اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل

الباحث/ موسى أحمد فرج الله*

تاريخ الاستلام 2019/11/1 تاريخ القبول 2019/12/7

* ماجستير أساليب تدريس اللغة العربية /جامعة القدس/فلسطين

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2019/2018)، على عينة طبقية عشوائية، وقد تكونت من (207) معلم ومعلمة.

أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا مرتفع، بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص ولصالح تخصص أساليب التدريس، والمؤهل العلمي، ولصالح الدراسات العليا .

بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير النوع، وسنوات الخبرة، والمديرية.

وفي ضوء هذه النتائج، يوصي الباحث : استخدام التقويم النوعي في تدريس اللغة العربية، وتدريب معلمي اللغة العربية على استخدام التقويم النوعي في تعليم النحو والصرف، وتنظيم ورشات عمل لمعلمي اللغة العربية تخصص الأدب العربي في التقويم النوعي.

الكلمات المفتاحية :اتجاهات المعلمين، التقويم النوعي، المرحلة الأساسية العليا،اللغة العربية.

Abstract

The aim of this studying is to identify the attitudes of the Arabic language teachers towards the evaluation of the high primary stage in Hebron Province. To achieve the objectives of this study, the researcher adopted the descriptive approach. This study was applied in the second semester of the academic year (2018/2019) , It consisted of (207) teachers, applied upon a random sample.

The study showed that the attitudes of the Arabic language teachers towards the qualitative evaluation of the high primary stage was high . The study also showed the existence of statistical significance in the arithmetical averages of the basic attitudes of the Arabic language teachers towards the qualitative evaluation of the primary stage in Hebron governorate due to changes in the specialization of the teaching methods, the scientific qualification and the higher studies.

It also showed that there were no statistically significant differences in the arithmetical averages of the attitudes of the Arabic language teachers towards the qualitative evaluation of the basic primary stage in Hebron governorate due to gender variable, years of experience, and administration.

In the light of these results, the researcher recommended using qualitative assessment in the teaching of Arabic language, training Arabic language teachers on useing of qualitative assessment in teaching grammar and morphology, and holding workshop that focus on qualitative evaluation for teachers of Arabic language specialized in Arabic literature.

Keywords: Teacher Attitudes, Qualitative Evaluation, High Elementary Stage, Arabic Language.

مقدمة

تتكون العملية التعليمية من عناصر عدة منها :المعلم والمتعلم والمحتوى الدراسي والبيئة وغيرها من العناصر التي تتفاعل معا كل يؤثر في الآخر لتحقيق الأهداف المرجوة، فالمتعلم هو محور العملية التعليمية التي وضعت من أجله هذه المنظومة التربوية التي تسعى في النهاية إلى إيجاد المواطن الصالح، وتقوم بالأساس على المعلم الذي يقوم بدور محوري ومهم، فهو القائد التربوي الذي يستطيع الوصول بالطالب إلى بر الأمان، وهو الذي يستطيع إنجاح هذه المنظومة برمتها، وهو الخبير الذي يستطيع التعامل مع عناصرها وإدارتها بشكل يخدمها ويخدم المتعلم، فهو القادر على إخراج المحتوى مهما كان في قالب تعليمي يستطيع المتعلم فهمه والتفاعل معه لتنمية مهاراته العليا، لذا وجب أن يكون المعلم مؤهلا جيدا وملمّا بكل ما يتعلق بهذه المهنة التي شرفه الله بها خصوصا في تدريس لغة القرآن، ولا بد له من مواكبة الاستراتيجيات الحديثة وأساليب التقويم وآخر ما توصل إليه الأدب التربوي ليستطيع حمل هذه الأمانة ويصل بالمتعلم إلى بر الأمان.

يقوم المعلم بدور مهم في توجيه عملية التعليم والتعلم، وعليه أن يضع جهده لخدمة الهدف العام للتربية، وهو تطوير قدرات المتعلم، ويعد اتجاهه أهم عامل في عملية التعلم والتعليم، وأقل ما يمكنه عمله هو ألّا يضيف إلى الضغوط الموجودة التي تفرضها المؤسسات المختلفة اتجاها ضارا يؤدي إلى الضغط على العلاقة بين المعلم والمتعلم، بل عليه الاستفادة من القيود التي تفرض عليه من أنظمة وقوانين عليه الالتزام بها، وذلك بمساعدة المتعلم على التكيف مع بيئته التي لا تخضع لسيطرة المعلم، وهو درس له قيمته بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم، لقد أصبحت الخطط طويلة المدى في إعداد المعلمين التي تستهدف تحقيق أكبر قدر من الكفاية في العلاقات الشخصية للمعلمين، التي لها دور هام في تهيئة الظروف المناسبة للرعاية وتدريبهم بما يضمن الاتجاه نحو إطالة فترة التعليم وجودته.(محمد،2004).

ولا بد للمعلم من امتلاك الأدوات كافة التي تعينه على أداء دوره، ولم يعد الهدف من التّعليم هو السعي الحثيث نحو تحقيق الرفاهية للمتعلّمين فقط، بل صار ضرورة من ضروريات الحياة، كما استلزم التربية كمنظومة اجتماعية تمكين الفرد من القدرة على استشراق المستقبل، فأصبح النّظام التّربوي جزءا لا يتجزّأ من المجتمع له برامجه وأهدافه ومناهجه، بالإضافة إلى أركانه الخاصة، التي امتلكت طرائق وأساليب كان لها أن تخلص إلى نتائج نزيهة من شأنها أن تنهض

بالتعليم وتتوقف عند أبرز الصّعوبات والمساوئ التي ينبغي تجاوزها، وهذا لا يتمّ إلا بالتقويم التربوي المحكم الذي لا يكتفي بإصدار الأحكام فقط بقدر ما يسعى إلى الاتسام بالشمولية والصّرامة، وذلك في احتوائه لكلّ المعضلات التي تتعرض لها التربية والتعليم، فقد تباينت مجالاته ونطاقات استخدامه بدءاً من المعلّم والمتعلم ووصولا إلى كل ما له علاقة بالبرامج التعليمية والمناهج التربوية. (خروف، 2018).

ويرى الحيلة(2003) أن الاتجاهات والقيم ومهارات المجال الانفعالي عموما، يفوق في أهميته كافة المجالات الأخرى في التدريس، وذلك لأنه يترك أثرا واضحا فيما يتعلمه المتعلم وعلى طبيعة ذلك التعلم. وقد تنبه الفيلسوف الإنجليزي هربرت سبنسر إلى ذلك حين كتب قديما عن أن ما يحمله المرء من اتجاهات يؤثر في سلوكه، وأحكامه على الحوادث وأكثرها.

وفي أيامنا هذه أصبحت حاجة المربين لتبرير قراراتهم المهنية أكثر وضوحا وتقبلا مما مضى، وبخاصة في حالة المعلمين والمديرين على المستويات كافة، فالقرارات التربوية السليمة يجب أن ترتكز إلى تقويم سليم، وهذا التقويم السليم بدوره يجب أن يقوم على معلومات دقيقة وذات صلة بموضوع التقويم، كما أن هذه المعلومات يجب أن تتصف بالشمولية بحيث تغطي جوانب المجال الذي يجري تقويمه. من هنا يمكن القول أن الهدف النهائي من وراء دراسة التقويم النوعي هو تهيئة المعلم حتى يتمكن من صنع قرارات تدريسية ذات قاعدة سليمة عن كل متعلم بشكل منفرد، وكذلك عن المتعلمين كلهم بشكل عام، وتزويد التربويين بهده المعلومات التي تساعد في تطوير العملية التعليمية. (جامعة القدس المفتوحة،2006).

مشكلة الدراسة

بعد قيام وزارة التربية والتعليم العالي بتغيير المناهج الدراسية، في العام الدراسي : 2018/2017 م عملت على توظيف التقويم النوعي فيها بدلا من التقويم التقليدي، وطلبت من المعلمين تطبيقه في المدارس خصوصا في تدريس اللغة العربية، وبحكم عمل الباحث كمعلم للغة العربية فقد رأى تململا ورفضا من بعض المعلمين له وربما يكون ذلك ناتجاً عن عدم معرفتهم به، وتمسكهم بالتقويم التقليدي الذي يعرفونه، ويتقنون أدواته، في خضم هذا الأمر أحسَّ الباحث بضرورة دراسة هذا الموضوع لمعرفة اتجاهات المعلمين نحو التقويم النوعي.

أسئلة الدراسة

ينبثق من مشكلة الدراسة السؤال الرئيس التالي:

ما اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل؟

وينبثق من السؤال الرئيس، الأسئلة الفرعية التالية :

هل تختلف اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل باختلاف (الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية)؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي في تدريس المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل.
2. التعرف على دور المتغيرات في تحديد اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي في تدريس المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل.

فرضيات الدراسة

1."لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير النوع: (ذكر،أنثى) ".

2."لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص: (أدب اللغة العربية،أساليب تدريس اللغة العربية)".

3."لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي:(دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا) ".

4."لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة : (أقلّ من (5) سنوات،من (5 – 10)،أكثر من (10) سنوات) "

5."لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية: (الخليل، شمال الخليل،جنوب الخليل، يطّا) ".

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية في أنها توفر مادة نظرية تفيد المعلمين وتثري الأدب التربوي في مجال اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وكذلك توفر أداة يمكن استخدامها في قياس اتجاهات المعلمين، وكذلك قياس إدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة.

أما من الناحية العملية فتكمن أهمية هذه الدراسة في بناء أداة تفيد التربويين والإدارات المدرسية في قياس الاتجاهات نحو التقويم النوعي، وتقدم معلومات قيمة من الميدان لصانعي القرار حول اتجاهات المعلمين نحو التقويم النوعي، ورسم السياسات التربوية، ووضع الخطط الكفيلة بتحقيق الأهداف التربوية.

مصطلحات الدراسة:

الاتجاه: نمط ثابت وعام ونسبي، وأنه استجابة لمنبه أو شيء أو شخص أو أمر محدد، وكلما كان المنبه أو الشيء أو الشخص أو الأمر قيّما كان الاتجاه أقوى. ونستدل على الاتجاه من خلال السلوك الظاهر الذي يقوم به الشخص. (مرعي والحيلة،2007).

ويعرفه الباحث إجرائيا: بأنه نظرة الإنسان نحو الأشياء والظواهر والأحداث المحيطة به، سواء أكانت إيجابية أو سلبية، ويعكس تقبله لهذه الاشياء أو رفضه إياها، في ضوء الأداة التي أعدها الباحث لتحقيق هذا الهدف.

التقويم النوعي(البديل): هو تقويم بديل عما هو قائم في مدارسنا بغرض معالجة سلبيات التقويم القائم حاليا، وهو تقويم بنائي مستمر يهدف إلى التحسين أو التعديل أو التطوير من خلال التركيز أداء المتعلم.(سليمان وأبو علام،2012).

ويعرفه الباحث إجرائيا: هو التقويم الذي يعتمد على قياس أداء المتعلمين أثناء العملية التعليمية، فيتناول الجوانب المختلفة عندهم، والتأكد من قدرتهم على تطبيق ما تعلموه، من معرفة وذلك باستخدام أدوات عدة في التقويم، في ضوء الأداة التي أعدها الباحث لتحقيق هذا الهدف.

المرحلة الأساسية العليا: المرحلة الدراسية المتوسطة من مراحل عملية التعليم التي تمتد من الصف الخامس إلى الصف التاسع حسب النظام التربوي الفلسطيني. وزارة التربية والتعليم العالي(2018).

محافظة الخليل: مدينة فلسطينية تقع إلى الجنوب من القدس وتعدُّ أكبر المدن الفلسطينية مساحة، سميت مدينة الخليل بهذا الاسم نسبة إلى إبراهيم الخليل عليه السلام.

حدود الدراسة:

- **حدود زمانية:** الفصل الثاني للعام الدراسي (2019/2018).
- **حدود مكانية:** جميع مدارس محافظة الخليل الحكومية .
- **حدود بشرية:** جميع معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل.
- **حدود إجرائية** : تحددت الدراسة بالمنهج، والأدوات من حيث صدقها وثباتها، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها، وطرق اختيار مجتمع الدراسة وعينتها.
- **حدود مفاهيمية** : اقتصرت هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم الاتجاه

يُعرِّف الاتجاه على أنه استجابة ملازمة لموضوع معين أو حالة أو قيمة ما، ويكون ذلك مصحوبا بالأحاسيس والعواطف، ويعرف أيضا بأنه استجابة مكتسبة الفعالية لمنبه أو مثير معين، كموقف المرء من حرب ما أو مذهب ما، وتكون هذه الاستجابة ثابتة نسبيا، ويرى آخرون بأنه موقف المرء تجاه إحدى القيم أو المعايير السائدة في البيئة الاجتماعية ويتميز هذا الموقف بالاستقرار النسبي.(مرعي والحيلة، 2007).

ويعرفه الباحث إجرائيا : نظرة الإنسان نحو الأشياء والظواهر والأحداث المحيطة به، سواء أكانت إيجابية أم سلبية، ويعكس تقبله لهذه الاشياء أو رفضه إياها.

مكونات الاتجاه

للاتجاه ثلاثة مكونات رئيسة تتفاعل فيما بينها وهي :

أولا : المكون المعرفي : وهو المعلومات والمعارف التي تنطوي عليها وجهة نظر، صاحب الاتجاه نحو الشيء أو الحادثة أو الفكرة ذات العلاقة بموقفه، وكلما زادت المعلومات والحقائق حول موضوع الاتجاه وكانت دقيقة وصحيحة، كان الاتجاه مبنياً على أسس علمية، فالطالب الذي يملك اتجاها إيجابيا قويا نحو موضوع دراسي مثل الهندسة مثلا، فلا بد أنه يعرف قيمة الهندسة بأنواعها للبشرية ودورها في خدمة المجتمع، وضرورة دراستها وتطويرها ؛ حتى تتحسن الحياة الإنسانية بشكل عام.

ثانيا : المكون العاطفي أو الوجداني : وهو الشعور العام لدى الفرد نحو الشيء أو الشخص، ويؤثر في تقبل الشيء أو الشخص أو رفضه. وليس من الضروري أن يكون هذا المكون العاطفي منطقيا، إذ قد يشعر أحد الطلاب بحب مادة الرياضيات ويقبل على دراستها دون أن يعرف الأسباب المقنعة لذلك.

ثالثا : المكون السلوكي أو الأدائي : وهو الفعل الذي يقوم به الفرد والذي يشير إلى اتجاهه نحو شيء معين أو شخص أو فكر معين، أي أنه ترجمة عملية لاتجاهات الفرد نحو الأشياء والأشخاص والأفكار، ويُعَدُّ المكون السلوكي مؤشراً جيداً على اتجاه الطالب نحو المدرسة أو المواد الدراسية أو المعلمين، إذ أن ما يقوم به الطالب من أفعال سلوكية يدل على موقفه من هذه القضايا التربوية، ومع ذلك فإن هذه المكونات تتباين من حيث قوتها واستقلالها، فقد يتوفر

لأحد الطلاب كمٌّ هائل من المعلومات والمعارف حول موضوع معين، ولكنه لا يملك الرغبة القوية في الممارسة الفعلية لهذا الموضوع، وبالتالي يعزف عن القيام بأي فعل من شأنه أن يرتبط بالموضوع (أي أن المكون الانفعالي والمكون السلوكي يكونان ضعيفين).(جامعة القدس المفتوحة،2007).

خصائص الاتجاه

تتسم الاتجاهات بالثبات النسبي، فأحكام الفرد على الموضوعات أو القضايا أو الموضوعات التي تهمه ثابتة نسبياً، وكذلك الاتجاهات متعلمة أي مكتسبة وليست موروثة، وبالتالي يمكن تعديلها بالاتجاه المرغوب، وكذلك تتأثر الاتجاهات بظروف السياق الاجتماعي الذي يتعامل معه الفرد، ومن خصائصه أيضا: يتأثر بمواقف الخبرة التي مر بها الفرد، وكذلك إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة من خلال المعرفة باتجاهاته السابقة، بمعنى أن الاتجاهات تعمل كمنبئات لظواهر نفسية لها أهميتها، وكما أنها تعكس إدراك الفرد للعالم المحيط به، واستخدامه أو معالجته للمعلومات عن هذا العالم، وهناك أساليب لقياس الاتجاهات منها :أساليب الملاحظة والأساليب الإسقاطية ومقاييس الاستجابات الفسيولوجية. (سليمان وأبو علام،2012).

وفي ضوء ما سبق أرى أن دراسة اتجاه المعلمين نحو التقويم النوعي ما هو إلا الحلقة الأولى لمعرفة استجاباتهم نحو التقويم النوعي، سواء أكانت إيجابية أم سلبية، وبما أن التقويم النوعي مطبّق بشكل فعليّ في المدارس، فيمكن تشكيل اتجاه إيجابي نحوه، وذلك إذا فهمه المعلم جيداً، ويكون ذلك من خلال توضيحه لهم، وبيان كيفية تطبيقه، وهذا كفيل بتكوين اتجاهات إيجابية ليس نحوه فقط، بل نحو عملية التدريس.

التقويم التربوي

يُعدُّ التقويم التربوي من أهم عناصر العملية التعليمية، فهو يتطلب جمع بيانات من مصادرها، تتصف بالصدق والموضوعية، وذلك باستخدام أدوات جمع البيانات المختلفة، وفق أداة محددة مسبقا، وذلك من أجل الوصول تقديرات معينة، يُستند إليها في إصدار الأحكام المختلفة، واتخاذ القرارات، ما ينعكس إيجابيا على أداء المتعلم وقدراته وكفاءاته.(وزارة التربية والتعليم،2004).

التقويم النوعي

عندما كانت عملية تقويم التعلم ترتكز على النظرية السلوكية المعتمدة على الاختبارات التحصيلية بأنواعها، ومع الانفجار العلمي والتكنولوجي والتوجه نحو النظرية المعرفية في تفسير عمليات التعلم، شهد العالم تغييرات وتوجهات في المجال التربوي، خصوصا في التقويم، ومن هنا بدأ التركيز على العمليات التي يتم من خلالها التعلم، وعلى مهارات الطلبة ومتابعة تطورهم، مما أدى إلى ضرورة إشراكهم في عملية التقويم، وذلك من خلال ممارستهم التعلم الذاتي، فأصبحت عملية التقويم أكثر شمولية وعمق، وتنوعت أغراض التقويم، وفي خضم هذا التطور ظهر التقويم النوعي المعتمد على أداء الطلبة.(مهيدات والمحاسنة، 2008).

يُطلِق الباحثون على هذا النوع من التقويم أسماء عديدة وهي جميعها تمثل مرادفات لمعنى واحد، ومن أمثلة ذلك :التقويم الشامل، والتقويم الأصيل، والتقويم الحقيقي، والتقويم النوعي، والتقويم البنائي، والتقويم المباشر، والتقويم الطبيعي، والتقويم المعتمد على الأداء وغيرها من المصطلحات، وقد عرفه كينكر (Kinker, 1997) : أنه الأنشطة التي يقوم بها المتعلم، حيث يطبق فيها معارفه ومهاراته، ويظهر ذلك عمليا في مواقف حياتية واقعية، أما مولر(Muller, 2003): فيعرفه بأنه نوع من التقويم، يُطلب فيه من المتعلم أداء مهمات حياتية واقعية تبين قدرته على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأساسية، ويتم تقييم أو تقدير أدائه في ميزان وصفي متدرج يبين نوعية ذلك الأداء وفقا لمستويات أداء محددة (سليمان وأبو علام،2012).

ويعرّفه الباحث : أنه التقويم الذي يعتمد على قياس أداء الطلبة أثناء العملية التعليمية، ويفترض أن المعرفة يكونها ويبنيها المتعلم بنفسه، وفق فهمه لها، ولا يكون ذلك إلا بوضع الطالب في مواقف حياتية واقعية، يظهر فيها خبراته التي اكتسبها وبناها بنفسه،من خلال تناوله الجوانب المختلفة عند الطلبة، ومدى قدرتهم على تطبيق ما تعلموه من معارف ومهارات، وذلك باستخدام أدوات عدة.

أهداف التقويم النوعي

ذكر مهيدات والمحاسنة (2008)، أهدافاً عدة للتقويم النوعي، منها:

تنمية ممارسات ومهارات التقويم الذاتي عند المتعلم، الأمر الذي يعني معرفته ووعيه بما يقوم به، وتنمية قدرته على الاستجابة لمهام التعلم والمشكلات الواقعية الحياتية، وكذلك قياس جوانب متعددة من شخصيته، بمختلف أبعادها، وأيضا التقويم المباشر لإنجازاته من خلال ممارسة المشاريع الفردية والجماعية التعاونية، كما يؤدي لتنمية تقبل الطالب لوجهات نظر الآخرين، وكذلك قياس وتقويم الكفايات الأساسية للتعلم، كما وينمي مهارات التفكير الإبداعي عنده، وأيضا اعتماد معايير ومؤشرات واضحة لتقويم أداء المتعلم ونتائجه، وكذلك تنمية قدرته على الاستجابة، بحيث لا يقتصر دوره على مجرد الاختيار من بين عدة اختبارات تم تحديدها بشكل مسبق.

ومن أهدافه أيضا :اختبار مهارات التفكير العليا بالإضافة إلى المهارات الأساسية عنده، واستخدام بدائل متعددة لتقييم أعمال الطلاب، وكذلك تقييم المشاريع والأعمال الجماعية بشكل مباشر، وأيضا تشجيع التعاون بين الطلبة من جهة وبين المعلم والطلبة من جهة أخرى، والمزج بين التقويم والتوجيه، فالتقويم يجب ألا يعكس معلومات دقيقة عن أدائه فقط، بل يجب أن يكون محفزا لهم، ومسهما في تحسين عملية التعلم.

خصائص التقويم النوعي

ذكر زيتون(2007) عدداً من الخصائص، منها: استناده إلى مستويات معايير ونواتج تعلم محددة تتطلب إبراز مهارات المتعلم وكفاياته، وتأملاته في إطار مناهج وبرامج تعليمية قائمة، وكذلك، فإنه يتضمن شكلا من أشكال التعاون والتعاضد الاجتماعي، ما يفيد فيه تعلمهم ونموهم، وأيضا يتطلب مهام واقعية حقيقية تنمي القدرات العقلية له، كما يستند إلى التقويم المباشر لسلوكه وأدائه المتوقع، ويقوم المعلم بإصدار الحكم على نتاجاته وأدائه في غرفة الصف، بالإضافة إلى التقييمات الأخرى المعتمدة في ضوء معايير أداء محددة مسبقا، وأيضا يتضمن عمليات تقويم مختلفة من الأداء عبر الزمن، وذلك من أجل التعرف على تقدمه في تعلمه ونموه، ويستند إلى نظام التقويم القائم على المستويات، وذلك من حيث اهتمامه الحقيقي بالتوصل إلى مؤشرات تعطي صورة واضحة عن (أداء) كل طالب دون مقارنته بأداء أقرانه وزملائه.

استراتيجيات التقويم النوعي

ذكر سليمان وأبو علام(2012) استراتيجيات عدة للتقويم النوعي منها:

أولا– ملف الانجاز: وهو عبارة عن ملف يضم مجموعة من أعمال الطالب، التي تمثل أفضل أعماله المنجزة خلال فترة زمنية، ليعطي صورة واقعية عن أدائه المدرسي، وله مميزات عدة، منها : التأكيد على أن اختبارات الورقة والقلم ليست هي الأداة الوحيدة للتقويم، التقويم يغطي فترة زمنية أطول من تلك التي تتطلبها الاختبارات التحصيلية التقليدية وبالتالي فهي أكثر مرونة في قياس الأداء، ويعطي فرصاً متعددة لتحسين الأداء التي هي غاية التعليم، وكذلك يعطي فرصة أكبر للتواصل والتفاهم بين أولياء الأمور والمدرسة، ومن مميزاته أيضا تحقيق مبادئ التقويم الأساسية الاستمرارية والشمولية والموضوعية، وكذلك شعور المتعلم بالمسؤولية تجاه أعماله.

ثانيا – السجلات التراكمية : وهي عبارة عن ملف يضم كل المعلومات عن المتعلم طيلة حياته الدراسية، ويكون مدونا عليها كل ما يخص المتعلم منذ دخوله الصف الأول حتى إنهائه المرحلة الثانوية، وتضم جوانب تفوقه، ميوله واتجاهاته ورغباته، وسلوكياته، والعقوبات التي وقعت عليه، والجوانب الصحية، وكل ما يتعلق به.

ثالثا – قياس الأداء العملي: قياس المهارات النفسحركية، فقياس الأداء من خلال الاختبارات العملية ليس بديلا عن الاختبارات التحريرية ولكنه مكملٌ لها، ويتم قياس الأداء العملي لزيادة فرص المشاركين في الوصول لمهارات التفكير العليا باستخدام حل المشكلات والتفكير الناقد، وكذلك لجعل قياس الأداء متكاملاً مع محتوى المنهج، وأيضا لجعل التلاميذ يستخدمون معارفهم ومعلوماتهم في مواقف واقعية، وهناك نماذج لمهارات الأداء العملي منها : مهارات عينة العمل، وهي مهارات ممثلة لمواقف واقعية من الحياة، وكذلك اختبارات الأداء الورقية، وأيضا المشاريع طويلة المدى، والعروض والتجارب والعروض الشفوية.

رابعا– بطاقة التقدير الذاتي للطالب : أو الانطباع الذاتي للمتعلم، وتعني الحكم الشخصي على ما يستحقه الطالب بجدارة، كما تبدو من الاتجاهات التي يتبناها الشخص نفسه، ويتحدّد تقدير الذات جزئيا من خلال المقارنة بين صورته الحالية والمثالية المتوقعة، وقد صممت هذه البطاقة لقياس مجال التحصيل الدراسي في نهاية كل وحدة دراسية أو أكثر ؛ لإعطاء التغذية الراجعة

للمتعلم عن أدائه، وفي بعض مجالات الجانب الانفعالي(الوجداني) ؛ لمعرفة ميوله واتجاهاته نحو ما يتم طرحه من قضايا.

خامسا- تقارير الأداء التي يعدها المعلم: يدون فيها الأنشطة الصفية كافة، مثل: (العمل التعاوني، التفاعل الصفي) واللاصفية، مثل : إعداد الواجبات البيتية، كتابة التقارير، القيام بالمشروعات الفردية والجماعية.

سادسا :تقويم الأقران (الزملاء): ويقصد به إطلاق حكم من أقران الطالب عليه وعلى أدائه وتقدمه.

سابعا :أدوات الملاحظة : وتشمل قوائم الشطب، وسلالم التقدير، والملاحظة العلمية تعني: المشاهدة المقصودة للظاهرة موضع البحث والدراسة، وتدوين كل ما يتعلق بها بغرض دراستها واكتشاف أسبابها، ولها مميزات عدة، منها : تسجيل السلوك أثناء حدوثه مما يقلل أثر ظاهرة النسيان، وتسمح بالحصول على معلومات دقيقة، وكذلك تستغرق وقتاً قصيراً، ولا تتطلب جهداً كبيراً، وكذلك تسمح بملاحظة سلوك الأطفال الذين لا يجيدون التعبير اللفظي عما يدور حولهم.

ثامنا- مقاييس العلاقات الاجتماعية (القياس السوسيومتري): ويقصد به قياس العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، وهو وسيلة وصف درجات الألفة والمودة والصداقة، وله مجالات عدة، منها: قياس العلاقات الاجتماعية بين الجماعات الصغيرة.

تاسعا :المقابلة الشخصية : يمكن اعتبارها بمثابة استبانة شفوية، وهي من أكثر الأساليب استخداما في تقييم الشخصية؛ لأنها تزودنا بمعلومات مختلفة عن تلك التي نحصل عليها من الملاحظة، فيتحدث الفرد عن نفسه، بينما في الملاحظة يتم تقدير سلوك المفحوص.

عاشرا - الاستفتاءات (الاستبيانات): هي عبارة عن قائمة بالعبارات أو الأسئلة التي يجيب عليها الفرد بغرض الحصول على معلومات عن موضوع ما يستخدم في تقويم أدائهم، ويمكن للباحث تسجيل المعلومات مباشرة من المفحوص، ولها أدوات، منها: تحديد الهدف من بنائها، وتحليل السمة إلى عناصرها الأولية، وصياغة عدد من العبارات التي تغطي عناصر السمة المراد الحصول عليها، وإخراج الاستبانة بشكلها النهائي، ومن ثم تحديد الخصائص لها، وذلك بعمل الصدق والثبات، ومن ثم تعديلها في ضوء ما نتج عن الصدق والثبات، ومن ثم تطبيقها على العينة المختارة.

بناء على ما سبق يمكن القول أن استخدام المعلم لهذه الأدوات، التي تعد معينا له على تطبيق استراتيجيات تدريس حديثة، تعطي نوعا من العدالة بين المتعلمين، وتوجههم نحو أداء مهامهم، الأمر الذي سيترك أثرا إيجابيا، نحو المعلم، ونحو المنهج الذي يدرسه، وهذا كفيل بإخراج المتعلم من النمطية التقليدية، إلى المشاركة الفاعلة، في العملية التعليمية، من منطلق أنه محورها، وأساسها الذي من أجله بنيت، وذلك لتطوير قدراته العقلية وتهيئته للتفاعل الإيجابي مع المجتمع الذي يعيش فيه، والوصول لنواتج التعلم المرغوبة

الدراسات السابقة

أجرى **بني خالد (2018)** دراسة هدفت التعرف إلى مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التقويم البديل في الأردن واتجاهاتهم نحوها، وتكونت عينة الدراسة من (207) معلما ومعلمة ممن يدرسون الطلبة في المرحلة الأساسية،وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي اللغة العربية يستخدمون استراتيجيات التقويم البديل بدرجة مرتفعة، واتجاهاتهم نحو التقويم البديل ككل كانت إيجابية بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للجنس ولصالح الإناث، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة التدريسية.

أجرى **دبوس وآخرون (2018)** دراسة هدفت التعرف إلى درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة اريحا للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه، وتكونت عينة الدراسة (125) معلما ومعلمة من مديرية التربية والتعليم في محافظة أريحا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية،وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين للتقويم الواقعي جاءت بدرجة متوسطة، وأن اتجاهاتهم نحو التقويم الواقعي كان بدرجة مرتفعة، بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة أريحا للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، وجاءت لصالح الذكور وحملة درجة الماجستير فأعلى.

أجرى **الطيطي وسعيد (2017)** دراسة هدفت التعرف إلى مدى استخدام معلمي الأردن وإقليم كردستان العراق للتقويم البديل واتجاهاتهم نحوه والمعوقات التي تواجه استخدامه، تكونت عينة الدراسة من (113) معلما ومعلمة من إقليم كردستان العراق والأردن، وأظهرت النتائج أن المعلمين يستخدمون التقويم البديل بدرجة كبيرة مع وجود فرق بسيط لصالح معلمي الأردن، بينما توجد اتجاهات قوية لدى المعلمين والمعلمات في الأردن وكردستان العراق نحو استخدام التقويم

البديل، وأن أهم المشكلات التي يعاني منها المعلمون في تطبيق طرق التقويم البديل، كإشغال المعلمين في مهام إدارية وتعليمية وارتفاع عدد الحصص، وازدحام الغرف الصفية بالطلبة، وعدم عقد دورات كافية للمعلمين للتدريب وتطبيق أدوات التقويم البديل، بينما لا يوجد أثر لمتغير الجنس.

أجرى **الحجيلي(2016)** دراسة هدفت التعرف إلى درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعلم العام ومعيقات استخدامه، وتكوّن مجتمعُ الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المملكة العربية، وقد بلغ حجم العينة (2617) معلما ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل جاء بدرجة متوسطة، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل، سنوات الخبرة)، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الكلية لدرجة محاور الواقع الحالي لأساليب التقويم البديل التي يستخدمها معلمو الرياضيات في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية حسب المرحلة التعليمية.

أجرى **العليان (2014)** دراسة هدفت التعرف إلى اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (37) معلما من معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمحافظة الدوادمي. وقد أظهرت النتائج أن درجة اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل جاءت بدرجة متوسطة، بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات تبعا لمتغير سنوات الخدمة التعليمية، وذلك لصالح ذوي الخبرة أكثر من 15 سنة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات تبعا لمتغير الالتحاق بدورات تدريبية، وذلك لصالح الحاصلين على دورات تدريبية.

أجرى **بني أحمد (2014)** هدفت التعرف إلى اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي ومشكلات استخدامه من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (276) معلما ومعلمة،وأظهرت النتائج أن درجة اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي كانت بدرجة متوسطة، بينما يوجد فروق ذات

دلالة احصائية تعزى لأثر الجنس ولصالح الذكور، والدورات التدريبية ولصالح الذين اشتركوا بدورات تدريبية على مقياس الاتجاهات .

أجرى **واقيتي (Wagetti, 2017)** هدفت التعرف إلى علاقة استخدام أدوات التقويم بتحصيل الطلبة، وقام الباحث باختيار عينة من المعلمين بلغت (28) معلما من مختلف المناطق في إنجلترا، وقام برصد أدوات التقييم التي يستخدمها المعلمون، ورصد علامات الطلبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين ينوعون في أدوات التقييم كان مستوى تحصيل طلبتهم أفضل في المواد العلمية.

وقد قام هي **كيم (Hee Kim ،2014)** بدراسة هدفت إلى اكتشاف دور التقويم المستند على الأداء على التحصيل الدراسي لطلاب وطالبات المرحلة الابتدائية وتعزيز مهارات التفكير والقدرة على الإنجاز العلمي، وكذلك مدى تأثير العرق والجنس والمرحلة الدراسية على ذلك،وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن استخدام استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء (PBA) في تلك المناهج الصارمة (ICM) تساعد على تعزيز مهارات التفكير لدى الطلاب وتزيد من القدرة على الإنجاز العلمي بشكل عام بغض النظر عن جنسهم أو عرقهم أو مراحلهم الدراسية.

وأجرى **ميتن وأوزمن (Metin and Ozmen ,2011)** دراسة هدفت التعرف إلى آراء المعلمين بالتقويم المعتمد على الأداء، وعلاقة ذلك بالنوع الاجتماعي، والمادة الدراسية، حيث وتكونت عينة الدراسة من (610) معلما من معلمي المرحلة الابتدائية من مدينتي أرتفن ورايز في تركيا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين حول استخدام التقويم المعتمد على الأداء تتمثل بزيادة العلاقة بين الطلبة ومعلميهم، وزيادة فهم المعلمين لطلبتهم، وتطوير مهارات التفكير الإبداعي، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وتمكين الطلبة من إتقان مهارات التقويم الذات بينما يوجد اتجاهات سلبية نحو التقويم الواقعي تتمثل بعدم امتلاك المعلمين للمعلومات الكافية حول التقويم المعتمد على الأداء، وعدم إلمام المعلمين بكيفية استخدام سجل التقرير اللفظي، وعدم قدرتهم على تقويم ملفات المشاريع.

وأيضا أجرى **كليسكان وكاسيكي (Caliskan and Kasikci ,2010)** دراسة هدفت التعرف إلى واقع تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم البديل، وتم استخدام الأسلوب المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (241) معلما ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين

ما زالوا يركزون على التقويم التقليدي مثل اختبارات الاختيار من متعدد، والنهايات المفتوحة، وهناك ضعف في استخدام أدوات التقويم البديل.

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي نظرا لملاءمته لطبيعة هذا البحث وأهدافه.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل بمديرياتها الأربع:(شمال الخليل، والخليل، وجنوب الخليل، ويطا) في الفصل الثاني من العام الدراسي 2019/2018م، والبالغ عددهم :(1378) معلما ومعلمة، منهم (635) معلما و(734) معلمة، وذلك حسب السجلات الرسمية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل في الجدول التالي

يوضح جدول(1) توزيع مجتمع الدراسة على مديريات محافظة الخليل :2019/2018م.

المديرية	النوع		المجموع
	ذكور	إناث	
الخليل	241	335	**576**
جنوب الخليل	191	196	**387**
شمال الخليل	115	130	**245**
يطا	88	82	**170**
المجموع	**635**	**743**	**1378**

عينة الدراسة

تم اختيار عينة البحث بالطريقة الطبقية العشوائية، فقد بلغ عددها:(207) معلم ومعلمة، وذلك بنسبة : (15%)، من مجتمع الدراسة الذين تم تعيينهم عشوائيا، فقد بلغ عددهم حسب النسبة المئوية لهم في مديرية الخليل : (86) معلما ومعلمة، وفي مديرية جنوب الخليل : (59) معلما ومعلمة، وفي مديرية شمال الخليل:(37) معلما ومعلمة، وفي مديرية يطا : (25) معلما ومعلمة.

أداة الدراسة

بعد الاطّلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة خصوصا دراسة كل من : دراسة العليان(2014)، ودراسة بني خالد (2018)، مما ساعد الباحث على بناء أداة الدراسة وصياغة فقراتها، في صورتها النهائية من (33) فقرة، وقد اعتمد الباحث مقياس ليكارت الخماسي بتدرج إجابة فقراتها من: (1،2،3،4،5)

صدق أداة الدراسة (صدق المحكمين)

قام الباحث بعرض الأداة على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، ومن العاملين في مجال التربية والتعليم، الذين قاموا بدورهم في اقتراح التعديلات اللازمة عليها، ومن ثم قام الباحث بتعديل الأداة (الاستبانة)، وفق تعديلات واقتراحات المحكمين، وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة منها، فقد بلغ عدد فقراتها بعد التحكيم: (33).

ثبات أداة الدراسة (طريقة كرونباخ ألفا)

للتحقق من ثبات الأداة، قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية، قوامها (20) معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية الذين يدرسون المرحلة الأساسية العليا، في مديرية يطا، فكان معامل كرونباخ ألفا(Cronbach's alpha) الكلي قد بلغ : (0.96) وبذلك تكون أداة الدراسة قد تمتعت بدرجة عالية من الثبات، وتكوّن عدد فقراتها النهائي من (33) فقرة.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الرئيس :

ما اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل ؟

يوضح جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتّجاهات معلّمي اللغة العربيّة نحو التقويم النوعيّ للمرحلة الأساسيّة العليا، مرتبة ترتيبا تنازليا والدرجة الكلية للفقرات، حسب المتوسطات الحسابية.

الرقم	فقرات اتجاهات المعلمين نحو التقويم النوعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يُعدُّ من الاستراتيجيات الحديثة في تقويم تعلم اللغة العربية.	3.99	0.77	مرتفعة
2	يُوفّر للطلّاب خبرات نشطة مثيرة للاهتمام.	3.92	0.68	مرتفعة
13	يُساعد الطلّاب في تطوير ذواتهم.	3.87	0.78	مرتفعة
33	أعتقد أنه يشجع على العمل التعاوني.	3.86	0.81	مرتفعة
19	يَتمحور حول المتعلّم.	3.85	0.78	مرتفعة
14	يكشف عن ميول الطلّاب واتّجاهاتهم.	3.84	0.84	مرتفعة
12	يُساعد الطلاب في التعبير عن أنفسهم.	3.83	0.77	مرتفعة
24	أرغب في معرفة المزيد حول التقويم النوعيّ وأدواته.	3.80	0.89	مرتفعة
20	يُمكِن استخدامه في تدريس اللغة العربية.	3.79	0.86	مرتفعة
26	أعتقد أنّه ينمي التنافس بين الطلاب.	3.78	0.87	مرتفعة
3	يُحقّق التعلّم الفعّال.	3.75	0.83	مرتفعة
4	يُساعد على تصنيف الطلبة وفق قدراتهم.	3.75	0.85	مرتفعة
27	يُراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	3.75	0.82	مرتفعة
23	يُنمّي القدرات العقلية العليا لدى الطلاب.	3.72	0.89	مرتفعة
6	يُركّز استخدامه على ربط التعلّم بالحياة.	3.72	0.76	مرتفعة
8	يُسهم في تحقيق الأهداف التعليميّة.	3.71	0.73	مرتفعة
18	يُنمّي قدرة الطلاب على التقويم الذاتي.	3.71	0.80	مرتفعة
16	يُوفّر بيئة آمنة تُشجّع الطلاب على الحوار اللغوي.	3.69	0.87	مرتفعة
22	يَتلاءم استخدامه مع طبيعة المقرّر الدراسيّ.	3.68	0.89	مرتفعة
30	يُعزّز تطبيق المفاهيم المكتسبة.	3.67	0.82	مرتفعة
28	يُمثّل عملية بناء حقيقية لخبرات المتعلّم.	3.63	0.89	متوسطة
29	يَرفع دافعيّة الطلاب لتعلّم اللغة العربية.	3.62	0.89	متوسطة
25	أظن أنّه سهل التطبيق داخل الصف.	3.59	1.01	متوسطة

الرقم	فقرات اتجاهات المعلمين نحو التقويم النوعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
17	يُحقّق استخدامه العدالة بين الطلاب.	3.58	0.99	متوسطة
21	يَتّسم بالموضوعيّة.	3.57	0.90	متوسطة
7	يُقدّم للمعلّم تغذية راجعة عن أدائه التدريسيّ.	3.57	0.89	متوسطة
32	يحقق الرضا عن أدائي التدريسي.	3.57	0.92	متوسطة
9	يَهدف إلى تحقيق جودة التعليم.	3.57	0.82	متوسطة
5	أعتقد أنّ استخدامه أفضل من استخدام التقويم التقليديّ.	3.51	0.94	متوسطة
11	يَكشف عن صعوبات التعلّم لدى الطلاب.	3.51	0.91	متوسطة
15	يُقدّم صورة دقيقة وحقيقيّة عن تحصيل الطلّاب وإنجازهم.	3.46	0.98	متوسطة
31	يوفر الوقت والجهد أثناء الحصص.	3.38	1.02	متوسطة
10	يُساعد في تقليل صعوبة تعلّم النحو والصرف.	3.37	0.95	متوسطة
	الدرجة الكلية	**3.68**	**0.50**	**مرتفعة**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي :(3.68)، وكان بدرجة مرتفعة وبانحراف معياري (0.50)، ويلاحظ أيضا أن أعلى متوسطات حسابية كانت للفقرة رقم (1) والتي تنص: "يُعدُّ التقويم النوعي من الاستراتيجيات الحديثة في تقويم تعلم اللغة العربية"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.99) وبانحراف معياري (0.77)، ثم تلتها الفقرة رقم (2) والتي تنص: " يُوفّر التقويم النوعي للطلّاب خبرات نشطة مثيرة للاهتمام" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.9) وبانحراف معياري) 0.68) في حين كانت أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (10) والتي تنص: " يُساعد التقويم النوعي في تقليل صعوبة تعلّم النحو والصرف"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها(3.37) وبانحراف معياري (0.95)، ثم تلتها الفقرة رقم (31) والتي تنص: " يُوفّر التقويم النوعي الوقت والجهد أثناء الحصص " حيث بلغ المتوسط الحسابي لها(3.38) وبانحراف معياري(1.02)، كما يظهر في جدول(2)

ويعزو الباحث ذلك إلى تطبيق التقويم النوعي في المدارس، وذلك من خلال توجه وزارة التربية لتطوير التعليم واستخدام أساليب التقويم الحديثة التي تركز على أداء المتعلم، ورغبة المعلمين

في تجديد أساليب التقويم، وكذلك تغيير نمطه من خلال قيام الوزارة بتغيير تعليمات النجاح والرسوب، وإضافة بند التقويم النوعي، وإعطائه نسبة 30 % من علامات الطلبة، ناهيك عن عدالة هذه النوع من التقويم، وكذلك قدرته على تنمية مهارات التفكير عند الطلبة، من خلال تكليفهم بمهمات أدائية تجبر الطالب على تطبيق كل ما تعلمه على أرض الواقع الأمر الذي سينمي شخصيته ويصبح عضوا فاعلا في المجتمع مستقبلا، كما أراد المجتمع وهو بناء المواطن الصالح.

نتائج السؤال الثاني :

هل تختلف اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل باختلاف (الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله لفرضيات صفرية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)على النحو الآتي:

الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات

معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس "

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test).

يوضح جدول (3): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير النوع.

المتغير (النوع)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية (df)	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
ذكور	94	3.64	0.48	205	1.06	0.48
إناث	113	3.71	0.52			

يتضح من جدول (3) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.48) هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

ويعزو الباحث ذلك إلى اهتمام المعلمين من كلا الجنسين بالتقويم النوعي؛ لعدالته في وضع العلامات المناسبة للمتعلمين، بعيداً عن أساليب التقويم التقليدية، وتأهيل الجنسين بنفس المستوى ونفس الظروف وخضوعهم لبرامج التأهيل التي تعدها الوزارة،بالاشتراك مع الجامعات الفلسطينية حول التقويم النوعي، وقد أدى ذلك إلى تكوين اتجاهات إيجابية ومرتفعة لدى المعلمين الأمر الذي ينعكس إيجابا على المتعلمين.

الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص "

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test).

يوضح جدول (4) : نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية (df)	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
أساليب	82	3.76	0.40	205	1.94	0.01
أدب	125	3.63	0.55			

يتضح من الجدول (5) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.01)، هي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة

بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص.

ومن خلال جدول (4) يتضح أن المتوسط الحسابي للأساليب وقيمته (3.76) وبانحراف معياري (0.40) والمتوسط الحسابي للأدب وقيمته (3.63) وبانحراف معياري (0.55) وعليه فإن المتوسط الحسابي لتخصص لأساليب أعلى من تخصص أدب لغة عربية، فتكون الفروق لصالح تخصص الأساليب.

ويعزو الباحث ذلك إلى طبيعة الدراسة في الجامعة لكل من تخصص الأدب وأساليب التدريس، فتخصص اللغة العربية في الأدب يركز على المواد الأدبية، ولا يعطى الطلبة المعلمون أية مواد تربوية تتعلق بأساليب التدريس، ما يجعلهم أقل خبرة ودراية بالتقويم النوعي والأساليب التربوية الأخرى، على عكس الطلبة المعلمين الذين يدرسون الأساليب ويتم تأهيلهم تربويا أثناء الدراسة.

الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي ".

لفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

يوضح جدول (5): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	18	3.56	0.30
بكالوريوس	174	3.67	0.52
دراسات عليا	15	3.99	0.31
المجموع	207	3.68	0.50

يتبين من جدول (5) عن وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

يوضح جدول (6) نتائج تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	1.73	2	0.86	3.49	0.03
داخل المجموعات	50.59	204	0.24		
المجموع	52.32	206			

يتبين من جدول (6) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.03)، هي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق، تم استخدام التحليل الاحصائي المتقدم (Post hoc).

يوضح جدول (7): الفروقات البعدية (LSD) (Post hoc) والمتوسطات الحسابية البعدية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل (i)	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
دبلوم		0.106	*-0.429
بكالوريوس	0.106		*-0.323
دراسات عليا	*0.429	3.323	

* دالة إحصائيا

يتضح من جدول (7) عند مقارنة المتوسط الحسابي بين حملة الدبلوم وعليا، كانت لصالح حملة الدراسات العليا بمتوسط حسابي قيمته (0.429-)*، وعند مقارنة المتوسطات بين بكالوريوس ودراسات عليا، كانت أيضا لصالح حملة الدراسات العليا بمتوسط حسابي قيمته(0.323-)*، وكذلك عند مقارنة المتوسطات الحسابية بين عليا والدبلوم كانت لصالح الدراسات العليا بمتوسط حسابي قيمته (0.429)، وعليه تكون الفروق لصالح الدراسات العليا.

ويعزو الباحث ذلك إلى تركيز مساقات الماجستير في الجامعات على أساليب التدريس والتقويم الحديثة، خصوصا برنامج أساليب التدريس، وكذلك خضوعهم كطلاب دراسات عليا لهذا النوع من التقويم، الأمر الذي جعلهم يدركون أهمية وعدالة التقويم النوعي، مما انعكس ايجابيا على اتجاهاتهم نحوه، وتوجههم نحو تطبيقه على طلبتهم في المدارس

الفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة "

لفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (8): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	34	3.77	0.45
من 5 – 10	56	3.70	0.46
أكثر من 10	117	3.64	0.53
المجموع	207	3.68	0.50

يتبين من جدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات

الخبرة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

يوضح جدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	0.46	2	0.231	0.90	0.40
داخل المجموعات	51.86	204	0.254		
المجموع	52.32	206			

يتضح من جدول (9) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.40)، هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ويعزو الباحث ذلك إلى ما يتميز به التقويم النوعي من مصداقية في تقويم المتعلمين، وذلك بسبب حرص المعلمين جميعا وإن اختلفت سنوات عملهم في التعليم على العدالة بين المتعلمين في توزيع العلامات، ووضوح التعليمات والتعميمات والنشرات التي تصدرها وزارة التربية والتعليم حول التقويم النوعي وتطبيقه، وتحديثها باستمرار، الأمر الذي جعل المعلمين يلتزمون بها جميعا وفق ما نصت عليه هذه التعليمات والنشرات، بغض النظر عن سنوات الخبرة أو الخدمة فالكل مطالب بتنفيذ هذه التعليمات، ومتابعة المشرفين التربويين ومديري المدارس لتطبيقها.

الفرضية الصفرية الخامسة والتي تنص :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية ".

لفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

يوضح جدول (10) : الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخليل	86	3.71	0.41
شمال الخليل	37	3.81	0.43
جنوب الخليل	59	3.61	0.65
يطا	25	3.54	0.44
المجموع	207	3.68	0.50

يتبين من جدول (10) عن وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

يوضح جدول (11): نتائج تحليل التباين الأحادي لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	1.412	3	041	1.87	0.13
داخل المجموعات	50.917	203	0.25		
المجموع	52.32	206			

يتبين من جدول (11) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها(0.13)، هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

ويعزو الباحث ذلك إلى تعليمات وزارة التربية والتعليم لمديريات الوطن كافة، بضرورة تطبيق التقويم النوعي، وقيامها بتعميم أسس النجاح والرسوب ونسبة التقويم النوعي فيها، وكذلك عقد دورات وورشات عمل حول التقويم النوعي للمشرفين في المديريات كافة، الذين قاموا بعقد دورات للمعلمين حول التقويم النوعي وتدريبهم عليه، الأمر الذي انعكس على عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين نحو التقويم النوعي يعزى لمتغير المديرية.

أظهرت نتائج الدراسة :

3. أن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا مرتفع، بمتوسط حسابي (3.68)، وبانحراف معياري (0.50).
4. عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص ولصالح تخصص أساليب التدريس، والمؤهل العلمي، ولصالح الدراسات العليا .
5. عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة، والمديرية.

التوصيات والاقتراحات:

بناء على نتائج الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يأتي:

1- استخدام التقويم النوعي في تدريس اللغة العربية.
2- تدريب معلمي اللغة العربية على استخدام التقويم النوعي واستراتيجيات التدريس الحديثة في تعليم النحو والصرف.
3- عقد ورشات عمل لمعلمي اللغة العربية تخصص الأدب العربي في التقويم النوعي واستراتيجيات التدريس الحديثة.
4- تشجيع وزارة التربية والتعليم معلمي اللغة العربية على الالتحاق ببرامج الدراسات العليا، من خلال توفير منح دراسية لهم في الجامعات الفلسطينية أسوة بباقي التخصصات.
5- إجراء دراسات مماثلة على عينات أكثر وفي موضوعات وتخصصات أخرى، ومراحل تعليمية مختلفة.

المراجع :

أولا :المراجع العربية :

1. بني أحمد، أيمن عبد الرحمن (2014).اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي ومشكلات استخدامه من وجهة نظرهم، **مجلة رسالة المعلم**، المجلد 51، العدد 2، ص ص 22-25.الأردن.
2. بني خالد، نزيه سليمان(2018). **مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التقويم البديل في الأردن واتجاهاتهم نحوها.** رسالة ماجستير(غير منشورة).جامعة آل البيت، الأردن.
3. جامعة القدس المفتوحة (2007).**طرائق التدريس والتدريب العامة.** منشورات جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
4. جامعة القدس المفتوحة.(2006).**القياس والتقويم.**منشورات جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
5. الحجيلي، محمد بن عبد العزيز (2016). درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعلم العام ومعيقات استخدامه، **مجلة العلوم التربوية**، العدد2،المجلد 24، ص ص 207-261، جامعة الملك سعود، السعودية.
6. الحيلة، محمد محمود(2003).**طرائق التدريس واستراتيجياته.**ط3.دار الكتاب الجامعي.العين.الإمارات العربية المتحدة.
7. خروف، سماح (2018). التّقويم التّربوي ودوره في ترقية المنظومة التّعليمية التّعلّمية المفهوم والأهداف، **مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية**، العدد 39،ص ص 117-125، لبنان.
8. دبوس، محمد طالب ؛سويدان، رجاء روحي ؛عساف، محمد محي الدين (2018). درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة اريحا للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية.** العدد 2،ص ص 86-110.المركز الديمقراطي العربي، ألمانيا.

9. دعمس، مصطفى نمر (2008).**استراتيجيات التقويم الحديث وأدواته**، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
10. زيتون، عايش محمود(2007).**النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
11. سليمان، أمين علي محمد ؛أبو علام، رجاء محمود(2012).**القياس والتقويم في العلوم الانسانية**،ط2،دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.
12. الطيطي، مسلم يوسف؛ سعيد، شوان فرج (2017). مدى استخدام معلمي العلوم في الاردن واقليم كردستان العراق للتقويم البديل في تنفيذ المنهج واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه،مجلة جامعة كرميان، المجلد 4،العدد4،ص ص 334–356،كردستان،العراق.
13. العليان، فهد بن عبد الرحمن(2014). اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات، **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، العدد 45،ص ص53 –77،الرياض.
14. محمد، جاسم محمد.(2004).**سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسة وآفاق التطوير العام**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
15. مرعي، توفيق أحمد؛ الحيلة، محمد محمود(2007).**طرائق التدريس العامة**.ط3.دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
16. مهيدات، عبد الحكيم علي، المحاسنة، إبراهيم محمد (2008).**التقويم الواقعي**، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
17. وزارة التربية والتعليم (2004).استراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري). منشورات وزارة التربية والتعليم الأردنية، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم العالي(2018). **دليل معلم اللغة العربية**،مركز المناهج، رام الله، فلسطين.

ثانيا : المراجع الأجنبية :

1. Caliskan, H & Kasikci, Y.(2010) The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by

teachers in social studies. **Procedia Social and Behavioral Sciences**. Vol.2, Issue 2.PP.4152-4156.

2. Hee Kim, Kyung (2014). Assessing Science Reasoning and Conceptual Understanding in the Primary Grades Using Standardized and Performance-Based Assessments. **Sage Journal of Advanced Academics**, 25 (1), PP 47-66.
3. Metin, M. and OZmen, H. 2011. investigation of Teacher About performance Assessment with respect to the gender and Branch Variobles, **Journal of Turkish Science Education**, 8 (4): 3-17.

4. Wagetti, R. (2017) , Beyond Simple Participation: Providing a Reliable Informal Assessment Tool of Student Engagement for Teachers, Education, **Academic Journal Article Education**, 137(4), p393-397.