

جامعة قاصدي مرباح ورقلة  
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية  
قسم علم النفس وعلوم التربية



مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر أكاديمي

الميدان: علوم اجتماعية

الشعبة: علوم التربية

التخصص: علم النفس التربوي

ب عنوان:

نوقشت بتاريخ 2022 / 06 / 15

**إنعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل  
الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية  
بمدينة ورقلة**

إشراف الأستاذة:

مفيدة زكور محمد

من إعداد الطالبتين:

➤ فاطمة حمدون

➤ ساسية رواج

اللجنة المناقشة :

| الرقم | لجنة المناقشة      | المؤسسة     | الصفة         |
|-------|--------------------|-------------|---------------|
| 01    | أ.د/ محمد قوارح    | جامعة ورقلة | رئيسا ومناقشا |
| 02    | د/ مفيدة زكور محمد | جامعة ورقلة | مشرقا ومقررا  |
| 03    | د/ نور الدين غندير | جامعة ورقلة | مناقشا        |

السنة الجامعية : 2022/2021



جامعة قاصدي مرباح ورقلة  
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية  
قسم علم النفس وعلوم التربية



مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر أكاديمي

الميدان: علوم اجتماعية

الشعبة: علوم التربية

التخصص: علم النفس التربوي

ب عنوان:

نوقشت بتاريخ 2022 / 06 / 15

**إنعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل  
الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية  
بمدينة ورقلة**

إشراف الأستاذة:

مفيدة زكور محمد

من إعداد الطالبتين:

➤ فاطمة حمدون

➤ ساسية رواج

اللجنة المناقشة :

| الرقم | لجنة المناقشة      | المؤسسة     | الصفة         |
|-------|--------------------|-------------|---------------|
| 01    | أ.د/ محمد قوارح    | جامعة ورقلة | رئيسا ومناقشا |
| 02    | د/ مفيدة زكور محمد | جامعة ورقلة | مشرفا ومقررا  |
| 03    | د/ نور الدين غندير | جامعة ورقلة | مناقشا        |

السنة الجامعية : 2022/2021



## تشكرات

يقول سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم " تهادوا وتحابوا " فعلى نهج رسول الله أهدي كل شكري وامتناني وحمدي أولا لله ربي حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه على تيسيره في انجاز هذا العمل الذي نحتسبه لوجهه الكريم وندعو الله أن يكون في ميزان حسناتنا

\*ثم تمر الكلمات وحدها لتهدي الشكر والحب والامتنان للغاليين قرة العينين لمن لها تحت أقدامها الجنة إلى التي حملتني وهنا على وهن وسهرت على مرضي وفرحت لفرحي وحزنت لحزني إلى أمي الغالية وإلى من هو باب من أبواب الجنة إلى إلى السند في الحياة إلى من تعب وضحى من أجل أن أحيا حياة كريمة إلى أبي الغالي

تعبا وسهرا وأفنيا عمرهما حتى وصلت إلى ما أنا عليه الآن ،كلماتي وإن كانت كثيرة لكنها لا توفي حقهما لكن شكرهما علي واجب

بعدها أهدي شكري لأخوتي وأخواتي اللذين هم بهجة بحياتي واللذين دهم يجري بعروقي  
كما لا أنسى كل من ساعدنا ولو بكلمة طيبة وابتسامة  
.....لكم منا جزيل الشكر

الإهداء

خاص بالطالبات

الحمد لله الذي هدانا إليه ووفقنا في إنجاز هذا العمل  
فأشكر الله دائماً وأبداً فهو المعين والسند الذي لا يلين أحده و  
أستعينه و أستعديه وأؤمن به وأتوكل عليه  
أتقدم بالشكر الجزيل صانع الأجيال ووارث الرسول إلى كل المعلمين  
والإساتذة الكرام الذين رافقوني طيلة مشواري الدراسي ، إلى الذين  
وجهوني طيلة مشواري الدراسي وأشرفوا علي  
أخص بالذكر الأستاذة المشرفة "زكوة محمد مفيدة" التي لم تبخل  
عليها بتوجيهاتها  
كما أشكر والدي وأختي نور عيني رافقوني وتحملوا معي وفرحوا  
لفرحي فلهم كل الشكر والإمتنان  
وأشكر جميع المشرفين على قسم علم النفس وعلوم التربية من أساتذة  
ومؤطرين ومعلمين  
ونشكر كل من ساهم من قريب أو بعيد إلى كل من وفر لنا الأجواء  
الملائمة إلى كل من ساعدنا حتى ولو بالكلمة الطيبة

## ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة طبيعة إنعكاس استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية وقد تكونت عينة الدراسة من (65) أستاذ وأستاذة من بعض ثانويات ولاية ورقلة للسنة الدراسية 2022/2021 تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الطالبتان إستبيان لقياس انعكاس استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي يتكون من بعدين (الإنعكاس القائم على المعلم والمتعلم، والإنعكاس القائم على العلاقة بين المتعلمين)، وبتطبيق المنهج الوصفي وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات، أظهرت النتائج أن طبيعة إنعكاس استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة أولى لدى أساتذة اللغة الإنجليزية كانت موجبة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في انعكاس استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي يعزى لمتغير الأقدمية و طبيعة التكوين

**الكلمات المفتاحية:**

التقويم الواقعي - مهارة التواصل الشفوي - أساتذة اللغة الإنجليزية

## Abstract

The current study aimed to know the reflection of the using realistic assessment on the level of oral communication skill for first year of secondary school for English language teachers, and the study sample consisted of (65) teachers from some high schools of Ouargla for the academic year 2021-2022 who were chosen by randomly. To achieve the objectives of the study, the two researchers developed A questionnaire to measure the level of reflection of the use of the realistic evaluation on the level of oral communication skill, and by applying the descriptive approach, the results showed that the level of reflection of the realistic evaluation on the skill level of oral communication was above average, and the results showed that there were no differences in the reflection of the realistic evaluation on the level of oral communication skill in relation to the variable Academic qualification and experience.

## Key Words

oral communication skills- realistic evaluation- English language teachers

## قائمة المحتويات :

| الصفحة                                                                                               | العنوان                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| أ                                                                                                    | كلمة شكر وعرفان                                |
| ب                                                                                                    | الإهداء                                        |
| ج                                                                                                    | ملخص الدراسة                                   |
| د                                                                                                    | قائمة المحتويات                                |
| ز                                                                                                    | قائمة الأشكال                                  |
| ح                                                                                                    | قائمة الجداول                                  |
| ط                                                                                                    | قائمة الملاحق                                  |
| 1                                                                                                    | مقدمة                                          |
| <p style="text-align: center;"><b>الجانب النظري</b><br/> <b>الفصل الأول: تقديم مشكلة الدراسة</b></p> |                                                |
| 7                                                                                                    | 1- تحديد مشكلة الدراسة                         |
| 12                                                                                                   | 2-فرضيات الدراسة                               |
| 13                                                                                                   | 3-أهمية الدراسة                                |
| 14                                                                                                   | 4-أهداف الدراسة                                |
| 14                                                                                                   | 5-التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة          |
| 15                                                                                                   | 6- حدود الدراسة                                |
| <p style="text-align: center;"><b>الفصل الثاني : التقويم الواقعي</b></p>                             |                                                |
| 17                                                                                                   | تمهيد                                          |
| 17                                                                                                   | 1-تعريف التقويم                                |
| 18                                                                                                   | 2-مفهوم التقويم الواقعي                        |
| 20                                                                                                   | 3-خصائص التقويم الواقعي                        |
| 21                                                                                                   | 4-مبادئ التقويم الواقعي                        |
| 22                                                                                                   | 5-أهداف التقويم الواقعي                        |
| 24                                                                                                   | 6-أسباب التحول من التقويم التقليدي إلى الواقعي |

|                                         |                                                           |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| 26                                      | 7- إستراتيجيات التقويم الواقعي                            |
| 33                                      | 8- أدوات التقويم الواقعي                                  |
| 34                                      | 9- تصميم التقويم الواقعي                                  |
| 37                                      | 10- معوقات تطبيق التقويم الواقعي                          |
| 39                                      | 11- إنعكاسات التقويم الواقعي                              |
| 40                                      | خلاصة الفصل                                               |
| الفصل الثالث: مهارة التواصل الشفوي      |                                                           |
| 42                                      | تمهيد                                                     |
| 42                                      | 1- تعريف التواصل                                          |
| 44                                      | 2- الفرق بين الإتصال والتواصل                             |
| 44                                      | 3- تعريف مهارة التواصل الشفوي                             |
| 46                                      | 4- عناصر مهارة التواصل الشفوي                             |
| 48                                      | 5- خصائص الرسالة الشفوية                                  |
| 48                                      | 6- أهداف وأهمية مهارة التواصل الشفوي في المرحلة الثانوية  |
| 49                                      | 7- مهارات التواصل الشفوي                                  |
| 50                                      | 8- أنماط مهارة التواصل الشفوي                             |
| 52                                      | 9- خصائص الأداء الشفوي الماهر                             |
| 52                                      | 10- الفرق بين مهارة التواصل الشفوي ومهارة التواصل الكتابي |
| 53                                      | 11- العوامل التي تؤثر في مهارة التواصل الشفوي             |
| 55                                      | 12- تقويم مهارة التواصل الشفوي                            |
| 58                                      | 13- صعوبة قياس مهارة التواصل الشفوي                       |
| 60                                      | خلاصة الفصل                                               |
| الجانب التطبيقي                         |                                                           |
| الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية |                                                           |
| 63                                      | تمهيد                                                     |
| 63                                      | 1- منهج الدراسة                                           |

|                                                |                                                   |
|------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| 63                                             | 2-مجتمع الدراسة                                   |
| 64                                             | 3-الدراسة الاستطلاعية                             |
| 67                                             | 4- الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة              |
| 65                                             | 5-الدراسة الاساسية                                |
| 77                                             | خلاصة الفصل                                       |
| الفصل الخامس :عرض وتحليل وتفسيرومناقشة النتائج |                                                   |
| 79                                             | تمهيد                                             |
| 79                                             | 1 -عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى |
| 81                                             | 2-عرض وتحليل وتفسيرومناقشة نتائج الفرضية الثانية  |
| 83                                             | 3-عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة |
|                                                | الاستنتاج العام                                   |
|                                                | خلاصة                                             |
|                                                | مقترحات الدراسة                                   |
|                                                | قائمة المراجع                                     |
|                                                | الملاحق                                           |

## قائمة الأشكال

| الصفحة | العنوان                                   |
|--------|-------------------------------------------|
| 27     | شكل (1) يوضح استراتيجيات التقويم الواقعي  |
| 28     | شكل (2) يوضح أنماط التقويم الواقعي        |
| 35     | شكل (3) يوضح خطوات تصميم التقويم الواقعي  |
| 36     | شكل (4) يوضح مراحل تصميم التقويم الواقعي  |
| 39     | شكل (5) يوضح إنعكاسات التقويم الواقعي     |
| 47     | شكل (6) يوضح عناصر عملية التواصل الشفوي   |
| 51     | شكل (7) يوضح النمط المنخفض للتواصل الشفوي |
| 51     | شكل (8) يوضح النمط المرتفع للتواصل الشفوي |
| 55     | شكل (9) يوضح عوائق التواصل الشفوي         |

## قائمة الجداول

| الصفحة | العنوان                                                            |
|--------|--------------------------------------------------------------------|
| 25     | جدول ( 1 ) يوضح الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم الواقعي        |
| 57     | جدول ( 2 ) يوضح نموذج لأنشطة علاجية لكفاية التواصل الشفوي          |
| 67     | جدول ( 3 ) يوضح أبعاد وعدد بنود أداة الدراسة                       |
| 68     | جدول ( 4 ) يوضح توزيع عبارات أداة الدراسة وفق الأبعاد              |
| 68     | جدول ( 5 ) يوضح بدائل أداة الدراسة                                 |
| 70     | جدول ( 6 ) يوضح مدى انتماء الأبعاد للسمة                           |
| 70     | جدول ( 7 ) يوضح مدى انتماء الفقرات للأبعاد                         |
| 71     | جدول ( 8 ) يوضح مدى وضوح المثال                                    |
| 71     | جدول ( 9 ) يوضح نتائج قياس الصدق باستخدام طريقة المقارنة الطرفية   |
| 72     | جدول ( 10 ) يوضح نتائج قياس الثبات باستخدام ألفا كرومباخ           |
| 73     | جدول ( 11 ) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس               |
| 73     | جدول ( 12 ) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الاقدمية      |
| 73     | جدول ( 13 ) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير طبيعة التكوين |
| 73     | جدول ( 14 ) يبين تحليل فقرات الإستبيان للبعد الأول                 |
| 74     | جدول ( 15 ) يبين تحليل فقرات الإستبيان للبعد الثاني                |
| 79     | جدول ( 16 ) يبين كيفية اختبار الفرضية الأولى                       |
| 80     | جدول ( 17 ) يبين درجة تحديد السمة                                  |
| 81     | جدول ( 18 ) يبين كيفية اختبار الفرضية الثانية                      |
| 82     | جدول ( 19 ) يبين كيفية اختبار الفرضية الثالثة                      |

## قائمة الملاحق

| رقم | الملحق                                                                                    |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1   | استبيان انعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي في صورته الأولية  |
| 2   | استبيان انعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي في صورته النهائية |
| 3   | اختبار T Test لعينة واحدة                                                                 |
| 4   | اختبار تحليل التباين الأحادي الإتجاه Anova                                                |
| 5   | جدول يوضح أسماء السادة الأساتذة المحكمين                                                  |
| 6   | جدول يوضح الثانويات التي طبقت عليها الدراسة                                               |

# مقدمة

## مقدمة

ان تعلم اللغة الإنجليزية أصبح في عصرنا هذا من الضروريات الملحة كونها أصبحت لغة العالم والعلم و التقدم والتكنولوجيا وقد استمدت هيمنتها من عدد المتعلمين لها والذي يتزايد وبأعداد كبيرة ومتضاعفة كل يوم بما نسبته (800) مليون متحدث حول العالم (مجلة التربية: 2019، 92)، كذلك هي لغة المعلومة العلمية في مختلف المجالات وقد أصبح لزاما على من أراد أن يلحق بركب العولمة وتحقيق التقدم تعليم هاته اللغة لناشئته.

وقد استجابت الجزائر كغيرها من الدول لهاته الرؤية وتماشت معها في وقت مبكر من خلال اقرار تعليمها في المدارس وتجنييد كل ما يلزم من الامكانيات و وسائل مادية وبشرية ،وقد أولت إهتماما أكبر للمدرس كونه العامل المهم والرئيسي الذي يسهم في تحقيق الغرض وهو المرشد والموجه لهاته العملية فهو يحمل مسؤولية التعليم حتى في أصغر الحركات التي يقوم بها أمام تلاميذه وبالنسبة للغة الإنجليزية وتعليمها فهو مطالب بتدريس مهارات مختلفة كالاستماع والقواعد والكتابة والتحدث .

وفي طريقه لتعليم المتعلمين فإن كفاية التواصل الشفوي و تمهير المتعلم على التعلم وامتلاك المدرس لهاته المهارة ومعرفة كيفية توظيفها تساعد في تنشيط التواصل البيداغوجي باعتباره وسيلة لتحويل قواعد اللغة إلى إستعمالات وتقوية الملكة اللغوية وهاته الوضعيات تقدم بيئة غنية حافزة لإنضاج مهاراته في تعلم اللغة فالمتعلم يأخذ معارفه شفويا قبل أن يكتبها (عبد الرزاق المجدوب- د.س-145) .

ويعتبر عدم أخذ هذه المهارة بعين الاعتبار من طرف الأساتذة هدرا لطاقتهم وتضييع لوقتهم فالمتعلم والأستاذ يمارسان هاته المهارة منذ الدخول قاعة التدريس وحتى خروجهم منها بالتالي وجب استغلالها، ونظرا لكثافة المناهج وعدم تلقي التدريب الكافي واختزال الأستاذ المهارة لنفسه جعل المتعلم متلقي سلبي للمعلومة بالتالي تكون عملية الاتصال مرتكزة على الأستاذ وحده، وهذا ما أدى إلى التذني في مهارة التحدث الذي أكدته دراسات كل من (الصلاحي 2008؛ جاد 2009) وهذا مافضته التربية الحديثة التي تدعو لإشراك المتعلم كعضو فعال في العملية التعليمية وكذا ضرورة استخدام أساليب تقويم واقعية وحقيقية تحرص على جعل المتعلم يظهر أداءات أكثر ويعطي ادلة على مستويات انجازه المعرفية والمهارية (الرهالي أحمد 2019).

## مقدمة

ويهدف المعلم من خلال استخدامه لأسلوب التقويم الواقعي إلى معرفة الخلل والعوائق التي تحول دون نمو مهارة التواصل الشفوي والعمل على معالجتها فور وقوعها وكذلك ضرورة المعالجة الفورية والآنية لأخطاء المتعلمين مايزيد من ارتفاع درجة التجاوب بين أطراف عملية الإتصال ودفع المتعلم إلى تطبيق مايتعلمه من أسس وقواعد والاستفادة منها في حل مشكلاته وقد أكدت دراسة لعبد المجيد (الطيب 2020 ؛ راكويل داوينغ 2012) على فاعلية استخدام التقويم الواقعي في تدريس اللغة الانجليزية .

تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة إنعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة أولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية في بعض ثانويات مدينة ورقلة ولتحقيق أهداف الدراسة تم تقسيم العمل إلى جانبين:

**أولها الجانب النظري:** الذي يحتوي على ثلاثة فصول :

- **الفصل الأول:** وهو تقديم مشكلة الدراسة وفيه تم تحديد اشكالية الدراسة، ثم تساؤلاتها وفرضياتها وأهدافها وأهميتها ، وحدود الدراسة والتعاريف الاجرائية لمتغيرات الدراسة
  - **الفصل الثاني:** خصص في هذا الفصل للتقويم الواقعي فقد تناولنا فيه :تعريف التقويم والتقويم الواقعي وخصائصه ومبادئه و أهدافه وأسباب التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم الواقعي و إستراتيجياته وأدواته وتصميم التقويم الواقعي ومعوقات تطبيقه و إنعكاسات التقويم الواقعي
  - **الفصل الثالث** تم التطرق فيه الى التواصل الشفوي فقد تناولنا فيه تعريف التواصل وعرضنا الفرق بين الإتصال والتواصل ثم عرفنا التواصل الشفوي وتطرقنا إلى عناصره وخصائصها وأهدافها في المرحلة الثانوية و مهاراتها وأنماطها وخصائص مهارة التواصل الشفوي الماهر و الفرق بينها وبين مهارة التواصل الكتابي والعوامل المؤثرة فيها وتقويمها وصعوبة قياسها
- ثانيها الجانب الميداني:** يحتوي على فصلين :

- **الفصل الرابع:** و الذي يشمل إجراءات الدراسة الميدانية ويتضمن تمهيد للفصل، منهج الدراسة و مجتمع الدراسة ، الدراسة الإستطلاعية وتطرقنا فيه للهدف منها و وصف عينتها و وصف أداة جمع البيانات المستخدمة في الدراسة والخصائص السيكمترية لأداة الدراسة ثم الدراسة الأساسية و وصف عينتها وإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المتبعة في المعالجة

## الفصل الخامس

و بحيث عرضنا في الفصل عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية بحيث تم عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى والفرضية الثانية والفرضية الثالثة ثم الإستنتاج العام و خلاصة الفصل ومقترحات وأخيرا المراجع المعتمد عليها في انجاز المذكرة وقائمة الملاحق

# الجانِب النظري

# الفصل الأول:

## تقديم مشكلة الدراسة

- 1- تحديد مشكلة الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهمية الدراسة
- 4- أهداف الدراسة
- 5- التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة
- 6- حدود الدراسة

## 1-تحديد مشكلة الدراسة:

تعتبر اللغة هي وسيلة الفرد لقضاء حاجته و التعبير عن مطالبه و التواصل مع غيره فيها يستفسر ويسأل ويعرف ويستكشف وهي الأساس لخروج كوامن الفرد من أفكار ومعتقدات وطاقات إلى حيز الواقع ومن خلالها وصلت إلينا علوم القدامى وبها يحفظ العلم وينقل الفكر .

وتعتبر من أول العمليات الإتصالية التي تحدث داخل المجتمع فالبشر يحتاجون لها في شتى المجالات وهي عبارة عن نظام رمزي كونه وابتدعه الإنسان ليتبادل مع الآخرين المعلومات والأفكار والمشاعر وهي تعتبر المحور الأول للاتصال (نصر الله، 2010، 151).

ولأن العالم شهد العديد من التغييرات و عرف نمو متسارعا في المعلومات كان لزاما على الفرد مواكبة هذا التطور و ذلك من خلال الانفتاح على شتى العلوم وكون لغة العلوم مختلفة أصبح الأفراد ملزمين بتعلم لغات أخرى غير لغتهم الأم و الانفتاح على لغات العالم وباعتبار أن معيار تقدم الأمم هو درجة التعليم فيها فكانت الأمة التي يتحدث أبنائها أكثر من لغة تمتلك مكانة مرموقة، وإمكانية التواصل والتفاعل بينها وبين الأمم الأخرى كبير كذلك تعلم اللغة الثانية له عدة ميزات فنجد اللذين يتكلمون عدة لغات لديهم مرونة وأصاله في التفكير كما أنهم أكثر قدرة على حل المشكلات .

وتعتبر اللغة الإنجليزية في عصرنا الحاضر أحد اللغات المهمة و المهيمنة على مختلف الأصعدة (الاقتصادية والسياسية والعلمية) كونها الأوسع انتشارا واللغة الأكثر تعلما واستخداما كلغة ثانية أو أجنبية بما نسبته (800) مليون متحدث حول العالم وهي الوسيط اللغوي للتربية و التعليم والنشر والعلاقات الدولية ؛ولذا فإن العلماء والمفكرين أطلقوا عليها لغة العالم أو الإنجليزية العالمية وبهذا تكمن أهميتها في حقل التربية ويصبح تدريسها أمرا ضروريا لنقل الخبرات والمعارف والإرتقاء نحو الأفضل والأجود عالميا (مجلة كلية التربية، 2019، 92)، وقد هدفت دراسة قام بها محمد حسن (1998) إلى التعرف على آراء التربويين في تدريس اللغة الإنجليزية في الصف الرابع من التعليم الأساسي توصلت إلى أن تعليم اللغة الإنجليزية للأطفال شئ جدير بالتقدير وخطوة جيدة على طريق التواصل الفكري و الإنفتاح على ثقافات الغير ،وقد أثبتت دراسة أبينيان (Abinian، 2010) أن تعلم اللغة الإنجليزية ينمي التفكير الإبداعي وإعتبر أن الإبداع يعد أحد عناصر ومستويات اللغة الإنجليزية (أبو جريان، 2018، 68).

و أكدت العديد من الدراسات الأثر الايجابي الذي يحدثه تعلم اللغة الثانية على التحصيل من بينها دراسة فاروق فؤاد(1967)و محمد عيسى ونجاة المطوع (1998)التي هدفت إلى بيان اثر تعلم اللغة الانجليزية في تعلم اللغة الأم ،وقد توصلت الدراسة إلى أن تعلم الطفل في المرحلة الابتدائية للغة الانجليزية كلغة أجنبية لا يضعف مستواه التحصيلي في اللغة العربية بل يؤدي لرفعه بصفة عامة .

وقد كانت الجزائر من بين الدول التي ركزت على ادخال اللغة الانجليزية في التعليم في اطار الإصلاحات التي مست المنظومة التربوية منذ الاستقلال من أجل تنظيم وتيسير عملها وجاء ذلك مواكبة للتطورات العالمية وتحقيقا لمبادئ التربية في ظل المقاربة بالكفاءات التي تدعو إلى رفع مستوى الأداء التربوي والمردود التعليمي وذلك من خلال القرارات التي أقرها مجلس الوزراء المنعقد يوم30 أفريل 2002 من خلال إقرار تعليمها بداية من السنة الأولى متوسط (سليمانى ،2011، 285)، فتعليم وتعلم اللغات الأجنبية ومنها الإنجليزية يهدف حسب المرجعية العامة للمناهج المحددة في القانون التوجيهي إلى تمكين التلاميذ من الإطلاع المباشر على المعرفة العالمية والتفتح على الثقافات والمساهمة في التكوين الفكري و الثقافي والتقني ورفع قدراتهم التنافسة في جميع المجالات وسعيًا في تحقيق مساعي الإصلاحات وفُرت كل الظروف اللازمة والوسائل الضرورية من خلق مناهج للمادة تتماشى وتراعي خصائص المراحل العمرية للمتعلم ومراعاة الفروق الفردية من أجل ضمان تعلم ينتقل من العام إلى الخاص ومن السهل إلى المعقد .

ومنها توفير تكوين نوعي للأستاذ كونه يُعتبر من العناصر الرئيسية التي تحدد نجاح تنفيذ البرامج التعليمية فنجاح أي منهاج يتوقف على العنصر البشري، فعملية التعليم ليست مجرد عملية إلقاء أو تلقين معلومات ولكنها لقاء خبرتين حول موضوع الدرس خبرة المعلم التي اكتسبها نتيجة مروره بمواقف متعددة أكسبته هذه الخبرة ،وخبرة المتعلم التي إما أنها معدومة أو جزئية ،ومن هنا كان من الضروري على المعلم أن يهيئ الفرصة للمتعلم لينمي مجال خبرته حتى تشبه أو تقارب خبرة المعلم بالتفاعل بينهما وهنا يتحقق الاتصال بينهما (أحمد كفاي ،2005، 61). فالمتعلمون في المرحلة المتوسطة ملزمون بالإلمام بمفاتيح اللغة الإنجليزية ،أما فيما يخص التعليم الثانوي فإنه من المنتظر أن يتمكن المتعلم من استخدام اللغة في التواصل اللفظي والمناقشة بها في الصف الدراسي بدون تعثرات تُذكر .

وتُعد اللغة المنطوقة الوسيلة الإتصالية الأساسية حتى الآن المستخدمة في إيصال المعاني والخبرات المعرفية و الوجدانية في معظم المواقف التعليمية وقد اعتمد عليها التعليم منذ عرف الإنسان تشكيل الكلمات من

الأصوات و وضعها في سياق ذا معنى وترجع أهميتها أنها أيسر وسيلة متاحة في تأمين الإتصال بين طرفي العملية التعليمية و أقلها كلفة(عبود،2009، 229).

ويقتضي مدخل الإتصال وضع اللغة وأنشطتها موضع الممارسة العملية الشفوية وعدم الإعتماد على حفظ القواعد ويقتضي أن تتاح الفرصة للمتعلمين لإستخدام اللغة إستخداما فعليا و الإهتمام بجميع جوانبها وأي تقصير في أي جانب يتسبب في قصورها عن أداء أهم عمل لها وهو الإتصال والتفاهم وتبادل الخبرات(عطية،2008، 81).  
ويعتبر التواصل الشفوي من بين أهم الركائز التي يقوم عليها تعليم اللغات كونه يعتبر الجزأ العملي أو التطبيقي للغة والذي تدمج فيه كل مكتسبات الفرد من قواعد وكلمات ومعارف اكتسبها نظريا في الحجرة الدراسية إلى لغة حية يمكن الإستفادة منها، ويعتبر التواصل الشفوي وسيلة يستخدمها المعلم والمتعلم منذ دخولهما للقسم،وعليها يقوم التفاعل الصفي في حصص اللغة الإنجليزية التي لا يمكن أن تجري دون تواصل لفظي وخاصة وأنا كلا المقاربتين المقاربة بالكفاءات والمقاربة التواصلية تعتمدان التواصل بين المتعلمين، وبينهم وبين المدرس أثناء العملية التعليمية وليس هناك حصة لتدريس مهارة لا يتم استعمال التواصل الشفوي أو (التحدث) فيها (بن عمر فقيه، 2009، ي) ويقف نجاح تعليم هاته المهارة على معرفة الأستاذ بكيفية استخدامها .

وأكدت بعض الدراسات العربية (1993)على أن تدريس اللغة الإنجليزية لا يعتمد على طريقة واحدة كما كان يحدث سابقا بل إنه يعتمد طريقة توليفية تجمع بين عناصر مختلفة منتقاة من الطرق العلمية المتعارف عليها مثل الطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفوية والطريقة التواصلية والهدف منه تحقيق أعلى درجة ممكنة من النجاح ويرجع هذا التنوع إلى إقتناع التربويين بأن نجاح العملية التعليمية يقتضي الأخذ بعين الإعتبار إستعداد الطالب ومستواه وحاجاته وطبيعة المادة(المنظمة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم:1993، 35).

ويعد التحدث(Speaking) من بين أهم المهارات اللغوية و أكثرها شيوعا وإستخداما من بين فنون اللغة الأخرى الإستماع (Listening) القراءة (Reading) الكتابة (Writing) فالناس يستخدمون الأصوات في التواصل والتعبير عن الأفكار والمشاعر و الأحاسيس وكما أشارت العديد من الدراسات إلى أن الإتصال الشفوي يمثل 95% من التواصل اللغوي في الصف (الحارثي،2020، 1160).

وهذا يعني أن على المدرس أو المعلم إتاحة الفرصة للمتعلمين لإستخدام اللغة بشكلها الشفوي و البحث عن مواقف يستخدم فيها المتعلمون اللغة تحاكي المواقف الحقيقية التي تواجههم ويمكن أن نلاحظ أن هذا المدخل يؤكد

إجتماعية اللغة وكونها مكتسبة مما يقتضي إعطاء الإستماع والكلام (المهارات الشفوية) إهتماما أكبر من مهارات اللغة الأخرى (عطية، 2008، 82).

إلا أنه مع الجهود التي سخرت لتطوير تعليم اللغة الإنجليزية إلا أن المهارات الشفوية لا تحظى بالنصيب الأوفر والعناية وهذا ماجعل الإتجاه نحو تعلمها ومستوى المتعلمين فيها منخفض وهذا ما أكدته دراسة خواجه بن عمر فقيه (2009) التي هدفت إلى معرفة مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الإنجليزية وفق المقاربة التواصلية وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى إجراء مهارة التحدث منخفض، وكذا دراسة عواشيرة السعيد سليمان (2015) هدفت إلى الكشف عن نوع إتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الإعدادي بمدينة باتنة نحو تعلم اللغة الإنجليزية وقد خلصت الدراسة إلى أن إتجاهات أفراد العينة نحو تعلم اللغة الإنجليزية منخفض (عواشيرة، 2015) في حين أكدت الدراسات العربية منها دراسة الحارثي (2020) والعبيكي والسلوم (2011) وجاد (2008) وخاطر (2007) عن مستوى متوسط أو متدني في مهارات التواصل الشفوي في مختلف المراحل.

وتُعتبر المرحلة الثانوية هي المرحلة التي يتمكن المتعلم فيها من التواصل بسهولة بعد إلمامه بمفاتيح اللغة واكتسابه لقدر جيد من الصياغات وقد أقرت وزارة التربية في الجزائر إدخال تقييم يتعلق بالنشاطات الشفوية في تعليم اللغات في المدارس الحكومية و أولته الحكومة إهتماما وخصوصا في المرحلة الثانوية و الهدف منه تمكين الأساتذة من أداة تسمح لهم بتنميين الأداء اللغوي في اللغة العربية واللغات الأجنبية وحثهم على التعبير المنسجم والتفكير السوي والنطق السليم وتفادي الإختلالات التي طالت الممارسات اللغوية (النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2013، 138).

وهذا ماجعل التطوير من أساليب التقويم المستخدمة في تعلم اللغة الإنجليزية أمرا ضروريا للكشف عن مناحي الخلل ومعالجة النقص ، ولأن تقويم مهارات المتعلم وكفاياته وتعلماته يعتبر من أهم الوسائل التي يتحدد بها مدى نجاحه فكان لا بد من تطوير أساليب تقويم تستطيع معالجة الأخطاء الواقعة في تعلمات التلميذ بالتالي تساعد على تحسين مهارات التواصل الشفوي لدى المتعلم من خلال جعله وسيطا في تعلمه .

و مر التقويم بعدة تطورات من التقليدي الذي يعتمد على ابراز الفروق الفردية بين المتعلمين وتشجيعهم على التنافس للحصول على مراكز متقدمة دون معرفة ما الذي يمتلكه هؤلاء الأفراد وما الذي يستطيعون عمله بالتالي قياس المعلومات والقدرات المرتبطة بالحفظ الأعمى (مهيدات والمحاسنة، 2009، 9).

وهذا ما أشارت إليه كل من دراسات أجراها جبريل (2005) والمشيقيح (1991) والدوغان (1995) تبين من خلالها أن تقييمنا التربوي في مدارسنا يعتمد على الأسئلة المقالية و الموضوعية بأسلوبها التقليدي و التي لا تغطي جميع أجزاء المقرر الدراسي بالاضافة إلى عجزها عن الكشف على مدى تحقيق المادة المقررة للأهداف (عبد الحافظ، 2013، 4) وهذا ما جعل التفاعل في حصة اللغة الإنجليزية منخفضاً كون المتعلم يلعب دوراً سلبيًا فيه، وتلبية لهذا ظهر مفهوم التقويم الواقعي الذي يقوم على فكرة أن تعلم التلميذ وقدرته على التحكم في المهارات المختلفة وتطوره يمكن تقييمه بواسطة العمل النشط والبحث والتحري وعرفه باكار و آخرون على أنه تقويم متعدد الأبعاد لطيف متسع من القدرات و المهارات ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم بل يتعداه إلى ملاحظة أداء المتعلم و التعليق على نتاجاته وإجراء مقابلات شخصية معه ،وهو ينمي قدرات الطالب من خلال كونه هو من يشارك في بناء تعلماته وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي reflective thinking الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم ، وتختفي فيه مهرجانات الامتحانات التقليدية التي تهتم بالتفكير الانعكاسي REFLEXIVE THINKING (لازم ، مشنت، 2013، 123) وهذا ما بينته العديد من الدراسات كدراسة بني عودة (2015) ورشاد سعد الدين (2015) والرضيان (2011) ونصر الله الحروب (2018) التي أكدت الأثر الإيجابي للتقويم الواقعي على التحصيل الأكاديمي للمتعلمين وكذا التطور المهني للمعلمين ،وقد بينت دراسات كل من المزيني (2010) ودراسة الطيب عمر وعبد المالك أمين (2019) الأثر الإيجابي والنتائج الجيدة لإستخدام للتقويم الواقعي في تعلم اللغة الإنجليزية .

لكن رغم كل النتائج الإيجابية لإستخدام التقويم الواقعي إلا أن عدد كبيراً من المدرسين يشككي عدم قدرتهم على جعل المتعلمين يتقنون التواصل باللغة رغم تحصيلهم المرتفع في القواعد إلا أنهم لا يجيدون توظيفها وتبقى مجرد لغة منفصلة (قواعد-كلمات-جمل) ويوضح (المجدوب) هذا قائلاً بأن ضعف المناهج في تدريس كفاية التواصل الشفوي عربياً لم يعد يحتاج إلى دراسات علمية للتدليل عليه فالمنظومات تشككي من فشل ذريع يتمثل في عجز الطلبة عن التعبير (المجدوب، ب.س-، 157).

ويشير القاضي (2015) إلى أن من أسباب القصور في اكتساب مهارات التحدث راجع للوضع النفسي للمتعلمين وذلك بنفورهم من التعبير ،والتواصل الشفهي لأسباب أسرية ومدرسية، والتردد والخوف من ارتكاب الأخطاء والقلق في لحظة التعبير الشفهي وهذا مايولد سلوك سلبي اتجاه التواصل اللفظي (الشهري، 55، 2020) .

ويمكن أن يرجع هذا لضعف أساليب التقويم التقليدية المتستعملة من طرف المدرسين وعدم اعتمادهم على أساليب حديثة، كذلك يمكن أن يرجع لمعرفة المدرس السطحية للغة ومهاراتها وكذا عدم المبالاة بالممارسات التقييمية وهذا مأكده دراسة كل من ابي مولود (2015) وبلعالم (2014) وتاعوينات (1998) حيث أوضحت أن معتقدات المدرسين حول تدريس اللغة الإنجليزية كانت سطحية وخاطئة (أبي مولود، 2015، 293) حيث كانت معرفتهم مجرد نقل للمعارف والتركيز على حفظ القواعد النحوية وتكرار نطق الكلمات في غياب التواصل الشفهي والتوجه نحو المعالجات المعرفية العليا وغياب الممارسات التقييمية الحديثة للمعلمين .

وتعد مهارة التواصل الشفوي على مستوى المدرسة أحد أهم العوامل التي تعزز القدرة على التعلم عند المتعلمين من خلال وضوح النطق وصحته وقدرة المتعلم على صياغة أفكاره بوضوح واستعمال اللغة في سياقها الاجتماعي وتفعيل التواصل بها مع الآخرين بالتالي وجب على الأستاذ الإهتمام بالأساليب التقييمية كونها مهمة أهمية المهارة نفسها، وهذا مايقع على عاتقه كونه هو المسؤول وهو الذي يتحكم في مجريات وما يحدث في القاعة الصفية، وتعتبر معرفة انعكاس استخدام التقويم الواقعي لتنمية مهارة التواصل الشفوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية ذا أهمية بالغة باعتبارها تبين لنا إهتمام المدرس بتطوير من أساليبه التدريسية والبحث عن بدائل دائمة بهدف تنمية مهارات المتعلمين لتحقيق التعلم.

من خلال كل هذا نتبادر إلى أذهاننا مجموعة من التساؤلات

-ما طبيعة انعكاس استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية ؟

-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في انعكاس استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير الأقدمية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في انعكاس استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير طبيعة التكوين ؟

## 2-فرضيات الدراسة:

طبيعة انعكاس استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية سلبية

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في انعكاس استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير الأقدمية

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في انعكاس استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير طبيعة التكوين

### 3- أهمية الدراسة :

إن أهمية الدراسة مستمدة من الموضوع في حد ذاته من جهة النتائج المترتبة والفوائد التي تسهم بشكل أو بآخر في حل بعض المشكلات التربوية المطروحة من جهة أخرى ويمكن حصر أهمية الدراسة في النقاط التالية :

- ❖ إثراء الجانب العلمي بمزيد من المعلومات حول موضوعي مهارة التواصل الشفوي والتقويم الواقعي
- ❖ توجيه إهتمام التربويين بأهمية أسلوب التقويم الواقعي في العملية التعليمية ودورها في تطوير قدرات الطلاب والإشارة إلى ضرورة التغيير من الأساليب التقليدية
- ❖ الإشارة إلى أهمية تعليم اللغة الانجليزية كونها أصبحت لغة العلم والتقدم وهي من اساسيات الحياة الحديثة وتعتبر مطلباً رئيسياً في التعرف على ثقافات الشعوب المختلفة وتساهم في حصول المتعلم على مهارات جديدة
- ❖ تعتبر مهارة التواصل الشفوي مظهراً من مظاهر الابداع كونه يعنى باستخدام اللغة في سياقها الطبيعي والحي الذي يجعل تعلمها واكتسابها أمراً سهلاً على المتعلمين كونها تحتاج للممارسة والمزج بين مكونات اللغة
- ❖ تعتبر مهارة التواصل الشفوي عنصراً رئيسياً في عملية التدريس التي ترفع من الحصيلة اللغوية و تجعل المتعلم يتعلم اللغة ويستعملها بطلاقة
- ❖ يعد التقويم ضروري في العملية التعليمية فعن طريقه نضع أيدينا على الأعطاب والعوائق التي تحول دون نماء كفاية التواصل الشفوي واقتراح حلول قصد تجاوز الخلل ومعالجته معالجة مركزة ودقيقة
- ❖ تعتبر السنة الأولى ثانوي مرحلة فاصلة ومهمة لدراسة مثل هكذا مواضيع باعتبار التلميذ في هاته المرحلة يعزف عن تعلم هاته اللغة ويهمل التواصل الشفوي بها وتقل دافعيته نحوها بالتالي وجب معرفة الأسباب حول هذ العزوف كونه يتقل كاهل الأستاذ
- ❖ يساعد التقويم الواقعي الأستاذ في إنشاء صورة حقيقية عن قدرات المتعلمين وما يمتلكونه من معارف وخبرات من خلال هذا يستطيع المعلم اختيار الطرق والوسائل التي تناسب تلك الخبرات وهكذا نستطيع أن نستخدمها في معالجة الأخطاء في مهارة التواصل الشفوي لديهم

- ❖ تعتبر مهارة التواصل الشفوي هي الوعاء الذي تمتزج فيه مكونات اللغة من مفردات وقواعد وجمل بحيث تعتبر السياق الذي يتم فيه استعمالها ،وكونها تحتاج لمواقف حقيقية فإن التقويم الواقعي يوفر هاته المواقف من خلال عرض أداء الطالب في مواقف حيوية يمكن من خلالها ممارسة التواصل اللغوي
- ❖ معرفة نسبة استخدام ومعرفة الأساتذة بأساليب التقويم الواقعي ومهارة التواصل الشفوي ومدى اهتمام الأساتذة بهما وهذا يمكن أن يكشف العيوب التي المتضمنة في تكوين الأساتذة والعمل على اصلاحها

#### 4-أهداف الدراسة :

- هدفت هذه الدراسة الحالية إلى التعرف على :
  - هدفت الى الكشف عن طبيعة انعكاس استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة الاتصال الشفوي لدى السنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية
  - معرفة دور متغير الأقدمية في انعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مستوى التواصل الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية
  - معرفة دور متغير طبيعة التكوين في انعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مستوى التواصل الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية
- 5-التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة :

#### التقويم الواقعي :

نقصد به التقويم الذي يمارسه الأستاذ الذي يدرس اللغة الإنجليزية مع تلاميذ السنة أولى ثانوي ببعض ثانويات مدينة ورقلة بعد انتهاء الطالب من انجازها بهدف تصحيح ومعالجة النقائص التي تكون في معارف المتعلمين التي اكتسبها ،وذلك من خلال عدة أساليب منها التقويم المعتمد على الأداء والملاحظة وتقويم الأقران

#### مهارة التواصل الشفوي:

ونقصد بها تبادل الأفكار والمعلومات بين المدرس والمتعلم باستخدام كلمات منطوقة ، تصاحبها مجموعة من السلوكيات كتعبيرات الوجه وحركات الجسم الغرض منه نقل المعارف وتحقيق التفاعل في الصف

**انعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية :** هو ذلك الإنعكاس السلبي أو الإيجابي الذي يظهر من خلال مساهمة الأسلوب التربوي المستخدم من من قبل أساتذة اللغة الإنجليزية المتمثل في أسلوب التقويم الواقعي في تحسين مستوى مهارة التواصل الشفوي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي ببعض ثانويات مدينة ورقلة

ويظهر ذلك من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها أساتذة اللغة الإنجليزية اللذين يدرسون أو درسوا السنة الأولى ثانوي من خلال إجاباتهم على إستبيان إنعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي والمعد من قبل الطالبات ببعض ثانويات مدينة ورقلة للسنة الدراسية 2022/2021

#### 6-حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية :التقويم الواقعي ومهارة التواصل الشفوي

الحدود البشرية : أساتذة اللغة الإنجليزية للطور الثانوي

الحدود الزمنية : تم تطبيق أدوات الدراسة في الموسم الدراسي 2022 /2021

الحدود المكانية :تقتصر الحدود المكانية للدراسة على بعض ثانويات مدينة ورقلة

# الفصل الثاني:

## التقويم الواقعي

تمهيد

- 1- تعريف التقويم
- 2- تعريف التقويم الواقعي
- 3- خصائص التقويم الواقعي
- 4- مبادئ التقويم الواقعي
- 5- أهداف التقويم الواقعي
- 6- أسباب التحول من التقويم التقليدي إلى الواقعي
- 7- إستراتيجيات التقويم الواقعي
- 8- أدوات التقويم الواقعي
- 9- تصميم التقويم الواقعي
- 10- معوقات تطبيق التقويم الواقعي
- 11- إنعكاسات التقويم الواقعي

خلاصة

## تمهيد

شهدت السنوات الأخيرة توجهات حديثة في مجال التقويم التربوي ، فبعد أن كان التركيز على نواتج التعلم وفق ماتقتضيه النظرية السلوكية ، أصبح الاهتمام بعمليات التعلم جوهر العملية التقويمية وفق ماتشير إليه النظرية المعرفية. حيث أن أساليب التقويم التقليدية لم تعد صالحة لمواكبة التطور في النظام التربوي الحديث وذلك لأنها غير قادرة على تحديد نتائج التعلم ، التي أتقنها الطلبة كما أنها تقتصر على قياس مفاهيم ذات مستويات متدنية ومهارات بسيطة بأرقام لا تعطي صورة دقيقة عن قيمة التعلم التي أحرزها الطالب ، لذلك اتجهت الأنظار نحو التقويم الواقعي لأنه قادر على قياس سلوكيات المتعلم في مواقف حياتية حقيقية وللتقويم الواقعي عدة مبادئ وخصائص و أهداف وله إنعكاسات على عدة جوانب

## 1/ مفهوم التقويم:

### أ/لغة:

التقويم في قواميس اللغة لفظ مشتق من الفعل "قَوَّمَ" وقوم الشيء بمعنى قدره ووزنه وحكم على قيمته وعدّله ، والتقويم بهذا المعنى يعني بيان الشيء (عمر وآخرون 2009، 19)

### ب/اصطلاحا:

عرفه ثوروندايك وهيجن (Higen ،Thorndike): بأنه "وصف شيء ما ثم الحكم على قبول أو ملائمة ما وُصف "

كما يعرف أحمد عودة التقويم بأنه "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية و إتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها(كماش ومشتت ،2013، 211)

و أوضح جابر علي الحميد (1983) أن هناك تعريفات مختلفة للتقويم ، ولكن معظم التعريفات يمكن تصنيفها ورُدّها إلى تعريفين اثنين هما :

الأول : التقويم عملية جمع للبيانات وتحليلها بطريقة منظمة بهدف تحديد مدى تحقيق الأهداف

الثاني :التقويم عملية جمع للبيانات وتحليلها لكي نتخذ قرارات في ضوء نتائج هذا التحليل(عمر وآخرون 2009، 19)

ويعرف التقويم التربوي بأنه "عملية مقصودة منظمة تهدف إلى جمع المعلومات عن العملية التعليمية وتفسير الأدلة بما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطالب أو المعلمين أو البرامج أو المدرسة مما يساعد في توجيه العمل واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة " .

وبتحليل هذا التعريف يمكن الوصول إلى أن :

- التقويم عملية : أي انه يتم على خطوات متتالية ولا يتم في خطوة واحدة .
- عملية مقصودة : أي انه يتم الإعداد له مسبقا
- عملية منظمة : أي انه يستند على أسس علمية (العباسي، 2010، 33)
- عملية تهدف إلى جمع المعلومات : أي انه يستند إلى أدلة وشواهد عند إصدار الأحكام
- العملية التعليمية : أي انه عملية شاملة
- اتخاذ الإجراءات المناسبة : أي معالجة جوانب الضعف وتدعيم جوانب القوة (العباسي، 2010، 33)

## 2/تعريف التقويم الواقعي : وللتقويم الواقعي عدة تعريفات نذكر منها

**تعريف وينجز (Wiggins 1992):** التقويم الواقعي هو تقويم يتطلب من المتعلم تنفيذ أنشطة وأداءات ، أو يكون نتائج تبين تعلمه ، وهذا التقويم القائم على الأداء يسمح للمتعلمين بإبراز ما يمكنهم أدائه في مواقف واقعية .

**ويعرفه كنيك (Knicker 1997):** التقويم الواقعي او التقويم القائم على الأداء بأنه أنشطة يقوم بها المتعلم حيث يطبق فيها معارفه ومهاراته ، ويبين ذلك عمليا في مواقف حياتية واقعية (علام، 2007، 34.35) .

ويتبين من خلال هذا بأن التقويم الواقعي بأنه التقويم الذي يتطلب من المتعلم بيان مهاراته ومعارفه وأدائه من خلال تكوين نتاج ذي دلالة ، أو انجاز مهمة حركية مستخدما عمليات عقلية عليا وحل مشكلات وابتكارات ، وهذا يتطلب تطبيقات ذات معنى يتعد حدود النشاط الذي يقوم به المتعلم، كما يعرف التقويم الواقعي بأنه عملية مستمرة تتضمن الطالب والمعلم في صنع القرارات والأحكام حول تقدم الطالب ، باستخدام استراتيجيات غير تقليدية . (العباسي، 2010، 36.38).

و عرفه ماير Mayer (1992) :على أنه تقويم لأداء الطالب من خلال إنجازه لمهام حياتية واقعية .

وقد عرفه ريان Rayan (1994):على أنه نوع من أنواع التقارير المتعدد البدائل يطلب فيه من الطالب إنجاز مهمة /مهام ،واقعية /حياتية بحيث يظهر الطالب ممن خلال إنجازه لهذه المهمة قدرته على تطبيق المهارات وتوظيف المعارف التي اكتسبها (مهيدات والمحاسنة، 2009، 18).

فالتقويم الواقعي هو عبارة عن سلسلة متصلة من الأساليب والصيغ التي تتراوح بين استجابات مفتوحة يكتبها المتعلم وتوضيحات شاملة وتجميع للأعمال المتكاملة للمتعلم ، ويتميز التقويم الواقعي عن التقويم التقليدي من حيث استناد التقويم الواقعي إلى عينات مختلفة من أداء الطالب عبر زمن محدد، ويهتم بفحص أنماط عدة لأعمال الطالب المختلفة ،أما التقويم التقليدي فيعتمد على الدرجة أو العلامة الكلية للطالب في الاختبارات التقليدية المألوفة التي تطبق في نهاية مدة دراسية معينة . (العباسي،2010، 36.38)

وعرفه **الحري (2008)**: بأنه" التقويم الذي يقوم على الإفتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم حيث تختلف تلك المعرفة من سياق إلى آخر "،وعرفه **علي** بأنه" إستخدام أساليب التقويم (غير تقليدية) (خلاف الإختبارات المقننة "،**ويعرفه عواد وأبو سنيّة** بأنه "إتجاه في التقويم التربوي يقوم على أساس وضع المتعلم في مواقف تعليمية حقيقية تحاكي الواقع وترصد استجاباته فيها". (بني عودة،2015، 17)

ويعتبر التقويم الواقعي هو التقويم الذي يعكس إنجازات الطالب وقيسها في مواقف حقيقية ، فهو تقويم يجعل الطلاب ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم ، فيبدو كمنشآت تعلم وليس كاختبارات سريعة يمارس فيه الطلاب مهارات التفكير العليا ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لبلورة الاحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها.(لازم ومشتت،2013، 123)

وتتنوع المصطلحات المرادفة للتقويم الواقعي وتختلف باختلاف الخلفيات النظرية للمعرفين ، بحيث أورد **علام(2004)** المصطلحات أو المفاهيم المرادفة للتقويم البديل أو الواقعي ومنها التقويم الأصيل ،التقويم القائم على الأداء ، التقويم البنائي والتقويم الوثائقي والتقويم الكيفي والتقويم المباشر ،وكذلك يرى **زيتون(2007)** أن مفهوم التقويم البديل أو الواقعي هو أكثرها عمومية ومن ثم فهو قد يضم داخله مفهومي تقييم الأداء والتقييم الحقيقي . (الحبيلي،2012، 212)

إذ يعد التقويم منطلق الدراسة وأحد أهم المكونات في العملية التعليمية وعلى أساسه يتم معرفة مدى تحقق الأهداف ويهدف إلى جعل المتعلم صانعا للمعرفة ومكونا لها بحيث يقحمه في مهمات تشبه الواقع بهدف تعزيز فهمه .

كما نلاحظ أن التعاريف كل منها ركز على جانب من جوانب التقويم الواقعي فمنهم من ركز على الأنشطة و والأداءات ومنهم من أشار إلى كونه يستخدم العمليات العقلية العليا وكذلك التركيز على ربط النشاطات التقويمية بالحياة الواقعية ،ومن خلال التعريفات السابقة يمكننا استخلاص تعريف اجرائي للتقويم الواقعي بحيث

نقصد به "التقويم الذي يمارسه الأستاذ في مواقف تعليمية مختلفة مشابهة لتلك التي تواجهه في حياته اليومية ويكون بعد انتهاء الطالب من انجازها بهدف تصحيح ومعالجة النقائص في المعارف التي اكتسبها".

### 3/خصائص التقويم الواقعي

يتصف التقويم الواقعي بعدد من الخصائص التي من شأنها أن تبين وسائل وإجراءات وطبيعة التقويم الواقعي، ومن هذه الخصائص مايلي

- الاعتماد على المشكلات الحياتية الواقعية والتي تعكس قدرة الطلبة على توظيف قدراتهم ومعارفهم ومهاراتهم في إيجاد حل للمشكلات التي تواجههم ،والقيام بإنجازات يحتاجونها في حياتهم اليومية.
  - إتاحة الفرصة أمام الطالب لتقييم تحسنه في التعلم بنفسه،لذا فالتقويم الواقعي يعتبر " محكي المرجع".
  - المساهمة في تحسين عمليتي التعلم والتعليم لما يوفره من تغذية راجعة فورية للطلبة والمعلمين وأولياء الأمور أيضاً.
  - إمكانية إصدار أحكام دقيقة وموضوعية عن مدى تقدم الطلبة في العملية التعليمية، ومدى جودة عناصر النظام التعليمي. (مهيدات والمحاسنة،2009، 22)
  - إتاحة استخدام أساليب ووسائل تقويمية عديدة ،مما يجعل برامج التقويم ذات مستوى عال ويزيد من جودة ونوعية عمليات التقويم ، ويؤثر إيجابياً على عملية التعلم والتعليم.
  - إتاحة الفرصة أمام الطلبة للتدريب وممارسة التعلم بشكل فعلي، واستخدام المعلومات والمهارات بفاعلية،والحصول على التغذية الراجعة لما يمارسونه من أعمال. (مهيدات والمحاسنة،2009، 22)
- ويرى السواط ( 2013 ) ضرورة توافر عدد من الخصائص في التقويم الواقعي حتى يصبح فعالاً،وهذه الخصائص هي:

- أولاً :تعدد مؤشر الجودة :تظهر الحاجة لمثل هذه الخاصية لأن الكثير من المهارات تتضمن مهارات فرعية وقدرات متنوعة،فقياس جودة الأداة باستخدام مؤشر واحد فقط لا يوفر نتيجة واضحة عن عدد القدرات والمهارات التي ساعدت الطالب في تكوين أدائه.
- ثانياً :المستويات المحكية :وتتمثل هذه الخاصية بالمعايير المستخدمة في الحكم على أداء الطالب وتقويمه،وذلك عن طريق إعطاء وصف للمستويات المختلفة المتوقع من الطالب أدائه. (الحروب،2018،14)

- **ثالثاً: ثبات الأحكام:** ويظهر ذلك من خلال إعطاء وصف للأدوات التي تم استخدامها في التقويم، بالإضافة إلى إصدار أحكام مشابهة على الطالب نفسه من قبل محكمين مختلفين وبحسب الفريق الوطني للتقويم ( 2004 ) فإن خصائص التقويم الواقعي تقوم على صقل مهارات الطلبة المتمثلة بالتحليل والتنفيذ والأداء، بحيث يكون الطلبة فاعلين في أدائهم بناءً على المعلومات والمعارف المكتسبة، فهم يقومون بتقديم عدد من المهمات والتحديات مثلاً لأبحاث والمهارات الكتابية وعقد المناظرات والمشاركة فيها، ويسعى التقويم الواقعي إلى تحقيق الصدق والثبات من خلال توحيد معايير التقويم ومعايير الاختبار، (الحروب، 2018، 14) ويحدد أبو علام (2005) أهم خصائص المهام الحقيقية التي تستخدم التقويم الواقعي وهي :
  - الواقعية
  - الحكم والتجديد
  - محاكاة المضمون والحياة الشخصية
  - تقويم قدرة الطالب على استخدام المعلومات والمهارات بكفاية (الزبيدي، ب.س، 12)
 وتعد هاته الخصائص التي ذكرناها هي التي تعطي التقويم الواقعي أهميته، وساعدت في خلق تقويم حقيقي يُظهر بوضوح مدى تطبيق المتعلم للمعارف والمهارات الأساسية التي اكتسبها وتعلمها وذلك بهدف تقويم قدرته في سياق واقعي أقرب للحياة اليومية ومن خلاله يستطيع المدرس إعطاء حكم حول تطور هاته القدرات

#### 4/ مبادئ التقويم الواقعي :

- ويقوم التقويم الواقعي على مجموعة من الأسس والمبادئ التي يجب مراعاتها عند تطبيقه أشار لها عدد من الباحثين مثل (حمزة وصومان 2013؛ أبو عبيدة 1435):
- 1- التقويم الواقعي إجراء يرافق عمليتي التعلم والتعليم ويربطهما معا في جميع مراحلها بقصد تحقيق بلوغ كل طالب لمستويات الأداء المطلوبة وتوفير التغذية الراجعة الفورية للطالب حول إنجازاته بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية، فهو تقويم يغوص في جوهر التعلم الضروري وفهم الطلبة ومدى امتلاكهم المهارات المنشودة.
  - 2- ممارسة الطلاب للعمليات العقلية و لمهارات التقصي والإكتشاف وهي غاية يجب رعايتها و التأكد من اكتسابهم لها من خلال عملية التقويم، وقد يتم ذلك من خلال إنشغالهم في نشاطات تستدعي حل المشكلات وبلورة الأحكام واتخاذ القرارات. (الحجيلي، 2012، 215)

3- يقتضي التقويم الواقعي أن تكون المشكلات والمهام والأعمال المطروحة واقعية وذات صلة بشؤون الحياة العملية اليومية للطالب وبذلك تستدعي هذه المشكلات إستدعاء المعارف والمهارات للتوصل إلى حلول مناسبة.

4- تعتبر إنجازات الطلبة وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعهم لها هي مادة التقويم الواقعي، ولذا يقتضي أن يكون التقويم الواقعي متعدد الوجوه والميادين ومتنوعا في أساليبه وأدواته ولا تمثل الاختبارات التحصيلية هذه الأدوات. (الحبيلي، 2012، 216)

5- مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين في قدراتهم وأنماط تعلمهم وخلفياتهم وذلك من خلال توفير العديد من نشاطات التقويم التي يتم من خلالها تحديد الإنجاز الذي حققه كل طالب وتتسم هذه النشاطات بالقدرة على إيضاح الضعف و القوة في كل إنجاز ومستوى الإتقان الذي وصل إليه الطالب بالمقارنة مع محكات الأداء .

6- يتطلب التقويم الواقعي بعض أشكال التعاون مابين الطلبة ويمكن من خلال التعاون في مجموعات متعاونة فالطالب مرتفع المستوى تعلمه يساعد زملائه الضعاف، وتتوافر للجميع فرصة أفضل للتعلم. (الحبيلي، 2012، 216)

وتعد هذه المبادئ هي التي استند عليها التقويم الواقعي و يمكن للمدرس الإستفادة منها كونها تركز على أداءات وإنجازات الطالب في المواقف الحقيقية التي تتطلب الإستقصاء والتحليل و الإكتشاف والعمل التعاوني بين أطراف المجموعة وهذا مايساعد على بناء وتكوين المعرفة الخاصة بكل طالب و تساعد على تنمية كفاية التواصل الشفوي.

كما أن التعلم التعاوني هو الذي يخلق التفاعل الصفي الذي يقوم على التواصل اللفظي بين أفراد المجموعة الصفية .

## 5/أهداف التقويم الواقعي :

يسعى التقويم الواقعي من خلال أساليبه المتنوعة إلى مايلي :

- تنمية قدرة الطالب على الإستجابة لمهام التعلم و المشكلات الحياتية الواقعية.

- قياس جوانب متعددة من شخصية الطالب وليس الإقتصار على بعد واحد كما في الإختبارات التحصيلية.
  - التقويم المباشر لإنجازات و أداء الطالب من خلال ممارسة المشروعات الفردية والجماعية وتنمية تقبل الطالب لوجهات نظر الآخرين. (مهيدات والمحاسنة، 2009، 18، 19)
  - قياس وتقويم الكفايات الأساسية للتعلم وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالب
  - تنمية قدرة الطالب على الإستجابة بحيث لا يقتصر دوره على مجرد الإختيار من بين عدة إختيارات تم تحديدها بشكل مسبق.
  - اختبار مهارات التفكير العليا بالإضافة إلى المهارات الأساسية و استخدام بدائل متعددة لتقييم أعمال الطلاب .
  - تشجيع التعاون بين الطلبة من جهة وبين الطلبة والمعلم من جهة أخرى .
  - المزج بين التقويم والتوجيه ،فالتقويم يجب أن لا يعكس معلومات دقيقة عن أداء الطلاب فقط بل يجب أن يكون محفزاً لهم ومسهماً في تحسين التعلم . (مهيدات والمحاسنة، 2009، 18، 19)
  - تنمية الأفكار والاستجابات الخلاقة والجديدة و تركيز على العمليات والمنتج في عملية التعليم .
  - تنمية مهارات متعددة ضمن مشروع متكامل وتعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي .
  - جمع البيانات التي تبين درجة تحقيق المتعلمين لنتائج التعلم .
  - استخدام استراتيجيات وأدوات تقويم متعدد لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم. (لازم، مشنت، 2013، 124)
- وبالتالي يتضح من ما سبق ذكره أن التقويم الواقعي يهدف إلى الزج بالمتعلم في تطبيقات للمعارف والمهارات التي اكتسبها بنفس الطريقة التي تُستخدم في سياقها الواقعي خارج المدرسة وتتصل بحياة الطالب وهذا مايعتمد عليه استاذ اللغة الإنجليزية في تدريسه للغة بحيث يجعل من التواصل الشفوي مكانا تجتمع فيه عناصر اللغة ككل ويخدم التقويم الواقعي اللغة في هاته النقطة بحيث يضع المتعلم في مواقف حقيقية لإستخدام اللغة مما يضفي مصداقية ودقة للمعلومات المتوفرة عن مايعرفه الطالب فعلا وعلى ما يكون قادراً على أدائه والقيام به.

## 6/أسباب التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم الواقعي:

- لخص علام (2004) أهم الأسباب والتي تمثلت في
- رؤية اللجنة القومية للمستويات التربوية و العمليات الإختبارية في أمريكا عام 2000 أن التركيز في الماضي على الكفايات أو المهارات الأساسية أدى إلى افتقار الطلبة إلى المهارات العقلية العليا وأن الإختبارات التي تقتصر على الورقة والقلم كان لها تأثير سلبي .
- تخوف أصحاب الأعمال من افتقار التلاميذ الذين سوف ينضمون مستقبلا إلى القوة العاملة إلى الكفايات المرجوة التي تؤهلهم للتنافس في الإقتصاد العالمي المتسارع.(الحجلي،2016، 212)
- **المنظور الجديد للتعلم الإنساني**،بحيث لم تعد الممارسات والمفاهيم المستندة للنظرية السلوكية في عمليتي التعليم والتعلم التي سادت في عشرينيات القرن الماضي والتي تركز المفهوم البنكي والمصدر الوحيد للمعرفة والتحول إلى الممارسات المستندة للنظرية المعرفية والبنائية التي تؤكد على دور المتعلم النشط في بناء وتوظيف معارفه الأمر الذي استلزم تغييرا في أساليب التقويم.
- **المفهوم الموسع للذكاء الإنساني** الذي طوره جاردنر من خلال العمل على تطوير نظرية الذكاء المتعدد وحدد ثمانية مجالات للذكاء يمتلك كل فرد نسبة متفاوتة منه وتبعًا لذلك تغير في مفهوم التقويم.(الحجلي،2016، 212)
- **تغير مفهوم التحصيل** وكذا الاختبارات التي ركزت على حفظ المعلومات واسترجاعها وهذا ما لم يعد مناسباً في عصر الانفجار المعرفي ماخلق أهمية التشجيع على الابتكار والإبداع في التعليم.
- **تطور تقنيات المعلومات** (الزبيدي،15،2019-16)

ومن هنا يمكن أن نستخرج الفرق بين التقويم التقليدي إلى التقويم الواقعي

جدول رقم ( 1 ) يوضح الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم الواقعي (المهيدات والمحاسنة، 2009، 23- 24)

| التقويم الواقعي                                                                                                                                         | التقويم التقليدي                                                                                                                                                                        |                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| <p>- يطلب منهم إظهار إستيعابهم للمعارف والمفاهيم عن طريق قدرتهم في توظيف معارفهم ومهاراتهم لإنجاز المهمة الموكلة إليهم</p>                              | <p>- يعطى الطلبة مجموعة من الخيارات مثل ( الإختيار من بدائل ،صح خطأ ، المزوجة ، أكمل الفراغات) ويطلب من الطلبة إختيار الأجوبة الصحيحة</p>                                               | <p>1- إختيار الإجابة مقابل إنجاز مهمة</p>                       |
| <p>- تكون كافة المهام حياتية واقعية</p> <p>- تقيس كفاءة الطالب في إنجاز مهمة ما في فترة زمنية تتناسب وطبيعة هذه المهام</p>                              | <p>- تستخدم الإختبارات وعلى فترات متعددة لإظهار كفاءة الطلبة على</p> <p>- إستدعاء المعلومات ونادرا ماتكون خارج المدرسة وفي مواقف حياتية</p>                                             | <p>2- ممارسة مهارات الحياة</p>                                  |
| <p>- يسأل الطلبة كيف يحلوا كيف يركبوا كيف يوظفوا ماتعلموه بطريقة منظمة لإنتاج شئ جديد كما يسألهم عن مبررات الحلول ومنطق الإجراءات وكيفية تنظيمها</p>    | <p>- تستخدم الإختبارات في تحديد المعرفة التي اكتسبها الطلبة عن طريق تذكر الحقائق و التعريفات بالتالي لانستطيع تحديد في ماذا كانت لديهم القدرة على توظيف ماتعلموه في حياتهم الواقعية</p> | <p>3- التذكر / التعرف على المعرفة مقابل بناء/وتطبيق المعرفة</p> |
| <p>- يكون للطالب الحرية في إختيار المهمات وكيفية إظهار الدليل على كفاءته من عدة أنماط</p> <p>- بينما في التقويم الواقعي قد يعطي الطالب إجابة أو حلا</p> | <p>- يتم تصميم الإختبارات من قبل المعلم وماعلى الطالب إلا استدعاء المعلومات و إستدعائه يكون منصبا على أشياء محددة في الإختبار</p>                                                       | <p>4- بُنى المعلم مقابل بُنى الطالب</p>                         |

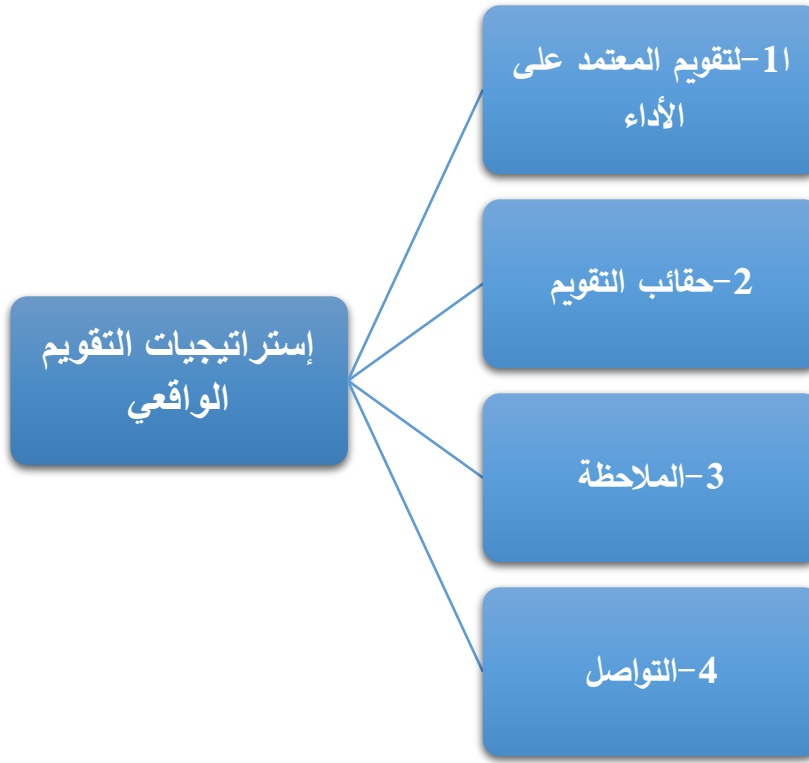
|                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| <p>بطريقة تختلف عن الطريقة التي يراها المعلم وهذا ما يهدف إليه التقويم الواقعي</p>                                                                                                                                | <p>- قد يجيب الطالب بطريقة تختلف عما يقصده المعلم<br/>رغم صحتها قد يعتبره المعلم غير متقن لمضمون السؤال</p>                                                                                                                                                                                              |                                           |
| <p>إن التقويم الواقعي ينصب على إنجاز مهمة حقيقية (في الواقع) بمعنى أن الطالب لديه المجال في إظهار قدرته وكفاءته و براعته في توظيف معرفته لإنجاز المهام الموكلة إليه و إنجاز المهمة <u>مؤشر مباشر</u> بحد ذاته</p> | <p>تكون إجابة الطالب على فقرة في إختبار ما تتطلب التحليل أو إستخدام الحقائق في موقف جديد بدلا من تذكر الحقائق لا تبين في ما إذا كانت إجابة الطالب نتيجة للحظ (التخمين) أو التذكر ، إضافة إلى عدم معرفة طريقة التفكير التي سلكها الطالب للحصول على الإجابة وهذا <u>مؤشر غير مباشر</u> على أداء الطالب</p> | <p>5- مؤشر مباشر مقابل مؤشر غير مباشر</p> |

بالتالي يظهر أن النظرة السلوكية للمعلم والمتعلم استغزت النظرية المعرفية بسبب الصورة النمطية للتعليم و الأدوار التي كان يلعبها كل من المعلم والمتعلم فيها وهذا ما أحدث إنقلابا في هذه الأدوار وبالتالي كان للتقويم التربوي النصيب الأوفر كون النظريات الحديثة ركزت على التغيير في طريقة تقويم المتعلمين لما لها من أثر في معرفة مدى ما يمتلكه الطلبة من معارف ومهارات وأداءات في مواقف حقيقية تساعد المعلم في إعطاء أحكام صادقة حول ما يمتلكه التلاميذ .

بالتالي فإن هاته الإجراءات تتيح لأساتذة اللغة الإنجليزية معرفة مدى امتلاك المتعلمين لمهارة التواصل الشفوي والحكم عليها لمعرفة طرق المعالجة .

#### 7/ إستراتيجيات التقويم الواقعي :

تتعدد الأساليب والصور التي من خلالها يتم تقويم أداء الطالب تقويما واقعيا سواء داخل المدرسة أو خارجها ومن هذه الأساليب :



شكل رقم ( 1 ) يوضح إستراتيجيات التقويم الواقعي

#### أولاً : التقويم المعتمد على الأداء

على عكس التقويم التقليدي (الاختبارات الموضوعية ) التي تركز على الحقائق والمهارات الدقيقة فإن تقويم الأداء يُصمم لاختبار ما هو أهم من ذلك ، وهو قدرة الطالب على استخدام المعرفة والمهارات وتوظيفها في المواقف الواقعية المختلفة وقد مورست بعض أنماط التقويم الواقعي منذ امد بعيد ، حيث كان المعلمون يقومون بكفايات تلاميذهم عن طريق ملاحظتهم لهم فيما كانوا يؤديونه من أعمال ، إلا أن الاهتمام بتقويم الأداء جاء كردة فعل مباشر للانتقادات التي وجهت إلى الاختبارات ذات الإجابة المصاغة. (لازم ومشتت، 2013، 124)

والمواضيع بصيغتها التقليدية المعتادة ، والتي لا تقيس في الغالب سوى العمليات العقلية في أدنى مستوياتها ، لأن تنمية القدرات والعمليات العقلية العليا تمثل هدفا رئيسا من أهداف أي نظام تعليمي ، و إن عدم استخدام اختبارات مناسبة ودقيقة لقياس مثل هذه القدرات يعني أن المربين في مواقف صعبة ، إذ لا يمكنهم إصدار أحكام صادقة وموضوعية ودقيقة على مدى امتلاك الطلبة لهذه القدرات ومدى نموها لديهم .

## أهداف التقويم المعتمد على الأداء :فقد حددها على النحو التالي

- تنمية مبادئ التواصل والمهارات الرياضية
- تزويد المفاهيم الأساسية والمبادئ من جميع مواضيع حقول المعرفة
- جعل الطالب معتمدا على ذاته
- جعل الطالب عضو منتجا في أسرته وفي مدرسته وفي مجتمعه
- جعل الطالب مفكرا وقادر على حل مشكلاته (لازم ومشتت، 2013، 124)
- الربط بين أجزاء المعرفة المختلفة

## أنماط التقويم المعتمد على الأداء :

تتعدد المواقف التعليمية التي يمر بها الطالب وتبعا لذلك تتعدد أنماط وأشكال ومتطلبات المهمات التي يتم من خلالها التقويم الواقعي ومنها التقويم المعتمد على الأداء ، ومن الأساليب التي يظهر بها هذا النمط:



شكل رقم(2 ) يوضح أنماط التقويم المعتمد على الأداء

### المشروع

هو عمل استقصائي قد يجريه الطالب بمفرده او بالاشتراك مع زملائه بهدف حل مشكلة ما أو الإجابة عن سؤال أو تصميم عمل أو القيام بتجربة أو إنجاز مهمة ما بما يكفل اكتشاف قدرة أو ابداع الطالب .

ومن الأمثلة على المشاريع إعداد مجسم لظاهرة البراكين ، زراعة مجموعة من البذور ، تبیین اثر الضوء في نمو النباتات ، التلوث...الخ . ويتطلب المشروع عرضاً شفويًا باستخدام طرق العرض المختلفة. ويمكن تقييم المشروع بإحدى أدوات التقويم المعروفة كقائمة الشطب أو سلم التقدير ( العددي أو اللفظي ). (مهيدات و المحاسنة، 34.36، 2009)

### العروض الشفوية

عرض عمل يقوم به الطالب امام زملائه أو المعلمين لتوضيح انجازه في مشروع او تقرير او أي أداء، موظفا تقنيات الحديث مُظهرًا من خلال العرض قدراته ومهاراته في العمل مثل : التواصل والثقة بالنفس والتقبل أفكار الآخرين والإجابة عن الاستفسارات.

### المعارض

هو نمط من أنماط التقويم المعتمد على الاداء يتطلب من الطالب عرض ما تعلمه من معارف ومهارات أساسية داخل الغرفة الصفية والغرض من ذلك إظهار الطالب لقدراته على مواجهة التحديات وتمكنه منها مثل عرض الطالب إنجاز المجسمات واللوحات البيانية، وتعتبر المعارض والفعاليات والأنشطة المنهجية أو لا منهجية جزء لا يتجزأ من مهام العملية التعليمية لأبي نظام تربوي فهي تنمي الكثير من المبادئ والقيم مثل التعاون ، الجرأة ، الشجاعة ، الثقة بالنفس و الطلاقة في التعبير ، الابداع ، الابتكار ، التفكير التخيل وهي لا تحدث طوال العام الدراسي وإنما تنظم في اوقات معينة من العام الدراسي ونلاحظ ان هناك تنافس كبير بين المدارس على اختلاف انواعها في اقامة معارض لعرض ما قام به طلابها اثناء العام الدراسي من نشاط في مجالات المواد المختلفة. (مهيدات و المحاسنة، 2009، 115، 131)

### المحادثة

تعبير يؤديه الطالب خلال فترة زمنية محددة وقد تكون إعادة لرواية بشكل مختصر او سرد لقصة أو فيلم سبق وان شاهده او رحلة قام بها او إبراز فكرة في موقف تعليمي تعرض له او

تعليق على مباراة رياضية أو تقليد مذبذب ما . يعتبر (الحوار) من الأمور التي نمارسها باستمرار لذا فإنّ هذه المهارة أمر مهم . فأسلوب الحوار والحديث يدل على شخصية سلوك وأخلاق المتحدث ويمكن من خلالها تطوير مهارات الطلبة من خلال طرح مشكلة عملية، يتحاور حولها الأطراف في ما بينهم لتقادي المشكلة وأسبابها مستقبلاً ومن ثم طرح الحل المناسب للمشكلة ، وبعد ذلك يحلل ويبرهن على فاعليته وأهميته. (مهيدات و المحاسنة، 2009، 115، 131)

### المناظرة

تعرف المناظرة بأنها لقاء ثنائي قد يكون فيه المتناظرين أفراد أو مجموعات حول موضوع معين حيث يتبنى فيه كل طرف وجهة نظر تتعارض مع وجهة نظر الطرف الآخر ، حيث يبرز كل طرف قدرته على الإقناع والتواصل والاستماع واحترام الراي الآخر بتقديم الحجج والبراهين والأدلة المدعمة لوجهات النظر ويتطلب من ذلك تشكيل لجنة تحكيم من الأقران ويتم ذلك بإشراف المعلم . وقد جاء هذا النمط من احد نماذج تقويم الشامل وهو نموذج التقويم المعتمد على المعارضة الذي اشار له كل من ويرثن و ساندروز ،ويمكن تعريف المناظرة على انها حوار بين شخصين أو فريقين يسعى كل منهما الى اعلاء وجهة نظره حول موضوع معين والدفاع عنها بشتى الوسائل العلمية والمنطقية واستخدام الادلة والبراهين على تنوعها محاولاً تنفيذ رأي الطرف الآخر وبيان الحجج الداعية للمحافظة عليها أو عدم قبولها. (مهيدات والمحاسنة، 2009، 60.79)

### لعب الدور

وهو نمط يقوم الطالب من خلاله بممارسة حركات أو إيماءات أو أدوار من خلال الحوار والمناقشة والتقليد ضمن مواقف تحاكي الواقع من اجل الكشف عن مهارات الطالب المعرفية والأدائية والقدرة على الإمتثال للتعليمات وتقديم الاقتراحات واتخاذ القرارات أو إيجاد الحلول لمشكلة حياتية ومن المواقف التعليمية التي يمكن من خلالها ممارسة هذا النمط برلمانات الشباب ، عقد جلسات المحاكمة ، وتمثيل الغزوات والمعارك ، تجسيد مواضيع القواعد في اللغة العربية في أشخاص . تقليد المهارات دون أدوات ، إيصال الأفكار بالحركات و الإشارات.

### خرائط المفاهيم

هي عبارة عن مخططات هرمية ثنائية البعد ومتعددة الأبعاد (عنكبوتية) تظهر البنية المتكاملة

لمفاهيم موضوع أو وحدة ما، تم تنظيمها بطريقة متسلسلة ومنطقية ، حيث يوضع المفهوم الرئيسي في قمة الهرم و تندرج تحته المفاهيم الفرعية ، وهناك روابط تبين العلاقة بين المفهوم الرئيسي والمفاهيم الفرعية ، وهذا يقودنا الى استخلاص أن خريطة المفاهيم ذات طبيعة هرمية ، منظمة ، مترابطة ومفسرة في آن واحد إضافة إلى أنها تكاملية ومفاهيمية. (مهيدات والمحاسنة، 2009، 80)

### ثانيا: حقائب التقويم (ملفات الإنجاز Portfolios):

وهي من أبرز أدوات التقويم الواقعي وأكثرها استخداما في الأوساط التدريسية والتعليمية في الآونة الأخيرة ويقصد بملف أعمال التعلم بأنه "تجميع منظم وهادف ومركز للأعمال والأنشطة الأدائية التي يقوم بها المتعلم لإبراز جهوده ومدى تقدم تحصيله في مجال أو عدة مجالات دراسية معينة ويطلق عليه أيضا حقيبة أعمال المتعلم أو السجل العملي المحمول أو سجل الأداء الشامل .

ومن مبادئ استخدامها ؛تحديد الهدف من استخدام البورتفوليو تحديدا دقيقا وأن يكون التصميم بنائيا وكذا يجب تطوير معايير الأداء بشكل أساسي لنتيح للمقربين الحكم على رتبة الطالب ومراقبة تقدمه. (الزبيدي، 2019، 12، 13)

وتمكن أهميته في أنه:

- تقديم رؤية صادقة عن التقويم المبني على أداء أكثر أصالة
- تعطي صورة دقيقة عن التحصيل المعرفي للمتعلمين
- تعطي معنى وقيمة لعملية التعليم
- تشجيع التأمل والتفكير الذاتي
- تمكن المتعلمين والمدرسين من التواصل
- تعزز مبدأ المشاركة والتفاعلية (الزبيدي، 2019، 12، 13)

### ثالثا: الملاحظة (Observation):

وهي استراتيجية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو الطالب بقصد مراقبته في موقف نشط وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه وتتميز هذه الإستراتيجية بمرونة عالية ،تمكن المعلمين من تكييفها وتصميمها بما يتناسب مع النتائج التعليمية المختلفة. (الحجيلي، 2016، 221)

أما في مجال التربوي فيمكن تعريف الملاحظة على أنها رصد أداء الطالب في موقف تعليمي معين على الواقع من قبل الملاحظ ، بغرض جمع المعلومات تمهيدا لتحليلها وإصدار الحكم على الطالب ، وتتميز بقدرتها على توفير معلومات كمية ونوعية حول تحقيق الطالب لكفايات التعلم كما هي في الواقع ، الحصول على هذه المعلومات من خلال استخدام الاختبارات لعدم مناسبتها للمواقف المراد ملاحظاتها ، حيث يمكن للمعلم تكييف الملاحظه بما يتناسب و المواقف التعليمي . و نظرا لتعدد مظاهر التعلم التي لا يمكن قياسها او معرفتها كالمبادرة والتعاون والمشاركة والتنظيم وحل المشكلات ، كان لابد من استخدام الملاحظة بادواتها المختلفة في تقييم المظاهر والسلوكات الخاصة بالتعلم، وخصائص الطلبة واللباس ، والعادات كما يمكن استخدام الملاحظة في الوقوف على مستوى المهارات و القدرات التي يتمتع بها الطالب..(مهيدات و المحاسنة،2009، 81، 112)

#### • عيوب الملاحظة:

على الرغم من المزية التي يتمتع بها أسلوب الملاحظة الا أن هناك بعض العيوب التي تحد من فاعليتها منها أن:

\*الأفراد الذين يتم ملاحظتهم قد يغيرون من سلوكهم اذا شعروا باجراء الملاحظة

\*قد تستغرق الملاحظة وقتا طويلا وجهدا كبيرا وتكلف مادية عالية في بعض الأحيان خاصة اذا ما احتاج الملاحظون الى التدريب

\*عرضة الباحث للتحيز إما بسبب تأثره بالافراد ، أو بالموقف الملاحظ أو بتفسير المعلومات

\*تحتاج إلى كفايات محددة قد لا تتوفر في الملاحظ ولذلك فان استخدامها يحتاج لمعلم مدرب

\* صعوبة اعداد الأدوات اللازمة لقياس بعض السمات

\*تعدد العوامل المؤثرة في السلوك أثناء الملاحظة مما يؤثر في دقة الملاحظة (مهيدات و المحاسنة،2009،

112،

#### رابعا:التواصل(Commonication):

تعتمد هذه الإستراتيجية على جمع المعلومات من إرسال واستقبال الأفكار بشكل يُمكن من معرفة التقدم الذي حققه المتعلم ،فضلا عن التعرف إلى طريقة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات تساعد هذه الإستراتيجية المعلمين في التخطيط الأمثل للدرس وتحديد النتائج التعليمية وفقا لمستوياتهم وقدراتهم ،كما تهم في تشجيع المتعلمين وتحفيزهم وتبادل الخبرات نتيجة تفاعلهم مع بعضهم البعض .(بني عودة،19،2015)

ومن خلال النظر إلى تعدد أساليب التقويم الواقعي يظهر لنا هذا تعدد الأساليب التي يمكن للأستاذ أن يعتمد عليها في تدريسه للغة الإنجليزية كونها استراتيجيات تفاعلية تعمل على تنمية شخصية المتعلم وإشراكه في التعلم وتزويده بكم معتبر من التعلّيمات كما أنه يتسم بالعمق والاستمرارية .

وتتضمن خاصية التنوع عليه أهمية بالغة كون المدرسين يبحثون عن مواقف يستغلون فيها جذب انتباه الطلبة للمشاركة في التعلم و التواصل الشفوي والتفاعل الصفّي ما يجعل التعلم ميسراً والتعلّيمات راسخة في أذهان المتعلمين كما نلاحظ أن هذه الممارسات تشاركية و تتمي جميع جوانب المتعلم الفكرية والمهارية والوجدانية كما تجعل المتعلم وسيطا فعالا في تعلمه .

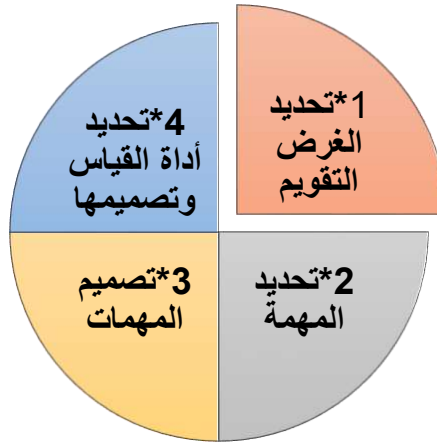
## 8/ أدوات التقويم الواقعي :

- **قوائم الرصد/الشطب check list:** وتعني قائمة من الأفعال أو السلوكات التي يرصدها المعلم أو الطالب لدى قيامه بتنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر ، وذلك برصد الإستجابات على فقراتها باختيار أحد تقديرين من الأزواج التالية :صح أو خطأ ، نعم أو لا.
- **سلم التقدير rating scale:** تقوم سلالم التقدير على تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية لمعرفة مدى امتلاك الطلبة لها وفق تدرّج من أربع أو خمس مستويات يمثل أحد طرفيه انعدام أو ندرة وجود المهارة في حين يمثل الطرف الآخر تمام وجودها .
- **سلالم التقدير اللفظي (واصف الأداء) rubric:** تتيح هاته الأداة للمعلم أن يدرج مستويات المهارة المراد تقييمها لفظيا إلى عدد من المستويات بشكل أكثر تفصيلا من سلالم التقدير حيث يتم تحديد وصف دقيق لمستوى أداء الطلبة مما يوفر تقويما تكوينيا لأدائهم يمكّن المعلم من تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة التي يحتاجونها .
- **سجل وصف سير التعلم learning log:** هو تعبير الطالب كتابيا حول أشياء قرأها أو شاهدها أو تعلمها أو مرّ بها في حياته، حيث تسمح له بالتعبير عن رأيه بحرية بما يتيح للمعلم فرصة الإطلاع على آراء الطلبة واستجاباتهم من خلالها.
- **السجل القصصي anecdotal records:** سجل منظم يكتب فيه المعلم عبر الوقت ملاحظات مهمة حول مواقف وأحداث مرّ بها المتعلم والحالة التي تمت عندها الملاحظة حيث تحلل تلك الملاحظات وتُفسر من قبل المعلم ،للافادة منها في الأغراض التنبؤية و الإرشادية الخاصة بالطالب . (المحميد، 2018:155)

إن توظيف المدرس لهذه الأساليب تجعل من تقويمه لمهارات الطلبة دقيقا وصحيحا وموضوعيا بحيث تعطي الأحكام الصادقة التي يعتمد عليها في اختيار أساليب المعالجة المناسبة كونها استخدامها يعطي دلالات واضحة على توفر تلك المهارات وتطورها .

## 9/تصميم التقويم الواقعي :

وقد أشار الدوسري (2000) إلى أن استخدام التقويم الواقعي يمر ضمن عدة مراحل وكل مرحلة تتضمن مجموعة من الخطوات وذلك على النحو التالي :



شكل رقم(3) يوضح خطوات تصميم التقويم الواقعي

- أولاً: تحديد الغرض من التقويم: حيث يتحدد الغرض في هذه المرحلة بناء على القرارات التي ستتخذ اعتمادا على نتيجة التقويم و الأفراد والجهات ذات العلاقة بنتائج التقويم و المجالات التي سيوظف لها التقويم كالتسريع والترفيه والتصنيف وزيادة الدافعية ورصد الدرجات الفصلية والنهائية وتحديد خصائص وقدرات الطلاب و تحديد الإحتياجات و الفروقات الفردية ....
- ثانيا: تحديد المهمة : وتتطلب هذه المرحلة صياغة معايير للمهمة قيد الإهتمام من أجل تحديد الإجراءات السليمة التي تمثل كيفية تحقق القدرة على الإنجاز ورصد الدرجة الكلية المستحقة و الدرجات الفرعية على مكونات المهمة.

- ثالثاً: تصميم المهمات :وهنا يتم تحديد الإجراءات المطلوب من الطالب القيام بها وكذلك مواصفات الإنجاز المطلوب وكأننا نتحدث عن المحكات ويمكن تبسيط هذه المرحلة على أنها تعليمات (شروط) للأداء. (مهيدات و المحاسنة، 2009، 28)
- رابعاً: تحديد أداة القياس وتصميمها :وهنا يتم وصف تفاصيل مستويات الأداء المتوقعة لذلك لابد من تصميم سلم التقدير اللفظي (Rubric) حيث يساعد ذلك في تحديد مستوى الأداء بالتالي الحكم على أداء الطالب ووضع الدرجات الكلية والفرعية المستحقة ، ويتم ذلك في ضوء الغرض من التقويم ولذلك يتحدد هنا من سيرصد الدرجة أو من سيحكم على الأداء وكذلك شكل الدرجة عادياً كان أو لفظياً. (مهيدات والمحاسنة ، 2009، 29)

#### الأسئلة

1-مالذي ينبغي على الطلبة معرفته؟

2-مالذي يستطيع الطلبة عمله؟

مجموعة المعارف والمهارات التي سيمتلکها الطلبة تشكل .....

#### المعايير

3-ماهي المؤشرات الدالة على تحقيق الطلبة للمعايير؟

ولتحديد فيما إذا امتلك الطلبة المعايير فإن ذلك يتطلب تصميم .....

#### المهام

#### الواقعية

4-ماهي مواصفات الأداء المقبول

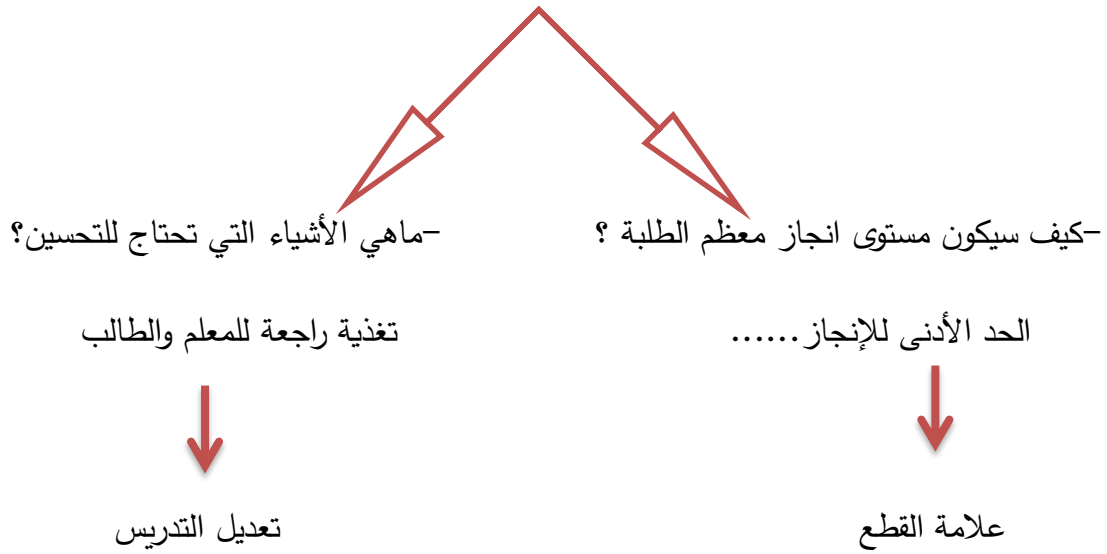
ولتحديد فيما إذا كان أداء الطالب مقبولا على المهمة فلا بد من تحديد خصائص الأداء المقبول وتدعى...

#### المحكات

5-كيف نقيم أداء الطالب على المهمة ؟

للتمييز بين أداء الطالب من خلال المحكات يجب بناء ....

#### سلم تقدير لفظي



شكل رقم ( 4 ) مراحل تصميم التقويم الواقعي (مهيدات والمحاسنة، 2009، 29)

ويظهر من خلال عملية تصميم التقويم الواقعي أنه يأخذ بعين الاعتبار جميع جوانب المتعلم معرفية كانت أم وجدانية أم مهارية ويضع الحكم عليها بطرق صادقة ومن خلال هذا الحكم يعمل على التركيز على تنميتها لتحقيق مستوى إنجاز مقبول لديهم، ويمكننا القول بأن هذا التوجه أو الأسلوب هو ما يحتاجه مدرس اللغة الإنجليزية ليحدد تقدم المتعلمين في مختلف المهارات التي يعمل على تنميتها لديهم منها مهارة التواصل الشفوي.

### 10/ معوقات تطبيق التقويم الواقعي :

يذكر الدوسري (2004) أن هناك عدة عقبات تعيق تطبيق هذا التقويم يجب تجاوزها بهدف الوصول إلى تطبيق ناجح و صحيح تتمثل في أربعة معوقات هي :

- شعور الطلبة بعدم الإرتياح لإدخال نوع جديد من التقويم غير الذي اعتادوا عليه ،وما يتطلبه من مهارات ومهمات أكثر تعقيدا واختلافا ،فهم بحاجة لوقايتهم من الشعور بالفشل والإحباط
- كراهية المعلمين لترك التقويم التقليدي ،والإنتقال إلى عالم جديد من التقويم المحفوف بالمتاعب والمخاطر الذي يمثل تحولا في النموذج
- عدم فهم الوالدين لتقويم الأداء الصفي بسبب عدم كفاية المعلومات التي يحصلون عليها من تقويم الأداء من المدرسة ،أو لعدم متابعتهم لتغيرات في الحقل التربوي

- المتطلبات الكثيرة لتطبيق هذا النوع من التقويم كالوقت والمال من جهة و التصميم والتوجيه من جهة أخرى، إضافة إلى كثرة أعداد الطلاب داخل الصف والعبء التدريسي ونصاب المعلم من الحصص (الحجيلي، 2016، 220)

وينقل محمود وبخيت (2006) عقبات أخرى منها:

- قصور لدى المعلمين في فهم مدلول الأداة المستخدمة للتقويم الواقعي وخاصة في نقص التكاليفات لدى المعلمين لتلاميذهم و التي يفترض أنها واضحة لديهم لقياس أثر إنتاجها لدى التلاميذ.
- نقص تدريب المعلمين على استخدام التقويم الأصيل المقترح حيث لم تتجاوز الفئة المستهدفة بالتدريب أكثر من مدير المدرسة ومدرس واحد (الحجيلي، 2016، 220).

فيظهر من خلال هاته الصعوبات أنها تعيق ممارسة واستخدام التقويم الواقعي من طرف الأستاذ ،وهذا مايجعل الأستاذ يتوجه لإستعمال الأساليب التقليدية التي تعتمد على تقويم الكم المعرفي للمتعلم وتعيق عملية التواصل الشفوي بين المعلم والمتعلم باعتبار المعلم هو مركز العملية التعليمية في التقويم التقليدي بالتالي لا يستطيع المدرس تنمية مهارات المتعلمين ،كل هذا وأن اللغة الإنجليزية ومهارة التواصل الشفوي تحتاج لمواقف تفاعلية يصنعها الأستاذ ويقحم المتعلمين كأطراف فاعلة .

بالتالي وجب تذليل هاته الصعوبات بتكوين الكادر التربوي والتعريف بأسلوب التقويم الواقعي في الأوساط التربوية .

## 11/إنعكاسات التقويم الواقعي على عناصر العملية التربوية

عندما يكون التقويم الواقعي ملازما للعملية التعليمية التعليمية فإن ممارساته وإجراءاته تنعكس بصورة مباشرة أو غير مباشرة على أطراف العملية التعليمية التعليمية من حيث

- الأهداف التربوية :يرتبط التقويم الواقعي ارتباطا وثيقا بالأهداف التي تكون على شكل نتائج أو أداءات أو إنجازات يتوصل إليها الطالب نتيجة مروره بالخبرات والمواقف التعليمية الواقعية وتكون هذه النتائج واضحة بالنسبة للمعلم والطالب مما يسهل على الطالب تقويم أدائه تقويما ذاتيا ليحدد مستوى ما أنجزه مقارنة بمستويات الأداء المطلوبة.
- الطلبة: يهيئ التقويم الواقعي الطالب للحياة اليومية المستقبلية حيث يتطلب منه إنجاز مهمات ذات معنى ويحتاجها في حياته اليومية وقد تتضمن هذه المهمات مشكلات واقعية تواجه الطالب أو أعمالا

مشوقة تناسب ميوله و اهتماماته أو تحديات لقدرته وتفكيره كما تعزز لديه الإحساس عن تعلمه ومستوى تقدمه. (مهيدات والمحاسنة، 2009، 28-29)

- المعلمون: يعطي التقويم الواقعي للمعلم إنطبعا عن ما يعرفه الطالب وما هم قادرون على أدائه و القيام به و ماهي متطلبات تعلمهم اللاحق كما يتيح للمعلم الفرصة لملاحظة مدى التحسن في مهارات وقدرات الطالب ومدى استفادته من التغذية الراجعة في بناء المعرفة الجديدة و كذلك في تقويم استراتيجيات التعليم ومدى تحقيقه لأهداف المنهج التعليمي.
- أولياء الأمور: يقدم التقويم الواقعي معلومات واضحة لأولياء الأمور حول تعلم أبنائهم ومستوى تقدمهم وأدلة ملحوظة حول قدرتهم وإمكاناتهم كما يعزز التواصل بين البيت والمدرسة حيث أنه تقويم تشاركي
- إستراتيجيات التدريس: من متطلبات التقويم الواقعي التنوع في أساليب التعلم والتعليم و الأنشطة والوسائل التعليمية داخل إطار من الخبرات الحياتية أثناء ممارسة أساليبه و أدواته، وهذا ما يعكس طبيعة التقويم الواقعي باعتبار عملية التقويم عملية تعليمية تعليمية تهدف لتحسين التعلم .
- المناهج الدراسية: طالما أن التقويم الواقعي بدائي يتطلب التنوع فإن ذلك يجسد ضرورة عرض المحتوى التعليمي على شكل أنشطة ومهام ومشكلات حياتية واستقصائية تتحدى قدرات الطالب وتثير دوافعه و العمليات العقلية العليا و إثارة دافعيته للعلم، إضافة إلى إخراجها بصورة مرنة قابلة للتعديل و التطوير وتستوعب التنوع في المهام الحياتية اليومية المعاشة. (مهيدات والمحاسنة، 2009، 28-29)
- من هنا يظهر أن التقويم الواقعي له إنعكاس إيجابي على جميع عناصر العملية التعليمية التعليمية كما أنه ملم بها جميعا، وهذا ما يحتاجه أستاذ اللغة الإنجليزية من خلال أنه يساعده في معرفة مالمدى المتعلمين من قدرات ونقاط القوة والضعف في مهارة التواصل الشفوي ويعمل من خلالها على معالجة تلك النقائص و خلق مواقف تعليمية تعمل على تنمية هاته المهارة.



شكل رقم (5) يوضح انعكاسات التقويم الواقعي

### خلاصة:

تعرفنا من خلال هذا الفصل على أن التقويم الواقعي هو الوسيلة التي يستطيع من خلالها المدرس إعطاء الحكم الصادق حول معرفة المتعلم وما يملكه من قدرات ومهارات ،من خلال وضعه في مواقف تحاكي الواقع بحيث تبرز الأخطاء والتعثرات التي تعيق نمو هاته القدرات ،ومن بين هاته المهارات مهارة التواصل الشفوي التي يسعى المدرس إلى تطويرها خصوصا فيما يتعلق بتعلم اللغات ومساعدة المتعلم على التواصل بكفاية عالية

# الفصل الثالث:

## التواصل الشفوي

تمهيد

- 1-تعريف التواصل
- 2-الفرق بين الإتصال والتواصل
- 3-تعريف مهارة التواصل الشفوي
- 4-عناصر مهارة التواصل الشفوي
- 5-خصائص الرسالة الشفوية
- 6-أهداف وأهمية مهارة التواصل الشفوي في المرحلة الثانوية
- 7-مهارات التواصل الشفوي
- 8-أنماط مهارة التواصل الشفوي
- 9-خصائص الأداء الشفوي الماهر
- 10-الفرق بين مهارة التواصل الشفوي مهارة والتواصل الكتابي
- 11-العوامل التي تؤثر في مهارة التواصل الشفوي
- 12-تقويم مهارة التواصل الشفوي
- 13-صعوبة قياس مهارة التواصل الشفوي

خلاصة

## تمهيد

يعد التواصل عملية اجتماعية وظاهرة انسانية يحتاج إليها الانسان في حياته وذلك لتحقيق ذات داخل الجماعة التي ينتمي إليها ويوصل بها أفكاره إلى الآخرين ويأخذ الاتصال بين الأفراد عدة أشكال، سواء كان شفويا أو كتابيا، ويعتبر التواصل الشفهي من أهم مهارات التواصل بين الأفراد بعضها ببعض فهو يشير للإتصال بين المرسل والمستقبل من خلال اللغة المنطوقة التي تدل وتشير على معنى معين ومفيد وتعد من بين أهم الوسائل الإتصالية التي تستخدم في الصف باعتبارها تخلق التفاعل بين أطراف العملية التعليمية، وهذا ما جعل المعلمين يعتمدون عليها في تدريسهم نظرا لكونها وسيلة تعمل على اشراك المتعلمين في التعلم والتواصل . وللتواصل الشفوي عدة عناصر ومجموعة من الخصائص والأهداف التي تدل على أهميته وله عدة مهارات وأنماط وهناك عوامل تؤثر فيه

## 1/تعريف الإتصال:

**أ/لغة:** جاء في لسان العرب أن الإتصال هو من وصل الشيء وصلا و الوصل ضد الهجر و الوصل خلاف الفصل و القطع ، وجاء في القرآن الكريم "ولقد وصلنا لهم القول " أي وصلنا لهم ذكر الأنبياء وأقاصيص من مضى . (غال، 2017، ص47)

وكذلك للمصدر وصل معاني أخرى منها الصلة والبلوغ فالأولى تعني الربط بين عنصرين أو أكثر (إيجاد علاقة بين طرفين) أما الثانية فتعني الإنتهاء إلى غاية معينة ؛إذن في اللغة العربية الإتصال والتواصل هو أساس الصلة والعلاقة و البلوغ إلى غاية معينة من تلك الصلة .

ويمكن أن يعني الإبلاغ أو الإطلاع أو الإخبار، أي نقل خبر ما من شخص إلى آخر و إخباره به والإطلاع عليه ،أما في اللغة اللاتينية Communis التي يقابلها في اللغة الإنجليزية Common بمعنى مشترك أو اشتراك في الشيء. (تاعوينات، 2009، 13)

أما في اللغة الفرنسية فتشير كلمة Communcation إلى عملية الإتصال و إلى فروعها ( Action de ) communiquer , d'etre en liaison و إلى طرق الإتصال (طرق، قنوات، أنهار) ( -vois de ) و إلى الرابطة أو الوسيلة التي يتم من خلالها الإتصال (collection Quillet). (عبد الكافي، 2019، 11)

## ب/اصطلاحا:

هناك العديد من التعاريف التي فسرت الإتصال

ففي مجال علم النفس : يدل التواصل على أنه "تسق جماعي يؤثر بطريقة أو بأخرى في العلاقات المتبادلة بين أعضاء الجماعة و أرائهم واتجاهاتهم وعليه فأى تغير يحدث داخل الكائن الحي نتيجة لمؤثر ما سواء داخليا أو خارجيا فإن ثمة إتصال قد حدث ".(كفافي وآخرون،2005، 61)

في مجال التربية :يرى علماء التربية أن عملية الاتصال تتحدد من خلال قياس مدى أثر وتأثير إستخدام الوسائل الإتصالية المساعدة في عملية التعلم و التعليم و التعلم القائم على المنهاج أو الذي لا يخضع للمنهاج أو التعلم المنظم أو غير المنظم ،و تأثير هذا الإنسجام يظهر في تغير أو بناء الإتجاهات و المواقف الشخصية أو في رفع المستوى الثقافي وعملية نقل العادات والقيم على أنواعها". (نصر الله، 2011، 25)

وفي السياسة يُستخدم مفهوم الإتصال على أنه "المادة التي تتكون منها العلاقات الإنسانية "أي الإطار الذي يغذي العملية السياسية على إختلاف مجالاتها. (كفافي وآخرون ،2005، 61)

أما لغويا فيعرف على أنه "تبادل كلامي بين الذي ينتج ملفوظا و أقولا موجها نحو متكلم آخر يرغب في السماع أو إجابة واضحة ضمنية وذلك تبعا للنموذج الذي أصدره المتكلم "ومن هنا يُظهر التعريف علاقة التواصل بالتعليم فالمعلم يرسل للمتعلم معارف جديدة وخبرات و مهارات وينتظر منه الإستجابة والتفاعل معه. (نعيمه وضياف، 2021، 279)

وتعرفه جيهان أحمد رشتى بأنه "العملية التي يتفاعل بمقتضاها المتلقي ومرسل الرسالة في مضامين إجتماعية معينة " .

أما في ما يخص (JENNIE 1998):فقد عرفه بأنه "عملية تنتقل بها أو بواسطتها المعلومات والخبرات من فرد إلى آخر أو من مجموعة إلى أخرى وفق نظام معين من الرموز وخلال قنوات تربط بين المصدر (المرسل) و المتلقي ويمكن أن يكون شفهي أو غير شفهي ".(غال،2017، 76)

وركز ريتشاردز من جانبه على كيفية حدوث النشاط الإتصالي بوصفه نشاطا عقليا ،إذ يقول "يحدث الإتصال حين يؤثر عقل في عقل آخر الأمر الذي يؤدي لحدوث خبرة مشابهة في عقل المتلقي لتلك التي حدثت في عقل المرسل ،ونتجت عنها بشكل جزئي".

وعرفها فرانك دانس بأنها "العملية التي يتفاعل عن طريقها المرسل والمستقبل في إطار وضع إجتماعي معين وفي هذا التفاعل يتم نقل الأفكار و المعلومات بين الأفراد عن موضوع معين أو قضية معينة " وبهذا هو اقتصر في تعريفه للاتصال على أنها ناقلة للمعرفة . (عبود،2009، 30)

وللتواصل ثلاث وظائف بارزة هي

التبادل (Echange) ، والتبليغ (Transfert) ، والتأثير (Impact) (تاعوينات، 2009، 17)

## 2/ الفرق بين الاتصال والتواصل :

يعد الإتصال عملية نقل وتبادل الأفكار والمشاعر (الرسائل) ونقلها من جهة إلى أخرى عن طريق مجموعة من الرموز المتعارف عليها، وهو الإرسال من جهة واحدة أي أن الإتصال يكون الهدف منه الإعلام والتبليغ للمرسل فقط .

أما التواصل فيكون باتجاهين بين المرسل والمستقبل سواء بين الأفراد أو الجماعات ويكون الهدف هو تحسين العلاقة بين الطرفين ويكون المجال مفتوح للمستقبل لإحداث إستجابته إما بتعليق أو برأي أو بمعلومة أو بمشاعر معينة أي أن العلاقة تفاعلية وتبادلية بين الطرفين. (رضوان، 2014، 15)

و التواصل لا يحدث إلا بوجود عاملين اثنين هما اللغة والمناخ التواصلية، وقد تكون اللغة مكتوبة أو محكية أو رمزية أو شفوية أو مجموعة من الحركات والإيماءات ومن شروطها أن يفهمها المستقبل .  
وإذا لم يفسر المستقبل الرسالة فعندها نقول أن الذي حدث هو اتصال وليس تواصل فالإتصال يكون في اتجاه واحد أما التواصل فهو في إتجاهين .

ومن أهداف التواصل نقل الأفكار والتعليم والإعلام و الإقناع والترفيه (تاعوينات، 2009، 18)

## 3/ تعريف مهارة التواصل الشفوي :

تم تعريف مهارة التواصل الشفوي على أنها "عملية تفاعل يتم من خلالها تبادل الأدوار بين المرسل والمستقبل، وتتضمن القدرة على استعمال اللغة السليمة و المناسبة للموقف ، وهي مهارة مركبة يسهم فيها إتقان اللغة والقدرة على التلاعب بالأساليب وتوظيفها و المرونة في مواقف الكلام وتغييرها و الإنتقال بها من فكرة إلى أخرى فضلا عن القدرة على توظيف حركات الوجه واليدين في أداء المعاني وتوكيدها " (الفرا، 2020، 02)

ويعتبر محمد منير حجاب (2012) بأن الحديث هو أحد أوجه التواصل اللفظي ويخص الوجه الشفهي منه أي أن مفهوم التحدث مرادف للتواصل الشفوي ويعرفه بأنه "عبارة عن رموز لغوية منطوقة تنقل أفكارنا ومشاعرنا

واتجاهاتنا وخبراتنا للآخرين عبر وسائل متعددة منها المباشرة كالمناقشات أو الشخصية أو الإلكترونية أو الجماهيرية ". (حجاب، 2012، 83)

وأوضح ثورنبري (Thornbur، 2005) : "أنها تشير إلى تلك المهارة الإنتاجية لتعلم اللغة والتي تهدف بشكل أساسي إلى تيسير مهمة حدوث الإتصال "وهنا إشارة على أهمية مهارة التواصل الشفوي في الصف في تعلم اللغة واكتسابها وتنشيط التواصل بها سواء الأم أو لغات أجنبية. (الحارثي، 2020، 1169)

وقد عرفها كل من يونس والناقة ومذكور (1983): بأنه " فن نقل الإعتقادات و العواطف و الإتجاهات و المعاني والأفكار و الأحداث إلى الآخرين وأنه مزيج من العناصر التالية :التفكير بما يتضمنه من عمليات عقلية ،واللغة بوصفها صياغة للأفكار والمشاعر ،والصوت لحمل الأفكار و الكلمات ،و التعبير الملمحي "ويعتبر هذا التعريف شاملا لكونه ذكر وظيفة التواصل وأدواته ومكوناته (الحارثي، 2020، 1169) وهذا ما يعني أنها عملية لا تحدث فجأة بل تتضمن عمليات معقدة متداخلة العناصر .

وقد عرفته ربنسون (Robinson ، 1988) بأنه فن نقل المعارف و الخبرات والمعتقدات ليس فقط من خلال عناصر الحديث الشفوي أو اللفظي (Factor Verbal Speech) ولكن أيضا من خلال استخدام اللغة المصاحبة (الإشارات الجسمية) Paralinguistic وتتضمن :

- درجة الصوت Speech as Pitch
- النبر Strees
- التنغيم Intonation
- سرعة الحديث Speed of Speech (عبد الباري ، 2011، 98)

أي أن لغة الإشارات مهمة في الإتصال الشفوي وفهمه فلا يمكننا أن نتخيل تواصلا لفظيا بعيد عن الإشارات الجسمية والصوتية التي تتبعه سواء من المرسل أو المستقبل ،وهذا مايجب أن يُراعى في تقديم الدرس بحيث يجب أن يتقن المدرس استخدام هاته المهارات بكفاءة عالية لأن أي ردة فعل يمكن أن تؤثر في دافعية المتعلم نحو المادة إما بالسلب أو الإيجاب .

ومما يظهر في هذه التعاريف هو تركيزها على أهمية التواصل الشفوي في نقل المعارف والخبرات والتعليم وأنها عملية تفاعلية لانشبه التلقين فهي تفاعل بين طرفين يتم بموجبه تبادل وجهات النظر وعلى هذا الأساس يمكن

تعريفه على إجرائيا على أنه "عبارة عن تبادل الأفكار والمعلومات بين المدرس والمتعلم باستخدام كلمات منطوقة، تصاحبها مجموعة من السلوكيات كتعبيرات الوجه وحركات الجسم الغرض منه نقل المعارف وتحقيق التفاعل في الصف".

**شفوي أم شفهي :** أما التواصل الشفوي فهو من الشفاه

ولغة ورد في القاموس "المحيط آبادي"، الجذر "شفه" حيث يقول شففه كمنعه و ألح عليه في المسألة حتى أنفذ ما عنده فهو مشفوه ، وشفتا الإنسان أي طبقا فمه و الواحدة أي شَفَّةُ جمعها شِفَاهٌ وشفواتٌ ، و الشِفاهي بالضم معناه الغيظ ، وشفافه بمعنى أدنى شفته من شفته ،والبلد والأمر أي دناء و الشافه معناه العطشان ،وبنت الشِفة أي الكلمة .... والحروف الشفهية أي بغم ورجل أشفى لا تتضمن شفاته وشفه الطعام أي كثر أكله.

**إصطلاحا:** لا يختلف التعريف الإصطلاحي عن التعريف اللغوي فهو اسم منسوب إلى الشفه نحو تقديم مذكرة شفوية ،ونحو امتحان شفوي ووعده شفوي وهو ما يتم بالكلام و الشفوي أحد الأصوات التي تخرج من بين الشفتين وهي الباء و الميم والواو ،والشفوي هو الصوت الذي يلفظ بالشفه السفلي وأسنان الفك الأعلى. وأجمع أكثر اللغويين على أنه لا يوجد اختلاف في استخدامهما كمفردة واحدة فلهما نفس المعنى(ماز،2018، 14)وقد اعتمدنا في دراستنا على مصطلح "الشفوي".

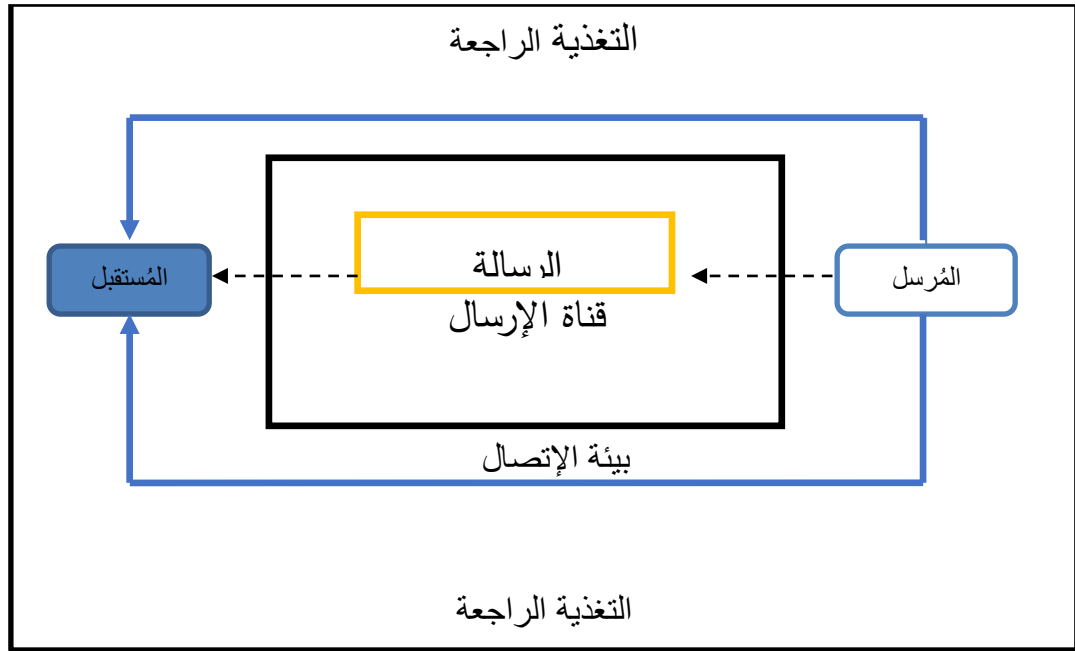
#### 4/عناصر مهارة التواصل الشفوي:

و يتكون التواصل اللغوي من عناصر تتكامل فيما بينها لتحقيق أهداف الإتصال وهذه العناصر هي :

- المرسل :وهو مصدر الرسالة اللغوية
- الرسالة اللغوية :وهي المحتوى الذي يريد توصيله إلى المستقبل
- قناة الإرسال :وهي اللغة أو الألفاظ المستعملة لنقل المحتوى من المرسل إلى المستقبل
- المستقبل :وهو الطرف الآخر المقصود بعملية التواصل الذي يستقبل الرسالة
- التغذية الراجعة :وهي ردة فعل المستقبل واستجابته للرسالة
- بيئة الإتصال :وتتمثل في السياق الذي يجري فيه الإتصال وما يحتوي من متغيرات مؤثرة في عملية

الإتصال (الصف)(عطية،2008، 71)

والشكل التالي يمثل عناصر عملية الإتصال اللغوي



شكل (6) يوضح عناصر عملية الإتصال الشفوي (عطية، 2008، 71)

و أضاف شحاتة (2015) أن عملية التواصل الشفوي تتضمن أربعة عناصر رئيسية هي :

- الصوت : فلا يوجد تواصل شفوي بدون صوت وإلا تحولت العملية إلى إشارات للإفهام وليس كلاما ،وهو مالا يتفق مع المواقف الطبيعية التي فيها نقل الأفكار والتخاطب
  - اللغة : فالصوت قد يكون حروفا ،وكلمات ،وجملا يتم النطق بها وفهمها وليس مجرد أصوات لا مدلولات لها
  - التفكير : فلا معنى للكلام بلا تفكير يسبقه ،يكون أثناءه وإلا كان الكلام أصواتا لامعنى لها ،بلا مضمون ولا هدف
  - الأداء : وهو عنصر أساسي يسهم في التأثير والإقناع ويعكس المعنى المراد ،ويقصد به تعبيرات الوجه وحركات الرأس واليدين وتنغيم الصوت و التحكم في النفس (الحارثي، 2020، 1170)
- ويتضح من خلال ماسبق أن عملية الاتصال الشفوي ليست عملية إعتباطية تحدث من العدم بلي هي عملية فكرية منظمة و مترابطة الأطراف تتم من خلال التخطيط الجيد والمسبق لها والتوظيف السليم للغة وأن أي إختلال في أي عنصر من عناصرها أو نقص في تقديم دوره يؤثر في عملية التواصل ويجعلها بدون جدوى وبدون مدلول ولهذا فأن تقويم عملية التواصل في كل مرة يمكننا من معرفة الخلل الحاصل ومعالجته لضمان حدوث التعلم .

## 5/ خصائص الرسالة الشفوية :

تتميز الرسالة الشفوية بعدة خصائص تميزها عن غيرها من أنواع التواصل منها :

- الخاصية التلفظية: وتتميز بكونها خطابا منطوقا توظف فيه أجهزة النطق المصدرة للصوت اللغوي أثناء الكلام
- خاصية النسق الغير لغوي: تتميز الرسالة الشفوية عن غيرها في طبيعة القنوات المستخدمة في نقل الرسالة فتتعدد قنواتها إذ لا تتوقف على النسق اللغوي المنطوق فحسب بل إنها تستعمل نظاما من الإشارات و الإيماءات كوسائل مساعدة على الإبلاغ والإفهام.
- الخاصية التفاعلية: إن تفاعل المشاركين في عملية التواصل أمر مؤكد إذ يتم التواصل وجها لوجه بين المرسل ومتلقي الخطاب ويتبادل أدوار الكلام و وسيلتهما في ذلك قد تكون لغوية أو غير لغوية ، ويعتبر التفاعل من أهم العوامل التي تساعد في التعلم داخل الصف.
- الخاصية الحوارية: تتميز الرسالة الشفهية بطابعها الحواري الذي يفرض وجود عملية تبليغية بين شخصين على الأقل أي نقل رسالة من المرسل إلى المرسل إليه وتعتبر طريقة المناقشة والحوار أهم أوجه التواصل الشفوي .
- الخاصية المقامية: بحيث يراعى في استخدام الخطاب سياق التواصل وما يحيط به من ملابسات وظروف وأحوال تتعلق بالمخاطب و التي تساعد في تأويل الكلام تأويلا سليما (نعيمه وضياف، 2021، 282) وتبين هاته الخصائص وتحدد الفرق بين الإتصال الشفوي والأنواع الأخرى للإتصال ، ويظهر من خلالها غنى التواصل الشفوي بخصائص تفاعلية تساعد على التأثير على المتعلمين وخلق الإنتباه وجعل المتعلمين يشاركون بفعالية وتعزيز الجانب الإيجابي للتواصل في الغرفة الصفية.

## 6/ أهداف مهارة التواصل الشفوي وأهميته في المرحلة الثانوية :

يعد التواصل الشفوي أحد أهم أهداف التدريس ومهارات اكتساب اللغة ، والتي تهدف فيها أن يكون المتعلم معبرا جيدا ، ومتحدثا مقبولا ومؤثرا بفكره المنطوق و رأيه المسموع في الآخرين وذلك من خلال إنتقاء الكلمات والألفاظ المعبرة عن المعاني المقصودة و التأثير الوجداني وإيقاظ المشاعر ومن هنا فهو يعتبر أهم المهارات في ممارسة اللغة واستخدامها .

كما أوضح عبد الهادي و أبو حشيش ويسندي (2003) أن أهداف تدريس التحدث أن يتمكن الطلاب

من :

- ❖ القيام بجميع أنواع النشاط اللغوي التي يتطلبها فهم المجتمع ، والتعود على النطق السليم للغة
  - ❖ التعبير عن أنفسهم أو عما يشاهدونه بعبارة سليمة من خلال تزويدهم بالمادة اللغوية ، لتترقى لغتهم
  - ❖ القدرة على تنسيق عناصر الأفكار المعبر عنها بما يضيف عليها جمالا وقوة وتأثير في السامع
  - ❖ القدرة على التفكير المنطقي والسرعة في التفكير و التعبير ، وكيفية مواجهة المواقف الطارئة وتعويدهم على تنظيم تعبيرهم
  - ❖ القدرة على مواجهة الآخرين وتنمية الثقة بالنفس ، والإعداد للمواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللسان ، والقدرة على الإرتجال ، والتعود على الإنطلاق في الحديث و الطلاقة في التعبير وتنمية القدرة على الإستقلال بالرأي
  - ❖ التكيف مع مواقف الحياة ، كون الكلام يتضمن سؤال وجواب والمباحثات والمناظرات و إلقاء التعليمات و الإرشادات و إدارة المناقشات و الحوار ، و التعليق على الأخبار ..
  - ❖ تهذيب الوجدان والشعور ، وممارسة التخيل و الابتكار والتعبير الصحيح عن المشاعر و الأحاسيس و الأفكار في أسلوب واضح ومؤثر . (الحارثي، 2020، 1172)
- ويتضح من خلال الأهداف السابقة ضرورة الإهتمام بتعليم الإتصال الشفوي وتكوين المتعلمين إن صح القول وتدريبهم على استخدام مهاراته الإستخدام الأمثل خصوصا في المرحلة الثانوية كونها تسهم في تنمية ثروة المتعلم اللغوية وتمكنه من التعبير الجيد عن نفسه والدخول في محاورات بحيث يوظف اللغة في سياقها السليم والتحدث بها بطلاقة ودقة .

## 7/مهارات الإتصال الشفوي :

المهارات الأساسية للإتصال الشفوي أربعة هي الإستماع (Listening)، والتحدث (speaking) والقراءة (reading) والكتابة (writing) و لهذه المهارات علاقات متبادلة ، فالإستماع والتحدث يجمعهما الصوت إذ يمثل كلاهما المهارات الصوتية التي يحتاج إليها الفرد عند الإتصال المباشر مع الآخرين وتمثل مهارة التحدث الجانب الإيجابي من التواصل اللغوي حيث يأتي التحدث مقابل الإستماع ويقوم فيه المتحدث بتحويل الخبرات التي تمر به إلى رموز لغوية مفهومة تحمل أفكاره وما يدور من حوله (الناشف، 2007، 72) ، بينما تجمع الصفحة المطبوعة بين القراءة والكتابة ويستعان بهما لتخطي حدود الزمان و أبعاد المكان عند الإتصال بالآخرين ، وبين الإستماع والقراءة صلة بحيث أنها مصدر للخبرات إذ هما مهاراتا إستقبال – (receptive) لاختيار للفرد أمامهما في بناء المادة اللغوية أو حتى في الإتصال بهما أحيانا و الفرد في كلتا المهارتين يفك الرموز (decode) بينما هو في المهارتين الآخرين يركب الرموز (incode)، كما أنه في التحدث والكتابة يبعث رسالة من هنا فتسميان

مهارة إنتاج و إبداع productive or creative والمرء في المهارتين الآخرين مؤثر على غيره (مستمع أو قارئ) والرصيد اللغوي للفرد فيهما أقل من رصيده في المهارتين الأوليين. (طعمية، 2004، 163)

ومن ما سبق يتضح أن أهم مهارتين في التواصل الشفوي هما الإستماع والتحدث، فالأولى تهتم بالإستقبال اللغة وسماعها في سياقها العام وإكتساب الثروة اللفظية الكلامية، بينما يعتبر التحدث الجانب التطبيقي للغة أين يتم ربط التعلمات الخاصة باللغة في سياقات لغوية مناسبة والتفاعل بها بحيث يسهم في تنمية قدرات الطلاب فكريا ووجدانيا والقدرة على التطوير من لغة المتعلم بما يمكنه من استخدامها بشكل سليم في سياق ومواقف واقعية.

## 8/ أنماط مهارة التواصل الشفوي :

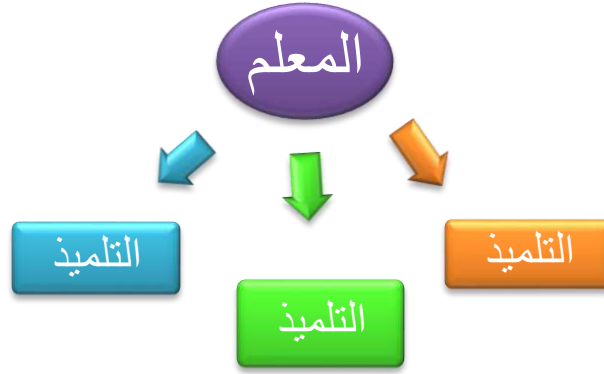
يعرف أوميدون و أوميدون (Amidon&Amidon) نمط التفاعل بأنه "سلوك المعلم الذي يعقبه سلوك من جانب المتعلم ويتبعه سلوك آخر من جانب المعلم..." ونقصد به هنا "سلسلة قصيرة من الأحداث اللفظية التي تتكرر عدة مرات بنفس الترتيب ويتم التعرف على أنماط التفاعل اللفظي السائدة في التدريس باستخدام أدوات خاصة للملاحظة.

ويرى كارين وصند (Carin& Sund) أن هناك نمطين من التفاعل يظهران في مستويين من الإستقصاء و الإكتشاف هما :

❖ مستوى منخفض من الإكتشاف والإستقصاء بواسطة التلميذ : وقد أطلقا على هذا النمط إسم نمط

المناقشة المشابه للعبة التنس، ونرى ضرورة ابتعاد المعلم عن استخدام مثل هذا النمط ما أمكن لأنه يمثل مستوى منخفضا من التفاعل بين المعلم والمتعلمين؛ فالمعلم لايسمح فيه للمتعلمين بالإستجابة من أجل مزيد من التفاعل الذي يؤدي إلى مزيد من النمو لكنه لمجرد التأكد من وصول الحقائق و المعارف لعقول الطلاب .

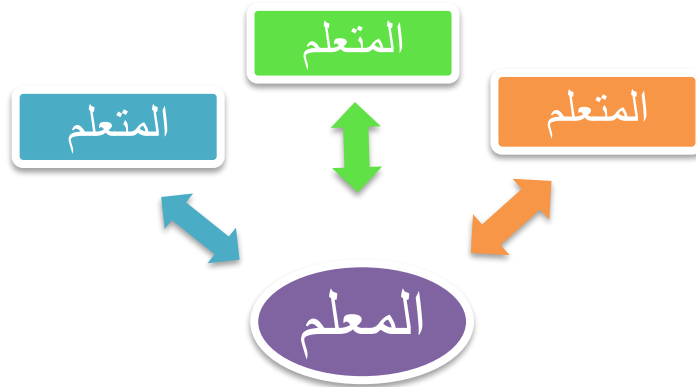
ويلاحظ في هذا النمط أنه ثنائي الإتجاه لكنه يعتمد على المعلم أساسا، ويبدأ متجها منه إلى متعلم بعينه ثم يرتد من هذا المتعلم إلى المعلم ثانية الذي ينتقل إلى متعلم آخر وهكذا (تاعوينات، 2009، 101)



شكل رقم (7) يوضح النمط المنخفض للتواصل الشفوي

❖ مستوى مرتفع من الإكتشاف و الإستقصاء بواسطة الطالب: وقد أطلق على هذا النمط نمط المناقشة المشابه للعبة كرة السلة ويمثل هذا النمط مستوى مرتفع من التفاعل بين المعلم وطلابه ،فالمعلم يتيح لطلابه فرصا أكبر وأكثر للتفاعل وهو بهذا يسهم في تعلمهم عن طريق تبادل الخبرات والآراء .  
(تاعوينات، 2009، 101)

هذا وإن كان التفاعل يتم بين المعلم وعدد محدود من المتعلمين وينصح باستخدام وتوظيف هذا النمط من التفاعل ما أمكن لما له من مردود مرغوب فيه لدى المتعلمين خاصة مايتصل بتنمية تفكير الطلاب واتجاهاتهم نحو المعلم والمادة المتعلمة ،ويمثل هذا النمط في الشكل التالي (تاعوينات، 2009، 102)



شكل رقم (8) يوضح النمط المرتفع للتواصل الشفوي

ويلاحظ من خلال هذا أن أمثل نمط لممارسة مهارة التواصل الشفوي هي النمط الذي تبنته التربية الحديثة من حيث مشاركة المعلم للمتعلم في بناء المعرفة التي يُدرسها له حيث أن الطرق التقليدية أصبحت تمثل عبئا على الأساتذة .

## 9/ خصائص الأداء الشفوي الماهر :

المهارة اللغوية ليست مجرد أسلوب أدائي يقوم به الممارس للغة بل إن التمهّر لا يتجسد إلا إذا اتسمت الأعمال المهارية بخصائص الشمول و المرونة و الحذق والإجادة وديمومة التمرس للشيء من قبل المتعلمين فكل ما يرتبط بجانب اللغة إرسالاً واستقبالاً لا بد أن يكون القائم عليه متمكناً منه على جهة الإتقان والتمرس ،ويمكننا الإستدلال ببعض الخصائص التي تميز الأداء الشفهي الجيد منها

- \* اليسر والسهولة في هذا الأداء
- \* أنه شكل من أشكال التعلم قد حدث
- \* حدوث تكامل بين جوانب السلوك (معرفي ،مهاري ،سلوكي)(عبد الباري،2011، 237)
- \* أن الحركات الإعتباطية و العشوائية التي كانت دخيلة على السلوك قد بدأت في الإختفاء تدريجياً
- \* أن الأخطاء في أداء هذه المهارة قد بدأت في التناقص
- \* أنه يتسم بالإتقان والإجادة لكافة المهارات الرئيسية و الفرعية
- \* أنه أداء يصحبه قدرة على إدراك علاقات جديدة
- \* أنه يتسم بالسرعة في الأداء
- \* الإقتصاد في الوقت والجهد المبذول من طرف المعلم والمتعلم
- \* أنه أداء قابل للملاحظة والقياس (عبد الباري،2011، 237)

## 10/الفرق بين مهارة التواصل الشفوي ومهارة والتواصل الكتابي :

- يتميز الإتصال الشفوي المباشر وغير المباشر بوضوح شخصية المتحدث بصفة عامة أكثر مما هي عليه في الإتصال الكتابي ،فالمظهر الذي يظهر به المتحدث أمام من يحدثهم أو يواجههم موطبقة الصوت التي يتحدث بها وحركاته ونظرات عينيه و الوقفات المناسبة وغير ذلك من أساليب التقديم تؤثر على مدى تقبل المستمع للرسالة ومدى اقتناعه بها وهذه الجوانب لا تظهر عادة في الرسائل المكتوبة.
- يشير "براون" و "بول" إلى ميزة أخرى هي أنه في الإتصال الشفوي المتحدث يدرك أثناء الحديث أن أية كلمات تنطلق من شفتيه سوف يسمعها محاوره ولذلك يأخذ على عاتقه إصلاح كلامه إصلاحاً نشطاً شاملاً ،أما الكاتب فلا يستطيع أن يشطب ماكتب ويعيد كتابته .
- بالإضافة أن الإتصال الشفوي يتيح للمتحدث ملاحظة محاوره وأن وكيف كلامه إذا أراد ليحمله في متناول سامعه و أكثر قبولاً عنده ،أما الكاتب فليس له من سبيل إلى الإسترجاع المباشر وليس له إلا

تخيل ردة فعل القارئ بينما يحظى المتحدث في التواصل الشفوي بميزة القدرة على التحكم في رد فعل سامعه على كلامه دقيقة بدقيقة. (حجاب، 2012، 84)

- في الإتصال الشفوي يهتم المتحدث بجذب انتباه مجموعة من الحاضرين ،بينما في الإتصال الكتابي يهتم الكاتب بجذب انتباه فرد واحد في وقت محدد.
- المستقبل أو المستمع في الإتصال الشفهي أقل بطنًا في فهم المعاني ،وخاصة بالنسبة للمجموعة الكبيرة بخلاف الكتابة يقرأها فرد واحد ،ولذلك على المتحدث أن يدخل في حسابه ذلك ويعتبر كل مستمع حالة خاصة و أن يأخذ في اعتباره حجم الجمهور ومعدل السن والمستوى التعليمي و الإهتمامات الخاصة.
- يختلف الأسلوب الشفهي عن المكتوب في أن المتحدث ينبغي أن يكون مفهوما بطريقة سريعة ،حيث لا يستطيع مستمعه أن يستعيدوا جملة إن فاتهم إدراك معناها بخلاف الأسلوب المكتوب الذي يتسم بميزة المراجعة .
- إن القارئ والكاتب منفصلان بينما المتحدث و المستمع تربطهما رابطة قوية (حجاب، 2012، 85) وتظهر أهمية استعراضنا للفرق بين المهارتين لبيان أهمية مهارة التواصل الشفوي في تعلم اللغة الإنجليزية و حاجة الأستاذ لها في مساعدته على تقدم المتعلمين وتمكنهم من الكفاية ، كما يلاحظ طغيان الممارسات المتعلقة بمهارة الكتابة وعدم إعطاء المدرسين لأهمية تُذكر للتواصل الشفوي .

## 11/العوامل التي تؤثر في مهارة التواصل الشفوي :

التفاعل اللفظي بين المعلم وطلابه عملية معقدة لايسهل تحديد مكوناتها بدقة أو عزل العوامل المؤثرة فيها ،فقد تؤثر في هذا التفاعل متغيرات البيئة الطبيعية للصف الدراسي مثل (الإضاءة ،التهوية ،الأدوات والمواد ودرجة توافرها ،أسلوب جلوس الطلاب..).

لكن وإن كان لهذه المتغيرات أثر كبير لا يُنكر على التواصل الشفهي ،إلا أن العوامل المتصلة بالمعلم والمتعلمين -غالبا-هي التي تحدد وتشكل مناخ الحجرة الدراسة الإجتماعية والإنفعالية و الأنماط الشائعة فيها وقد يتضح مدى تعقد التفاعل و أنماطه الحادثة بين المعلم و المتعلمين عند معرفة أن المعلم قد يستخدم ألف تعبير لفظي (كل تعبير يتطلب أسلوبا وانفعالا معينا من جانبه)للتفاعل مع تلاميذه خلال يوم دراسي واحد ،فالمعلم قد يتفاعل مع مئة وخمسين على الأقل يوميا ولكل تلميذ منهم خلفيته الثقافية والإجتماعية و الإقتصادية وقدراته الذهنية ومهاراته .(تاغوينات، 2009، 104)

العوامل الخاصة بالمعلم :

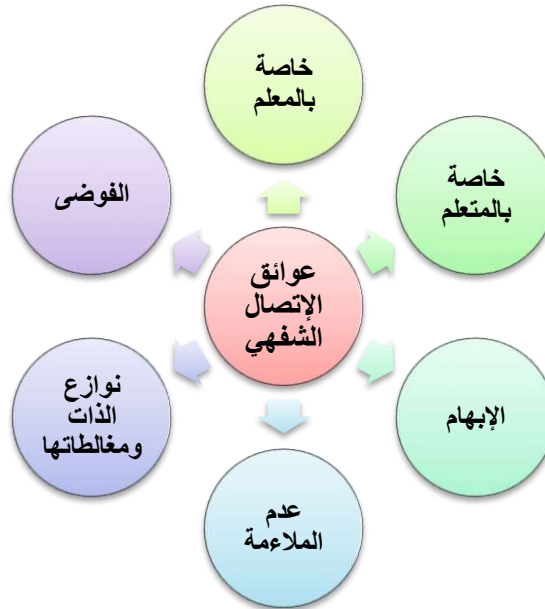
أشارت نتائج البحوث في هذا المجال إلى أن العوامل التالية تؤثر في أنماط التفاعل بين المعلم وتلاميذه:

- مدة الخبرة الدراسية
  - الخصائص الاجتماعية للمعلم: كالتسامح والذكاء الاجتماعي والمرونة
  - معتقدات المعلم حول سلوكياته اللفظية
  - أسلوب الإعداد والتدريب المهني والأكاديمي، ومدى تدريبه على استخدام أساليب تحليل التفاعل الصفي في تقييم أدائه التعليمي (تعاونيات، 104، 2009)
  - مستوى توقعات المعلم عن أداء تلاميذه وقدراتهم قبل بدء التدريس
  - اتجاهاته نحو المادة التي يقوم بتدريسها، واتجاهاته نحو تلاميذه
  - استراتيجيات التدريس التي يستخدمها في التدريس
- العوامل الخاصة بالمتعلم :

- آراء المتعلمين عن سلوك المعلم ومدى عدالته في التعامل معهم
  - اختلاف جنس المعلم عن المتعلمين
  - مستوى ذكاء المتعلمين وقدراتهم التحصيلية (تعاونيات، 2009، 105)
- ويذكر محمد بلال الجبوسي (2014) عوائق أخرى للتواصل الشفوي وهي
- 1- الإبهام:

- الإبهام اللغوي: ويحدث هذا النوع من الإبهام عندما تتحدث بلغة لا تتقنها مع المتحدث الأصلي لها، وأفضل طريقة لتجنب هذا التحدث ببطء واستخدام جمل قصيرة وبمبسطة
- الإبهام التقني: يتعلق هذا النوع بمفاهيم التقنية ولغة التخصص الذي يدرسه أو يزاوله شخص ما والتي قد تبدو صعبة على فئات أخرى .
- إبهام المعنى: فكل كلمة واحدة قد تشير إلى مفهوم بالغ الثراء والتعقيد وقد يكون له معاني ومقاصد متعددة وقد يفهم على غير سياقه في بعض الأحيان.
- الإبهام الثقافي: وهذا نظرا لاختلاف الثقافات في سلوكها اللفظي وغير اللفظي لذا قد يكون لمفردة واحدة استخدامات مختلفة باختلاف البلد، وهذا ما قد يفضي لسوء التفاهم.

- إيهام توهم المعرفة: يحدث هذا الإيهام غالبًا عندما يحاول شخص ما شرح قضية علمية أو إنسانية لآخر، فإذا كان المرسل غير ملم تمامًا بأبعاد ما يود أن يقوله فإنه سيبحث برسالة ناقصة وسطحية كما سيعطي إنطباعًا سيئًا عن نفسه. (الجيوسي، 2014، 114-121)
- 2- عدم الملاءمة :
  - عدم ملاءمة الرسالة للمستقبل
  - عدم ملاءمة الرسالة للسياق
  - عدم ملاءمة الإشارات غير اللفظية للرسالة اللفظية
- 3- الفوضى : التأكيد على طريقة تقديم الرسالة وتسلسلها ووضوح معناها
- 4- نوازع الذات ومغالطاتها :
  - فرط الإنفعال ، الشرود والتشتت ، الإرتباك التواصل (الجيوسي : 2014، 114-121) ويظهر من خلال هذا الطرح أن العوامل المؤثرة التي تعيق قدرة المتعلم على التواصل الشفوي كثيرة ومتعددة يمكن أن تتسبب في قطع الإتصال وهذا ما يؤدي إلى ركود ونمطية في عملية التدريس مما لا يتيح للمتعلم فهم وبناء القدرات التواصلية ، لذا وجب معالجة هذه العوامل والتعثرات وتقييم أثرها.



• شكل رقم (9) يوضح عوائق التواصل الشفهي

- 12/تقويم مهارة التواصل الشفهي :يعد التقويم ضروريا في العملية التعليمية التعلمية ،فعن طريقها نتعرف و نضع أيدينا عن الأعطاب و العوائق التي تحول دون نماء كفاية التواصل الشفهي ونقيس درجة تحققها لبلورتها عبر التحكم في النسق اللغوي بكل مهاراته .

وبصفة تأكيدية يجعل **محمد فاتحي** التدريس بالكفايات يفرض على المدرسين والمكونين الإنخراط في التقويم التكويني والتزود بما يتطلبه من أدوات وتقنيات، إما على أساس التشخيص أو مستوى دعم وتقوية مكتسبات المتعلمين بما يضمن لهم التحكم في المهارات الأساسية.

ما يهمنا في تقويم الكفايات هو المبادئ التي عليها إجماع عدد من المنظرين فهو يعني بالضرورة :

- تقويم اكتسابها من خلال الوقوف على أن تدرج التمكن هو سيرورة غير قابلة للتجزئ
- اعتماد مهام مركبة، ووضعيات مشكلة أدواتاً لأجراء التقويم
- إدراج المهام و الوضعيات في السياق (المجدوب، 153-154)

#### أ- معالجة التعثرات

تعد المعالجة مرحلة أساس في بيداغوجيا الإدماج فهي جهاز بيداغوجي يبنى على بيانات ومعلومات يستخرجها المصحح من منتج المتعلم ليقترح حلولاً قصد تجاوز الخلل الذي يعيق نماء الكفاية لدى المتعلم. (المجدوب، 153-154)

وصيغ المعالجة متعددة: فردية ومجموعائية وجماعية، كما يجدر التنويه إلى أن التصدي لكل أخطاء المتعلمين الشفهية دفعة واحدة أمر غير ممكن وعليه نميز بين نوعين من المعالجة :

- المعالجة بالتغذية الراجعة (المعاجة الفورية لأخطاء المتعلمين):

فالتغذية الراجعة في الإتصال الشفوي تمثل عملية رصد التعبيرات اللفظية، وغير اللفظية التي يبديها المتعلم عند تلقيه للرسالة و الحكم على تأثير الرسالة فيه ومدى فعالية اللغة المستخدمة في توصيل المحتوى .

وتأسيساً على الدور الذي تؤديه التغذية الراجعة في عملية الإتصال اللغوي فإنها تعد من عناصر الإتصال

المهمة فرد الفعل الذي يبديه المستقبل هو بمثابة رسالة جديدة مصدرها المستقبل ومُرسلها المستقبل

الأصلي. (عطية، 2008، 77-78)

- معالجة مركزة دقيقة تنطلق من تشخيص دقيق للأخطاء يقوم به المدرس بعد انتهاء الأنشطة التواصلية

، وعادة ماتكون أخطاء لها تأثير على نماء الكفاية الشفهية، وتحتاج إلى إعداد قبلي

وفي مايلي نموذج لأنشطة علاجية لكفاية التواصل الشفهي حسب معايير التقويم اجتهد (المجدوب) في

انتقاء مؤشراتنا خلال مرحلة تجريب بيداغوجيا الإدماج بالمغرب

جدول رقم (2) يوضح نموذج لأنشطة علاجية لكفاية التواصل الشفوي

(المجدوب ب.س، 154-155)

| المتعلم(ة) | المعيار                                      | الخطأ                                                                                                                                                                                                                                      | المصدر المحتمل                                                                                                                                                                                                                                             | أنشطة علاجية مركزة                                                                                                                                                                                            |
|------------|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| رقم (1)    | الملاءمة                                     | -لايستجيب عدد من المتعلمين لإنتاج سياق للوضعية ولا للمطلوب                                                                                                                                                                                 | -عدم فهم التعليمات<br>-وجود كلمات صعبة في السياق                                                                                                                                                                                                           | إعادة قراءة نص الوضعية بتوظيف بطاقة الإستثمار و التحقق شفويا                                                                                                                                                  |
|            | الإستخدام السليم للغة ومهارات التواصل الشفوي | -التكلم والرأس منحني وبملامح ثابتة وبصوت خافت<br>-يتكلم المتعلم وكأنه يستظهر أو يقرأ<br>-لا يوظف الموارد المناسبة للموقف<br>-ضعف في النطق<br>-ضعف في التنغيم<br>-المناسب للأسلوب<br>-يخلط بين الزمن الماضي والمضارع<br>-يعجز عن إبداء رأيه | -عدم تمييز التواصل الشفوي عن التعبير الكتابي<br>-ضعف التمرن على تشخيص المواقف<br>-لم يتعود المتعلم على توظيف الموارد شخصيا (الرصيد اللغوي وبقية المكتسبات)<br>-ضعف القراءة الجهرية أو غياب نموذج للقراءة<br>-ضعف أو غياب في فرص التعبير عن الرأي والانطباع | -إعداد وضعية مكافئة في التواصل الشفوي تُستدرك فيها التعثرات المسجلة بالتركيز على:<br>*قوة الصوت ووضوحه وتنغيمه<br>*يطلب منه تقديم رأيه في إحدى التعليمات<br>*تشخيص المواقف<br>*إعداد أنشطة خاصة بأنماط النصوص |
|            | الإنسجام                                     | -ضعف في استخدام الروابط الزمانية<br>-ضعف في توظيف الروابط المنطقية بين الجمل<br>-إضافة جمل لايتطلبها السياق<br>-ضعف في الإسترسال و في إنتاج الجمل                                                                                          | -عدم التعود على الروابط بين الجمل، وتقديم إجابات ناقصة<br>-ضعف في إستيعاب سياق الوضعية<br>-قلة مناسبات أو وضعيات التواصل الشفوي                                                                                                                            | -نشاط للتعود على التواصل الشفوي<br>-إلتزام المتعلمين بالإجابات الكاملة على الأسئلة<br>-إعتبار زمن المتعلم مناسب لإنماء الكفاية                                                                                |



ويتميز هذا النموذج بكثرة مؤشرات ولا يمكن تشغيله إلا في المستويات العليا (المجدوب، د.س، 154-155) وتجب الإشارة إلى ضرورة مراعاة خصوصية التواصل الشفهي إذ يمكن التسامح مع بعض الأخطاء مثل آثار التداخل اللغوي وغلبة الخصائص الصوتية للهجات المحلية على النسق الفصيح ، لكن حرص المدرس على سلامة لغته واحترامه لقواعدها في تفاعلاته اللفظية داخل الصف وحث المتعلمين على ذلك يساعد في العفوية والطلاقة في التكلم .

ب-تقويم أثر المعالجة: نظراً لرسوخ كثير من الأخطاء ،وتراكم عدد من التعثرات ومنها التعثرات اللغوية على الخصوص ونظراً لضعف امتلاك المتعلم للتعليمات الأساسية وتفاقم هذا الضعف في الوسط القروي لأبد من الإهتمام بتطوير إنتاجات التلاميذ واستثمار نتائج المعالجة المركزة عبر صيغة اقتراح وضعيات إدماجية تحدد لها أهداف خاصة ،أما الحالات الصعبة من المتعثرين فتُتَّرح لها أنشطة داعمة خارج القسم أو تناقش هذه الحالات في مجالس الأساتذة وتنظم لها أنشطة خاصة في ورشات أو بإحدى الصيغ المقترحة سلفاً. (المجدوب، ب.س، 156)

ويمكن القول بأن للتقويم أهمية بالغة في تمكين المدرس من معالجة أخطاء المتعلمين في مهارة التواصل الشفوي بحيث يُمكن من معرفة الخلل في عدم قدرة المتعلمين على التمكن و التمهيد الجيد وتنمية هاته الكفاية كونه يكشف عن مناحي الخلل والعجز ويقدم صورة واضحة عن الواقع فيما يخص ممارسات المدرسين ويُمكن من خلاله تقديم معالجات على حسب الحاجة و تقديم حلول للنقائص وآفاق للتطوير لتمكين المتعلمين من هاته المهارة المهمة .

### 13/صعوبة قياس مهارة التواصل الشفهي:

يشير هياتون (Heaton 1990):إلى جوانب الصعوبة في إختبارات التواصل الشفوي عامة والتحدث خاصة منها :

- أن التحدث يتطلب النطق الصحيح للكلمات و الجمل ،ومظهر الصعوبة أن المتكلم يمكنه إنتاج جميع الأصوات اللغوية بشكل صحيح ولكنه يظل غير قادر على توصيل أو التعبير عن أفكاره بشكل يعبر عن الرسالة اللغوية التي يستهدف إفهامها للآخرين المحيطين به.

- أن الصعوبة التي تبدو من خلال النطق الخطأ لأصوات الكلمات أو الجمل ربما يكون مرجعها إلى أخطاء في تراكيب الجمل ، وبنائها بما تقتضيه جوانب الصحة اللغوية . (عبد الباري، 2011، 274)
- أن نجاح المتكلم في توصيل أفكاره أو نقلها للآخرين يتوقف وبدرجة كبيرة على الطرف الثاني من عملية الإتصال وهو المستمع ،وقدرته على فك الرموز اللغوية التي يتحدث بها المتكلم وتحديد دلالاتها المختلفة علاوة على معرفته للأفكار العامة التي يعرضها المتحدث ومعرفته كذلك بالخصائص اللغوية للمتحدث وفهمه للمصطلحات الواردة في الرسالة التي ينقلها المتكلم.
- إن مكن الصعوبة راجع إلى المهارات الشفوية نفسها ،لوجود ترابط بين مهارتي التحدث والإستماع فمن الصعوبة بما كان التحدث دون محاولة المتكلم التحقق من فهم المستمع لما يقال و دون تحقق المتكلم نفسه من فهمه للرسالة اللغوية التي يقدمها للآخر ومن ثم تظهر الصعوبة في محاولة قياس مهارتين في آن واحد هما :مهارة التحدث ومهارة الإستماع.
- أن المهارات الشفوية مهارات محكية (عابرة) ،ومن ثم يصبح من العبث تحليل هذه المهارات دون استخدام المسجلات الصوتية لتحديد جوانب الإجابة أو الإتقان لدى المتكلم والمستمع.
- غلبة الأحكام الذاتية (الإنطباعية)لمصححي الإختبارات الشفوية وهذا مرده إلى الضغط الشديد الذي يشعر به الطلاب عندما يجرون مثل هذا الإختبار .
- صعوبة إختبار عدد كبير من الطلاب في آن واحد.

\*كما أشار وين جونز (Wayne Jones، 2008) إلى أن تقييم مهارة الطالب الشفوية ليست بهاته السهولة ولا يناسب إختبار الإختيار من متعدد تقويم قدرة الطالب على القراءة بما لايتيح الفرصة لتحليل إختبار سهل موثوق به . (عبد الباري، 2011، 275)

ومن هذا يظهر عدم فاعلية استخدام المدرسين لأساليب تقويمية تقليدية تعتمد على الحفظ والإسترجاع وتحديد نمو كل مهارة لوحدها لدى كل متعلم و كل مهارة في معزل عن الأخرى، بل يجب إستخدام أساليب تفاعلية تشاركية يستطيع المتعلم فيها أن يربط بين كل المهارات التي تعلمها في اللغة الإنجليزية في سياق مشترك وحقيقي،بالتالي فإن التقويم الواقعي يضمن للمعلم القدرة على تقويم المتعلم في وضعيات متعددة من خلال أدائه وملاحظة أدائه والتعليق على تقدمه مايقدم نتائج صادقة و واضحة عن وجود السمة من عدمه.

### خلاصة:

للاتصال الشفوي أهمية كبيرة على مختلف الأصعدة ، فاللغة هي الوسيلة التي يتواصل بها الاشخاص مع بعضهم ، بإختلاف اللغات يستطيع البشر تعلم اللغات ، فالكلمة جعلت المجموعات البشرية تشترك في لغة واحدة للتفاهم والتعارف وهذه المشاركة اللغوية طورت مقدرة الإنسان على نقل المعلومات والتفاعل معها.

الجانِب المِيداني

# الفصل الرابع:

## إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1/ منهج الدراسة

2/ مجتمع الدراسة

3/ الدراسة الاستطلاعية

4/ الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

5/ الدراسة الأساسية

خلاصة الفصل

### تمهيد

تقوم أي دراسة على جانبين الجانب النظري والجانب الميداني فالجانب النظري يتكون من مجموعة من المعلومات حول متغيرات الدراسة (انعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي) أما الجانب الميداني فنتناول فيه الخطوات المتبعة لمعالجة المعطيات بغرض الوصول إلى النتائج وذلك من خلال عرض نتائج الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، مجالات الدراسة، الأدوات المستخدمة والمعالجة الإحصائية لتلك البيانات

و جاء هذا الفصل ليسلط الضوء على المنهجية التي تم الإعتماد عليها في سبيل تحقيق أهداف الدراسة وسيعمل الباحث من خلال الدراسة الميدانية على الإجابة عما طرح من أسئلة و اختبار صحة ماتم اقتراحه من فرضيات و لتحقيق الأهداف كان البحث الميداني للدراسة على مرحلتين الدراسة الإستطلاعية والدراسة الأساسية .

### 1/منهج الدراسة :

لابد لأي دراسة من الدراسات العلمية الإعتماد على منهج ويعتبر الإختيار الصائب للمنهج الذي يتبعه الباحث أساس نجاح موضوع دراسته،و يقصد بمنهج البحث الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة ظاهرة ما و وصفها و تفسيرها و التحكم و التنبؤ بها مستقبلا ،و يتضمن المنهج ما يستخدمه الباحث من أدوات مختلفة بغية الوصول إلى الهدف الذي يصبو إليه من أجل القيام بدراسة وفق قواعد وأسس علمية .

إن طبيعة الدراسة تحدد طبيعة المنهج المستخدم وكذا الأدوات التي يعتمد عليها الباحث لإنجاز دراسته،وبما أن دراستنا تسلط الضوء علي موضوع انعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي ،فقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي ، باعتباره المنهج الذي يتفق مع طبيعة دراستنا ، و الذي من خلاله سنحاول الكشف عن طبيعة انعكاس استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي

### 2/مجتمع الدراسة :

وهو الذي يبني عليه الباحث بنية بحثه وقد يكون هذا المجتمع محدودا أو غير محدود من حيث الحجم وهو مجموعة من المفردات تشترك في صفات وخصائص محددة ومعينة .

ونقصد به في دراستنا هذه مجموع أساتذة اللغة الإنجليزية بثانويات مدينة ورقلة للسنة الدراسية 2021/2022

يتكون مجتمع الأصلي للدراسة بشكل مجمل من (100) أستاذ و أستاذة لمادة اللغة الانجليزية من التعليم الثانوي للسنوات الثلاثة ببعض ثانويات بمدينة ورقلة، الذين أختير منهم اساتذة الذين درّسوا من قبل والذين

يدرسون السنة الاولى من التعليم الثانوي كعينة للدراسة للسنة الدراسية 2021/2022، وقد تم توزيع (70) إستمارة على الأساتذة ولم تتحصل الباحثات إلى على (65) إستجابة نظرا إلى عدم استرجاع بعض من الإستمارات وكذا إلغاء بعضها بسبب عدم إجابة الأساتذة عن بعض الفقرات والسبب الذي دفع بالطالبتين لإختيار أساتذة اللغة الإنجليزية اللذين درسو واللذين يدرسون تلاميذ أولى ثانوي كعينة لدراستهم كان كالتالي:

كون المدرس هو الذي يعطينا صورة واضحة وحقيقية على مستوى المتعلم طبيعة مادة اللغة الإنجليزية كونها مادة تحتاج للمرافقة مستمرة من حيث تعلمها وكيفية تدريسها التلميذ في السنة أولى ثانوي في أغلب الأحيان ينحاز إلى المواد التي اختارها في تشعبه بالتالي فمادة اللغة الإنجليزية تعتبر مادة ثانوية خصوصا للشعب العلمية التحصيل المنخفض للتلاميذ الثانوية في مادة اللغة الإنجليزية محاولة معرفة مدى تطبيق أساتذة اللغة الإنجليزية لأساليب التقويم الواقعي

### 3/ الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الإستطلاعية مرحلة مهمة في البحث العلمي نظراً لإرتباطها بالميدان، وهي دراسة تسمح للباحث بالحصول على معلومات أولية حول موضوع بحثه كما تسمح لنا كذلك بالتعرف على الظروف و الإمكانيات المتوفرة في الميدان ومدى صلاحية الوسائل المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث وهي أول خطوة قمنا بها وكان ذلك في الأسبوع الأخير من شهر أفريل للسنة الدراسية (2021 / 2022) وبعد حصولنا على ترخيص من ادارة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة حيث قمنا بتطبيق استبيان انعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مهارة التواصل الشفوي على أساتذة اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية بمدينة ورقلة للتحقق من:

- \* مدى ملائمة المقاييس ومدى فهم أفراد العينة لمصطلحاتها
- \* محاولة اكتشاف ميدان الدراسة والتعرف على الظروف التي سيتم فيها البحث
- \* التفاعل المباشر مع أفراد العينة والتعرف على تجاربهم مع أفراد العينة
- \* مدى وضوح تعليمات المقياس للطلبة ..... إلخ
- \* التأكد من جدوى الدراسة التي يرغب في القيام بها الباحث ، وذلك قبل أن ينفق الكثير من الوقت و الجهد والمال

\* توفر الدراسة الإستطلاعية للباحث الفرصة لتقويم مدى مناسبة البيانات التي سوف يحصل عليها ، كما يتأكد مبدئياً من صلاحية الأدوات التي يستخدمها لهذه الدراسة

\* تساعد على اختبار أولي للفروض ، حيث تعطينا النتائج الأولية مؤشرات بمدى صلاحية التحقق من هذه الفروض وماهي التعديلات الواجب إدخالها عليها إذا كانت تحتاج

\*تمكن الدراسة الإستطلاعية الباحث من إظهار الصعوبات ومدى كفاية إجراءات البحث والمقاييس و الإختبارات التي اختيرت . (الشريني وآخرون، 2013، 182)

### 1.3/وصف عينة الدراسة الاستطلاعية

في دراستنا هذه أردنا معرفة انعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مهارة التواصل الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية وفي ضوء أهداف البحث وطبيعة الدراسة ولأجل اختبار فرضيات الدراسة استعملنا عينة عشوائية تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من أساتذة وأستاذات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية ببعض ثانويات مدينة ورقلة للسنة الدراسية 2021 / 2022 تتمثل في (25)أستاذًا وأستاذة من مجتمع الدراسة الأصلي .

### 2.3/وصف أداة جمع البيانات المستخدمة في الدراسة :

تعريف الأداة:

لابد لأي دراسة من أداة لجمع البيانات وفي دراستنا اعتمدنا على الاستبيان كونه يتماشى مع أهداف الدراسة وتعرف الإستبانة (Questionnaire) على أنها أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق عن واقع أو رأي أو خبرة بموضوع معين، وتقدم بشكل ناقص لإستكمال البيانات أو اختيار من بدائل أو عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من قبل عدد من الأفراد .(الشريني وآخرون، 2013، 204)

بناء الاداة :

تحليل القدرة أو السمة تحليلًا إجهادياً: تم التحليل الإجهادي عن طريق مسح ما أمكن الحصول

عليه من الدراسات والكتب والمجلات تناولت بعض أساليب التقويم الواقعي ومهارة التواصل الشفوي المقترحة لهذا المستوى من الأساتذة وحللت هذه إلى فقرات التي تعتبر مشتركة بين بعض الدراسات والكتب والمجالات منها

الكتابات التربوية المختصة في مجال الإتصال والتواصل التربوي والصفوي والكتابات المختصة في المهارات اللغوية

الكتابات التربوية المختصة في التقويم التربوي والتقويم الواقعي

دراسة الناقة صلاح أحمد عبدا لهادي، (2011) مهارات التواصل الصفوي ومستوى أدائها لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية، غزة.

دراسة الحجيلي، محمد بن عبد العزيز عواد، (2016)، درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويمه للعملية التدريسية بالتعليم العام ومعوقات استخدامه

وبناء على هذه البنود أي الفقرات حددت انعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي من أجل معرفة مدى تمكن الأستاذ من استخدامه لاسلوب التقويم الواقعي ، كما يوجد هناك محكمين حكموا هذه الفقرات على أنها مناسبة أو غير مناسبة أو نوعا ما لهذا المستوى من التلاميذ وعن طريق التحليل الإجهادي تم اختيار بعدين هما الانعكاس القائم على المعلم والمتعلم والانعكاس القائم على العلاقة بين المتعلمين .

خطوة تعليمات الاستبيان :

أرفق هذا الاستبيان بتعليمات تطلب من الأساتذة بملاً البيانات الشخصية وهي :

-المؤسسة التي تدرس بها:

-طبيعة التكوين ( جامعة ) (مدرسة عليا) (المعهد التكنولوجي)

- الأقدمية (أقل من 5 سنوات) و (من 5 إلى 10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات)

- السنة التي تدرسها حالياً (أولى - ثانية - ثالثة ) ثانوي.

-هل سبق ودرست السنة أولى ثانوي (نعم) (لا)

ثم يُطلب من الأستاذ (ة) الإجابة على الفقرات الموجودة في الاستبيان بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة حسب درجة انعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مهارة التواصل الشفوي التي يلاحظها عند التلاميذ وعُرضت لذلك 3 بدائل ( دائماً-أحياناً-أبداً ).

**مفتاح التصحيح:**

يُطلب من الأستاذ(ة) الإجابة على (16) فقرة تتعلق بانعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مهارة التواصل الشفوي ويقابل كل فقرة ثلاث بدائل للإجابة عليها (دائماً -أحياناً-أبداً).

-حيث تمنح الدرجة (3) عندما يجيب دائماً

- تمنح الدرجة (2) عندما يجيب أحياناً .

- وتمنح الدرجة (1) عندما يجيب ب أبداً.

- بعد ذلك قامت الباحثتين بتصميم المقياس في صورته الأولية وقد كان يتكون من بعدين كل بعد يتكون من عدد من الفقرات وعدد الفقرات كان (16) فقرة موزعة على الأبعاد بشكل غير متساوي

- بعد ذلك تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين من كلية العلوم الاجتماعية تخصص علوم التربية وعددهم (5) محكمين حيث طلبت منهن الباحثتين الحكم على العبارات من حيث

\* سلامة العبارة من حيث الصياغة والبناء اللغوي

\* ارتباط العبارات بالبعد المراد قياسه

\* استيفاء الفقرات للغرض المطلوب منها

\* مدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها

- بعد عرض المقياس على المحكمين أشار المحكمون إلى بعض الأخطاء في بعض العبارات من ناحية طول العبارة وصياغتها وقد أشار بعض المحكمين إلى بعض العبارات المركبة وقد تم التخفيف من هذا التركيب وقد تم اخذ هذه الملاحظات بعين الاعتبار من طرف الباحثات

-وقد اعتمدت الباحثتين على نسبة اتفاق لا تقل عن 80% في تحكيم المقياس

- بعد ذلك قامت الباحثتين بصياغة المقياس في صورته النهائية من بعد ذلك تم وضع أوزان للعبارات وقد اعتمدن في ذلك على (دائما ،أحيانا ،أبدا )

### 3.3/وصف ابعاد وبنود الاداة

أداة جمع البيانات تمثلت في استبيان انعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية،وقد احتوى على (16)بندا موزعا على بعدين هما جدول (3) يبين أبعاد وعدد بنود مقياس انعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي

| البعد      | الإنعكاس القائم على المعلم والمتعلم | الإنعكاس القائم على العلاقة بين المتعلمين | المجموع |
|------------|-------------------------------------|-------------------------------------------|---------|
| عدد البنود | 10                                  | 6                                         | 16      |

ويتم الاجابة على البنود ضمن ثلاثة بدائل :دائما ،أحيانا ،أبدا

### 4.3/مكونات المقياس وطريقة تقدير درجاته

يتكون مقياس انعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي من (16) عبارة كلها موجبة

جدول (4) يوضح توزيع عبارات مقياس انعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي وفق الأبعاد

| الأبعاد                                           | عدد العبارات | أرقام العبارات                |
|---------------------------------------------------|--------------|-------------------------------|
| البعد 1: الإنعكاس القائم على المعلم والمتعلم      | 10           | 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10 |
| البعد 2: لإنعكاس القائم على العلاقة بين المتعلمين | 6            | 11، 12، 13، 14، 15، 16        |
| المجموع :                                         | 16           |                               |

التعليمات المرافقة للأداة:

تم إرفاق البنود بتعليمات تطلب من عينة الدراسة قراءة مجموعة من العبارات تدور حول انعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي وأمام كل بند ثلاثة بدائل للإجابة وصيغ في الأخير مثال يوضح طريقة الإجابة لأفراد العينة

### 5.3/ طريقة التصحيح

أما بالنسبة للعبارات

جدول رقم ( 5 ) يوضح بدائل مقياس انعكاسات استخدام التقويم الواقعي

على مستوى مهارة التواصل الشفوي

| دائماً | أحياناً | أبداً |
|--------|---------|-------|
| 3      | 2       | 1     |

ويقابل (16) بند ثلاثة بدائل دائماً، أحياناً، أبداً طريقة الاجابة تكون بوضع علامة (x) في خانة البديل الذي يتلائم مع الشعور الذي ينتاب الأستاذ بعد طرح هذا السؤال

ويتبع في هذا المقياس طريقة تدرج الدرجات تبعا لدرجة ايجابية العبارة أي انه في العبارة الموجبة تعطى درجات (2، 3، 1) على الترتيب وطبقا لهذا النظام فإن أقصى درجة يمكن أن يتحصل عليها المستجيب في الاستبيان كله هي 48 درجة أي (3×16) تساوي 48

و أدناها هي 16 درجة أي (1×16) يساوي 16 ومعناه أن درجات المقياس تتراوح ما بين 16 و 48 . (الخاتمة 44، 2013)

### 4/ الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

ثم حساب الخصائص السيكمترية لأداة القياس والمتمثلة في صدق وثبات استبيان انعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي وفقا للمراحل التالية:

#### 1.4/ صدق الاداة:

اعتمدت الدراسة الحالية في قياس صدق الاداة على نوعين صدق المحكمين وصدق المقارنة الطرفية

#### صدق المحكمين

للتحقق من صدق هذا المقياس تم استخدام أسلوب صدق المحكمين (consteructValidity) حيث وزع المقياس على خمسة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس ويدرسون في جامعة قاصدي مرباح ورقلة (أنظر الملحق رقم 5) لإبداء رأيهم في العناصر الآتية :  
مدى انتماء الأبعاد للسمة ومدى وضوح الفقرات الاستبيان ومدى ملائمتها للبعد الذي تنتمي إليه ومدى تغطيتها للمتغير والبعد الذي وضعت لقياسه.  
ويتم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة بمعادلة كوبر وهي كالتالي:  
معادلة كوبر :

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وبالتالي فنسبة اتفاق المحكمين حسب معادلة كوبر هي 100 % وهي تخص العناصر الآتية:

- مدى انتماء الأبعاد للسمة.
- مدى انتماء الفقرات للأبعاد.
- مدى ملائمة بدائل الاجابة.
- مدى وضوح التعليمات المقدمة للعينة.
- مدى وضوح المثال.

#### أ-مدى انتماء الأبعاد للسمة:

وقد عرض الإستبيان على السادة الأساتذة المحكمين للإدلاء بأرائهم حول مدى انتماء الأبعاد وقياسهم للسمة المطلوبة بحيث طلب منهم وضع علامة (+) في الخانة المناسبة وذلك في الصياغة اللغوية والمحتوى ، والجدول التالي يوضح نتائج صدق المحكمين

جدول رقم (6) يوضح مدى انتماء الأبعاد للسمة

| البعد                                              | مناسبة جدا | مناسبة نوعا ما | غير مناسبة إطلاقا |
|----------------------------------------------------|------------|----------------|-------------------|
| البعد 1: الانعكاس القائم على المعلم والمتعلم       | 5          | 0              | 0                 |
| البعد 2: الانعكاس القائم على العلاقة بين المتعلمين | 5          | 0              | 0                 |

من خلال نتائج صدق المحكمين في الجدول أعلاه المتعلقة بمدى انتماء الأبعاد للسمة يتضح أن جميع أبعاد مقياس انعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مهارة التواصل الشفوي وعددها (2) تم المصادقة عليها من طرف أغلبية المحكمين بأنها تقيس السمة المطلوبة.

ب- مدى انتماء الفقرات للأبعاد:

جدول رقم (7) يوضح مدى انتماء الفقرات للأبعاد:

| الأبعاد                                            | مناسبة جدا | مناسبة نوعا ما | غير مناسبة غير طلاق |
|----------------------------------------------------|------------|----------------|---------------------|
| البعد 1: الانعكاس القائم على المعلم والمتعلم       | 10         | 0              | 0                   |
| البعد 2: الانعكاس القائم على العلاقة بين المتعلمين | 6          | 0              | 0                   |

يتضح من خلال الجدول أعلاه انه تم المصادقة على جميع البنود من طرف الأساتذة المحكمين

ج/لائمة البدائل :

تم تحديد (3) بدائل متدرجة (دائما ،أحيانا ،أبدا) وتمت الموافقة عليها من قبل المحكمين.

د/ مدى وضوح التعليمات المقدمة للعينة :

اقترحت الطالبات التعليمات المقدمة للعينة وتمت الموافقة عليها من طرف المحكمين (ملحق رقم1)

### هـ/ مدى وضوح المثال

تم وضع مثال توضيحي يسهل على الأساتذة التعرف على طريقة الإجابة وقد عرضته الطالبات على السادة المحكمين وقد تمت الموافقة عليه

جدول (8) يبين مدى وضوح المثال

| المثال                                                                                                                         | مناسب | غير مناسب |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-----------|
| تكلفني للطلبة با إشتقاق مجموعة من الأسئلة و الإجابة عنها شفويا من الوحدة التي تعلموها طور مهاراتهم في طرح الأفكار وصياغة الجمل | 05    | 00        |

ويتضح من خلال الجدول أعلاه أن السادة المحكمين قد وافقوا على وضوح المثال المستخدم

### صدق المقارنة الطرفية :

والذي يطلق عليه اسم الصدق التمييزي ،لأنه يميز بين متوسطي الدرجات المجموعة الدنيا ،و العليا ويتم اختيار أفراد هاتين المجموعتين ،بعد ترتيب الأفراد تنازليا حسب الدرجات المحصل عليها بعد تطبيق الاختبار. ثم نختار 33% من الطرف العلوي ،33% من الطرف السفلي ثم يتم مقارنة متوسطي المجموعتين والموضح في الجدول أدناه :

جدول رقم(9)يوضح نتائج قياس الصدق باستخدام طريقة المقارنة الطرفية :

| الدرجات | N  | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | T      | Sig   | مستوى الدلالة | درجة الحرية | إتخاذ القرار |
|---------|----|-----------------|-------------------|--------|-------|---------------|-------------|--------------|
| العليا  | 10 | 44              | 1.56              | 15.181 | 0.000 | 0.05          | 18          | دال إحصائيا  |
| الدنيا  | 10 | 31              | 2.21              |        |       |               |             |              |

- يتبين لنا من خلال الجدول أن قيمة إختبار T دالة عند مستوى 0.05 لأن قيمة Sig أقل منها، ما يؤكد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بن درجات المبحوثين الدنيا والعليا ما يثبت أن المقياس صادق لما أعد له.

### 2.4/الثبات:

**ثبات الاداة:** ويشير مفهوم الثابت إلى الإستقرار ويعني أن تكون النتائج التي تظهرها الأداة ثابتة بمعنى تشير إلى النتائج نفسها لو أعيد تطبيقها على العينة نفسها في نفس الظروف بعد مدة زمنية ملائمة .(بشة و بوعموشة، 2020، 125)

### ثبات بطريقة الفاكرومباخ:

جدول رقم (10) يوضح نتائج قياس الثبات باستخدام الفاكرومباخ:

| المقياس                                                      | المؤشرات | أفراد العينة | معامل الفاكرومباخ |
|--------------------------------------------------------------|----------|--------------|-------------------|
| انعكاسات استخدام التقويم الواقعي<br>على مهارة التواصل الشفوي |          | 25           | 0.786             |

يتضح من خلال الجدول أعلاه إن معامل الثبات الفاكرومباخ يقدر ب (0.786) وهي قيمة مرتفعة إحصائياً مما يدل إن الاختبار يتمتع بقدرة عالية من الثبات بالتالي يمكن الاعتماد عليها في الدراسة الأساسية.

### 5/ الدراسة الأساسية :

بعد التأكد من الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة سنتناول الاجراءات المنهجية الخاصة بالدراسة الأساسية مجتمعا وبياناتها وتتمثل في العناصر الآتية:

#### 1.5/ وصف عينة الدراسة الأساسية:

تعتبر العينة من اهم عناصر البحث ومراحله وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من المؤسسات المتعامل معها و وتعرف على أنها : "هي جزءاً من المجتمع حيث تتوافر في هذا الجزء خصائص المجتمع نفسها ،والحكمة من إجراء الدراسة على العينة هي استحالة اجراء الدراسة على المجتمع ككل فيكون اختيار العينة بهدف التوصل إلى نتائج يمكن تعميمها على المجتمع " .(عبد السلام، 2020، 45)

ويتكون مجتمع دراستنا من أساتذة اللغة الإنجليزية اللذين يدرسون السنة الأولى ثانوي ببعض ثانويات ولاية ورقلة للسنة الدراسية 2021 / 2022، أو اللذين درّسوا السنة الأولى ثانوي من قبل والموزعة حسب الجدول التالي :

جدول ( 11) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس

| عدد الأساتذة |      | النسبة المئوية |       |
|--------------|------|----------------|-------|
| إناث         | ذكور | إناث           | ذكور  |
| 37           | 28   | 56.9%          | 43.1% |

يتضح من خلال الجدول التالي أن عدد الإناث أكبر من الذكور بحيث تقدر عددهم ب(37) أستاذة أي مايقارب نسبته (56.9%) وأن عدد الذكور (28) أستاذ أي مانسبته (43.1%) من عينة الدراسة .

جدول ( 12) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الاقدمية

| المتغير  | الفئة             | عدد الاساتذة | النسبة المئوية |
|----------|-------------------|--------------|----------------|
| الاقدمية | اقل من 5 سنوات    | 29           | 44%            |
|          | من 5 الى 10 سنوات | 10           | 15.4%          |
|          | اكثر من 10 سنوات  | 26           | 40%            |

يتضح من خلال الجدول ان اغلب الاساتذة من فئة اقل من 5 سنوات اقدمية بحيث يقدر عددهم ب (29) استاذ واستاذة اي مايقارب 44% من حجم العينة ،تليها فئة أكثر من 10سنوات بحيث يقدر عددهم ب(26) استاذ واستاذة مايقارب 40% ، وتعتبر اقل فئة هي من 5 الى 10 سنوات بحيث يقدر عددهم ب(10) استاذ واستاذة بما نسبته 15.4%

جدول ( 13) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير طبيعة التكوين

| المتغير       | الفئة             | عدد الاساتذة | النسبة المئوية |
|---------------|-------------------|--------------|----------------|
| طبيعة التكوين | الجامعة           | 45           | 69.2%          |
|               | المدرسة العليا    | 16           | 24.6%          |
|               | المعهد التكنولوجي | 4            | 6.2%           |

يتضح من خلال الجدول ان اغلب الاساتذة طبيعة تكوينهم من الجامعة بحيث يقدر عددهم ب (45) استاذ واستاذة اي مايقارب 69.2% من حجم العينة ،تليها فئة المدرسة العليا بحيث يقدر عددهم ب(16) استاذ واستاذة مايقارب 24.6% ، وتعتبر اقل فئة هي المعهد التكنولوجي بحيث يقدر عددهم ب(4) استاذ واستاذة بما نسبته 6.2%

تحليل فقرات الإستبيان:

جدول رقم(14) يوضح تحليل فقرات الإستبيان للبعد الأول

| البعـد | الفقرة                                                                                                                         | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|
|        | (1)-تكلفي للطلبة باشتقاق مجموعة من الأسئلة و الإجابة عنها شفويا من الوحدة التي تعلموها طور مهارتهم في طرح الأفكار وصياغة الجمل | 2.44            | 0.583             |

|       |      |                                                                                                                   |                                           |
|-------|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| 0.510 | 2.48 | (2)-ملاحظتي للتلاميذ الضعفاء في التواصل جعلني أشركهم في الأنشطة التفاعلية وهذا حسن من أدائهم اللفظي               | الإنعكاس<br>القائم على<br>المعلم والمتعلم |
| 0.614 | 2.28 | (3)-إعتمادي على الإختبارات الشفهية في تقويم المتعلمين مكنهم من النطق الصحيح للأصوات                               |                                           |
| 0.651 | 2.44 | (4)-إعادتني للمفردات الجديدة في صياغات متعددة أكسبهم قدر منسب من الكلمات                                          |                                           |
| 0.569 | 2.64 | (5)-إستخدامي للتعزيز حتى عند الإجابة الخاطئة للمتعلمين شجعهم على التفاعل اللفظي في الحصة                          |                                           |
| 0.638 | 2.36 | (6)-إستخدامي للتغذية الراجعة فور تعثر المتعلم ساعدهم على التقليل من الأخطاء اللغوية                               |                                           |
| 0.714 | 2.48 | (7)-إعطاء فرصة للمتعلمين لإبداء آرائهم باللغة الإنجليزية حتى وإن كان هناك تعثرات زاد من دافعتهم اتجاه التواصل بها |                                           |
| 0.651 | 2.44 | (8)-تقديم الوقت الكافي للمتعلمين لعرض أفكارهم حسن مهارتهم في التحدث بطريقة مفهومة                                 |                                           |
| 0.638 | 2.36 | (9)-تكلفني للمتعلمين بتصويب أدائهم اللفظي بالرجوع للقاعدة ساعدهم على توظيف قواعد اللغة بشكل سليم في صياغته        |                                           |
| 0.569 | 2.36 | (10)-تقويم المتعلم من خلال أدائه اللفظي طور مهاراته في التواصل شفويا                                              |                                           |

جدول رقم(15) يوضح تحليل فقرات الإستبيان للبعد الثاني

|       |      |                                                                                                                           |  |
|-------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 0.557 | 2.32 | (11)-إستخدامي لنظام العمل في مجموعات صغيرة في بعض الأنشطة الصفية جعل المتعلمين قادرين على إلقاء تعليمات شفوية على زملائهم |  |
|-------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

|       |      |                                                                                                            |                                                    |
|-------|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| 0.712 | 2.44 | (12)-تشجيعي للطلبة على تقويم أنشطة زملائهم داخل الصف<br>علمهم أسس الحوار وتقبل وجهات النظر                 | الإنعكاس<br>القائم على<br>العلاقة بين<br>المتعلمين |
| 0.678 | 2.28 | (13)-سماحي للمتعلمين بتصويب أخطائهم بأنفسهم بتدخل بسيط<br>مني حسن من مستواهم في التواصل اللفظي             |                                                    |
| 0.585 | 2.48 | (14)-سماحي للمتعلمين بمناقشة موضوع الدرس ساعدهم على<br>تطبيق ما إكتسبوه من مفردات وقواعد في صياغة جملهم    |                                                    |
| 0.663 | 2.24 | (15)-تقويمي للمتعلمين عن طريق عرض إنتاجهم (واجبات<br>،أنشطة ) أمام زملائهم أكسبهم الثقة أثناء التكلم       |                                                    |
| 0.678 | 2.28 | (16)-استخدامي للمناظرة (نقاش بين فريقين) حول موضوع ما جعل<br>المتعلمين يستدلون بالبراهين والحجج في تواصلهم |                                                    |

## 2.5/الاداة المستخدمة في الدراسة

تتمثل الاداة المستخدمة في جمع بيانات الدراسة في استبيان انعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مهارة التواصل الشفوي (من اعداد الباحثين ) الملحق رقم(2) ويتكون من 16 بند موزعين على بعدين كالآتي :

أ. البعد الأول : الإنعكاس القائم على المعلم والمتعلم يحتوي على ( 10 ) بندا

ب. البعد الثاني:الإنعكاس القائم على العلاقة بين المتعلمين يحتوي على ( 06 ) بنود.

وقد تم التحقق من صدق وثبات الاداة في الدراسة الاستطلاعية.

## 3.5/إجراءات تطبيق الدراسة الاساسية :

تم توزيع (70) استمارة على أساتذة اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في مدينة ورقلة وذلك بتعاون مع الطاقم الاداري العامل بمديرية التربية ومستشاري التوجيه بالمؤسسات مما سمح وسهل لنا بتطبيق الاداة وذلك من الفترة الممتدة من 23 أفريل الى 30ماي للموسم الدراسي 2021/2022م .

## 4.5/أساليب المستخدمة في معالجة البيانات:

الإحصاء الوصفي:

المتوسط الحسابي: حساب المتوسط الحسابي لدرجات أفرادالعينة على بنود الاختبار والمقياس ويعد أحد مقاييس النزعة المركزية الذي يوضح مدى تقارب الدرجات من بعضهم البعض واقتربهما من المتوسط وهو مجموعة الدرجات المتحصل عليها مجموع أفراد العينة.

**الإنحراف المعياري:** فهو من أهم مقاييس التشتت ويعرف أنه الجذر التربيعي لمتوسط مربعات القيم عن متوسطها، ويفيدنا الإنحراف المعياري في معرفة توزيع أفراد العينة ومدى انسجامها. المتوسطات التي يساعد حسابها على المعالجة الإحصائية لاختبار (ت) لدلالة الفروق بين أفراد العينة كما يساعد حسابها على المعالجة الإحصائية لمعامل الارتباط. (المنزل وغرايبة .ب.س. 141)

#### الإحصاء الاستدلالي:

**اختبار (ت) (T.test):** وهو اختبار بارامتري يعتمد على التوزيع الطبيعي للعينات المدروسة ويستخدم لتحديد مدى دلالة الفروق بين المتغيرات.

- **حساب اختبار (ت)** لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة، ويستعمل هذا الأسلوب الإحصائي للكشف عن الفروق بين أساتذة اللغة الإنجليزية من حيث الأقدمية وطبيعة التكوين في ما يتعلق بمتغير الدراسة والمتمثلة في انعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي، وستبين نتائج استعمال هذا الأسلوب بدلالة الفروق بين المتوسطات، وتعرف على إذا ما كانت فرضيات الفروق بين الأقدمية وطبيعة التكوين ستحقق أملا على مستوى عينة الدراسة. (مرجع سابق. ب.س. 144)

#### **خلاصة الفصل:**

تناولنا في هذا الفصل الإجراءات الميدانية للدراسة بتوضيح مجتمع ومنهج الدراسة والدراسة الاستطلاعية والهدف منها ووصف عيناتها ووصف و وصف أداة جمع البيانات المستخدمة في الدراسة (استبيان) كما تم عرض مصادر اشتقاقها وخطوات بنائها وصولا إلى حساب خصائصها السيكومترية والمتمثلة في الصدق والثبات حتى أمكن الاطمئنان إلى تلك الخصائص وتم التوصل إلى استبيان مكون من 16 بند و وصف عينة الدراسة الأساسية والأداة المستخدمة فيها تم توضيح كيفية إجراءات تطبيقها وفي الأخير الأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة البيانات المتحصل عليها . وسيتم عرض وتفسير نتائج الدراسة في الفصل الموالي .

# الفصل الخامس :

## عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج

تمهيد

- (1) عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
- (2) عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
- (3) عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

إستنتاج عام

خلاصة

### تمهيد:

سنتناول في هذا الفصل عرض تحليل النتائج التي خرج بها البحث الميداني في ضوء فرضيات الدراسة ثم تفسير ومناقشة هذه النتائج في ضوء الدراسة النظرية للموضوع والدراسات السابقة وصولاً إلى مناقشة عامة بالوقوف على مدى تحقيق الدراسة لأهدافها الميدانية جاءت إشكالية هذه الدراسة بأسئلة تدور حول طبيعة انعكاس استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة أولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية للإجابة عن تساؤلات الدراسة تمت صياغة فرضية الأولى وتقرع عنها فرضيتين هما الفرضية الثانية والفرضية الثالثة وفي مايلي عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج الخاصة بهاته الفرضيات .

### (1)- إختبار فرضيات الدراسة:

#### عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

الفرضية الصفرية ( $H_0$ ): إنعكاس للتقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة أولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الانجليزية سلبى عند مستوى دلالة 0.05

الفرضية البديلة ( $H_1$ ): انعكاس التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الانجليزية إيجابي عند مستوى دلالة 0.05

الأسلوب الإحصائي المستخدم في إختبار الفرضية: هو إختبار T لعينة واحدة

جدول رقم (16) يبين كيفية إختبار الفرضية الأولى

| T      | مستوى المعنوية<br>Sig | مستوى<br>الدلالة | المتوسط<br>الفرضي | المتوسط<br>الحسابي | الإنحراف<br>المعياري | درجة الحرية |
|--------|-----------------------|------------------|-------------------|--------------------|----------------------|-------------|
| 11.242 | 0.000                 | 0.05             | 32                | 37.98              | 4.29                 | 65          |

يتبين لنا من خلال الجدول السابق بأن قيمة إختبار T لعينة واحدة تساوي (11.242) وهي دالة إحصائياً ذلك أن قيمة الدلالة المعنوية (Sig) تساوي 0.000 أقل من مستوى الدلالة  $\alpha = 0.05$  فبذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، ومنه نستنتج بأن انعكاس التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة الاولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الانجليزية إيجابي وذلك وفق المحك التالي:

جدول (17) معيار تحديد اتجاه السمة المقاسة

| المجال  | 32 - 16 | 48 - 32 |
|---------|---------|---------|
| الاتجاه | سلبي    | إيجابي  |

- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى من خلال اختبار هذه الفرضية تبين لنا بأن انعكاس التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الانجليزية إيجابي، ويمكن إرجاع هذا إلى كون الأساتذة قد أدركوا يقينا أهمية التغيير في الأنماط التقويمية التقليدية للتقويم لأنها لاتجدي نفعا ولا يمكنها أن تقدم نتائج صادقة عن مدى تمكن التلاميذ من مهارات اللغة خصوصا مهارة التواصل الشفوي ،فإبقاء عناصر اللغة متفرقة عن بعضها لا يحقق الغرض من تعلمها خصوصا أن اللغة الإنجليزية تحتاج للممارسة الدائمة بهدف ترسيخ الكلمات والقواعد الجديدة التي يتعلمها التلاميذ ،وبهذا فممارسات التقويم التقليدي أصبحت تمثل عبئا للأستاذ وللتلميذ على حد سواء، كذلك يظهر هذا من خلال أن النظام التربوي الحالي قد أولى أهمية للممارسات الشفوية للتمكن والتحكم الأفضل في اللغة بعد أن لوحظ أن الممارسات الكتابية سواء من حيث التعليم والتقويم والإستعمال قد طغت على تعلم اللغة وأصبح الغرض منها فقط حشو رأس المتعلم.

كذلك كان لتغير الدور بالنسبة للمعلم والمتعلم الأثر الكبير في الإهتمام والتحول نحو ممارسات تُكوّن المتعلم وتجعله مشاركا فعلا في المعرفة التي يتعلمها ،كما أن الإتجاه الإيجابي لوجهة نظر أساتذة اللغة الإنجليزية يبين أن الأستاذ ينصب جل اهتمامه في البحث عن أساليب تعليمية تساعد المتعلمين في الفهم الوافي والسريع لما يقدمونه لهم ويمكن القول بأن التقويم الواقعي يعمل على خلق المواقف الحقيقية والواقعية التي تساعد المتعلم على تنمية مهارة التواصل الشفوي واستخدام اللغة في سياقها بهدف تحقيق تعلمها

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من عبد الله (2009) التي أظهرت أن درجة استخدام معلمي

التربية البدنية لأساليب التقويم البديل كانت بدرجة عالية جدا، وكذلك دراسة كل من البشير وبرهوم (2012)

التي أظهرت أن استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لإستراتيجيات التقويم البديل مرتفعة، وكذلك

دراسة امباركة سالم صالح بايحي (2018) التي أظهرت نتائجها أن درجة استخدام معلمات اللغة العربية

لأساليب التقويم البديل كانت بدرجة كبيرة، وكذا دراسة إبراهيم (2018) التي أظهرت أن استخدام المعلمين

بمحافظة سوهاج بمصر لأساليب التقويم الواقعي كانت عالية ،كذلك دراسة نصرالله الحروب(2018)التي توصلت إلى أن واقع استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية كانت مرتفعة جدا،كما أظهرت دراسة فاروقي(2009)أن تقييم مهارات التحدث لدى طلاب الجامعة الخاصة كان مرتفعاً، وكذلك دراسة الشيبه(2013)التي توصلت إلى أن مستوى الأداء في مهارة التواصل الشفوي كان متوسطاً

-كما كان هناك دراسات هدفت إلى استقصاء أثر التقويم الواقعي على تطور مهارات اللغة الإنجليزية كدراسة المناعي (1998)بحيث أظهرت نتائجها نمو تحصيل طالبات المجموعة التجريبية ،وكذلك خلصت دراسة علي الزيني(2022)التي هدفت إلى فاعلية استخدام أساليب التقويم الواقعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طالبات اللغة الإنجليزية إلى تفوق الطالبات في الاختبار التحصيلي البعدي ،وكذا دراسة عمر وأمين(2020) الى استقصاء أثر التقويم التكويني على أداء الطلاب في اللغة الإنجليزية كما سعت لمعرفة توجهات وآراء الأساتذة نحو تطبيقه خلصت إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية وكذا الإتجاه الإيجابي لأساتذة اللغة الإنجليزية نحو التقويم التكويني حيث كان اتجاه الأساتذة إيجابي نحوه كما كانت هناك فروق في أداء الطلاب لصالح المجموعة التجريبية

كما تتعارض نتائج الدراسة مع كل من دراسات كوثر حراشة(2015) التي خلصت إلى أن واقع استخدام الاساتذة للتقويم البديل كان متوسطا ،وكذا دراسة الزعبي (2013) التي خلصت إلى أن درجة استخدام معلمي الرياضيات لإستراتيجيات التقويم الواقعي أدنى من المطلوب ،وكذا دراسة الحارثي(2020) التي خلصت إلى درجة متوسطة في الأداء الشفهي لدى طالبات الأول ثانوي

### عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

الفرضية الصفرية ( $H_0$ ): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في انعكاس التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير الأقدمية عند مستوى دلالة 0.05

الفرضية البديلة ( $H_1$ ): توجد فروق ذات دلالة إحصائية في انعكاس التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير الأقدمية عند مستوى دلالة 0.05

الأسلوب الإحصائي المستخدم في إختبار الفرضية: هو إختبار تحليل التباين الأحادي الإتجاه ANOVA

جدول رقم (18) يبين كيفية إختبار الفرضية الثانية

| مصدر التباين<br>Source             | مجموع المربعات<br>Sum Of Squares | درجات<br>الحرية | متوسط المربعات<br>Mean Of Squares | F     | Sig   |
|------------------------------------|----------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-------|-------|
| بين المجموعات<br>SS Between Groups | 102.194                          | 02              | 51.097                            | 2.942 | 0.060 |
| داخل المجموعات<br>SS Within Groups | 1076.790                         | 62              | 17.368                            |       |       |
| التباين الكلي<br>Total             | 1178.985                         | 64              |                                   |       |       |

يتبين لنا من خلال الجدول السابق أن قيمة إختبار تحليل التباين الأحادي الإتجاه تساوي (2.942) وهي غير دالة إحصائياً ذلك أن قيمة مستوى الدلالة المعنوية (Sig) تساوي 0.060 أكبر من مستوى الدلالة  $\alpha = 0.05$  فبذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، ومنه نستنتج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في انعكاس التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير الأقدمية.

#### تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

من خلال إختبار هذه الفرضية تبين لنا بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في انعكاس التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير الأقدمية ويمكن تفسير هذه النتيجة لما أولته المؤسسات من اهتمام بتكوين للأساتذة على مختلف الأصعدة بحيث أصبحت خبرة المعلمين الجدد تشبه أو توازي خبرة الأساتذة اللذين لديهم سنوات عمل طويلة، كما نذكر أن للتطور التكنولوجي الحاصل له الأثر البالغ في تكوين هاته النتيجة فقدرة الأساتذة على الحصول على المعلومات التي يحتاجونها في وقت وجيز سهل عليهم تطوير مهاراتهم ومكتسباتهم التعليمية، كما أنها خففت الأعباء الإدارية الملقاة على الأستاذ وهذا ما يترك لديه وقت كافي للتطوير من قدراته وخبراته والإطلاع على كل جديد يخص العملية التعليمية، كما أن الأساتذة على اختلاف سنوات خبرتهم يبقى لديهم ميل إلى تطوير خبراتهم و أساليبهم في التدريس ولذا لم يعد اختلاف سنوات العمل يمثل فرقا يذكر .

وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة الزبيدي (2019) التي توصلت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق في واقع استخدام التقويم الواقعي تعزى لمتغير سنوات الخدمة، كذلك دراسة سعد وادي (2019) التي توصلت

نتائجها إلى أنه لا توجد فروق في درجة استخدام معلمي الجغرافيا لإستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير سنوات الخدمة ، وكذا دراسة أجريت بدولة الأردن هدفت إلى (2017) توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام طريقة التقويم التكويني تعزى لمتغير الأقدمية ، وكذلك تتفق مع دراسة الزعبي (2013) التي خلصت إلى أنه لا توجد فروق في درجة استخدام معلمي الرياضيات لإستراتيجيات التقويم الواقعي لمتغير الأقدمية.

وتتعارض نتائج الدراسة مع دراسة سلطان المحميد (2017) التي توصلت إلى أنه توجد فروق بالنسبة لاستخدام التقويم الواقعي يعزى لمتغير الأقدمية ، كذلك أظهرت نتائج دراسة الظفيري والبشير (2019) أنه يوجد فروق في درجة توظيف التقويم الواقعي و أدواته تعزى لمتغير الأقدمية.

### عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

الفرضية الصفرية ( $H_0$ ): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في انعكاس التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير طبيعة التكوين عند مستوى دلالة 0.05 . فالفرضية البديلة ( $H_1$ ): توجد فروق ذات دلالة إحصائية في انعكاس التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير طبيعة التكوين عند مستوى دلالة 0.05 .

الأسلوب الإحصائي المستخدم في إختبار الفرضية: هو إختبار تحليل التباين الأحادي الإتجاه ANOVA

جدول رقم (19) يبين كيفية إختبار الفرضية الثالثة

| مصدر التباين<br>Source             | مجموع المربعات<br>Sum Of Squares | درجات<br>الحرية | متوسط المربعات<br>Mean Of Squares | F     | Sig   |
|------------------------------------|----------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-------|-------|
| بين المجموعات<br>SS Between Groups | 18.101                           | 02              | 9.050                             | 0.483 | 0.619 |
| داخل المجموعات<br>SS Within Groups | 1160.884                         | 62              | 18.724                            |       |       |
| التباين الكلي<br>Total             | 1178.985                         | 64              |                                   |       |       |

يتبين لنا من خلال الجدول السابق أن قيمة إختبار تحليل التباين الأحادي الإتجاه تساوي (0.4833) وهي غير دالة إحصائياً ذلك أن قيمة مستوى الدلالة المعنوية (Sig) تساوي 0.619 أكبر من مستوى الدلالة  $\alpha = 0.05$  فبذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، ومنه نستنتج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في انعكاس التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير طبيعة التكوين.

#### تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

من خلال إختبار هذه الفرضية تبين لنا بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في انعكاس التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير طبيعة التكوين ويمكن تفسير هذه النتيجة باعتبار أنه في الثانوية الواحدة يوجد عدة أساتذة كل منهم يحمل خلفية دراسية سواء من المدرسة العليا أو من الجامعة أو المعهد التكنولوجي وهذا ما يؤدي لإكتساب كل واحد منهم لخبرات من غيره، كذلك تعتبر مخرجات المدرسة العليا للأساتذة تشبه أو تساوي خبرة الأساتذة القداماء في المادة لما تقدمه هاته المؤسسة من تكوين نوعي لطلبتها وتكوينهم من جميع النواحي، أيضاً فإن درجة ممارسة الأساتذة على اختلاف مؤهلهم العلمي للتقويم الواقعي متساوية كونه يعتبر من المتغيرات التي جاءت به التربية الحديثة وهذا مامكن الأساتذة من مواكبة هذا النوع من التقويم والاعتماد عليه في تدريسهم للغة بغض النظر عن الشهادة المتحصل عليها ويعتبر هدف الأساتذة من تدريس اللغة موحد وهو تدريسها وتعليمها للتلاميذ و التحكم بها واكسابهم مهارة التواصل الشفوي فذلك المؤسسات التي تخرج منها هؤلاء الأساتذة باختلافها كان هذا الهدف الذي يسعون له .

كما أن المعرفة لم تعد مقتصرة على تلك المؤسسات فقط فالتطور العلمي والتكنولوجي له أثر كبير في إعطاء خبرة الأساتذة القداماء إلى أساتذة جدد في دورة تدريبية واحدة عبر الانترنت أو في الواقع وهذا ما يكسب كل الأساتذة القدر المتماثل من المعلومات والفرصة المتماثلة في التدريب .

وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة حراشة (2015) التي خلصت نتائجها إلى عدم وجود فروق في واقع استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل تعزى لمتغير طبيعة التكوين، وكذا دراسة أجريت بدولة الأردن هدفت إلى (2017) توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام طريقة التقويم التكويني بين الأساتذة تعزى لمتغير طبيعة التكوين

وتتعارض نتائج الدراسة مع دراسة من دراسة الظفيري والبشير (2019) أنه يوجد فروق في درجة توظيف التقويم الواقعي و أدواته تعزى لمتغير طبيعة التكوين ، وكذا دراسة أجريت بدولة الأردن هدفت إلى (2017) توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام طريقة التقويم التكويني تعزى طبيعة التكوين

### إستنتاج عام:

يتضح من خلال عرض وتحليل وتفسير ومناقشة الفرضيات ، أن الدراسة الحالية قد حاولت تحقيق أهدافها بطرق إحصائية متعددة بحيث كشفت عن مستوى إيجابي لإنعطاس استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية وكشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حسب متغيري الأقدمية وطبيع التكوين وبعد تطبيق الإستبيان المعد من طرف الطالبتين باستعمال الأساليب الإحصائية اختبار T test و تحليل التباين الأحادي Anova كانت النتائج كلاتي

- انعكاس التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الانجليزية إيجابي

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في انعكاس التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير الأقدمية
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في انعكاس التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي للسنة الأولى ثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير طبيعة التكوين

# خلاصة

## خلاصة

تناولت الدراسة موضوع في غاية في الأهمية بالنسبة للعملية التعليمية التعلمية، حيث يعتبر التقويم من أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم فهو جزء لا يتجزأ من العملية التدريسية وعملية التعلم وهو يعتبر مرآة خارجية لكفاءة المتعلم و قضية التطوير من الأساليب التقويمية وجب دراستها باستمرار فمن خلالها نلمس العطب في تطويرها وبالتالي التوجه نحو تحسينها، فالتقويم يضمن لنا مواكبة التحديات التي يظهرها العالم في كل مرة ويعتبر التقويم الواقعي من بين أهم الأساليب التقويمية التي تهتم حقا بتطوير وتنمية العديد من المهارات بالنسبة للمتعلم والرفع من نتائج التعلم وتحسين قدرة المتعلمين على كافة الأصعدة والجوانب ،وتعتبر مهارة التواصل الشفوي من بين أهم المهارات التي تساعد المتعلم على اكتساب التعلّيمات النظرية واكتساب اللغة ويعطي التقويم الواقعي السياقات التطبيقية التي تساعد في تنمية المهارة وتطويرها و اخترنا في هذه الدراسة ، مادة الانجليزية كونها مادة يعاني فيها الكثير من التلاميذ تدني في التحصيل وصعوبة في التعلم وكونها تستعمل الممارسات الشفوية (التحدث) مثلها مثل اللغات الأخرى، و قد يرجع التدني في التحصيل في هاته اللغة إلى عدم مواءمة الأساليب التقويمية التقليدية التي يمارسها الأستاذ على المتعلم لمنهاج المادة ولطبيعتها وكذا إلى درجة صعوبتها، و في بعض الأحيان إلى سوء العلاقة بين أساتذة الانجليزية والتلاميذ ، فعليه فإن إنعكاس استخدام التقويم الواقعي على مهارة التواصل الشفوي لدى التلاميذ تحسن من مستواهم وعلاقاتهم سواء بين المتعلم والمعلم او المتعلمين فيما بينهم .

## مقترحات الدراسة :

بناء على النتائج السابقة فإن الباحث يوصي بمايلي:

- العمل على تخفيف الأعباء والمهام الموكلة للأساتذة، وتقليل عدد التلاميذ في الصف، ليتمكنوا من متابعة طلابهم بشكل أفضل .
- تقويم مستوى الأداء الشفهي لدى تلاميذ مراحل الأخرى في ضوء مهارات التحدث والوعي بإستراتيجياته.
- بناء دليل يتضمن كيفية ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته المختلفة من قبل اساتذة الإنجليزية للمرحلة الثانوية.

- إجراء المزيد من الدراسات حول إنعكاس استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي على عينات أخرى مختلفة عن الدراسة الحالية وباستخدام متغيرات مختلفة.
- إعادة النظر في الممارسات التقييمية الحالية بتشجيع المعلمين على تنويع إستراتيجيات التقويم وأدواته لتشمل الملاحظة، والتواصل والأقران والذاتي، وملفات الأعمال وخرائط المفاهيم والسجل القصصي والمشاركة في النشاطات والمؤتمرات وتعويد المتعلمين على المشاركة فيه.
- حث المعلمين على استخدام التقويم بالتواصل من خلال تشجيعهم للاشتراك في عقد المؤتمرات والندوات والمشاركة بها قصد تنمية مهارة التواصل الشفوي لديهم والتمكن منها.
- تنظيم برامج تقييمية تدريبية متتابعة لأساتذة اللغة الإنجليزية على اختلاف سنوات خبراتهم في التعليم لأساليب التقويم البديل وأدواته والاهتمام بكيفية استخدام أدوات التقويم الواقعي للارتقاء بمستوى أدائهم عند قيامهم بتقويم الطلبة .
- حث الأساتذة على وضع جدول زمني لأداء الطالب أثناء عملية تقييمهم لاستثمار الوقت من خلال التخطيط الجيد.

# قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1. بوعلاق، محمد، (2013)، الموجه في الإحصاء الوصفي والإستدلالي في العلوم النفسية والتربوية، ط2، دار الأمل، الجزائر
2. تاغوينات، علي (2009)، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي قطاع التربية، الجزائر
3. الجيوسي، محمد بلال، (2014)، أنت وأنا مقدمة في مهارات التواصل الإنساني، ط2، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض
4. حارث، عبود، (2009)، الإتصال التربوي، ط2، دار وائل، عمان
5. حجاب، محمد منير، (2012)، مهارات الإتصال للإعلاميين والتربويين والدعاة، ط7، دار الفجر، مصر
6. الحروب، نصرالله محمد موسى، (2018)، واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتنظير المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، فلسطين
7. الحريري، رافدة، (2008)، التقويم التربوي، دار المناهج لنشر والتوزيع
8. دعمس، مصطفى، (2008)، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر و التوزيع
9. رضوان، باسل محمد، (2014)، مهارات الإتصال والتعلم، ط1، دار الثقافة للنشر، الأردن
10. الشريني، زكريا أحمد وآخرون، (2013)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، مكتبة الشقري، الرياض
11. طعميه، رشدي أحمد (2004)، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة
12. العباسي، محمد مصطفى، (2010)، التقويم الواقعي في العملية التدريسية، ط1، دار المسيرة لنشر والتوزيع، عمان

13. عبد السلام، محمد، (2020)، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، مكتبة نور، القاهرة
14. عبد العالي، ماهر شعبان، (2011)، مهارات التحث العملية والأداء، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان
15. عبد الكافي، الإسماعيل عبد الفتاح، (2019)، تنمية مهارات الإتصال، ط1، المكتب العربي للمعارف، مصر
16. عزوز، أحمد؛ بن بلة، أحمد (2016)، الإتصال ومهاراته مدخل إلى تقنيات فن التبليغ و الحوار والكتابة، مخبر اللغة العربية للاتصال والنشر، الجزائر
17. عطية، محسن علي، (2008)، مهارات الإتصال اللغوي وتعليمها، ط1، دار المناهج، مصر
18. عقل، أنور، (2002)، تطوير تقويم أداء الطالب، دار النهضة العربية، لبنان
19. علام، محمود، (2007)، التقويم التربوي البديل، دار الفكر العربي، القاهرة
20. غالم، يمينه (2017)، الإتصال اللغوي وغير اللغوي للطفل التوحدي، ط1، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان
21. الفتانة، سامي محسن، (2013)، دليل المقاييس والإختبارات النفسية والتربوية، ط1، عمان، دار الحامد
22. الفراء، غني، (2021)، مقرر مهارات التواصل الصيدلاني، سوريا
23. كفاي، علاء الدين وآخرون، (2008)، مهارات الإتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، ط2، دار الفكر، عمان
24. كماش، يوسف لازم؛ مشنت، رائد محمد، (2013)، القياس والاختبار والتقويم، ط1، دار دجلة، الأردن
25. اللجنة الوطنية للمناهج، (2009)، المرجعية العامة للمناهج
26. اللقافي، أحمد حسين، (1995)، التدريس الفعال، ط3، دار عالم الكتب، القاهرة
27. المجدوب، عبد الرزاق، ديداكتيك التواصل /التعبير الشفهي باللغة العربية حدود الممارسة وآفاق التطوير، المغرب

28. محمود، احمد عمر وآخرون ،(2009)، القياس النفسي والتربوي ، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان
29. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،(1993)،دراسة مقارنة حول تدريس اللغة الأجنبية (الإنجليزية والفرنسية) في مرحلة التدريس الأساسي في المرحلة البلاد العربية ،دار المنظمة،تونس
30. المنيزل،عبد الله فلاح ، غرايبه ،عايش مرسي (ب.س) الإحصاء التربوي تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية،عمان دار المسيرة
31. مهيدات،عبد الحكيم علي؛المحاسنة،ابراهيم محمد ،(2009): التقويم الواقعي ،ط1،دار جرير للنشر عمان،
32. النشرة الرسمية التربوية الوطنية،(2013)، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي،الجزائر
33. نصرالله، عمرعبد الرحيم،(2010) ،مبادئ الإتصال التربوي والإنساني ،الطبعة الثانية، دار وائل للنشر ،عمان
34. الختاتنية،سامي محسن(2013)، دليل المقاييس والإختبارات النفسية والتربوية ،دار الحامد

#### المجلات :

1. أبو جريبان،تهاني فوزان ،(2018)،"درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للصف التاسع لمهارات التفكير الإبداعي؛45(02)
2. أبي مولود،عبد الفتاح؛ فقيه،خواجه ،(2015)،"معتقدات أساتذة اللغة الإنجليزية حول تدريس مادتهم بالمرحلة المتوسطة"،مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية،الجزائر
3. جامعة الأزهر،(2019)،"مهارات التفكير الإبداعي في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول متوسط في المملكة العربية السعودية -دراسة تحليلية-"،مجلة كلية التربية؛182(1)
4. الحارثي،عزيزة مخضور مخضار،(2020)،"تقويم مستوى الأداء الشفهي لدى طالبات المرحلة الثانوية في ضوء مهارات التحدث والوعي باستراتيجياته"،المجلة التربوية؛ (73)، الطائف

## قائمة المصادر والمراجع

5. الحجيلي، محمد بن عبد العزيز عواد، (2016)، "درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويمه للعملية التدريسية بالتعليم العام ومعوقات استخدامه"، مجلة العلوم التربوية؛ 2(1)، السعودية
6. رشيد، نعيمة؛ ضيايف، فاطمة الزهراء (2021)، "معوقات تلقي الرسالة التعليمية الشفهية في ظل وباء كورونا - فهم المنطوق في المرحلة الابتدائية نموذجاً -"، مجلة الترجمة واللغات؛ 20(02)، الجزائر
7. سليمان، صباح (2011)، "ملامح إصلاح المناهج التربوية في الجزائر في ظل المقاربة بالكفاءات"، مجلة العلوم الإنسانية؛ 23
8. بشتة، حنان؛ بوعموشة، نعيم (2020)، "الصدق والثبات في البحوث الاجتماعية" مجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع؛ 3(02)، الجزائر
9. المحميد، سلطان بن عبد الله صالح (2018)، "واقع استخدام أعضاء هيئة تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة القصيم لإستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته"، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر؛ 174(2)
10. الشهري، محمد بن هادي (2020) "فاعلية برنامج قائم على المدخلين (المدمج والإنساني) في خفض قلق الكلام وتنمية مهارات التحدث"، مجلة التربية والصحة النفسية؛ 6(1)، الجزائر

### الرسائل الجامعية:

1. بني عودة، خالد رشاد سعد، (2015)، "أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع و اتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس، جامعة النجاح
2. الزبدي، محمد بن حسن يحيى، (2019)، "واقع التقويم البديل في التعليم العام في منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمي التعليم العام، السعودية
3. فقيه، خواجه بن عمر، (2009)، "مستوى تطبيق إجراءات تدريس مهارة التحدث باللغة الإنجليزية وفق المقاربة التواصلية، مذكرة ماجستير، تخصص علم التدريس، جامعة ورقلة، الجزائر

## قائمة المصادر والمراجع

---

4. ماز، نورية، (2018)، التعبير الشفهي في التعليم المتوسط إشكالات وحلول، ماستر  
مستغانم، الجزائر

المواقع الإلكترونية:

عواشيرة، 2015، اتجاهات تلاميذ المرحلة الإعدادية نحو تعلم الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية  
في الجزائر، <http://Search.mandumah.com>

الملاحق

الملحق رقم (01): أداة الدراسة في صورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

الموضوع : استمارة تحكيم

..... الأستاذ(ة)/ الدكتور(ة)

..... الدرجة العلمية :

..... التخصص :

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته :

يقوم الباحث بإجراء دراسة حول "انعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفهي للسنة الأولى الثانوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية " للحصول على درجة الماستر تخصص علم النفس التربوي

لذا قام بتطوير استبيان سيوجه إلى أساتذة اللغة الإنجليزية

لذا نرجوا منكم التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن فقرات الإستبيان فيما إذا كانت صالحة أو غير صالحة ومدى إنتماء كل فقرة للجانب المحدد لها وبنائها اللغوي و أية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية علما بأن بدائل الإجابة على الفقرات هي (دائما ،أحيانا ، أبدا)

مع خالص الشكر والتقدير

والسلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

المثال التوضيحي:

| المثال التوضيحي                                                                                 | يقيس | لا يقيس |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---------|
| ملاحظتي للتلاميذ الضعفاء في التواصل جعلني أشركهم في الأنشطة التفاعلية وهذا حسن من أدائهم اللفظي |      |         |

التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة : انعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مهارة التواصل الشفوي لدى أساتذة اللغة الإنجليزية

هو التصور الذي تكون لدى الأستاذ بعد تدريسه واستخدامه لبعض استراتيجيات التقويم وما أثر به على تحسن مهارة التواصل الشفوي سواء انعكس على اتصاله معهم أو مع بعضهم

وتتكون الأداة محل التحكيم من بعدين كالتالي:

| البعد                                     | يقيس | لا يقيس | ملاحظة |
|-------------------------------------------|------|---------|--------|
| الإنعكاس القائم على المعلم والمتعلم       |      |         |        |
| الإنعكاس القائم على العلاقة بين المتعلمين |      |         |        |

وقد تم اختيار مجموعة من البدائل للإجابة على فقرات الاستبيان كالتالي:

| البديل    | دائما | أحيانا | أبدا |
|-----------|-------|--------|------|
| مناسب     |       |        |      |
| غير مناسب |       |        |      |

ملاحظة :

.....

.....

البعد الأول :الإنعكاس القائم على المعلم و المتعلم

التعريف الإجرائي :

هو الصورة أو الإنطباع الذي يتولد من استخدام المعلم لإستراتيجيات التقويم الواقعي وأثر بشكل أو بآخر على تواصله المتعلمين اللفظي وتعلمهم للغة مع المتعلمين

| الفقرة                                                                                                                       | يقيس | لا يقيس | ملاحظة |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---------|--------|
| 1-تكليف للطلبة باشتقاق مجموعة من الأسئلة و الإجابة عنها شفويا من الوحدة التي تعلموها طور مهارتهم في طرح الأفكار وصياغة الجمل |      |         |        |
| 2-ملاحظتي للتلاميذ الضعفاء في التواصل جعلني أشركهم في الأنشطة التفاعلية وهذا حسن من أدائهم اللفظي                            |      |         |        |
| 3-إعتمادي على الإختبارات الشفهية في تقويم المتعلمين مكنهم من النطق الصحيح للأصوات                                            |      |         |        |

|  |  |  |                                                                                                                 |
|--|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  | 4-إعادتي للمفردات الجديدة في صياغات متعددة أكسبهم قدر منسب من الكلمات                                           |
|  |  |  | 5-إستخدامي للتعزيز حتى عند الإجابة الخاطئة للمتعلمين شجعهم على التفاعل اللفظي في الحصة                          |
|  |  |  | 6-إستخدامي للتغذية الراجعة فور تعثر المتعلم ساعدهم على التقليل من الأخطاء اللغوية                               |
|  |  |  | 7-إعطاء فرصة للمتعلمين لإبداء آرائهم باللغة الإنجليزية حتى وإن كان هناك تعثرات زاد من دافعتهم اتجاه التواصل بها |
|  |  |  | 8-تقديم الوقت الكافي للمتعلمين لعرض أفكارهم حسن مهارتهم في التحدث بطريقة مفهومة                                 |
|  |  |  | 9-تكليفي للمتعلمين بتصويب أدائهم اللفظي بالرجوع للقاعدة ساعدهم على توظيف قواعد اللغة بشكل سليم في صياغته        |
|  |  |  | 10-تقويم المتعلم من خلال أدائه اللفظي طور مهاراته في التواصل شفها                                               |

البعد الثاني: الإنعكاس القائم على علاقة المتعلمين

التعريف الإجرائي :

هو الإنطباع الذي يتولد لدى المدرس بعد استخدامه لإستراتيجيات التقويم الواقعي وأثر بشكل أو بآخر على التواصل اللفظي وتعاون المتعلمين مع بعضهم

| ملاحظة | لا تقيس | تقيس | الفقرة                                                            |
|--------|---------|------|-------------------------------------------------------------------|
|        |         |      | 1-إستخدامي لنظام العمل في مجموعات صغيرة في بعض الأنشطة الصفية جعل |

|  |  |  |                                                                                                     |
|--|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  | المتعلمين قادرين على إلقاء تعليمات شفوية على زملائهم                                                |
|  |  |  | 2-تشجيعي للطلبة على تقويم أنشطة زملائهم داخل الصف علمهم أسس الحوار وتقبل وجهات النظر                |
|  |  |  | 3-سماحي للمتعلمين بتصويب أخطائهم بأنفسهم بتدخل بسيط مني حسن من مستواهم في التواصل اللفظي            |
|  |  |  | 4-سماحي للمتعلمين بمناقشة موضوع الدرس ساعدهم على تطبيق ما إكتسبوه من مفردات وقواعد في صياغة جملهم   |
|  |  |  | 5-تقويمي للمتعلمين عن طريق عرض إنتاجهم (واجبات ،أنشطة )أمام زملائهم أكسبهم الثقة أثناء التكلم       |
|  |  |  | 6-استخدامي للمناظرة (نقاش بين فريقين)حول موضوع ما جعل المتعلمين يستدلون بالبراهين والحجج في تواصلهم |

ملاحظة :

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم (02) يوضح الاداة في صورتها النهائية

جامعة قاصدي مرباح - ورقلة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية  
قسم علوم التربية



الاستبيان

أخي الأستاذ /أختي الأستاذة  
في إطار إعداد مذكرة ماستر تخصص علم النفس التربوي يسرني ان نضع بين أيديكم هذا الاستبيان  
متمنين منكم الإجابة على فقراته بما يناسبكم بصدق وموضوعية  
على أن لا تتركوا أي فقرة دون اجابة وتذكروا أنه لاتوجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالاجابة تكون  
صحيحة طالما تتطابق عليك وتعبر عن رأيك وما تشعر به وتأكدوا بأن هذه البيانات ستبقى سرية ولن  
يطلع عليها أحد وتستخدم في غرض البحث العلمي فقط  
الرجاء لا تتركوا عبارة دون الاجابة عليها

مثال يوضح كيفية الإجابة :

| المثال                                                                                                | دائما | احيانا | أبدا |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------|------|
| ملاحظتي للتلاميذ الضعفاء في التواصل<br>جعلني أشركهم في الأنشطة التفاعلية وهذا<br>حسن من أدائهم اللفظي |       | X      |      |

بيانات شخصية :

اسم الثانوية التي تُدرس بها

.....\*

طبيعة التكوين

الجامعة

المدرسة العليا

المعهد التكنولوجي

أخرى .....

الأقدمية

أقل من 5 سنوات

من 5 إلى 10 سنوات

أكثر من 10 سنوات

السنة التي تُدرسها هذه العام

أولى ثانوي

ثانية ثانوي

ثالثة ثانوي

اسبان انعكاسات استخدام التقويم الواقعي على مستوى مهارة التواصل الشفوي لسنة الأولى ثانوي

لدى أساتذة اللغة الإنجليزية

| رقم<br>الفقرة | الفقرة                                                                                                                      | دائما | أحيانا | أبدا |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------|------|
| 1             | تكلفني للطلبة باشتقاق مجموعة من الأسئلة و الإجابة عنها شفويا من الوحدة التي تعلموها طور مهارتهم في طرح الأفكار وصياغة الجمل |       |        |      |
| 2             | ملاحظتي للتلاميذ الضعفاء في التواصل جعلني أشركهم في الأنشطة التفاعلية وهذا حسن من أدائهم اللفظي                             |       |        |      |
| 3             | إعتمادي على الإختبارات الشفهية في تقويم المتعلمين مكنهم من النطق الصحيح للأصوات                                             |       |        |      |
| 4             | إعادتي للمفردات الجديدة في صياغات متعددة أكسبهم قدر مناسب من الكلمات                                                        |       |        |      |
| 5             | إستخدامي للتعزيز حتى عند الإجابة الخاطئة للمتعلمين شجعهم على التفاعل اللفظي في الحصة                                        |       |        |      |
| 6             | إستخدامي للتغذية الراجعة فور تعثر المتعلم ساعدهم على التقليل من الأخطاء اللغوية                                             |       |        |      |
| 7             | إعطاء فرصة للمتعلمين لإبداء آرائهم باللغة الإنجليزية حتى وإن كان هناك تعثرات زاد من دافعيته اتجاه التواصل بها               |       |        |      |
| 8             | تقديم الوقت الكافي للمتعلمين لعرض أفكارهم حسن مهارتهم في التحدث بطريقة مفهومة                                               |       |        |      |
| 9             | تكلفني للمتعلمين بتصويب أدائهم اللفظي بالرجوع للقاعدة ساعدهم على توظيف قواعد اللغة بشكل سليم في صياغته                      |       |        |      |
| 10            | تقويم المتعلم من خلال أدائه اللفظي طور مهارته في التواصل شفويا                                                              |       |        |      |

|    |                                                                                                                      |  |  |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| 11 | إستخدامي لنظام العمل في مجموعات صغيرة في بعض الأنشطة الصفية جعل المتعلمين قادرين على إلقاء تعليمات شفوية على زملائهم |  |  |
| 12 | تشجيعي للطلبة على تقويم أنشطة زملائهم داخل الصف علمهم أسس الحوار وتقبل وجهات النظر                                   |  |  |
| 13 | سماحي للمتعلمين بتصويب أخطائهم بأنفسهم بتدخل بسيط مني حسن من مستواهم في التواصل اللفظي                               |  |  |
| 14 | سماحي للمتعلمين بمناقشة موضوع الدرس ساعدهم على تطبيق ما إكتسبوه من مفردات وقواعد في صياغة جملهم                      |  |  |
| 15 | تقويمي للمتعلمين عن طريق عرض إنتاجهم (واجبات ،أنشطة (أمام زملائهم أكسبهم الثقة أثناء التكلم                          |  |  |
| 16 | استخدامي للمناظرة (نقاش بين فريقين)حول موضوع ما جعل المتعلمين يستدلون بالبراهين والحجج في تواصلهم                    |  |  |

### الملحق رقم(3) اختبار One-Sample Test

#### T-Test

| One-Sample Statistics |    |         |                |                 |
|-----------------------|----|---------|----------------|-----------------|
|                       | N  | Mean    | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| إتجاهات_الأساتذة      | 65 | 37,9846 | 4,29204        | ,53236          |

| One-Sample Test  |                 |    |                 |                 |                                           |
|------------------|-----------------|----|-----------------|-----------------|-------------------------------------------|
|                  | Test Value = 32 |    |                 |                 |                                           |
|                  | T               | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |
|                  |                 |    |                 |                 | Lower                                     |
| إتجاهات_الأساتذة | 11,242          | 64 | ,000            | 5,98462         | 4,9211                                    |

### One-Sample Test

Test Value = 32

95% Confidence Interval of the Difference

Upper

|                  |        |
|------------------|--------|
| إتجاهات_الأساتذة | 7,0481 |
|------------------|--------|

### Anova(4) اختبار الملحق رقم

| ANOVA            |                |    |             |       |      |
|------------------|----------------|----|-------------|-------|------|
| إتجاهات_الأساتذة |                |    |             |       |      |
|                  | Sum of Squares | Df | Mean Square | F     | Sig. |
| Between Groups   | 102,194        | 2  | 51,097      | 2,942 | ,060 |
| Within Groups    | 1076,790       | 62 | 17,368      |       |      |
| Total            | 1178,985       | 64 |             |       |      |

| ANOVA            |                |    |             |      |      |
|------------------|----------------|----|-------------|------|------|
| إتجاهات_الأساتذة |                |    |             |      |      |
|                  | Sum of Squares | Df | Mean Square | F    | Sig. |
| Between Groups   | 18,101         | 2  | 9,050       | ,483 | ,619 |
| Within Groups    | 1160,884       | 62 | 18,724      |      |      |
| Total            | 1178,985       | 64 |             |      |      |

### الملحق رقم (5) يوضح الأساتذة المحكمين

| الرقم | الإسم واللقب | الجامعة |
|-------|--------------|---------|
|-------|--------------|---------|

|   |             |             |
|---|-------------|-------------|
| 1 | محمدي فوزية | جامعة ورقلة |
| 2 | قندوز أحمد  | جامعة ورقلة |
| 3 | خلادي يمينة | جامعة ورقلة |
| 4 | غانم فاطمة  | جامعة ورقلة |
| 5 | غزال        | جامعة ورقلة |

ملحق رقم (6) جدول يوضح الثانويات التي طبقت عليها الدراسة

| إسم الثانوية               |
|----------------------------|
| 1- العيد آل خليفة          |
| 2- عبد المجيد بومادة       |
| 3- مالك ابن نبي            |
| 4- بن الشحم محمد           |
| 5- العقيد سي الشريف ملاح   |
| 6- خليل أحمد               |
| 7- حفيان                   |
| 8- الخوارزمي               |
| 9- العربي قويدر            |
| 10- مولود قاسم نايت بلقاسم |
| 11- مبارك الملي            |
| 12- أحمد توفيق المدني      |