتاب المفتوح التي يمكنها تنمية الأداءات التدريسية والاتجاهات الإيجابية نحو مقررات طرق التدريس لدى هؤلاء الطلاب؟
- ما فاعلية هذه الاختبارات في تنمية بعض أداءات التدريس لدى هؤلاء الطلاب؟
- ما فاعلية هذه الاختبارات في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مقررات طرق التدريس لدى هؤلاء الطلاب؟

- **حدود الدراسة** :

- اقتصرت قائمة أداءات التدريس التي يمكن أن تسهم اختبارات الكتاب المفتوح في تنميتها على الأداءات العامة وبعض الأداءات النوعية الخاصة بتدريس اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية، وذلك دون التطرق لمؤشرات الأداء.
- اقتصرت الأداءات النوعية في القائمة المشار إليها على الأداءات المرتبطة بالموضوعات التي يدرسها الطالب المعلم في مقرر طرق التدريس (٢) بكلية التربية جامعة عين شمس، وتتمثل هذه الموضوعات في:
  - ✓ اللغة العربية: تدريس التعبير الكتابي، وتدريس الإملاء، وتدريس الخط، وتدريس الأدب، وتدريس القواعد النحوية.
  - ✓ التربية الدينية الإسلامية: تدريس القرآن الكريم، وتدريس الحديث الشريف، وتدريس العبادات، وتدريس السيرة، وتدريس العقيدة، وتدريس القيم والتهذيب.
- اختيرت مجموعتا الدراسة من طلاب الفرقة الرابعة تخصص اللغة العربية والدراسات الإسلامية بكلية التربية جامعة عين شمس؛ لكون الملامح العامة

للأداء التدريسي لطلاب هذه الفرقة قد تكونت، ولأنهم على درجة عالية من الوعي بمقررات طرق التدريس، التي سبق أن درسوا منها في الفرقة الثالثة طرق التدريس (١)، وطرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.

- غطت اختبارات الكتاب المفتوح التي تم استخدامها كل الموضوعات التي يدرسها الطلاب في مقرر طرق تدريس (٢) حتى تتكون لديهم اتجاهات حقيقية لا انطباعات سريعة عن اختبارات الكتاب المفتوح. ونظرا لأن قياس أداءات الطلاب التدريسية في (١٢) فرعا من فروع اللغة العربية والتربية الإسلامية. وهو مجموع الموضوعات التي يغطيها المقرر. أكبر من أن تغطيه دراسة واحدة كان الاقتصار في قياس أداءات التدريس قبليا وبعديا على بعض الأداءات العامة والأداءات النوعية المتصلة بموضوعات تدريس: القرآن الكريم، والعبادات، والقيم والتهذيب. وقد اختيرت الموضوعات المشار إليها نظرا لأن مقرر طرق التدريس (٢) يعطي لموضوعات تدريس التربية الدينية الإسلامية وزنا أكبر من الوزن المخصص لموضوعات تدريس اللغة العربية، التي يقتصر عليها مقرر طرق التدريس (١).

- **تحديد المقصود بالمصطلحات** :

١. **اختبار الكتاب المفتوح** :

شكل من أشكال الاختبارات غير التقليدية التي يسمح فيها للطالب بالاطلاع على ما يشاء من كتبه وأوراقه الدراسية، التي لا يجد فيها إجابات عن الأسئلة الواردة في الاختبار؛ لأن هذه الأسئلة تركز على تطبيق الطالب لما تعلمه في المقرر لا ما حفظه من معلومات.

٢. **الأداء التدريسي** :

عرف السيد إسماعيل وهبي (٢٠٠٢، ٧٥٦) الأداء التدريسي بأنه "سلوك المعلم أثناء مواقف التدريس سواء داخل الفصل أو خارجه". وعرف محمد رجب فضل الله ومصطفى رجب سالم (٢٠٠٤، ٨٧٧) الأداء التدريسي لدى معلمي اللغة العربية بأنه "الأداء الدال على الكفاءة المهنية والتمكن من عمليات تدريس اللغة العربية: التخطيط والإعداد وتنفيذ التدريس وتقويم الأداء اللغوي للمتعلمين وما يرتبط بذلك من مسئولية مهنية". وفي ضوء ذلك قصدت الدراسة الحالية بالأداء التدريسي الإجراءات المقصودة التي يقوم بها المعلم داخل الصف وخارجه لتحقيق أهداف التدريس، ويقاس هذا الأداء من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

٣. **الاتجاهات نحو مقررات طرق التدريس**:

رأى عبد الملك طه عبد الرحمن (١٩٩٦، ٧٢) أن "اتجاه الطالب نحو دراسة المواد التربوية يشير إلى رأيه الذي يجمع بين إدراكه وشعوره نحو تلك المواد، والذي يعكس مدى حب الدارس لموضوعاتها والأفكار الواردة بها والقضايا والمواقف المتعلقة بها أو مدى كراهيته لهذه الجوانب السابقة، ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الاتجاهات نحو دراسة المواد التربوية". وبناء عليه، رأت الدراسة الحالية أن اتجاهات الطالب المعلم نحو مقررات طرق التدريس عبارة عن الاستعداد أو التهيؤ النفسي لدراسة هذه المقررات، والذي يظهر في صورة استجابات موجبة أو سالبة يمكن ملاحظتها من خلال مقياس الاتجاهات الذي أعدته الدراسة لهذا الغرض.

- **فروض الدراسة** :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لصالح المجموعة التجريبية، على مستوى الدرجة الكلية وعلى مستوى المحاور.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي، على مستوى الدرجة الكلية وعلى مستوى المحاور.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي، على مستوى الدرجة الكلية وعلى مستوى المحاور.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو مقررات طرق التدريس لصالح المجموعة التجريبية، على مستوى الدرجة الكلية وعلى مستوى المحاور.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات نحو مقررات طرق التدريس لصالح التطبيق البعدي، على مستوى الدرجة الكلية وعلى مستوى المحاور.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات نحو مقررات طرق التدريس لصالح التطبيق البعدي، على مستوى الدرجة الكلية وعلى مستوى المحاور.

- **خطوات الدراسة** :

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها، اتبعت الخطوات التالية:

- أولا . إعداد قائمة بأداءات التدريس التي يمكن أن تسهم اختبارات الكتاب المفتوح في تنميتها لدى الطلاب المعلمين، وذلك من خلال:
  - ✓ مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت بعض القضايا ذات الصلة، ومن أهمها: التطورات الجارية في مجال تقويم الطلاب المعلمين، وأداءات التدريس اللازم تنميتها لدى من يؤهلون منهم لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية، والأساس النظري الذي يستند إليه اختبار الكتاب المفتوح.
  - ✓ إعداد صورة أولية للقائمة.
  - ✓ عرض الصورة الأولية للقائمة على بعض المحكمين المتخصصين في المجال؛ للتحقق من صلاحيتها لما وضعت من أجله.
  - ✓ وضع القائمة في صورتها النهائية.
- ثانيا . إعداد بطاقة لملاحظة الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين محل الدراسة، وذلك من خلال:
  - ✓ مراجعة ما تم التوصل إليه في الخطوة أولا، ومراجعة الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت ملاحظة الأداء التدريسي.
  - ✓ إعداد صورة أولية للبطاقة.

- ✓ عرض الصورة الأولية للبطاقة على بعض المحكمين المتخصصين في المجال؛ للتحقق من صلاحيتها لما وضعت من أجله.
- ✓ وضع البطاقة في صورتها النهائية.

◄◄ ثالثا : إعداد مقياس لاتجاهات الطلاب المعلمين محل الدراسة نحو مقررات طرق التدريس، وقد تم ذلك من خلال:

- ✓ مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت بعض القضايا ذات الصلة، ومن أهمها: الاتجاهات نحو المقررات الدراسية، والعوامل المؤثرة في تكوين اتجاهات الطلاب المعلمين، والسلوكيات المنبئة عن اتجاهات الطلاب نحو ما يدرسونه من مواد دراسية.
- ✓ إعداد صورة أولية للمقياس.
- ✓ التحقق من صدق محتوى المقياس بعرض صورته الأولية على بعض المحكمين المتخصصين في المجال، وكذلك التحقق من صدق بنائه وثباته.
- ✓ وضع المقياس في صورته النهائية.

◄◄ رابعا . إعداد مجموعتين من الاختبارات التكوينية والنهائية المتعلقة بما يتم تدريسه في مقرر طرق التدريس (٢) للطلاب محل الدراسة، المجموعة الأولى من الاختبارات عبارة عن اختبارات بنظام الكتاب المفتوح، والمجموعة الثانية عبارة عن اختبارات تقليدية مشابهة للاختبارات الشائعة في كليات التربية وقد تم بناء اختبارات الكتاب المفتوح من خلال ما تم التوصل إليه في الخطوات السابقة، ومن خلال دراسة كل من: مزايا هذه الاختبارات وعيوبها، وما ينبغي مراعاته في إعدادها.

◄◄ خامسا . تطبيق أدوات الدراسة، وقد تم ذلك من خلال الخطوات التالية:

- ✓ اختيار مجموعتين من الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة عين شمس، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.
- ✓ تطبيق مقياس الاتجاهات ثم بطاقة الملاحظة السابق إعدادهما تطبيقا قبليا على طلاب المجموعتين.
- ✓ تدريس المقرر للمجموعتين، مع استخدام اختبارات الكتاب المفتوح مع طلاب المجموعة التجريبية والاختبارات التقليدية مع طلاب المجموعة الضابطة.
- ✓ تطبيق مقياس الاتجاهات ثم بطاقة الملاحظة تطبيقا بعديا على طلاب المجموعتين.

◄◄ سادسا . معالجة البيانات إحصائيا.

◄◄ سابعا . تفسير النتائج ومناقشتها.

◄◄ ثامنا . التقدم بالتوصيات والمقترحات.

- **أهمية الدراسة** :

تمثلت أهمية الدراسة فيما يلي:

◄◄ أجريت الدراسة استجابة لما أوصت به مجموعة من الدراسات السابقة بضرورة تحسين الاختبارات الجارية بكليات التربية (راجع على سبيل المثال: ثناء محمد، ٢٠٠٥، ٨٠، هويدا محمد طه، ٢٠١٢، ٢٢٠، ٢٢١).

◄◄ يمكن الاستفادة من بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي التي قدمتها الدراسة في قاعات التدريس المصغر، وبرامج التربية العملية، وبرامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة.

- يمثل مقياس اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مقررات طرق التدريس الذي قدمته الدراسة نموذجا يمكن الاحتذاء به في بناء العديد من المقاييس المشابهة المتعلقة بمقررات أخرى.
- تفيد نماذج اختبارات الكتاب المفتوح التي قدمتها الدراسة الأساتذة القائمين بتدريس العديد من المقررات التربوية وغير التربوية التي يتناسب معها استخدام هذا النمط من الاختبارات.
- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة بوجه عام في تطوير برامج إعداد المعلم في الوطن العربي.

- **القسم الثاني : الإطار النظري**
- **أولا : التقويم ودوره في تنمية الأداء التدريسي والاتجاهات لدى الطلاب المعلمين:**
- **١. تطور التقويم في مجال إعداد المعلم:**

التقويم التقليدي في مجال إعداد المعلم عبارة عن اختبار تحصيلي في نهاية دراسة المقرر يقيس مقدار المعلومات التي خرج بها الطالب من دراسة هذا المقرر. ونظرا لأن محصلة هذا التقويم تتنافى مع الأغراض البعيدة للعديد من المقررات التربوية وغير التربوية، نادى بعض المتخصصين في المجال بضرورة إعادة النظر في هذا التقويم، ودوره في إعداد المعلم، والأدوات الجديدة التي يمكن استخدامها لكي يقوم التقويم بدوره بشكل أفضل (انظر مثلا: علي عبد العظيم سلام، ٢٠٠٧، ٢٥٨، Mohanty and Akalamkam, 2012, 1). وفي هذا الصدد، لايمكن الفصل بين هذه الدعوات والتطورات التربوية التي حدثت خلال السنوات الماضية، والتي كان من أهمها (محمد رجب فضل الله، 2005، ١٥٠، ١٥١):

- التحول من الاهتمام بالمعارف إلى العناية باستخدامات المعارف.
- الانتقال من التركيز على جزئيات المعارف ومكونات المهارات إلى التركيز على التكامل بين أجزاء المعرفة وبين المهارات.
- تطور إجراءات إصدار الأحكام والتقديرات والاستجابة لها من الملاحظة من جانب طرف واحد إلى العلم بالمحكات وتلمس المؤشرات من جميع الأطراف.
- التمهيد للانتقال من الاهتمام بالرصيد المعرفي وتطبيقاته في التعليم والتقويم، إلى الاهتمام بما يستطيع المتعلم أداءه من هذه التطبيقات، نتيجة هذه المعرفة، في المواقف الحياتية الحقيقية أو المحاكية.

وقد انعكس كل ذلك على التقويم في مجال إعداد المعلم من خلال الاهتمام باستخدام أنماط التقويم التي تركز على التعلم البنائي والتعلم المتمركز على الطالب المعلم. وكانت أبرز ثلاثة توجهات في هذا الصدد: إيلاء التقويم البنائي اهتماما لا يقل عن الاهتمام الموجه للتقويم النهائي، التركيز بدرجة أكبر على أدوات التقويم مفتوحة النهاية التي تشجع الطلاب على التنوع والابتكار في الاستجابة لما يتم تكليفهم به، وأخيرا النظر إلى التقويم في مجال إعداد المعلم على أنه جزء من إعداد المعلم لا على أنه قياس لما تعلمه الطالب في برنامج إعداد المعلم (Duncan and Cohen, 2011, 247).

- **٢. التقويم وتنمية الأداء التدريسي لدى الطالب المعلم:**

تعززت التطورات التي يشهدها التقويم في مجال إعداد المعلم بنتائج بعض الدراسات التي بينت اختلاف مستوى تعلم الطلاب المعلمين باختلاف نمط

التقويم أو أدواته، فعلى سبيل المثال بينت دراسة تيميل (Temel et al, 2012) على مجموعة من الطلاب المعلمين في تخصص الكيمياء أن تحصيل الطلاب للموضوع الواحد يختلف باختلاف أنماط الأسئلة المستخدمة في الاختبار، من الأسئلة المقالية لأسئلة الاختيار من متعدد لأسئلة الصواب والخطإ... ومن هنا فقد أوصت الدراسة باستخدام أدوات تقويمية مختلفة في تقويم الطلاب المعلمين لرفع مستوى تعلمهم لما يدرسون.

ومن ناحية أخرى، بينت نتائج بعض الدراسات جدوى استخدام أنماط التقويم غير التقليدية منفردة أو بالتكامل مع التقويم النهائي بشكله التقليدي. فقد بينت مثلا دراسة ديثي وزميله (Dysthe and Engelsen, 2004) على مجموعة من الطلاب المعلمين في النرويج أن استخدام ملفات التعلم الإلكترونية Digital portfolios من شأنه زيادة قدرة الطلاب على التأمل والتقويم الذاتي ولاسيما إذا تم استخدام هذه الملفات بشكل متكامل مع الاختبارات بشكلها التقليدي. وفي نفس السياق، بينت دراسة سيثول (Sithole, 2011) على مجموعة من الطلاب المعلمين في بتسوانا أن من شأن استخدام ملفات التعلم تحسين قدرة الطلاب على تأمل تدريسهم ورفع قدرتهم على الابتكار فيما يقومون بتدريسه. وفي دراسة أخرى حاول هاوغتون وزميله (Haughton and Keil, 2009) بالتعاون مع مجموعة من الموجهين الاستفادة من الوسائط التكنولوجية الحديثة التي تتيح التواصل مع الطلاب عن بعد في تقويم الأداء التدريسي لمجموعة من الطلاب المعلمين بجامعة توليدو الأمريكية، وتبين من خلال آراء الموجهين أن استخدام مثل هذه الوسائط يتيح تواصلا أفضل مع الطلاب ينعكس إيجابا على أدائهم التدريسي.

ولعل هذه المجموعة من الدراسات السابقة لا تظهر مجرد اهتمام البحث العلمي في مجال إعداد المعلم خلال السنوات الأخيرة بأساليب التقويم غير التقليدية، بل تظهر أيضا عناية خاصة بالأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين، فقد حظي الأداء التدريسي باهتمام كبير من برامج إعداد المعلم والجهات المنوط بها الترخيص لمزاولة مهنة التدريس في العالم اقتناعا بأن التركيز على هذا الأداء من شأنه أن يحسن تعلم الطلاب المعلمين في مرحلة الإعداد ويزيد من نموهم المهني بعد الممارسة الفعلية للتدريس (Chung, 2008, 7).

وفي هذا الشأن، حدد برنامج تطوير كليات التربية في جمهورية مصر العربية ست مجالات أساسية لجوانب الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية، وهي (نقلا عن علي عبد العظيم سلام، ٢٠٠٧، ٢٤٤- ٢٤٦):

- مجال اللغة العربية: ويقصد به معرفة أنظمة اللغة العربية، والقدرة على تذوق اللغة، وممارستها في مواقف التواصل، والوعي بالثقافة العربية الإسلامية.
- مجال الإعداد والتخطيط: ويقصد به معرفة مستويات التخطيط في تدريس اللغة العربية، وإجراءاته، وقدرته على تصميم المواقف، والأنشطة اللغوية التعليمية، وإعداد خطة طويلة المدى وأخرى قصيرة المدى.

- مجال التدريس: ويقصد به معرفة المداخل المختلفة لتعليم اللغة العربية، واستراتيجيات تدريسها، ومهاراته في تنفيذ المواقف، والأنشطة اللغوية التعليمية.
- مجال إدارة الصف: ويقصد به معرفة أساليب إدارة الصف، وعناصر بيئة التعلم، والقدرة على تنظيمها، وإدارة الوقت، وحفظ النظام بما يحقق التعلم الفعال للغة العربية.
- مجال التقييم والتقويم: ويقصد به معرفة أسس تقييم تعلم اللغة، والقدرة على جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها باستخدام أساليب وأدوات متنوعة، والإفادة من النتائج في اتخاذ قرارات نحو تحسين تعلم اللغة وتدريسها.
- مجال مهنية المعلم: ويقصد به معرفة أخلاقيات المهنة، والاستعداد الشخصي لممارستها، والقدرة على النمو المهني، والتفاعل الاجتماعي مع المعنيين بالعملية التعليمية، وذلك بما يجسد الثقافة العربية الإسلامية.

وبغض النظر عن تصنيفات مجالات الأداء التدريسي، تعد المهام الأدائية Performance tasks (لمزيد من التفاصيل حول المهام الأدائية عموما، راجع محمد رجب فضل الله، ٢٠٠٥، ١٦٢- ١٦٥) من أهم الوسائل التي يمكن استخدامها في متابعة تحسن الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين، وهي أعمال حقيقية واقعية يقوم فيها الطالب المعلم بتوليف ما تعلمه من معرفة ومهارات مرتبطة بالتدريس لإنتاج عمل محدد أو القيام بعرض معين تتضح من خلاله معرفته وفهمه وقدرته على التدريس. ومهام الأداء التي يمكن أن يقوم بها الطلاب المعلمون نوعان: مهام العمليات وفيها يقوم الطلاب بأداء مهارات محددة كالتهيئة للدرس أو إلقاء الأسئلة الشفوية، ومهام منتجات وفيها يقوم الطلاب بتقديم عمل ما قاموا بإنتاجه بأنفسهم مثل تخطيط وحدة دراسية أو اختبارات للتلاميذ. وفي كل الأحوال يجب أن تعكس المهمة الأدائية نواتج التعلم المراد قياسها وتتسم بقدر متوسط من الصعوبة حتى تسمح بتتبع الأداء التدريسي الخاص بالطالب.

• ٣. التقويم وتنمية الاتجاهات لدى الطالب المعلم :

إذا كان من شأن أنماط معينة من التقويم التأثير على تحصيل الطلاب المعلمين وأدائهم التدريسي إيجابا أو سلبا، فمن المنطقي أن تؤثر هذه الأنماط أيضا على اتجاهات هؤلاء الطلاب نحو ما يدرسون إيجابا أو سلبا. ففي كثير من الأحيان تتحدد اتجاهات الطلاب نحو مقررات معينة بناء على مقدار النجاح الذي يصادفونه في هذه المقررات (ناصر فؤاد علي، ٢٠٠٦، ٩٤)، وكثيرا ما يربط الطلاب أيضا بين نجاحهم أو فشلهم في مقررات معينة بنمط التقويم المستخدم.

وفي هذا السياق، يلاحظ على أدبيات مجال إعداد المعلم إيلاؤها اهتمام واضح باتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس (راجع على سبيل المثال: سوسن بنت عبد الحميد محمد، ٢٠١١، مصطفى رجب سالم، ١٩٩٨، Ali, 2005) على حساب الاهتمام باتجاهاتهم نحو ما يؤهلهم لهذه المهنة، أي اتجاهاتهم نحو برنامج الإعداد وما يتضمنه من مقررات. وعلى الرغم من ذلك، فيما يلي مجموعة من الخلاصات المستفادة من الدراسات السابقة التي أجريت في هذا الصدد والتي تشكل اعتبارات مهمة ينبغي أن توضع في الحسبان عند تحسين

اتجاهات الطلاب نحو المقررات التربوية عموما وعند تحسينها من خلال التقويم على وجه الخصوص:

- **أ. يصعب الفصل بين اتجاهات الطلاب المعلمين المنخفضة نحو المقررات التربوية والطرق التي يتم بها تدريس هذه المقررات وتقويمها** :

أظهر (٧٠٪) من طلاب الدبلوم التربوي العام في دراسة عبد الملك طه عبد الرحمن (١٩٩٦) اتجاهات منخفضة نحو دراسة المواد التربوية بينما أظهر (٣٠٪) فقط منهم اتجاهات مرتفعة نحو دراستها، وهو ما فسرته الدراسة بحداثة الموضوعات التربوية وطبيعتها التي لم يألفها هؤلاء الطلاب الذين يأتون من كليات لم يتعرضوا فيها لمثل هذه الموضوعات. ولاتتفق الدراسة الحالية مع هذا التفسير لأن نسبة لا يستهان بها من هؤلاء الطلاب يأتون من تخصصات قريبة من التربية كعلم النفس والاجتماع والفلسفة والخدمة الاجتماعية، والتفسير الأقرب من وجهة نظر الدراسة الحالية هو الوضع الحالي للمقررات التربوية التي يغلب عليها الطابع النظري غير المرتبط بواقع التدريس والذي يدفع الطلاب نحو حفظ محتويات هذه المقررات لاجتياز اختبار آخر العام.

ويؤيد هذا الرأي ما أشار إليه بعض الباحثين (انظر مثلا: ثناء محمد محمد، ٢٠٠٥، ٥٣-٨٠، علي عبد العظيم سلام، ٢٠٠٧، ٢٥٦) من أن أسلوب التقويم الشائع في كليات التربية العربية هو اختبار الورقة والقلم الذي يقيس ما حفظه الطلاب من المادة العلمية. وفي هذا الشأن، اهتمت نجاح عبد الرحيم محمد (٢٠٠٤) بتعرف آراء الطلاب في كلية التربية جامعة تعز باليمن حول هذا النمط من التقويم، فتبين لها أن (٨٠٪) من الطلاب غير راضين عنه، وكان في صدارة أسباب عدم رضاهم: اعتقادهم بأن هناك خللا في شروط ومعايير إعداد الاختبارات المستخدمة، وعدم تنوع أنماط التقويم، وذاتية التصحيح، وقلة عدد مرات تطبيق الاختبارات، وما يترتب على ذلك من الرهبة والخوف من هذه الاختبارات لأنها المعيار الوحيد للحكم على مستوى الطلاب.

- **ب. يتطلب تحسين اتجاهات الطلاب نحو المقررات التربوية تطويرا حقيقيا لهذه المقررات**:

تبين من نتائج دراسة سلوى عثمان (٢٠٠٤) على مجموعة من طالبات شعبة التربية الفنية بكلية التربية جامعة الملك سعود أن استخدام مدخل التعلم التعاوني من شأنه تحسين اتجاهات الطالبات نحو مقرر طرق تدريس التربية الفنية. وفي نفس الوقت، تبين من دراسة ناصر فؤاد علي (٢٠٠٦) على مجموعة من طالبات المجال العلمي بكلية التربية بصور بسلطنة عمان أن استخدام برنامج العرض Power Point لم يسفر عن تحسن ذي دلالة إحصائية في اتجاهات الطالبات نحو مقرر أدب الأطفال. قد يفهم من هذه النتائج أن إجراء تغييرات سطحية أو شكلية في المقررات المقدمة للطلاب المعلمين ليس من شأنه إحداث تغييرات في اتجاهاتهم نحو هذه المقررات، وإن حدثت تغييرات فهي من الضعف بحيث لا تشير إلى دلالة إحصائية. وعلى ذلك يعتمد تحسين اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مقررات طرق التدريس على إجراء تغييرات عميقة في هذه المقررات يشعر معها الطالب بأن طبيعتها النظرية قد ذهبت لتحل محلها مجموعة من الأفكار التربوية وثيقة الصلة بواقع مهنة التدريس.

- **ج. ينبغي ألا يكون نمط التقويم الجديد في برنامج إعداد المعلم مفاجئا للطلاب المعلمين لئلا تتكون اتجاهات سالبة لديهم نحو ما يدرسون من مقررات:**

وفقا لدراسة بال (Bal, 2012) ينتظر الطلاب المعلمون أن يمدهم أساتذتهم بمعلومات كافية حول أنماط التقويم التي سيتعرضون لها مرة في بداية دراسة المقرر ومرة أخرى قبل نهايته، والمتفوقون منهم يفضلون أنماط التقويم غير التقليدية التي تظهر قدراتهم المعرفية. وفي هذا السياق، يلفت ماكدونالد الانتباه (Macdonald, 2002, 336) إلى أن اتجاهات الطلاب الحالية نحو أنماط التقويم المستخدمة معهم تتأثر باتجاهاتهم نحو أنماط التقويم السابق استخدامها معهم. وهو ما يعني أن هذه الخبرات السابقة قد تمهد الطريق أمام استخدام أنماط مختلفة من التقويم غير تلك التي اعتاد الطلاب استخدامها وفي نفس الوقت قد تمثل هذه الخبرات عائقا أمام هذه الأنماط التقويمية المختلفة، وقد ظهر هذا واضحا في دراسة نجاح عبد الرحيم محمد (٢٠٠٤) المشار إليها سابقا، حيث برر (٢٠٪) من طلاب الدراسة رضاهم عن الاختبار التقليدي المستخدم في التقويم بأنهم تعودوا عليه، ليس أكثر!

- **د. تتأثر اتجاهات الطلاب المعلمين نحو ما يدرسون من مقررات ببعض العوامل التي لا تتصل بهذه المقررات بشكل مباشر:**

بينت دراسة مصطفى رجب سالم (١٩٩٨) أن اتجاهات طلاب شعبة التعليم الابتدائي بكلية تربية العريش جامعة قناة السويس نحو مهنة التدريس حيادية، أي أنها ليست إيجابية بقدر كاف، وذلك بسبب تقدير المجتمع لمهن أخرى أكثر من تقديره لمهنة التدريس، وتدني الأجر الذي يحصل عليه المدرس، وفرض الكلية من قبل مكتب التنسيق على بعض الطلاب... وإذا كان هناك ارتباط وثيق بين اتجاهات الطلاب المعلمين نحو دراسة المقررات التربوية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وفق ما توصلت إليه دراسة عبد الملك طه عبد الرحمن (١٩٩٦) فإن هذا قد يعني أن اتجاهات الطلاب المعلمين نحو هذه المقررات حيادية أيضا. وعلى ذلك قد تؤثر على اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مقررات طرق التدريس بعض العوامل الخارجية التي لا تتصل بالمقررات ذاتها بشكل مباشر كتلك العوامل المشار إليها آنفا، لكن ما حجم أو قوة التأثير هذه العوامل في اتجاهات الطلاب؟ هذا السؤال لم تتطرق إلى إجابته الدراسات السابقة.

• ثانيا : اختبار الكتاب المفتوح:

- **١. الأساس النظري الذي يستند إليه اختبار الكتاب المفتوح:**

من تقاليد التقويم التقليدي استخدام اختبار الكتاب المغلق، وهو الاختبار الذي لا يسمح فيه للطلاب بالرجوع إلى أي كتاب أو أوراق تتضمن معلومات لها صلة بشكل أو بآخر بمادة الامتحان، والمنطق وراء استخدام هذا النمط من الاختبارات لفترة طويلة من الزمن يتلخص في أمرين: يدفع هذا النمط من الاختبارات الطلاب للاستذكار بجدية حتى يجتازوا الاختبار، كما يحقق العدالة بينهم لأنهم لا يعتمدون في إجابة الاختبار إلا على ما في أذهانهم من معلومات أو مفاهيم... دون الاعتماد على أي مصادر أخرى خارجية.

وعلى الرغم من الصحة النسبية لهذا المنطق، تغيرت النظرة إلى هذا الاختبار خلال السنوات الأخيرة باعتباره نتاجا لأفكار تربوية كانت تعد تخزين المعرفة

واسترجاعها عند الحاجة أهم ما ينبغي أن تقيسه الاختبارات. اليوم، لا يسعى المربون نحو تنمية قدرة الطلاب على تذكر المعرفة فقط، وإنما يسعون إلى الأهم والأصعب وهو تنمية قدرة الطلاب على ما يسمى بمعالجة المعرفة Information processing أي استخدامها في اكتساب مزيد من المعرفة، وتطبيقها في مواقف جديدة تختلف عن تلك التي تعرض لها الطلاب، وتطويعها في حل المشكلات وإيجاد الأفكار الابتكارية... ويبدو أن قدرة اختبار الكتاب المغلق على قياس هذه المهارات وتنميتها محدودة إلى حد كبير (Mohanan, n.d. 1, 2) لأن هذه التنمية تتطلب إمداد الطالب في موقف الاختبار بالمصادر العلمية التي تساعده على ممارسة هذه المهارات بشكل حقيقي.

ومن هنا فقد ظهرت عدة أفكار حاولت الخروج من الشكل التقليدي للاختبار بصورته المغلقة، وإضفاء الشرعية على استخدام بعض مصادر المعرفة في موقف الاختبار، ومن هذه الأفكار (لمزيد من التفاصيل راجع: Gharib et al, 2012, 469-475; Hollister and Berenson, 2009, 271-291; Sharma, 2012, 357-366; Shindler, 2004, 273-283):

- اختبار الكتاب المفتوح Open book exam، وهو اختبار يسمح فيه للطلاب أثناء إجابة الأسئلة بالرجوع للكتب الدراسية.
- اختبار أوراق الغش Cheat sheet exam، وهو اختبار يسمح فيه للطلاب أثناء إجابة الأسئلة بالرجوع لأوراق أو مذكرات سبق أن أعدوها بأنفسهم قبل الاختبار.
- الاختبار التشاركي Collaborative exam، وهو اختبار يسمح فيه للطلاب بالتشاور مع بعض زملائهم قبل إجابة أسئلة الاختبار.
- الاختبار غير المراقب Unproctored exam، وهو اختبار لا يخضع فيه الطالب في أثناء إجابته عن أسئلة الامتحان لأية مراقبة من المؤسسة التعليمية التي يدرس فيها.

وربما كان اختبار الكتاب المفتوح أكثر الأفكار السابقة التي حظيت باهتمام أساتذة الجامعات في العالم من التربويين وغير التربويين، وذلك في ضوء عاملين: أحدهما الاهتمام بالبنائية في التعلم Constructivism ومداخل التدريس المتمركزة على الطالب Student-centered approaches التي جعلت التقويم لا يركز فقط على ما لدى الطالب من معرفة بل على قدرته على البحث عن هذه المعرفة واستخدامها أيضا (Duncan and Cohen, 2011, 247). والعامل الآخر، الاتجاه العالمي المتزايد نحو توظيف تقنيات التعليم عن بعد في التعليم العالي وتحسين الاستفادة من المصادر المتنوعة المتاحة على شبكة الإنترنت التي لم تعد مجرد مجموعة محدودة من الكتب، وفي هذا ما ينسجم مع طبيعة اختبار الكتاب المفتوح (Broyles et al, 2005, 461) التي تدعم فكرة تحسين الاستفادة من هذا الكتاب - أو من مصادر المعرفة على وجه العموم - في موقف الاختبار.

- **٢. النقاش الدائر حول جدوى استخدام اختبار الكتاب المفتوح:**

في ضوء ما سبق، أجريت مجموعة من الدراسات استهدفت التحقق من قدرة اختبار الكتاب المفتوح على تحسين تعلم طلاب الجامعة، فأيدت نتائج بعض هذه

الدراسات استخدام هذا النمط من الاختبارات بشكل كبير، وأيدت استخدامه نتائج دراسات أخرى لكن بقدر من التحفظ، أما المجموعة الأخيرة من الدراسات فلم تبد تحمسا كافيا لاستخدامه لأنها لم تجد فروقا حقيقية بينه وبين اختبار الكتاب المغلق بصورته التقليدية أو وجدت لهذا النمط من الاختبارات بعض السلبيات، وفيما يلي عرض لهذه المجموعات الثلاث من الدراسات.

- **أ. دراسات أظهرت تأييدا واضحا لاستخدام اختبار الكتاب المفتوح:**

اهتم ثيوفيليدس وزميلته (Theophilides and Koutselini, 2000) ببحث كيفية استعداد الطلاب المعلمين لكل من اختبار الكتاب المفتوح واختبار الكتاب المغلق في مقرر نظريات التعليم. وقد كشفت النتائج عن أن الطلاب يميلون لتأجيل الاستعداد للاختبار إذا كان بنمط الكتاب المغلق، أما إذا كان الاختبار بنمط الكتاب المفتوح فإن الطلاب يدرسون المادة بعمق أكبر بالإضافة لاتجاههم نحو توسيع دائرة قراءاتهم استعدادا لهذا الاختبار.

واستهدف فيليبس (Phillips, ٢٠٠٦) بحث إمكانية إسهام اختبار الكتاب المفتوح في تحسين مهارات الدراسة لدى أكثر من ألف طالب جامعي كانوا يدرسون مقررا في البيولوجي. وقد بينت النتائج أن اختبار الكتاب المفتوح أسهم في تحسين قدرة الطلاب على استخدام المراجع كما رفع مهارات الدراسة لدى الطلاب الضعفاء، وعلى الرغم من أن هذه المهارات لم تنم لدى الطلاب الماهرين في القراءة إلا أن الاختبار أعطاهم الفرصة لممارسة هذه المهارات.

واستقصى بتس وزملاؤه (Betts et al, 2009) أداء الطلاب في اختبارات الاختيار من متعدد المفتوحة والمغلقة في أحد مقررات علم النفس، وقد أظهرت النتائج أن الاطلاع على الكتب في موقف الاختبار يجعل الطلاب أكثر ثقة بأنفسهم عند تخمين إجابات أسئلة الاختيار من متعدد، كما يجعلهم أقل قلقا من موقف الاختبار، وذلك دون أن يبذلوا في الاستعداد لهذا الامتحان جهدا أقل من الجهد الذي يبذلونه في الاستعداد لامتحان الكتاب المغلق.

وقارن ويليامز وزميله (Williams and Wong, 2009) بين اختبار الكتاب المفتوح عن بعد واختبار الكتاب المغلق بصورته التقليدية من وجهة نظر الطلاب في إحدى الجامعات الإلكترونية التي تدرس كل المقررات من خلال شبكة الإنترنت، وقد وجد الباحثان أن اختبار الكتاب المفتوح عن بعد يحظى بتأييد كبير من الطلاب لأنه يرفع من مستوى تعلمهم.

- **ب. دراسات أيدت استخدام اختبار الكتاب المفتوح بقدر من التحفظ :**

حاول بروبلز وزميلاه (Broyles, et al, 2005) تحديد إمكانية إسهام اختبار الكتاب المفتوح في تحسين تعلم مجموعة من طلاب الطب لمقررات في طب العائلة، وقد أظهرت النتائج أن اختبار الكتاب المفتوح أسهم من ناحية في خفض قلق هؤلاء الطلاب من الموقف الاختباري وحفزهم نحو مزيد من القراءة العميقة والموسعة للمادة العلمية بدلا من حفظها، لكن من ناحية أخرى لم يساعد هذا الاختبار في تحسين درجات الطلاب بشكل حقيقي ملموس.

وقام أجروال وزملاؤه (Agarwal et al, 2008) بالمقارنة بين تأثيرات اختبار الكتاب المفتوح واختبار الكتاب المغلق على استبقاء مجموعة من طلاب الجامعة

لما قرءوه في بعض النصوص النثرية. وقد بينت النتائج أن استخدام اختبار الكتاب المفتوح مقارنة باختبار الكتاب المغلق أدى إلى مستوى أفضل من الاحتفاظ بمضامين النصوص المقروءة، أما على مستوى الاحتفاظ المؤجل فقد تساوت تأثيرات اختبار الكتاب المفتوح مع اختبار الكتاب المغلق في الاحتفاظ بمضامين هذه النصوص.

كما اهتم الباحث نفسه وزميلان آخران (Agarwal et al, 2011) ببحث تأثيرات المعرفة المسبقة بنمط الاختبار، كتاب مغلق أم كتاب مفتوح، على طبيعة استعداد مجموعة من طلاب الجامعة لهذا الاختبار واحتفاظهم المؤجل بما تعلموه من بعض النصوص النثرية. وقد بينت النتائج أن اختبار الكتاب المفتوح يسهم في تحسين أداء الطلاب، كما أنهم يفضلونه كنمط اختباري على اختبار الكتاب المغلق، لكن في نفس الوقت تبين للباحثين أن توقع الطلاب لاختبار بنظام الكتاب المفتوح جعلهم يذاكرون لفترات زمنية أقل، كما أظهرت نتائج اختبار الكتاب المفتوح المؤجل أن احتفاظ الطلاب بالمادة المتعلمة أقل من احتفاظ الطلاب الذين استخدم معهم اختبار الكتاب المغلق المؤجل.

وبحث غريب وزميلاه (Gharib et al, 2012) تأثيرات اختبار الكتاب المفتوح وأوراق الغش واختبار الكتاب المغلق على تعلم عدة مجموعات من الطلاب لمقررين أحدهما في مبادئ علم النفس والآخر في الإحصاء. وقد بينت نتائج الدراسة أن اختبار الكتاب المفتوح كان أفضل من النمطين الاختباريين الآخرين في تحسين درجات الطلاب وفي خفض قلقهم من موقف الاختبار، لكنه لم يكن أفضل منهما في استبقاء الطلاب لما درسوه حيث لم تظهر فروق دالة بين الأنماط الاختبارية الثلاثة.

وقارن شارما (Sharma, ٢٠١٢) بين أداء مجموعتين من طلاب المرحلة الثانوية في موقفي اختبار الكتاب المفتوح واختبار الكتاب المغلق عند إجابة أسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة الإجابات القصيرة المتعلقة باللغة السنسكريتية، إحدى اللغات الشائعة في الهند. وقد بينت نتائج الدراسة أن أداء الطلاب في مجموعة اختبار الكتاب المفتوح كان أفضل من أداء زملائهم في مجموعة اختبار الكتاب المغلق عند إجابة الأسئلة الموضوعية بينما لم تظهر فروق بين المجموعتين عند إجابة أسئلة الإجابات القصيرة.

- **ج. دراسات لم تبد تحمسا لاستخدام اختبار الكتاب المفتوح**:

استهدف موور وزميله (Moore and Jensen, 2007) التحقق من تأثيرات اختبار الكتاب المفتوح على استبقاء مادة التعلم لدى مجموعة من الطلاب الذين كانوا يدرسون مقررا تمهيديا في البيولوجي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين تعرضوا لاختبارات الكتاب المفتوح طول الفصل الدراسي كان أداؤهم مرتفعا في هذه الاختبارات، لكن الطلاب الذين تعرضوا لاختبارات الكتاب المغلق طول الفصل الدراسي تفوقوا عليهم في اختبار الكتاب المغلق في نهاية الفصل الدراسي. ومن ناحية أخرى، أظهرت النتائج حدوث تغيرات في السلوك الأكاديمي للطلاب بسبب اختبارات الكتاب المفتوح، مثل حضور عدد أقل من المحاضرات، وتقديم عدد أقل من المهام التعليمية الإضافية.

وتتبع نفس الباحثين (Jensen and Moore, 2009) تأثير اختبار الكتاب المفتوح على مدركات مجموعة من طلاب الجامعة لدرجاتهم في أحد مقررات البيولوجي التمهيدية. وقد بينت نتائج الدراسة أن استخدام اختبار الكتاب المفتوح يعطي الطلاب ثقة زائفة بالنفس، حيث يتوقعون درجات لا تتناسب مع الجهد الذي يبذلونه في الانتظام في المحاضرات وأداء المهام التعليمية.

واهتم بينينجا وزملاؤه (Penninga et al, 2008) ببحث تأثيرات اختبار الكتاب المفتوح في مقابل اختبار الكتاب المغلق على تعلم عدة مجموعات من طلاب الطب. وقد بينت نتائج استطلاع الرأي الذي طبق على الطلاب أن اختبار الكتاب المغلق مقارنة باختبار الكتاب المفتوح دفع الطلاب نحو مزيد من التعلم العميق لما يدرسون. وكان تفسير الباحثين لذلك هو أن التعلم العميق يعتمد على تذكر ما تم تعلمه، واختبار الكتاب المغلق أقدر على دفع الطلاب نحو الاهتمام بالتذكر، هذا فضلا عن أنه يمنح الطلاب ثقة بالنفس في موقف الاختبار.

وفي ضوء عرض هذه المجموعة من الدراسات السابقة يمكن الخروج بالملاحظات التالية:

- أجرى معظم الدراسات السابقة غير التربويين، وقد كان نصيب مجال إعداد المعلم في هذه الدراسات قليلا جدا.
- اهتمت الدراسات السابقة بالمقارنة بين اختبار الكتاب المفتوح واختبار الكتاب المغلق في تحسين مستويات التفكير لدى الطلاب دون التطرق إلى الهدف من تحسين التفكير، وهو تحسين الممارسة الفعلية للمهنة التي نعد الطالب من أجلها.
- فضل الباحثون استخدام هذا النمط الاختباري مع طلاب الجامعات أو على الأقل طلاب المرحلة الثانوية، لأنه يعتمد على توافر بعض مهارات الدراسة لدى الطلاب كسرعة الوصول للمعلومات، والتلخيص...
- لم تكن نتائج البحوث على وجه العموم متسقة، وهو ما يعني أن اختبار الكتاب المفتوح ينبغي أن يخضع لمزيد من البحث، ولا سيما في العالم العربي الذي لم تختبر دراساته هذا النمط الاختباري بعد، وذلك في حدود علم الباحث.
- يستفاد من عدم الاتساق المشار إليه أن اختبار الكتاب المفتوح لا يناسب كل المقررات، فالمقررات التي يغلب عليها الطابع النظري واستبقاء مادة التعلم أقل مناسبة لهذا النمط من الاختبارات، أما المقررات التي تنطوي على قدر كبير من المعرفة النظرية القابلة للتطبيق – ومنها طرق التدريس - فهي أنسب لهذا النمط الاختباري.
- لم يكن منطقيا أن تبحث بعض الدراسات السابقة تأثيرات الكتاب المفتوح على تعلم الطلاب بعد استخدامه كتقويم بنائي فقط، فمن الشائع إيلاء الطلاب التقويم النهائي اهتماما أكبر من الاهتمام الموجه للتقويم البنائي، وربما كان هذا سببا في النتائج السلبية المرتبطة باختبار الكتاب المفتوح في المجموعة الأخيرة من الدراسات السابقة.

- أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أن الطلاب عندما علموا بأنهم بصدد اختبار بنمط الكتاب المفتوح، بدت منهم بعض السلوكيات الأكاديمية السلبية مثل الاستعداد للاختبارات بجهد أقل...إلخ وترى الدراسة الحالية أن هذه السلوكيات متوقعة إلى حد كبير لأن بعض الطلاب يتصورون في المرات الأولى لتطبيق هذا الاختبار أنه أسهل من اختبار الكتاب المغلق. ولذا كان من المفيد أن تتتبع هذه الدراسات طبيعة الارتباط بين هذه السلوكيات واختبار الكتاب المفتوح، لتتحقق من كون هذا الارتباط دائما أو مؤقتا يزول بازدياد الخبرة بهذا النمط من الاختبارات.
- لا تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في مسألة الحكم على جدوى استخدام اختبار الكتاب المفتوح، وغيره من الاختبارات، في ضوء مقدار الجهد أو الوقت الذي يبذله الطالب في الاستعداد للامتحان، فالوقت والجهد ليسا معيارين كافيين لعمق التعلم، إذ قد يبذل الطالب جهدا كبيرا ويقضي وقتا طويلا في الاستعداد لاختبار ما، لكن كل هذا الوقت والجهد عبارة عن حفظ أصم لمحتوى المادة العلمية.

٣٠. ما ينبغي مراعاته في اختبار الكتاب المفتوح:

بغض النظر عن مواقف الدراسات السابقة من اختبار الكتاب المفتوح، هناك مجموعة من الاعتبارات اللازم مراعاتها في هذا الاختبار، ومن أهم هذه الاعتبارات (انظر: Gupta, 2007, 46; Mohanan, n.d. 2) اختيار وصياغة الأسئلة التي تحقق الأهداف المبتغاة من إتاحة الفرصة لفتح الكتاب في موقف الاختبار، إذ ينبغي أن يضع أستاذ المادة الأسئلة التي لا يجد الطلاب إجاباتها في الكتب أو الأوراق المسموح بقراءتها في الاختبار؛ لأنه من المفترض أن يجد الطلاب في هذه الكتب أو الأوراق ما يساعدهم مساعدة غير مباشرة على إجابة هذه الأسئلة. ومن أهم الأسئلة التي يمكن استخدامها في هذا الصدد ما يقوم فيه الطلاب بتطبيق ما تعلموه نظريا في المقرر، أو تجميع أفكار معينة من أجزاء مختلفة من الكتاب وربطها معا لحل مشكلة ما... فعلى سبيل المثال ليس من المنطقي أن تكون أسئلة اختبار الكتاب المفتوح في مقررات طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية من نوعية:

- ما أسس تصميم الألعاب اللغوية؟ وما أهم صعوبات تنفيذها؟
- اكتب ما تعرفه عن إجراءات درس العبادات الناجح.

لكن يمكن أن تكون أسئلة هذا الاختبار على النحو التالي:

- صمم لعبة لغوية يمكن أن تنمي بها الثروة اللغوية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي،
- مناقشا ثلاثا من المشكلات التي يمكن أن تواجهك وتصورك لكيفية التغلب عليها.
- خطط تفصيلا لتدريس موضوع التيمم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي،
- مراعيا العناصر المختلفة لخطة الدرس.

وينبغي التنبيه هنا على أن استخدام الأسئلة غير المباشرة في اختبار الكتاب المفتوح لا يعني أن تكون هذه الأسئلة معقدة أو أعلى من مستوى الطلاب، فمن شروط الأسئلة أو المشكلات التطبيقية التي يطرحها أستاذ المقرر من خلال هذا

الاختبار التبسيط والصياغة القصيرة، وملاءمة مستوى الطالب المتوسط بحيث لا يحتاج الحل إلا قدرا معقولا من التفكير.

ومما ينبغي أن يوضع في الحسبان أيضا عند إعداد اختبار الكتاب المفتوح إعلام الطلاب في بداية دراستهم للمقرر بأن سيختبرون في جزء من المقرر أو كله بنمط الكتاب المفتوح، وفي هذا الصدد يراعى ما يلي:

- إعطاء الطلاب خلفية عن طبيعة هذا الاختبار والفروق بينه وبين الاختبار التقليدي.
- مناقشة الطلاب فيما ينبغي اتباعه أثناء الإجابة عن أسئلة هذا الاختبار ومناقشتهم كذلك فيما ينبغي تجنبه.
- تدريب الطلاب على هذا الاختبار عدة مرات قبل استخدامه في الاختبار النهائي.

أضف إلى ما سبق، ينبغي أن يحدد أستاذ المقرر المسموح بقراءته في أثناء الاختبار، إذ أن هناك عدة اتجاهات في هذ الصدد، وهي:

- الاتجاه المقيد في مقابل الاتجاه غير المقيد: في الاتجاه المقيد لا يسمح للطلاب إلا باستخدام المواد القرائية التي يوافق عليها أستاذ المادة بشكل مسبق، وفي الاتجاه غير المقيد يسمح للطلاب باستخدام ما يشاءون من المواد القرائية.
- اتجاه التوقع أو الألفة في مقابل اتجاه عدم التوقع أو عدم الألفة: في الاتجاه الأول يسمح للطلاب باستخدام المواد القرائية التي استخدموها طول المقرر الدراسي وربما التي أعدوها بأنفسهم، وفي الاتجاه الثاني يأتي أستاذ المادة في موقف الاختبار بمواد قرائية لم يسبق للطلاب أن تعرضوا لها.
- اتجاه التماثل في مقابل اتجاه الاختلاف: في اتجاه التماثل يسمح أستاذ المقرر بمواد قرائية واحدة لكل الطلاب مثل كتاب معين أو مذكرة... وفي اتجاه الاختلاف يسمح أستاذ المقرر بمواد قرائية غير موحدة، فقد يفضل بعض الطلاب استخدام الكتاب المقرر وقد يفضل آخرون استخدام ملخصاتهم التي أعدوها بأنفسهم وهكذا...

- **القسم الثالث : الدراسة الميدانية :**

- **أولا : إعداد قائمة بأداءات التدريس التي يمكن أن تسهم اختبارات الكتاب المفتوح في تنميتها لدى الطلاب المعلمين :**

يمثل إعداد هذه القائمة الخطوة الميدانية الأولى التي تعتمد عليها خطوات الدراسة التالية، إذ لا يمكن الشروع في تنمية أداءات التدريس من خلال اختبارات الكتاب المفتوح لدى الطلاب المعلمين محل الدراسة دون التمييز بين أداءات التدريس المناسب تنميتها من خلال هذه الاختبارات وأداءات التدريس غير المناسب تنميتها من خلالها. وقد مر بناء القائمة بالخطوات التالية:

- **١- إعداد الصورة الأولية للقائمة :**

تم إعداد هذه الصورة الأولية من خلال دراسة كل من:

- تطور التقويم عموما وتطوره في مجال إعداد المعلم خصوصا.
- أداءات التدريس اللازمة للطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية والتربية الإسلامية.

- تنمية الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين ودور التقويم في ذلك.
- الأساس النظري الذي يستند إليه اختبار الكتاب المفتوح.
- الآراء المتباينة حول ما يمكن أن يسهم اختبار الكتاب المفتوح في تنميته لدى الطلاب.

• ٢- التحقق من صدق القائمة:

للتحقق من صدق القائمة تم عرضها على أربعة من المتخصصين في مجالي علم النفس والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية*؛ للاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم حول شمولها، وسلامة صياغتها اللغوية.

• ٣- إعداد الصورة النهائية للقائمة:

بعد إدخال التعديلات التي رآها السادة المحكمون على القائمة أصبحت في صورتها النهائية متضمنة (١٨) أداء تدريسيا رئيسا و(٩٠) أداء تدريسيا فرعيا وهو ما يأتي تفصيله عند عرض نتائج الدراسة.

• ثانيا : إعداد بطاقة لملاحظة أداءات التدريس لدى الطلاب محل البحث :

اقتضى التحقق من إمكانية إسهام اختبارات الكتاب المفتوح في تنمية بعض أداءات التدريس لدى الطلاب المعلمين محل البحث إعداد بطاقة لملاحظة هذه الأداءات، وقد تم إعداد هذه البطاقة من خلال الخطوات التالية:

• ١. إعداد الصورة الأولية للبطاقة:

تم إعداد هذه الصورة الأولية في ضوء ما تمت مراجعته عند إعداد قائمة أداءات التدريس وفي ضوء مراجعة بعض الدراسات والكتابات المتعلقة بتصنيفات أداءات التدريس، ومستوياتها، وكيفية ملاحظتها. والتزاما بما أشير إليه في حدود الدراسة، اقتصرت البطاقة على بعض الأداءات العامة والأداءات النوعية المتصلة بتدريس: القرآن الكريم، والعبادات، والقيم والتهذيب، وقد تم تقسيم كل أداء من هذه الأداءات إلى خمسة مستويات متدرجة، تبدأ من الإتقان التام للأداء وتنتهي بالضعف الشديد فيه، مع وصف دقيق للمؤشرات الخاصة بكل مستوى من هذه المستويات؛ وذلك لتحقيق أكبر قدر من دقة الملاحظة.

• ٢. التحقق من صدق البطاقة:

في ضوء إعداد الصورة الأولية للبطاقة تم عرضها على مجموعة المحكمين الذين تم عرض قائمة أداءات التدريس عليهم؛ وذلك للتحقق من صلاحيتها لما وضعت لملاحظته. وقد كشف هذا الإجراء عن صلاحية البطاقة بوجه عام، كما كشف عن ضرورة إعادة صياغة بعض الأداءات لتكون البطاقة أكثر دقة وإجرائية في القياس، وهو ما أخذت به الدراسة قبل وضع البطاقة في صورتها النهائية.

• ٣. التحقق من ثبات البطاقة:

للتحقق من ثبات البطاقة تم تصوير عشرة دروس مصغرة لعشرة من الطلاب المعلمين، وباستخدام الصورة الأولية للبطاقة تمت ملاحظة أداءات التدريس

* قائمة أسماء السادة المحكمين على قائمة أداءات التدريس التي يمكن أن تسهم اختبارات الكتاب المفتوح في تنميتها لدى الطلاب المعلمين، ملحق رقم (١) ص ٦٠.

المشار إليها مرتين. وبحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظتين تبين أن البطاقة تتمتع بدرجة ثبات بلغت (٠,٨٠) تقريبا، وهي درجة ثبات معقولة تسمح باستخدام البطاقة في ملاحظة الأداء التدريسي للطلاب محل الدراسة.

- **٤. وضع البطاقة في صورتها النهائية** :

بعد التحقق من صدق البطاقة وثباتها أصبحت في صورتها النهائية* صالحة للتطبيق.

- **ثالثا : إعداد مقياس لاتجاهات الطلاب المعلمين محل الدراسة نحو مقررات طرق التدريس**:

يعد قياس اتجاهات الطلاب المعلمين محل الدراسة نحو مقررات طرق التدريس من الخطوات اللازم اتباعها للتحقق من صحة الفروض، وفي حدود ما تمت مراجعته من دراسات سابقة تبين أن مقاييس الاتجاهات التي قدمتها هذه الدراسات لا تتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية؛ لأنها إما مقاييس اتجاهات نحو المقررات التربوية عموما أو نحو التدريس كمهنة، أو مقاييس خاصة بمقررات طرق التدريس المتعلقة بتخصصات تختلف طبيعتها عن طبيعة مقررات طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية (راجع القسم الثاني من الدراسة). ومن هنا كان الاتجاه نحو الاستفادة من المقاييس السابقة، لاستخدامها، في إعداد مقياس جديد يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية.

وقد مر إعداد هذا المقياس بالخطوات التالية:

- **١. إعداد الصورة الأولية للمقياس**:

تم إعداد الصورة الأولية للمقياس في ضوء ما تمت مراجعته عند إعداد قائمة أداءات التدريس وفي ضوء مراجعة مجموعة من الدراسات والكتابات التي تناولت:

- المقصود بالاتجاهات.
- الاتجاهات نحو المقررات الدراسية.
- العوامل المؤثرة في تكوين اتجاهات الطلاب المعلمين.
- السلوكيات المنبئة عن اتجاهات الطلاب نحو ما يدرسونه من مقررات دراسية.
- كيفية بناء مقاييس الاتجاهات.

وقد تكونت هذه الصورة الأولية من (٣٤) عبارة توزعت على محاور ثلاثة، وهي: أهمية مقررات طرق التدريس، وطبيعة مقررات طرق التدريس، وموقف الطالب المعلم من مقررات طرق التدريس.

- **٢. التحقق من صدق المقياس**:

- **أ. صدق المحتوى**:

عرضت الصورة الأولية للمقياس على مجموعة المحكمين الذين تم عرض قائمة أداءات التدريس وبطاقة الملاحظة عليهم؛ بغرض التحقق من صلاحية المقياس لما وضع لقياسه. وقد أقر السادة المحكمون صلاحية المقياس على وجه العموم، لكنهم أشاروا إلى ضرورة إعادة صياغة بعض العبارات.

* الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة، ملحق رقم (٢)، ص ٦١.

- **ب. صدق البناء**:

للتحقق من صدق بناء المقياس تم تطبيق صورته الأولية على (٥٢) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة تخصص اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية بكلية التربية جامعة عين شمس، وذلك في نهاية دراستهم لمقرر طرق التدريس (١) بالفصل الدراسي الأول، ومن خلال هذا التطبيق تم حساب:

- معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه.
- معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.
- معامل الارتباط بين الدرجة الإجمالية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس.

وقد تبين أن معاملات الارتباط عموما دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، وعلى الرغم من الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط بين الدرجة الإجمالية لعبارات المحور الثاني والدرجة الكلية للمقياس فقد كانت معاملات الارتباط بين درجات ثلاث من عبارات هذا المحور والدرجة الإجمالية للمحور غير دالة إحصائيا، كما كانت معاملات الارتباط بين درجات هذه العبارات والدرجة الكلية للمقياس غير دالة إحصائيا. وعليه، تم استبعاد العبارات المشار إليها من المقياس.

- **٣. التحقق من ثبات المقياس**:

استخدمت الدراسة مجموعة الصدق البالغ عددها (٥٢) طالبا وطالبة في حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بتطبيق معادلة "كرونباخ ألفا"، وقد دلت النتائج على تمتع المقياس بمعامل ثبات بلغ (٠,٨٥) تقريبا.

- **٤. وضع المقياس في صورته النهائية**:

أصبح المقياس في صورته النهائية*مكونا من (٣١) عبارة تغطي ثلاثة محاور، وهو ما يبينه الجدول رقم (١).

- **رابعا : إعداد الاختبارات**:

- **١. إعداد اختبارات المجموعة التجريبية**:

ليس من الحكمة اختبار طلاب المجموعة التجريبية اختبارا نهائيا بنمط الكتاب المفتوح بشكل مفاجئ، وهم قد تربوا لسنوات طويلة على نمط آخر من الاختبارات يحرم (من التحريم) أو بالأحرى يجرم قراءة أي كتاب أو مذكرة أو أوراق... داخل قاعة الامتحان. ولذا، كان من الطبيعي إعداد مجموعة من اختبارات

جدول رقم (١) : توزيع عبارات المقياس على محاوره

اسم المحور	أرقام العبارات
أهمية مقررات طرق التدريس	١، ٤، ٧، ٩، ١٢، ١٥، ١٧، ٢٠، ٢٢، ٢٥، ٢٧
طبيعة مقررات طرق التدريس	٢، ٥، ١٠، ١٣، ١٨، ٢١، ٢٣، ٢٨، ٣٠
موقف الطالب المعلم من مقررات طرق التدريس	٣، ٦، ٨، ١١، ١٤، ١٦، ١٩، ٢٤، ٢٦، ٢٩، ٣١

الكتاب المفتوح البنائية وتطبيقها في أوقات منتقاة خلال دراسة الطلاب للمقرر. وفي هذا الصدد، رأت الدراسة أن أربع اختبارات بنائية، يأتي كل واحد

* الصورة النهائية لمقياس اتجاهات الطلاب المعلمين محل الدراسة نحو مقررات طرق التدريس، ملحق رقم (٣)، ص ٧١.

منها في نهاية دراسة مجموعة من موضوعات المقرر، يمكن أن يكسب الطلاب خبرة لا بأس بهذا النمط الاختباري الجديد عليهم، وذلك قبل أن يتم اختبارهم من خلاله اختبارا نهائيا. وقد حرصت الدراسة على أن يكون الاختبار النهائي تحديدا بنمط الكتاب المفتوح؛ لأن الطلاب يولون هذا الاختبار أهمية خاصة في كل المقررات، وبذلك تتاح فرصة أفضل لدراسة إمكانية إسهام اختبارات الكتاب المفتوح في تنمية الأداءات والاتجاهات محل الدراسة. وبناء على ماسبق، تضمنت التجربة خمسة اختبارات بنمط الكتاب المفتوح، أربعة منها بنائية والخامس اختبار نهائي*.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن اختبارات الكتاب المفتوح التي استخدمت في هذه الدراسة لم تتبع في إعدادها خطوات التقنين المعروفة في مجال الاختبارات، وذلك لسببين: أحدهما، لم تكن اختبارات الكتاب المفتوح في هذه الدراسة أدوات لجمع البيانات عن متغير تجريبي معين، وإنما كانت هذه الاختبارات هي المتغير التجريبي نفسه، والذي استخدم بدلا من الاختبارات الشائعة في كليات التربية، أي الاختبارات التي يعدها المعلم (أستاذ المادة) لقياس التحصيل، ومن المعلوم أن هناك فرقا بين الاختبارات غير المقننة التي يعدها المعلم لطلابه بغرض قياس التحصيل والاختبارات المقننة التي يعدها الباحثون في أطروحاتهم كأدوات لجمع البيانات. والسبب الآخر، من شأن تقنين اختبارات الكتاب المفتوح المستخدمة في هذه الدراسة إضعاف قابلية نتائج الدراسة للتطبيق على أرض الواقع؛ لأننا "لن نجد اختبارا مقننا يقيس تحصيل الطلاب في ظروف خاصة جدا وبمادة دراسية تم تعلمها بصفة رسمية" (أحمد عودة، ٢٠٠٣، ١٣٩).

ولا يعني ما سبق أن اختبارات الكتاب المفتوح التي استخدمت في هذه الدراسة تم إعدادها بشكل عشوائي، بل يعني أن ما روعي في إعدادها من أسس لا يرقى بها لدرجة الاختبارات المقننة التي يراعى فيه الصدق والثبات... ومن أهم الأسس التي روعيت في إعداد هذه الاختبارات ما يلي:

- خلو أسئلة الاختبارات من أسئلة مستوى التذكر، والتركيز بشكل أساسي على أسئلة مستوى التطبيق.
- عدم استخدام الأمثلة التطبيقية الواردة في كتب طرق التدريس اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية، وبالذات تلك الأمثلة الواردة في الكتاب الذي يدرسه الطلاب، وذلك عند بناء أسئلة الاختبارات.
- قصر الاختبارات البنائية حتى تتناسب مع الوقت المتاح داخل المحاضرات.
- تنويع أسئلة الاختبارات بين المقالية والموضوعية.
- عدم اقتصار أسئلة الاختبارات على فروع القرآن الكريم والعبادات والقيم والتهذيب التي اقتصرت عليها بطاقة الملاحظة، بل شمول الأسئلة لكل الموضوعات التي يدرسها الطلاب في المقرر؛ وذلك لأن الدراسة تلتزم بفروع التربية الدينية الإسلامية المشار إليها عند قياس الأداء التدريسي فقط كمتغير تابع، ولأنه ليس من المنطقي ولا العملي أن يتم امتحان الطلاب في بعض موضوعات المقرر بنظام، وفي موضوعات أخرى بنظام آخر.

* اختبارات المجموعة التجريبية، ملحق رقم (٤)، ص ٧٥.

• **٢٠. إعداد اختبارات المجموعة الضابطة**:

نظرا لأن عدد المواقف الاختبارية التي يتعرض لها طلاب كل من المجموعتين التجريبية والضابطة من شأنه التأثير على أداءات الطلاب التدريسية واتجاهاتهم نحو مقررات طرق التدريس، روعي تعرض طلاب المجموعة الضابطة لنفس عدد الاختبارات التي يتعرض لها طلاب المجموعة التجريبية. وعلى ذلك تم إعداد أربع اختبارات بنائية واختبار نهائي لطلاب المجموعة الضابطة *، وروعي في إعداد هذه الاختبارات ما روعي من أسس في إعداد اختبارات المجموعة التجريبية، فيما عدا الأساس الأول الذي تغير ليصبح على النحو التالي:

- مسايرة اختبارات طرق التدريس الشائعة من حيث التركيز على مستوى التذكر والالتفات أحيانا لمستويي الفهم والتطبيق.

• **رابعا- تطبيق أدوات الدراسة**:

• **١٠. مجموعتا الدراسة وزمن التطبيق**:

للتحقق من صحة فروض الدراسة تم تطبيق الاختبارات وأداتي التقويم التي تم إعدادها على مجموعتين تجريبية وضابطة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (٩) طلاب بينما تكونت المجموعة الضابطة من (١٥) طالبا. وقد استغرق تطبيق مقياس الاتجاهات قبليا وبعديا وتدريس المقرر بما يشمله من اختبارات (١٠) أسابيع. وفيما يتعلق بتطبيق بطاقة الملاحظة، نظرا لعدم كفاية الوقت المتاح خلال الفصل الدراسي لملاحظة الأداءات التدريسية لكل الطلاب المشاركين، تم تكليف كل طالب من الطلاب المشاركين قبل التجربة وبعدها بدرس مصغر مصور بالفيديو، محوره أحد موضوعات القرآن أو العبادات أو التهذيب التي يقومون بتدريسها في التربية العملية، وقد أتاح التصوير بالفيديو فرصا جيدة للطلاب لإعادة التدريس إن لزم الأمر من وجهة نظرهم، كما أتاح فرصة جيدة للباحث لمشاهدة الدرس أكثر من مرة.

• **٢٠. ما روعي في تطبيق اختبارات الكتاب المفتوح**:

من أهم ما روعي في تدريب المجموعة التجريبية على موقف الامتحان بنظام الكتاب المفتوح ما يلي:

- عند بدء تطبيق التجربة نوقشت سلبيات الامتحانات السائدة، وما يرتبط بهذه السلبيات من تأثيرات على مستوى المعلم حديث التخرج عندما يلتحق بالعمل، كما تم توضيح المقصود باختبار الكتاب المفتوح والغرض من استخدامه في مقررات طرق التدريس.
- في أثناء تدريس المقرر، تضمنت بعض المناقشات الصفية أمثلة شفوية على أسئلة اختبارات الكتاب المفتوح، وكيفية الاستجابة لهذه الأسئلة.

✓ في المحاضرة السابقة على تطبيق كل اختبار، روعي توجيه عناية الطلاب إلى مجموعة من الإرشادات المفيدة التي تيسر عليهم موقف اختبار الكتاب المفتوح، مثل: قبل الامتحان:

✓ لا تهتم كثيرا بحفظ محتوى المقرر وأنت تستعد للامتحان، بل اهتم بالفهم والفهم العميق.

---

* اختبارات المجموعة الضابطة، ملحق رقم (٥) ص ٨٥.

- ✓ حاول دائما أن تضع أمثلة من عندك للأفكار التي يطرحها الكتاب. في أثناء الامتحان:
- ✓ لا تتوقع وجود إجابات مباشرة وسريعة عن الأسئلة في الكتاب المقرر.
- ✓ ينبغي أن تفهم السؤال جيدا قبل أن تبدأ الإجابة.
- ✓ قد تجد في الملاحظات التي دونتها في أثناء المحاضرات أفكارا مهمة يمكن أن تستفيد منها.

- ◄◄ في نهاية كل جلسة من جلسات الاختبارات البنائية، نوقشت شفويا بعض إجابات الطلاب، وفي ذلك تم إيلاء الأسئلة المقالية التي قد تتعدد إجاباتها اهتماما خاصا؛ تشجيعا للإجابات المبتكرة.
- ◄◄ بعد كل اختبار بنائي تلقى الطلاب تغذية راجعة سريعة قدر الإمكان حول نتائج أدائهم في الاختبار.

• ٣. ملاحظات على هامش التجربة:

- ◄◄ عند عرض فكرة الاختبار بنظام الكتاب المفتوح على الطلاب في بداية الفصل الدراسي أبدى الطلاب ترحيبا واضحا بالفكرة، لكنهم أعربوا أيضا عن عدم تصديقهم لإمكانية تطبيق الفكرة داخل قاعات الامتحان، وبدت الفكرة بالنسبة للبعض منهم وكأنها فكرة خيالية!
- ◄◄ بعد إجراء الاختبار البنائي الأول سجلت نسب حضور الطلاب لمحاضرات المقرر ارتفاعا ملحوظا، حيث علم الطلاب من زملائهم أن هناك نمطا جديدا من أنماط الاختبارات.
- ◄◄ أبدى الطلاب المتغيبون عن حضور معظم محاضرات المقرر انزعاجا شديدا عند علمهم قبيل انتهاء المقرر بأن الاختبار النهائي سيكون بنمط الكتاب المفتوح.
- ◄◄ أبدت إدارة كلية التربية جامعة عين شمس ما يمكن وصفه بالترحيب المشوب بالحذر عند عرض الفكرة على الإدارة لأول مرة، فقد كان هناك اقتناع مبدئي بجدوى الفكرة لكن كان هناك تخوف من وجود تعارض بين لوائح الجامعة المنظمة لأعمال الامتحانات وما يتطلبه الامتحان بنظام الكتاب المفتوح. وبعد التحقق من عدم وجود هذا التعارض أبدى الجميع تعاونا صادقا في تنفيذ الفكرة.
- ◄◄ أبدى موظفو الكلية المسئولون عن تسكين الطلاب في قاعات الامتحانات النهائية تخوفهم من أن يؤدي اختبار طلاب المجموعة التجريبية بهذا النظام إلى تذمر الطلاب الآخرين الذين يجري امتحانهم في نفس القاعات ومطالبتهم بحق فتح الكتب في امتحاناتهم. ولذا، تم تخصيص قاعة مستقلة يتم امتحان طلاب المجموعة التجريبية فيها وحدهم.
- ◄◄ أبدى بعض المراقبين شدة في غير موضعها عند عقد الامتحان النهائي، حيث طلبوا من الطلاب استخدام الكتاب المقرر فقط دون أوراقهم الخاصة، مع أن تعليمات الاختبار واضحة بهذا الشأن.

• خامسا ـ التصحيح وتحديد أساليب المعالجة الإحصائية:

• ١. تصحيح بطاقة الملاحظة:

في ضوء تقسيم كل أداء من الأداءات التي تضمنتها البطاقة لخمسة مستويات متدرجة تنازليا، تبدأ من الإتقان التام للأداء وتنتهي بالضعف الشديد

فيه، تم تخصيص درجة تتناسب مع كل مستوى، حيث حصل الطالب المعلم على:

- أربع درجات إذا كان الأداء يندرج تحت المستوى الأول،
- وثلاث درجات إذا كان الأداء يندرج تحت المستوى الثاني،
- ودرجتين إذا كان الأداء يندرج تحت المستوى الثالث،
- ودرجة واحدة إذا كان الأداء يندرج تحت المستوى الرابع،
- وصفرا إذا كان الأداء يندرج تحت المستوى الخامس.

• ٢. **تصحيح مقياس الاتجاهات**:

نظرا لأن بدائل الاستجابة لعبارات المقياس خمسة بدائل متدرجة تنازليا، تبدأ من الانطباق التام للعبارة على المستجيب وتنتهي بعدم الانطباق المطلق عليه، استخدمت الدراسة في تصحيح المقياس نفس الأسلوب المستخدم في تصحيح بطاقة الملاحظة، مع الانتباه إلى تسجيل درجات العبارات الموجبة دون تغيير أما العبارات السالبة فقد سجلت درجاتها بطريقة عكسية.

• ٣. **تحديد أساليب المعالجة الإحصائية** :

يسفر استخدام الاختبارات المعلمية مع العينات الصغيرة عن نتائج يكتنفها الشك، إذ لا تتوافر في كثير من الأحيان الافتراضات الأساسية لهذه الاختبارات، ولذا رأت الدراسة الحالية أن الاختبارات اللامعلمية أنسب لطبيعة البيانات التي أسفر عنها تطبيق الأدوات لأنها لا تتطلب الافتراضات المشار إليها (لمزيد من التفاصيل حول الاختبارات اللامعلمية انظر Ott and Longnecker, 2010, 478-481). ومن خلال حزمة البرامج الإحصائية SPSS استخدمت الدراسة اختبارين من الاختبارات اللامعلمية، وهما: اختبار ويلكوكسن لمجموعتين مرتبطتين، واختبار مان ويتني لمجموعتين مستقلتين.

• **القسم الرابع** : **نتائج الدراسة وتوصياتها**

• **أولا** : **النتائج المتعلقة بالسؤال البحثي الأول الخاص بأداءات التدريس المناسب تنميتها من خلال اختبارات الكتاب المفتوح**:

كشفت نتائج الدراسة عن مجموعة من أداءات التدريس التي يمكن أن تسهم اختبارات الكتاب المفتوح في تنميتها لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية، وكما أشير في حدود الدراسة لا تمثل هذه القائمة كل أداءات التدريس التي يمكن تنميتها من خلال اختبارات الكتاب المفتوح؛ لأنها تقتصر فقط على أداءات التدريس المتصلة بما يدرسه الطلاب من موضوعات في مقرر طرق التدريس (٢).

وفيما يلي ما توصلت إليه الدراسة من أداءات تدريسية يمكن تنميتها من خلال اختبارات الكتاب المفتوح:

• ١. **الأداءات العامة**:

• أ. **تخطيط الدروس**:

- يحدد المعلم للدرس مجموعة من النواتج التعليمية المناسبة.
- يعد تهيئة شائقة للدرس تجذب انتباه التلاميذ.

- يختار استراتيجيات التدريس التي تحقق نواتج التعلم.
- يصمم أنشطة لغوية أو دينية ممتعة ترتبط بنواتج التعلم.
- يوظف تقنيات التعليم الحديثة في تحقيق نواتج التعلم.
- يعد أدوات التقويم المناسبة لما يتعلمه التلاميذ في دروس اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية.
- يظهر ترابطا في عناصر خطة الدرس.

• **ب. تنفيذ الدروس**:
- يربط مضمون الدرس بواقع حياة التلاميذ.
- يعرض موضوع الدرس بتسلسل منطقي.
- يربط بين فروع اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية.
- ينمي مهارات التفكير عند التلاميذ.
- يختار المفردات والتراكيب العربية السهلة المناسبة للتلاميذ.

• **ج. الأنشطة التعليمية**:
- يدرب التلاميذ على ممارسة الأنشطة اللغوية والدينية بأشكال مختلفة: فرديا، ثنائيا، جماعيا، تنافسيا، تعاونيا...
- يعدل الأنشطة اللغوية والدينية المخطط لها ليواجه ظروفا لم يتوقعها داخل الحصة.
- يراعي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة عند تنفيذ الأنشطة.

• **د. استخدام تقنيات التعليم**:
- يستخدم التقنيات بوعي وكفاءة.
- يشرك التلاميذ في إنتاج بعض التقنيات.

• **ه. التقويم**:
- ينوع أساليب التقويم بما يناسب نواتج تعلم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية.
- يستخدم تقويما تشخيصيا وعلاجيا.
- يراعي الفروق الفردية فيما يطرحه من أسئلة.
- يعزز التلاميذ بما يتناسب مع إجاباتهم.
- يستخدم التغذية الراجعة في تحسين تعلم التلاميذ.
- يشرك التلاميذ في التقويم من خلال تقويم الزميل والتقويم الذاتي مثلا.

• **و. المسئولية المهنية**:
- يتأمل دروسه ليطور منها ما يحتاج إلى تطوير.
- يتواصل مع أولياء الأمور بما يحقق تحسين تعلم التلاميذ.
- يربط دروسه بخدمة المدرسة والمجتمع.
- ينمي نفسه مهنيا باستمرار.

• **٢. الأداءات النوعية**:

• **أ. أداءات تدريس التعبير الكتابي**:
- يدرس الكتابة كعملية لا كمنتج نهائي.
- يعتمد على الممارسة في تعليم التلاميذ مهارات الكتابة.

- يركز على مجالات التعبير الوظيفي دون إهمال مجالات التعبير الإبداعي.
- يختار الموضوعات التي تتوافق مع اهتمامات التلاميذ.
- يستثمر شبكات التواصل الاجتماعي الإلكترونية الحديثة في تدريس التعبير الكتابي.
- يحدد معايير لتقويم كتابات التلاميذ.
- يوظف الأنشطة في تنمية مواهب الطلاب المبدعين في التعبير الكتابي.

• **ب. أداءات تدريس الإملاء**:
- يختار قطع الإملاء المناسبة.
- يعتمد على الممارسة في تعليم الإملاء.
- يستخدم نوع الإملاء المناسب لمستوى التلاميذ الإملائي.
- يحدد معايير لتقويم ما يمليه على التلاميذ.
- يستثمر المواقف غير المخطط لها في تعليم الإملاء.

• **ج. أداءات تدريس الخط**:
- يقدم نماذج الخط المناسبة للتلاميذ.
- يعتمد على الممارسة في تعليم الخط.
- ييسر درس الخط باستخدام الصور والألوان.
- يوظف الأنشطة في تنمية مواهب الطلاب المبدعين في الخط.

• **د. أداءات تدريس الأدب**:
- يدرس النص الأدبي على هيئة أفكار.
- يساعد التلاميذ على تحديد المعاني واكتشاف مظاهر الجمال... ولا يقدمها مباشرة.
- يتعمق تدريجيا في شرح النصوص من الناحيتين اللغوية والبلاغية.
- يهتم بالتحليل الذي يظهر نفسية الكاتب ووحدة النص ... بما يتناسب مع مستوى المتعلمين.
- يقدم للتلاميذ تعبيرات أو نصوصا مناسبة للمقارنة.
- يدرس البلاغة من خلال النصوص الأدبية.
- ينظم الألوان البلاغية في أذهان المتعلمين.
- يهتم بالممارسة في تدريس البلاغة.
- يستثمر المواقف غير المخطط لها في تعليم البلاغة.
- يستخدم العبارات العصرية الفصيحة في تدريس البلاغة.
- يدرس النقد من خلال النصوص الأدبية.
- يوظف الأنشطة في تنمية مواهب التلاميذ المبدعين في الأدب.

• **ه. أداءات تدريس النحو**:
- يعرض القاعدة النحوية في إطار لغوي متكامل.
- يستخدم أمثلة واضحة مناسبة.
- يشجع التلاميذ على استنتاج القواعد.
- يعتمد على الممارسة في تعليم القواعد.
- يستثمر المواقف غير المخطط لها في تعليم النحو.

- **و. أداءات تدريس القرآن الكريم**:
- **دروس التلاوة**:
  - يساعد التلاميذ على تلاوة الآيات تلاوة صحيحة.
  - يتعرض للمعنى العام للآيات.
  - يركز على حكم التلاوة موضوع الدرس.
  - يتيح فرصا كافية للتدرب على حكم التلاوة.
  - يركز في نهاية الدرس على المستفاد من الآيات.
- **دروس الحفظ والتفسير**:
  - يساعد التلاميذ على تلاوة الآيات تلاوة صحيحة.
  - ييسر على التلاميذ الكلمات الصعبة.
  - يفسر الآيات تفسيرا يتناسب مع سن التلاميذ.
  - يربط مضمون الآيات بالحياة.
  - يركز في نهاية الدرس على المستفاد من الآيات.
- **ز. أداءات تدريس الحديث الشريف**:
  - يساعد التلاميذ على قراءة الحديث النبوي قراءة صحيحة.
  - ييسر على التلاميذ الكلمات الصعبة.
  - يناقش أفكار الحديث مناقشة تتناسب مع سن التلاميذ.
  - يربط مضمون الحديث بالحياة المعاصرة.
  - يركز في نهاية الدرس على المستفاد من دراسة هذا الحديث.
- **ح. أداءات تدريس العبادات**:
  - يبرز أهمية أداء العبادات موضع الدرس.
  - يركز على الجانب الأدائي المرتبط بهذه العبادات.
  - ينبه إلى بعض الأخطاء الشائعة بين التلاميذ في أداء هذه العبادات.
  - يلخص الأحكام الشرعية المستفادة من الدرس.
- **ط. أداءات تدريس السيرة**:
  - يستخدم الأسلوب القصصي في عرض أفكار الدرس.
  - يساعد التلاميذ على استنتاج معاني الكلمات الصعبة.
  - يناقش مواقف السيرة مع التلاميذ.
  - يربط مضمون الدرس بالحياة المعاصرة.
- **ي. أداءات تدريس العقيدة**:
  - يقسم الدرس إلى وحدات مترابطة.
  - يناقش التلاميذ في الأفكار المتضمنة في هذه الوحدات.
  - يربط بين موضوع الدرس وبعض الآيات أو الأحاديث ذات الصلة.
  - يشرك التلاميذ في استخلاص العقيدة موضع الدرس.
- **ك. أداءات تدريس القيم والتهذيب**:
  - يبرز أهمية القيم موضع الدرس.
  - يربط بين القيم المتضمنة في الدرس وأخلاق الرسل والصالحين.
  - يربط بين القيم المتضمنة وماهو موجود في الواقع.
  - يساعد التلاميذ على ترجمة القيم المتضمنة في الدرس إلى سلوك.

من خلال هذه النتائج يتبين مناسبة اختبار الكتاب المفتوح لتنمية العديد من أداءات التدريس شأنه في ذلك شأن أساليب التقويم الأخرى كالتقويم الذاتي وملفات التعلم... وفي هذا الصدد، قد يكون الفرق الأساسي بين اختبار الكتاب المفتوح وهذه الأساليب في نوعية أداءات التدريس المناسب تنميتها لا في عددها، فمهما تعددت مزايا اختبار الكتاب المفتوح كتقويم غير تقليدي في مجال إعداد المعلم سيظل في النهاية اختبار ورقة وقلم، أي أن أداءات التدريس ذات الطابع التطبيقي البحت، مثل الأداءات المتصلة بكفاءة التواصل الشفوي مع التلاميذ، ربما يلعب اختبار الكتاب المفتوح دورا محدودا في تنميتها لأن تقويمها بشكل حقيقي يتطلب ملاحظة فعلية لهذه الأداءات في موقف تدريسي حقيقي أو مصغر.

ومن هنا لا ينبغي استخدام اختبار الكتاب المفتوح بمعزل عن أساليب التقويم الأخرى المستخدمة في مجال إعداد المعلم، فلكل أسلوب مزاياه وعيوبه، وقد يتيح استخدام اختبار الكتاب المفتوح بصورة متكاملة مع أساليب التقويم الأخرى، بما فيها الاختبار بشكله التقليدي، تقويما أفضل للطالب المعلم يمكنه الإسهام في تنمية قدراته كمعلم. وحول هذه النقطة، كتبت باروتشي وزميلها (Barootchi and Keshavarz, 2002, 281): ليس من المطلوب أن تحل أساليب التقويم غير التقليدية محل الأساليب التقليدية، بل ينبغي استخدامهم جميعا بصورة متكاملة، فيمكن أن تستخدم أساليب التقويم التقليدية في الكشف عن تطور معارف الدارسين بشكل سنوي، بينما يمكن استخدام أساليب التقويم غير التقليدية كتقويم بنائي تتخذ في ضوئه بعض قرارات تحسين التدريس. وترى الدراسة الحالية هذا التصور متوازنا وعمليا في حالة صعوبة استخدام أساليب التقويم غير التقليدية في التقويم النهائي لأسباب إدارية أو تنظيمية... كتلك التي أشير إليها في القسم السابق من الدراسة عند عرض ملاحظات الباحث على مرحلة التجريب.

- **ثانيا : النتائج المتعلقة بالسؤال البحثي الثاني الخاص بفاعلية اختبارات الكتاب المفتوح في تنمية بعض أداءات التدريس لدى الطلاب المعلمين محل الدراسة :**

- **١. فيما يتعلق بدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة:**

يبين جدول رقم (٢) نتائج تطبيق اختبار مان. وتني الخاصة بهذه الفروق.

فيما يتعلق بنتائج التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة، يتبين من جدول رقم (٢) أن قيمة "Z" بالنسبة للدرجة الكلية وبالنسبة لكل محور من المحاور الثلاثة غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، حيث بلغت قيمة "Z" عند المقارنة بين المجموعتين في الدرجة الكلية (٢,٤٦) وفي محور القرآن (١,٧٣) وفي محور العبادات (٢,٠٦) وفي محور القيم والتهذيب (.٤٢٠)، وهو ما يدل على أن المجموعتين التجريبية والضابطة لم تكن بينهما فروق جوهرية في أداءات التدريس محل الدراسة قبل تطبيق البرنامج. وفيما يتعلق بنتائج التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، يتضح من جدول رقم (٢) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية

في الدرجة الكلية وفي محور القرآن الكريم، حيث بلغت قيمة "Z" عند المقارنة بين المجموعتين في الدرجة الكلية (٢,٩٤) وفي محور القرآن الكريم (٢,٨٥). كما يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعتين في محوري العبادات والقيم والتهذيب، حيث بلغت قيمة "Z" في محور العبادات (٥٣١.) وفي محور القيم والتهذيب (١,٤٦). وتعني هذه النتائج أن الفرض الأول من فروض الدراسة صحيح تماما على مستوى الدرجة الكلية وصحيح بصورة جزئية على مستوى المحاور.

ويمكن تفسير تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لأداءات التدريس بالفرص المتعددة التي وفرتها اختبارات الكتاب المفتوح لطلاب المجموعة التجريبية لكي يفكروا في كيفية تطبيق المعرفة التربوية المتعلقة بطرق التدريس أكثر من حفظها، وفي هذا اختلفت اختبارات الكتاب المفتوح عن الاختبارات التقليدية التي شجعت طلاب المجموعة الضابطة على حفظ هذه المعرفة التربوية أكثر من التفكير في كيفية تطبيقها. ويؤيد هذا التفسير تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب

جدول رقم (٢) : نتائج اختبار مان- وتني لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة

المحور	المجموعة	نتائج التطبيق القبلي				نتائج التطبيق البعدي			
		متوسط الرتب	الإحصاء U	Z	الدلالة عند مستوى ٠,٠١	متوسط الرتب	الإحصاء U	Z	الدلالة عند مستوى ٠,٠١
القرآن	التجريبية الضابطة	٢٥,٨٨ ٣٣,٥٨	٣٢١	١,٧٣	غير دالة	٣٥,٨ ٢٣,٣	١٧٤,٥	٢,٨٥	دالة
العبادات	التجريبية الضابطة	١١ ١٧,٧	٥٥	٢,٠٦	غير دالة	١٦,٦ ١٤,٩	٨٨,٥	.٥٣١	غير دالة
القيم والتهذيب	التجريبية الضابطة	١٩,٥ ٢١,١	١٧٣	.٤٢٠	غير دالة	٢٣,٨ ١٨,٥	١٣٨	١,٤٦	غير دالة
الدرجة الكلية	التجريبية الضابطة	٥٥,٤ ٧١,٦	١,٤٩	٢,٤٦	غير دالة	٧٤,٩ ٥٥,٩	١,٢٠	٢,٩٤	دالة

المجموعة الضابطة في محور القرآن دون محوري العبادات والقيم والتهذيب، حيث يعد موضوع تدريس القرآن الكريم من أكبر الموضوعات حجما في الكتاب المقرر نظرا لأنه يتضمن تفاصيل كثيرة مقارنة بموضوعي تدريس العبادات وتدريس القيم والتهذيب. ويبدو أن كل مجموعة من المجموعتين استعدت للاختبار في هذا الموضوع بأسلوب مختلف يتناسب مع طبيعة الاختبار المزمع تعرضهم له، وهو ما ظهر أثره في اختلاف مستوى أداءات التدريس.

إذن، ما تفسير عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في محوري العبادات والقيم والتهذيب؟ يبدو أن حجم المادة العلمية في الكتاب المقرر ليس العامل الوحيد المؤثر في إمكانية إسهام اختبارات الكتاب المفتوح في تحسين أداءات التدريس لدى الطلاب المعلمين، ولكن صعوبة هذه المادة من وجهة نظر الطالب المعلم من العوامل الأخرى التي تلعب دورا مهما في هذا الصدد. فعندما يقارن الطالب المعلم بين موضوع تدريس القرآن الكريم وموضوعي تدريس العبادات وتدريس القيم والتهذيب قد يبدو موضوع تدريس القرآن الكريم بالنسبة له أصعب من الموضوعين الآخرين بسبب ما يتضمنه من آراء متنوعة وأحيانا

متعارضة حول بعض القضايا المتعلقة بكيفية تدريس القرآن، وبسبب التحديات الكثيرة التي تواجه تدريس هذا الفرع، مثل تحبيب التلاميذ في حفظه، والتوازن بين الكم والكيف في دراسته... وقد أشارت بعض الدراسات السابقة (Broyles, et al, 2005; Theophilides and Koutselini, 2000) إلى أن استخدام اختبارات الكتاب المفتوح يدفع الطلاب نحو قراءة المادة العلمية وفهمها بعمق، لكن ما دامت هذه المادة هي بطبيعتها واضحة ويسيرة نوعا ما على الطالب إذن قد لا يختلف كثيرا الدور الذي يلعبه اختبار الكتاب المفتوح عن الدور الذي يلعبه الاختبار التقليدي في تنمية فهم الطلاب العميق لهذه المادة، وبطبيعة الحال جزء أساسي من هذا الفهم تكوين تصورات عن كيفية تطبيق محتوى المادة العلمية المقروءة واستخدامه (لمزيد من التفاصيل راجع Cottrell, 2005, 8).

- **٢. فيما يتعلق بدلالة الفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة على كل مجموعة من المجموعتين:**

يبين جدول رقم (٣) نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسن الخاصة بهذه الفروق.

فيما يتعلق بنتائج المجموعة التجريبية، يتضح من جدول رقم (٣) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي بالنسبة للدرجة الكلية وبالنسبة لمحوري القرآن الكريم والقيم والتهذيب فقط، حيث بلغت قيمة "Z" بالنسبة للدرجة الكلية (٣,٩١) بينما بلغت في محور القرآن الكريم (3.55) وفي محور القيم والتهذيب (٢,٩٧). وتعني هذه الفروق أن الفرض الثاني من فروض الدراسة صحيح تماما على مستوى الدرجة الكلية وصحيح جزئيا على مستوى المحاور.

وبالنسبة لنتائج المجموعة الضابطة، يتضح من جدول رقم (٣) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي بالنسبة لمحور القيم والتهذيب فقط دون الدرجة الكلية ومحوري القرآن الكريم والعبادات، حيث بلغت قيمة "Z" في محور القيم والتهذيب (٢,٧٦). ويعني هذا الفرق الوحيد الدال أن الفرض الثالث من فروض الدراسة غير صحيح مطلقا على مستوى الدرجة الكلية وصحيح جزئيا على مستوى المحاور.

جدول رقم (٣) : نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة على كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

المحور	المجموعة	مجموع الرتب السالبة	مجموع الرتب الموجبة	Z	الدلالة عند مستوى ٠,٠١
القرآن	المجموعة التجريبية	0	136	3.55	دالة
	المجموعة الضابطة	٦٨,٥	١٢١,٥	١,٠٨	غير دالة
العبادات	المجموعة التجريبية	١	٥	١,٠٧	غير دالة
	المجموعة الضابطة	٣٠	٣٦	.٢٦٩	غير دالة
القيم والتهذيب	المجموعة التجريبية	٣,٥	٨٧,٥	٢,٩٧	دالة
	المجموعة الضابطة	١٩	١٣٤	٢,٧٦	دالة
الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية	١٤,٥	٢٨٥,٥	٣,٩١	دالة
	المجموعة الضابطة	٣٣٩,٥	٧٨٨,٥	٢,٤	غير دالة

وعلى وجه العموم، تتسق النتائج التي عرضها الجدول رقم (٣) مع النتائج التي عرضها الجدول رقم (٢) فقد تبين من خلال كلا الجدولين أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية وفي محور القرآن

الكريم، كما تبين عدم تفوق إحدى المجموعتين على الأخرى في محور العبادات وفي محور القيم والتهذيب. وقد أشير في تفسير القسم الأول من النتائج إلى أن حجم المادة العلمية وصعوبتها النسبية قد يكونان من العوامل المؤثرة في مقدار إسهام اختبارات الكتاب المفتوح في تنمية أداءات التدريس لدى الطلاب المعلمين، وتشير نتائج القسم الحالي إلى أن مقدار تشبع هذه المادة بالتنظير قد يكون أيضا عاملا من هذه العوامل. فموضوع تدريس العبادات أكثر تركيزا على الجانب الأدائي في التربية الدينية الإسلامية بينما موضوعات تدريس القرآن الكريم والقيم والتهذيب لا يمثل فيها هذا الجانب الأدائي وزنا كبيرا لاهتمامها بنواح نظرية لها أهميتها في تدريس هذه الموضوعات. وهنا، لا تبدو اختبارات الكتاب المفتوح في حد ذاتها سببا في عدم وجود فروق دالة في محور العبادات بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة على طلاب المجموعة التجريبية، بقدر ما تبدو اختبارات الورقة والقلم عموما سببا ظاهرا لهذا الإخفاق، فعدم وجود فروق دالة في هذا المحور لم يقتصر على طلاب المجموعة التجريبية بل امتد أيضا لطلاب المجموعة الضابطة الذين تعرضوا لاختبارات ورقة وقلم تقليدية، وفي هذا التفسير ما يعيدنا إلى ما أشار إليه بعض الباحثين (Sharma, 2012, 360) من أن اختبارات الكتاب المفتوح أنسب لمحتويات معرفية دون أخرى.

- **٣. فيما يتعلق بقوة تأثير اختبارات الكتاب المفتوح في تنمية أداءات التدريس لدى الطلاب المعلمين محل الدراسة :**

يبين جدول رقم (٤) نتائج اختبار مان- وتني المتعلقة بالكسب الذي تحقق بالنسبة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. حققت المجموعة التجريبية في ظل اختبارات الكتاب المفتوح كسبا يفوق الكسب الذي حققته المجموعة الضابطة في ظل الاختبارات التقليدية، إذ بلغت قيمة "Z" عند المقارنة بين الكسبين (٥,٨٣)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١). وفي هذا ما يبين فاعلية اختبارات الكتاب المفتوح في تنمية أداءات التدريس لدى الطلاب المعلمين محل الدراسة، وما يؤيد صحة التفسيرات السابقة المتعلقة بتحقيق الفروق الدالة إحصائيا.

جدول رقم (٤) : نتائج اختبار مان- وتني المتعلقة بالكسب الذي تحقق بالنسبة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في أداءات التدريس

القياس	متوسط الرتب		الإحصاء U	Z	الدلالة عند مستوى ٠,٠١
	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة			
القبلي	٥٥,٤	٧١,٦	١,٤٩	٢,٤٦	غير دالة
البعدي	٧٤,٩	٥٥,٩	١,٢٠	٢,٩٤	دالة
الكسب	٨٣,٧	٤٨,٨	٦٣٨,٥	٥,٨٣	دالة

- **ثالثا : النتائج المتعلقة بالسؤال البحثي الثالث الخاص بفاعلية اختبارات الكتاب المفتوح في تنمية اتجاهات الطلاب المعلمين محل الدراسة نحو مقررات طرق التدريس:**

- **١. فيما يتعلق بدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات:**

يبين جدول رقم (٥) نتائج تطبيق اختبار مان- وتني الخاصة بهذه الفروق. فيما يتعلق بنتائج التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات، يتبين من جدول رقم (٥)

أن قيمة "Z" بالنسبة لمحوري أهمية مقررات طرق التدريس والموقف من مقررات طرق التدريس غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، حيث بلغت قيمة "Z" عند المقارنة بين المجموعتين في محور أهمية مقررات طرق التدريس (١,١١) وفي محور الموقف من مقررات طرق التدريس (.٨٦٤). وفي ذات الوقت، يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية وفي محور طبيعة مقررات طرق التدريس، حيث بلغت قيمة "Z" عند المقارنة بين المجموعتين في الدرجة الكلية (٢,٨٧) وفي محور طبيعة مقررات طرق التدريس (٣,١٧)، وفي ذلك ما يدل على أن طلاب المجموعة الضابطة كانت اتجاهاتهم نحو مقررات طرق التدريس أكثر إيجابية نوعا ما من طلاب المجموعة التجريبية عند التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات.

وفيما يتعلق بنتائج التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات، يتبين من جدول رقم (٥) أن نتائج محوري أهمية مقررات طرق التدريس والموقف من مقررات طرق التدريس لم تتغير تغيرا حقيقيا عما كانت عليه في التطبيق القبلي للمقياس، حيث لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى (٠,٠١)، فقد بلغت قيمة "Z" في محور أهمية مقررات طرق التدريس (.٩٩٩) وبلغت قيمتها في محور الموقف من مقررات طرق التدريس (١,٧٣). وعلى النقيض، يبين الجدول أن الفروق الدالة إحصائيا لصالح المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات تحولت جميعها إلى فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للمقياس، فقد بلغت قيمة "Z" في محور طبيعة مقررات طرق التدريس (٣,٥٧)، كما بلغت قيمتها في الدرجة الكلية (٣,٦٣)، وبذلك لم يكن هناك ما يدعو لاستخدام طرق

جدول رقم (٥) : نتائج اختبار مان- وتني لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات

المحور	المجموعة	نتائج التطبيق القبلي				نتائج التطبيق البعدي			
		متوسط الرتب	الإحصاء U	Z	الدلالة عند مستوى ٠,٠١	متوسط الرتب	الإحصاء U	Z	الدلالة عند مستوى ٠,٠١
أهمية مقررات طرق التدريس	التجريبية	١٢٥,٩	٧,٥٢	١,١١	غير دالة	١٣٨	٧,٦٢	.٩٩٩	غير دالة
	الضابطة	١٣٦,٤				١٢٩,٢			
طبيعة مقررات طرق التدريس	التجريبية	٩١,٤٤	٤,٠٨	٣,١٧	دالة	١٢٧,٢	٣,٩٤	٣,٥٧	دالة
	الضابطة	١١٨,٧٤				٩٧,٢			
الموقف من مقررات طرق التدريس	التجريبية	١٢٧,٤	٧,٦٦	.٨٦٤	غير دالة	١٤٢,٤	٧,١٨	١,٧٣	غير دالة
	الضابطة	١٣٥,٦				١٢٦,٥			
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٤٤,١	٥٦٩٣٥	٢,٨٧	دالة	٤٠٧,٢	٥٥١٧٦,٥	٣,٦٣	دالة
	الضابطة	٣٨٩,٥				٣٥١,٦			

إحصائية بديلة لتلاشي تأثير الفروق الدالة إحصائيا التي ظهرت عند التطبيق القبلي للمقياس على المجموعتين. ويستنتج مما سبق أن الفرض الرابع من فروض الدراسة صحيح تماما على مستوى الدرجة الكلية وصحيح جزئيا على مستوى المحاور. وتجدر الإشارة هنا إلى عدة ملاحظات على هذا القسم من النتائج:

- يمكن تفسير الفروق الدالة التي ظهرت عند التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات بالخبرات السابقة المختلفة التي تعرض لها طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة عند دراستهم لمقرر طرق التدريس (١)، فقد لفت ماكدونالد (Macdonald, 2002, 336) الانتباه إلى أن اتجاهات الطلاب الحالية لا ينبغي النظر إليها بمعزل عن اتجاهاتهم السابقة، فعلى الرغم من أن طلاب المجموعتين درسوا نفس المقرر في طرق التدريس (١) إلا أن الأساتذة والأنشطة التعليمية ونتائج... طلاب كل مجموعة في هذا المقرر لم تكن واحدة، وهذه كلها عوامل لا يمكن إغفال تأثيرها في تكوين اتجاهات سابقة تتسم بالسلب أو بالإيجاب نحو مقرر طرق التدريس (٢) الذي لم يكن الطلاب قد درسوه بعد.

- تحولت جميع الفروق الدالة لصالح المجموعة الضابطة عند التطبيق القبلي للمقياس إلى فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية عند التطبيق البعدي للمقياس، وفي هذا ما يدل على أن استخدام اختبارات الكتاب المفتوح من شأنه الإسهام في تغيير الصورة النمطية السائدة عن مقررات طرق التدريس وربما المقررات التربوية عموما (لمزيد من التفاصيل حول هذه الصورة راجع عبد الملك طه عبد الرحمن، ١٩٩٦، ونجاح عبد الرحيم محمد، ٢٠٠٤) لدى الطلاب المعلمين، ويؤيد ذلك ما بينته النتائج السابقة من أن المحور الفرعي الوحيد الذي شهد فروقا دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي كان محور طبيعة مقررات طرق التدريس، كما يؤيد ذلك نتائج الدراسات السابقة (Williams and Wong, 2009; Agarwal et al, 2011) التي أظهرت تفضيل الطلاب لنمط اختبار الكتاب المفتوح على نمط اختبار الكتاب المغلق.

- اتسقت النتائج المتعلقة بمحوري أهمية مقررات طرق التدريس والموقف من مقررات طرق التدريس بشكل واضح، حيث لم تظهر فروق دالة إحصائيا في التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس على المجموعتين التجريبية والضابطة، وفي هذا ما يكشف عن أن هناك عوامل أخرى، خارج إطار الدراسة الحالية، قد تكون أكثر إسهاما في تنمية الاتجاهات المتعلقة بهذين الجانبين لدى الطلاب المعلمين مقارنة بالاختبارات أيا كان نوعها المفتوح منها وغير المفتوح، كمحتوى المقرر واستراتيجيات تدريسه وطبيعة ارتباطه بالمقررات التربوية الأخرى... وهو ما يستفاد من دراسة سلوى عثمان (٢٠٠٤) على مجموعة من طالبات شعبة التربية الفنية بكلية التربية جامعة الملك سعود، والتي أظهرت أن استخدام مدخل التعلم التعاوني من شأنه تحسين اتجاهات الطالبات نحو مقرر طرق تدريس التربية الفنية.

- **٢. فيما يتعلق بدلالة الفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات على كل مجموع من المجموعتين:**

يبين جدول رقم (٦) نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسن الخاصة بهذه الفروق.

جدول رقم (٦) : نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات على كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

المحور	المجموعة	مجموع الرتب السالبة	مجموع الرتب الموجبة	Z	الدلالة عند مستوى ٠,٠١
أهمية مقررات طرق التدريس	المجموعة التجريبية	٣٠٨,٥	١٥٢١,٥	٤,٥٣	دالة
	المجموعة الضابطة	١٠١٦	٣١٧٠	٤,٣٨	دالة
طبيعة مقررات طرق التدريس	المجموعة التجريبية	١٢٦	١٦٤٤	٥,٧٩	دالة
	المجموعة الضابطة	١٦١٩	٣٠٣٧	٢,٦٧	دالة
الموقف من مقررات طرق التدريس	المجموعة التجريبية	٣٥٣	١٨٥٨,٥	٤,٨٩	دالة
	المجموعة الضابطة	١٣٩١	٤٤٩٤,٥	٤,٩١	دالة
الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية	٢٢٣٩,٥	١٤٩٦٥,٥	٨,٨٤	دالة
	المجموعة الضابطة	١١٩٦١	٣١٦٩٩	٦,٩٤	دالة

فيما يتعلق بنتائج المجموعة التجريبية، يتضح من جدول رقم (٦) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات لصالح التطبيق البعدي بالنسبة للدرجة الكلية وبالنسبة لكل محور من المحاور الثلاثة، حيث بلغت قيمة "Z" بالنسبة للدرجة الكلية (٨,٨٤) بينما بلغت قيمتها في محور أهمية مقررات طرق التدريس (٤,٥٣) وفي محور طبيعة مقررات طرق التدريس (٥,٧٩) وفي محور الموقف من مقررات طرق التدريس (٤,٨٩). وتعني هذه الفروق أن الفرض الخامس من فروض الدراسة صحيح تماما على مستوى الدرجة الكلية وعلى مستوى المحاور.

وبالنسبة لنتائج المجموعة الضابطة، يتضح من جدول رقم (٦) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي بالنسبة للدرجة الكلية وبالنسبة لكل محور من المحاور الثلاثة، حيث بلغت قيمة "Z" بالنسبة للدرجة الكلية (٦,٩٤) بينما بلغت قيمتها في محور أهمية مقررات طرق التدريس (٤,٣٨) وفي محور طبيعة مقررات طرق التدريس (٢,٦٧) وفي محور الموقف من مقررات طرق التدريس (٤,٩١). وتعني هذه الفروق أن الفرض السادس من فروض الدراسة صحيح تماما على مستوى الدرجة الكلية وعلى مستوى المحاور.

ولا تناقض هنا بين النتائج التي عرضها الجدول رقم (٥) والنتائج التي عرضها الجدول رقم (٦) فنتائج كلا الجدولين تشير إجمالا إلى أن الاختبارات التقليدية واختبارات الكتاب المفتوح يمكنها الإسهام بدرجات متفاوتة في تنمية اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مقررات طرق التدريس، لكن اختبارات الكتاب المفتوح أكثر نجاحا في هذا الشأن من الاختبارات التقليدية؛ ربما لأنها تجعلهم:

- أكثر ثقة بأنفسهم (Betts et al, 2009).
- أقل قلقا في موقف الاختبار (Broyles, et al, 2005).
- أكثر حرصا على الفهم العميق لمادة التعلم (Theophilides and Koutselini, 2000).
- أقل إنفاقا للوقت في الاستعداد للاختبار (Agarwal et al, 2011).

• **٣. فيما يتعلق بقوة تأثير اختبارات الكتاب المفتوح في تنمية اتجاهات الطلاب المعلمين محل الدراسة نحو مقررات طرق التدريس**:

يبين جدول رقم (٧) نتائج اختبار مان- وتني المتعلقة بالكسب الذي تحقق بالنسبة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

جدول رقم (٧) نتائج اختبار مان- وتني المتعلقة بالكسب الذي تحقق بالنسبة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاتجاهات نحو مقررات طرق التدريس

القياس	متوسط الرتب		الإحصاء U	Z	الدلالة عند مستوى ٠,٠١
	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة			
القبلي	٣٤٤,١	٣٨٩,٥	٥٦٩٣٥	٢,٨٧	دالة
البعدي	٤٠٧,٢	٣٥١,٦	٥٥١٧٦,٥	٣,٦٣	دالة
الكسب	٤٢١,١١	٣٤٣,٣٣	٥,١٣	٥,٥٦	دالة

يتضح من جدول رقم (٧) أن الكسب الذي حققته المجموعة التجريبية في ظل اختبارات الكتاب المفتوح يفوق الكسب الذي حققته المجموعة الضابطة في ظل الاختبارات التقليدية، إذ بلغت قيمة "Z" عند المقارنة بين الكسبين (٥,٥٦)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١). وفي هذا ما يبين فاعلية اختبارات الكتاب المفتوح في تنمية اتجاهات الطلاب المعلمين محل الدراسة نحو مقررات طرق التدريس، وما يؤيد صحة التفسيرات السابقة المتعلقة بتحقيق الفروق الدالة إحصائيا.

• **رابعا : التوصيات والمقترحات**:

استنادا إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

- إعادة النظر في الاختبارات النهائية الشائعة في كليات التربية، والتي تولي حفظ المادة العلمية المقررة جل اهتمامها.
- استخدام أنماط التقويم الحديثة التي تسهم في تنمية قدرة الطلاب المعلمين على تطبيق ما يتعلمونه من معرفة تربوية، وفي مقدمة هذه الأنماط اختبار الكتاب المفتوح.
- النظر إلى أنماط التقويم المختلفة في مجال إعداد المعلم على أنها عناصر منظومة تكمل بعضها بعضا لا على أنها بدائل ينبغي أن تحل إحداها محل الأخرى.
- إيلاء التقويم البنائي في برامج إعداد المعلم اهتماما لا يقل عن الاهتمام الموجه نحو التقويم النهائي.
- الاهتمام بتنمية اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مقررات طرق التدريس، أو المقررات التربوية عموما، من خلال التركيز على تنمية أداءات التدريس لدى هؤلاء الطلاب وربط محتوى المقررات بالواقع التربوي.
- إجراء دراسات أخرى تتناول موضوعات مثل:
  - ✓ فاعلية أوراق الغش في تنمية الأداءات التدريسية والاتجاهات نحو مقررات طرق التدريس لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية والدراسات الإسلامية.

- ✓ دراسة مقارنة بين تأثير القلق المصاحب للاختبارات التقليدية والقلق المصاحب لاختبارات الكتاب المفتوح على أداء الطلاب المعلمين في الاختبارات البنائية والنهائية.
- ✓ عوامل نجاح استخدام أنماط التقويم غير التقليدية في برنامج إعداد المعلم من وجهة نظر الطلاب والأساتذة.

• المراجع:

- أحمد عودة (٢٠٠٣): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، إربد، دار الأمل.
- أحمد محيي الدين الكيلاني (٢٠٠٥): "مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية في الأردن لمهارات التدريس اللازمة لهم وعلاقته ببعض المتغيرات"، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع ١٠١، ص ص ١٥- ٣٧.
- ثناء محمد محمد (٢٠٠٥): "تقويم امتحانات طالبات كلية التربية"، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع ١٠٠، ص ص ٥١- ٨٥.
- جمال مصطفى العيسوي وناصر أحمد الخوالدة (٢٠٠٥): "دراسة تقويمية للمهارات التدريسية اللازمة للطالبة المعلمة ومعلمة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات"، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع ١٠٣، ص ص ٤٩- ٨٣.
- حسن بصري دهان والسيد أحمد يوسف (٢٠١١): "التقويم الذاتي والتوجيه عن بعد بمساعدة التقنيات الحديثة لرفع كفاءة المعلمين في التدريس"، **القراءة والمعرفة**، ع ١١٣، ج ١، ص ص ٢٤٥- ٢٦٢.
- حسن شحاتة (٢٠٠٣): "التعليم للحياة وليس للامتحانات"، **المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة**، القاهرة، ٢١، ٢٢ يوليو ٢٠٠٣، مج ١، ص ص ٥٩- ٧٤.
- سلوى عثمان (٢٠٠٤): "أثر استخدام استراتيجية مقترحة لتدريس مقرر طرق تدريس التربية الفنية في ضوء مدخل التعلم التعاوني على تنمية مهارات ما قبل التدريس لدى طالبات شعبة التربية الفنية بكلية التربية جامعة الملك سعود واتجاهاتهن نحو دراسة المقرر"، **القراءة والمعرفة**، ع ٤٠، ص ص ١٥- ٤٦.
- سوسن بنت عبد الحميد محمد (٢٠١١): "الكفايات الأدائية والاتجاه نحو التدريس لدى طالبات كلية التربية للبنات تخصص الرياضيات"، **القراءة والمعرفة**، ع ١١٦، ج ٢، ص ص ٢٥- ٥١.
- السيد إسماعيل وهبي (٢٠٠٢): "اتجاهات معاصرة في تقويم أداء المعلم"، **المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء**، القاهرة، ٢٤- ٢٥ يوليو، مج ٢، ص ص ٧٥٣- ٧٨٦.
- عبد الله علي علي الكوري (٢٠٠٦): "الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير النمو المهني لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية"، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع ١١٠، ص ص ١٣٤- ١٦٤.
- عبد الملك طه عبد الرحمن (١٩٩٦): "الاتجاهات نحو دراسة المواد التربوية ومهنة التدريس لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية بطنطا وعلاقة ذلك بتخصصهم وتوافقهم الدراسي"، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع ٣٧، ص ص ٦٥- ١٠٨.

- علي عبد العظيم سلام (٢٠٠٧): "التقييم الذاتي لطلاب السنة الرابعة في قسم اللغة العربية بكليات التربية في ضوء معايير أداء المعلم المبتدئ"، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع ١٢١، ص ص ٢٢١- ٢٦٨.
- فتحي حسانين محمد (٢٠٠٦): "تقويم المهارات التدريسية اللازمة لطلاب اللغة العربية بكليات التربية بسلطنة عمان"، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع ١١٠، ص ص ١٦٥- ٢٠٤.
- فتحية معتوق بن بكري (٢٠٠٧): "معايير محتوى ملف الأعمال (البورتفوليو) لتقويم جودة أداء الطالبات المعلمات في التدريب الميداني"، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع ١٢٢، ص ص ١٢٥- ١٦٢.
- محمد رجب فضل الله (٢٠٠٥): "متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية، مقالة تفكرية"، **المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مناهج التعليم والمستويات المعيارية**، القاهرة، ٢٦، ٢٧ يوليو ٢٠٠٥، مج ١، ص ص ١٤٥- ١٧٨.
- ـــــــــــــــ ومصطفى رجب سالم (٢٠٠٤): "معايير مقترحة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام"، **المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، تكوين المعلم**، القاهرة، ٢١، ٢٢ يوليو ٢٠٠٤، مج ٢، ص ص ٨٥١- ٨٨٥.
- مصطفى رجب سالم (١٩٩٨): "اتجاهات طلاب شعبة التعليم الابتدائي بكلية تربية العريش جامعة قناة السويس نحو مهنة التدريس وعلاقتها بأدائهم في التربية العملية"، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع ٥١، ص ص ٩٨- ١١٩.
- مصطفى محمد كامل ومبارك سعيد حمدان (٢٠٠١): "فعالية برامج الإعداد التربوي والأكاديمي في إكساب الطلاب المعلمين مهارات الأداء التدريسي للمواد الاجتماعية: دراسة على عينة من طلاب كلية التربية بأبها"، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع ٦٨، ص ص ١٧٥- ٢١١.
- ناصر فؤاد علي (٢٠٠٦): "إعداد وحدة في تدريس مقرر أدب الطفل باستخدام برنامج العرض Power Point وقياس فعاليتها في التحصيل والاتجاه نحو دراسة المقرر لدى الطالبات المعلمات بشعبة التعليم الأساسي"، **المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، من حق كل طفل أن يكون قارئا متميزا**، القاهرة، ١٢، ١٣ يوليو ٢٠٠٦، مج ٢، ص ص ٥٩- ١٠٢.
- نجاح عبد الرحيم محمد (٢٠٠٤): "تقويم أساليب التقويم في كلية التربية جامعة تعز من وجهة نظر الطلبة، الواقع والمعالجات"، **المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، تكوين المعلم**، القاهرة، ٢١، ٢٢ يوليو ٢٠٠٤، مج ٣، ص ص ١١٣٥- ١١٤٨.
- هويدا محمد طه (٢٠١٢): "تقويم امتحانات طلاب كلية التربية في ضوء مواصفات الورقة الامتحانية الجيدة"، **القراءة والمعرفة**، ع ١٢٨، ج٢، ص ص ١٤٥- ٢٣٠.
- Agarwal, P., Karpicke, J., Kang, S., Roediger III, H., & McDermott, K. 2008. "Examining the Testing Effect with Open- and Closed- Book Tests." **Applied Cognitive Psychology** 22: 861–876. doi: 10.1002/acp.1391
- Agarwal, P., L, H., & III, R. 2011. "Expectancy of an Open-Book Test Decreases

- Performance on a Delayed Closed-Book Test." **Memory** 19 (8): 836-852. doi: 10.1080/09658211.2011.613840
- Ali, M. 2005. "The Effect of Using a Case Study-Based Program on Improving Pre-Service Teachers' Reflective Thinking, Teaching Skills and Attitudes Towards the Job of Teaching." **Studies in Curriculum & Instruction** 102: 1-46.
- Bal, A. 2012. "Assessment Preferences of Pre-Service Teachers about Mathematics Course." **The Journal of Turkish Educational Sciences** 10 (3): 477-479.
- Barootchi, N., & Keshavarz, M. 2002. "Assessment of Achievement through Portfolios and Teacher-Made Tests." **Educational Research** 44 (3): 279-288.
- Betts, L., Elder, T., Hartley, J., & Trueman, M. 2009. "Does Correction for Guessing Reduce Students' Performance on Multiple-Choice Examinations? Yes? No? Sometimes?." **Assessment & Evaluation in Higher Education** 34 (1): 1-15.
- Broyles, I., Cyr, P., & Korsen, N. 2005. "Open Book Tests: Assessment of Academic Learning in Clerkships." **Medical Teacher** 27 (5): 456–462. doi: 10.1080/01421590500097075
- Cottrell, S. 2005. **Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument**. New York: Palgrave Macmillan.
- Duncan, T., and Cohen, A. 2011. "Exploring Learner-Centered Assessment: A Cross-Disciplinary Approach." **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education** 23 (2): 246-259.
- Dysthe, O., & Engelsen, K. 2004. Portfolios and Assessment in Teacher Education in Norway: A Theory-Based Discussion of Different Models in Two Sites." **Assessment & Evaluation in Higher Education** 29 (2): 239-258.
- Gharib, A., Phillips, W., & Mathew, N. 2012. "Cheat Sheet or Open-Book? A Comparison of the Effects of Exam Types on Performance, Retention, and Anxiety." **Psychology Research** 2 (8): 469-478.
- Chung, R. 2008. "Beyond Assessment: Performance Assessments in Teacher Education." **Teacher Education Quarterly** 35 (1): 7-28.
- Greenberg, K., Lester, J., Evans, K., Williams, M., Hacker, C., & Halic, O. 2009. "Student Learning with Performance-Based, In-

Class and Learner-Centered, Online Exams." **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education** 20 (3): 383-393.

- Gupta, M. 2007. "Open-Book Examinations for Assessing Higher Cognitive Abilities." **IEEE Microwave Magazine** 8 (6): 46-50.
- Haughton, N. & Keil, V. 2009. "Promising Practice: Engaging with Faculty to Develop, Implement, and Pilot Electronic Performance Assessments of Student Teachers Using Mobile Devices." **The Teacher Educator** 44 (275): 275-284. doi: 10.1080/08878730903180218
- Hollister, K., & Berenson, M. (2009). "Proctored Versus Unproctored Online Exams: Studying the Impact of Exam Environment on Student Performance." **Decision Sciences Journal of Innovative Education** 7 (1): 271-294.
- Jensen, P., & Moore, R. 2009. "Students' Perceptions of Their Grades Throughout an Introductory Biology Course: Effect of Open-Book Testing." **Journal of College Science Teaching** January/February: 58-61.
- Koc, C. 2011. "The Views of Prospective Class Teachers about Peer Assessment in Teaching Practice." **Educational Sciences: Theory & Practice** 11 (4): 1979-1989.
- Macdonald, J. 2002. "Getting it Together and Being Put on the Spot: Synopsis, Motivation and Examination." **Studies in Higher Education** 27 (3): 329-338. doi: 10.1080/03075070220000707
- Mohanan, K. n.d. **Open Book Examinations**. Retreived from http://www.iiserpune.ac.in/~mohanan/educ/openbook.pdf
- Mohanty, B., & Akalamkam, K. (2012). "Reflections on Portfolios as Means of Authentic Assessment in a Teacher Education Programme." **The International Journal of Learning** 18(7):1-12.
- Moore, R., & Jensen, P. 2007. "Do Open-Book Exams Impede Long-Term Learning in Introductory Biology Courses?." **Journal of College Science Teaching** July/August: 46-49.
- Ott, R., & Longnecker, M. 2010. **An introduction to statistical methods and data analysis**. Belmont: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Penninga, M., Kuks. J., Hofman, W., & Schotanus, J. 2008. "Influence of Open and Closed Book Tests on Medical Students' Learning Approaches." **Medical Education** 42: 967-974.

- Phillips, G. 2006. "Using Open-Book Tests to Strengthen the Study Skills of Community-College Biology Students." **Journal of Adolescent & Adult Literacy** 49 (7): 574-582.
- Sharma, D. 2012. "An Investigation into the Effectiveness of Open Book Examination and Traditional Examination Method in Secondary Schools." **International Journal of Multidisciplinary Research** 2 (2): 357-367
- Shindler, J. 2004. "Greater than the Sum of the Parts? Examining the Soundness of Collaborative Exams in Teacher Education Courses." **Innovative Higher Education** 28 (4): 273-283.
- Sithole, B. 2011. "Portfolio Assessment of Teaching Practice: Views from Business Education In-Service Student Teachers in Botswana." **US-China Education Review** A (4): 523-531.
- Temel, S., Ozgur, S., & Yilmaz, A. 2012. "The Effect of Different Types of Test on Pre-Service Chemistry Teachers' Achievement Related to Chemical Bonding." **Problems of Education in the 21st Century** 41: 123-129.
- Theophilides, C., & Koutselini, M. 2000. "Study Behavior in the Closed-Book and the Open-Book Examination: A Comparative Analysis." **Educational Research and Evaluation** 6 (4): 379-393.
- Williams, J., & Wong, A. 2009. "The Efficacy of Final Examinations: A Comparative Study of Closed-Book, Invigilated Exams and Open-Book, Open-Web Exams." **British Journal of Educational Technology** 40 (2): 227-236.

❋❋❋❋❋❋❋