مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع JALHSS
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences – JALHSS
www.jalhss.com ISSN: 2414 – 3383
العدد (7) حزيران - يونيو 2016

أثر توظيف التقويم البديل في التحصيل وأساليب التفكير في البلاغة والتطبيق لدى طلاب الخامس الادبي

أ.د. ياسر خلف رشيد الشجيري
كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة الأنبار
الانبار - العراق

نهاد هاشم حسين الصميدعي
المديرية العامة لتربية الانبار
الانبار - العراق

الخلاصة

هدفت الدراسة التعرف على توظيف التقويم البديل في التحصيل وأساليب التفكير في البلاغة والتطبيق لدى طلاب الخامس الادبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً بمجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة بواقع (20) طالباً لكلّ مجموعة، حيث درِّست المجموعة التجريبية الاولى بأسلوب (التقويم المعتمد على الأداء)، والمجموعة التجريبية الثانية بأسلوب (تقويم الأقران)، والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، استمرت مدة التجربة سبعة اسابيع بواقع جلستان لكل مجموعة في الاسبوع، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، واستخدم ايضاً اداتان للدراسة وهي (الاختبار التحصيلي البعدي، ومقياس أساليب التفكير)، حيث جاء تطبيق التجربة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2015 – 2016)، وجاءت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الاولى، ثم تليها المجموعة التجريبية الثانية، واخيراً المجموعة الضابطة وذلك بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في اختبار التحصيل، وفي أساليب التفكير جاءت النتائج بان المجموع التجريبية الاولى والثانية متقاربة، في حيث اظهرت فروقات مع المجموعة الضابطة.

The Impact of Applying the Alternative Evaluation in the Achievement and Methods of Thinking in the Application and Rhetoric for the Fifth Literary Students

Prof. Dr. Yasir Kh. R. Al-Shujairi
College of Education for Human Sciences
Al-Anbar University
Al-Anbar - Iraq

Nihad Hashim Hussein Al_Sumaidaee
General Directorate for Education in Al-Anbar Province
Al-Anbar - Iraq

ABSTRACT

The study aimed to identify the hiring Calendar variant in achievement and ways of thinking in rhetoric and the application to the fifth student literary, where the study sample consisted of 60 students two sets experimental and control group rate of 20 students per group, where she studied experimental group first manner (calendar approved the performance), the experimental and the second group in a manner (calendar peers), and the control group in the traditional manner, the duration of the experiment lasted seven weeks by two in each group in a week, the researchers used the experimental method, also used the tools of the study, namely, (grades post-test, and scale ways of thinking), where the application of experience came in the second semester of the academic year (2015 - 2016), and the results were higher than the first experimental group, and then followed by the second experimental group, and finally the control group and then calculates averages, standard deviations, scores of students in achievement testing, and ways of thinking. the results Ban Total experimental first and second close, in terms of showing differences with the control group.

التعريف بالدراسة

مشكلة الدراسة

إن تحصيل الطلبة المتدني يعود إلى الحفظ والتلقين والابتعاد عن التفكير المنطقي والسليم؛ مما يجعل الطالب دون مشاركة تذكر داخل الصف، فاقداً روح الحوار والبحث والاستنتاج، ولم تنم لديه حاسة التذوق العلمي للمواد التي يدرسها، ولن يجدَ القدرة على صنع تعبيراً أدبياً بليغاً، بالمقابل لابدَّ من إعداد مدرس واع يستطيع مواكبه التطور العلمي واستعماله للطرائق الحديثة، بحيث يبقى متسلطاً ملقناً في غرفة الصف، فبدأت هذه الآثار تواجه صعوبات في التحصيل الدراسي العام لاسيما الامتحانات الوزارية العامة مما يدل على ضعف مستواهم العلمي الحقيقي في مادة اللغة العربية بشكل عام والبلاغة بشكل خاص.

تعد مادة البلاغة والتطبيق من فروع اللغة العربية حيث أن ضعف مستوى الطلبة فيها ظاهرة معقدة منها ما يعود إلى الكتاب المقرر للطلبة فهو لا تتوافر فيه الكفاية على تنفيذ قدرة الطلبة على استعمال الأساليب المميزة بوضوح الأفكار وصحتها وتنظيمها، أو قصورها في تنمية التذوق الأدبي، وكذلك قد يعود السبب في ذلك إلى قصور طرائق التدريس والأساليب المتبعة في تدريس المادة، حيث لا توجد طريقة يقاس فيها تحصيل الطلبة في البلاغة ومعرفة وجه القصور لديهم (1).

وقد أخفق عدداً من مدرسي مادة البلاغة والتطبيق ومدرساتها عندما درَّسوا موضوعاتها فنجدها قد اقتصرت على الإلمام بالقواعد والتعريفات، يُستشهد على صحتها بأمثلة مبتورة ومصنوعة لتأييد تلك القواعد والتعريفات، فالأمثلة المستشهد بها في دروس البلاغة أمثلة غريبة لا تتلاءم مع عصرنا الحاضر وبعيدة عن النصوص الادبية الموروثة، اذ كلما استخدمنا واستشهدنا بأمثلة تواكب عصرنا فهذا يساعدنا في بث الحيوية في دروس البلاغة.

تُعد الأساليب المعرفية التي تتعلق بالتفكير من العوامل الأساسية لأجل تيسير عملية التعلم وصولاً إلى الأداء الناجح في مختلف مهام الحياة التي يواجهها الانسان، فالتعلم له ارتباطاً مباشراً بالتفكير لاسيما تتدخل في ذلك الفروق الفردية بين الافراد في استعمالهم أساليب في التفكير معينة دون غيرها لتحديد كيف يفكرون؟ وكيف يتعلمون؟ (2).

يرجع اهتمام الباحثين في مجال علم النفس بأساليب التفكير كونه يعد من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، وابراز الفروق الفردية بين الطلاب سواءً في التعليم الجامعي أو ما قبل التعلم الجامعي، حيث تحدد على ضوئها الطرق المناسبة لتعليمهم وتحديد الوسائل الملائمة لتقويمهم وبالتالي يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، والارتقاء بالعملية التعليمية نحو الافضل (3)، بل إن التفوق الدراسي في التحصيل وحده لا يعكس قدرات الطالب العقلية، بل يعكس ايضاً الأساليب المفضلة لديه، وطريقته في استخدام تلك القدرات وهي التي اطلق عليها ستيرنبرج أساليب التفكير (4).

فكل فرد له اسلوبه الخاص في التفكير، فمن الصعب التنبؤ بالطرائق التي يفكر بها الآخرين، ففي هذه الحالة نجد أن أساليب التفكير تقيس التفضيلات اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة في العمل بين الأفراد وتعاملهم مع الآخرين (5).

فتأتي هذه الدراسة كي تكشف هذه المشكلة وذلك بالإجابة عن السؤال الآتي:

ما أثر توظيف التقويم البديل في التحصيل وأساليب التفكير في البلاغة والتطبيق لدى طلاب الخامس الأدبي؟

أهمية الدراسة

تُعد اللغة العربية من أبرز اللغات وأهمها التي عرفتها الانسانية في تاريخها الطويل للتعبير عن الأفكار، والعواطف والانفعالات، فتمتاز بالسهولة واليسر والايضاح، ومن أخلص وأوفى اللغات كُلها قياساً باللغات الأخرى، فتسمى لغة الضاد، يُستعمل فيها جهاز النطق استعمالاً كاملاً، وامتلاكها للخصائص اللغوية تجعلها تساير التطور الحضاري والفكري (6).

إنَّ البلاغة العربية الأفق الواسع لفهم كتاب الله تعالى وكلام العرب، فالقدماء أعطوا لهذا الفن عناية كبيرة وأسسوا له دراسات جمّه اتسمت بإصالتها ورونقها، فلولا ميل الحياة الأدبية في القرون المتأخرة إلى التقليد والجنوح عن الإرث البلاغي القديم لبقيت البلاغة العربية نابضة بالحياة، ومعلماً للتجدد والتطور، لكن ما أصاب الأدب من خمول ولَّد جموداً في متونها وما آلت إليه كتبها في تلك العصور، فنجد النصوص الأدبية شعراً أم نثراً غالباً ما يحكم عليه في ضوء ألوان البلاغة الثلاث الأساسية (علم البديع، وعلم البيان، وعلم المعاني) فمن المفترض يُحكم

بوصف البلاغة ذوقاً ومفهوماً لا قواعد وقوالب محفوظة (7). فاللغة هي وسيلة التربية من أجل تحقيق اهدافها المنشودة، ونقل الحقائق والافكار والمعلومات إلى متلقيها، فيجب اتقان مهاراتها ومعرفة فنونها وألوانها (8)، ففي تدريس اللغة العربية نجد لها عدة اقسام وهي: النحو، الصرف، البلاغة، الادب والنصوص، القراءة، الخط والاملاء، التعبير، الاناشيد، المحفوظات. وهنا يقصد بالتقسيم أي تنسيق للعمل في المحيط الدراسي، لكي يصل بها التربويون إلى الغاية العامة (9).

فلا يختلف اثنان في أن التربية والتعليم كلاهما اساسٌ في بناء الإنسان، وتعدُّ مسألة في غاية الاهمية لما تشغله أفكار المجتمعات من اهالي الطلبة وحتى المربين واعضاء الهيئة التعليمية، فهو موضوع يتساءل الكثير حول طبيعة القوانين التي تحكمها، وتحديد الطرائق والتطبيقات العاملة بها، وما يحدث من عمليات داخل الانسان، كلها تصب في احداث تغيير في سلوكه ونمط حياته فيقال أن الانسان قد تعلم وأكتسب شيئاً ما (10).

فالتعليم بصورة عامة يجد اهتماماً واقبالاً من لدن المختصين في ميدان التربية وعلم النفس لاسيما التحصيل الدراسي منها، لأهميته الكبيرة في حياة المتعلم الدراسية، حيث أن للمدرسة عدد من الاهداف والوظائف التي تعود برمتها حول تنمية وارشاد طلبتها بالصورة الجيدة التي تسمح لهم ان يتفاعلوا مع مجتمعهم، فمستوى التحصيل الدراسي لا يتوقف عند مستوى الطاقة العقلية لدى المتعلم فقط، بل هنالك مؤثرات اخرى متعددة منها الدافعية، والانفعالية، والاجتماعية، والاقتصادية.

ولهذا تكمن أهمية التحصيل الدراسي بشكل اساس في احداث تغيير سلوكي وادراكي وعاطفي واجتماعي لدى الطالب، وعادة ما نسمع بأنّه عملية باطنية غير مرئية فهي تحدث نتيجة تغيرات في البناء الادراكي للمتعلم ويمكن التعرف عليه بواسطة التحصيل الدراسي له (11).

بدت الحاجة إلى اصلاح التقويم التربوي؛ لأنه معتمداً بشكل اساس على مستوى تحصيل الطلاب، ويفتقر إلى التغذية الراجعة حول أداءهم، ولا يوجد اهتماماً بتوضيح مدى الكيفية التي اخفق في تحقيقها، اذ اقتصارها على الورقة والقلم يبدو الامر الاهم في معرفة المستويات، فالتقويم التربوي يعدُّ محوراً رئيساً في العملية التربوية فقد تطورت اساليبه وانواعه، حيث استخدمت اتجاهات حديثة في التقويم نتيجة ما واجهه التقويم التقليدي من انتقادات عدة، وأظهرت تطبيق ادوات التقويم البديل في النظم التعليمية تقدماً ملحوظاً في اداء المتعلمين، وكذلك يُعزز التعلم خلال التغذية الراجعة المنظمة، وأيضاً شمول قدرة نمو الطالب في الجوانب جميعها (12).

فيعد التقويم التربوي بنهجه الجديد الذي يتضمن استراتيجيات تقويم حديثة، فهي تقوم على حقيقة ما يتعلمه الطلاب بشكل يضمن لهم جودة العملية التربوية ومخارجها، والتمكن من اتقان ما تعلموه في ظل بلوغ الهدف المنشود (13)، كما ويتطلب منهم التفكير بمستويات عليا واداء للمهارات وحل المشكلات، وقدرتهم على الابداع والتميز، ويسهم ايضاً في زيادة ادراك المدرسين بنشاط الطلبة ونجاحهم، والشعور بالمسؤولية تجاههم. فقد اوجدت دراسات متعددة على ان بقاء قصورٌ لدى بعض المدرسين على الرغم من استعمالهم التقويم البديل حول مداخل التقويم الجديدة والبديلة، وبالتالي يقتصر تقويم الطلاب فقط على اسلوب الاختبارات التقليدية (14).

وبصورة عامة فأن التعليم يسبق التفكير ويتقدم عليه؛ والسبب يعود إلى الخبرات التي يكتسبها الطالب وكيفية تنظيمها ومن ثم تقوده نحو البحث عن تلك الخبرات والمعارف الاخرى ابعد واعمق بغية الحصول على معرفة جديدة (15)، فضلاً عن كون التفكير يحدث بأشكال وأنماط متنوعة، فهي بذلك عملية عقلية تتم لمعالجة المدخلات الحسية عن طريق اكتساب الخبرات (16).

التفكير وأساليبه المتنوعة لها تأثيراً مستمراً على النواحي المعرفية والاجتماعية التي تختص في شخصية الفرد، والتفكير السليم أيضاً ينمي قدرة الفرد على التحليل المنطقي واتخاذ القرارات المناسبة، فأهمية أساليب التفكير لا تقتصر على الجانب التعليمي والمهني فقط بل تشمل جميع مجالات الحياة العامة، فنحن نحتاج في حياتنا اليومية إلى استخدام أساليب التفكير في المنزل أو المدرسة أو العمل من اجل القيام بالأعمال المطلوبة على اتم وجه (17).

وأن تدريس مادة البلاغة والتطبيق على وفق معطيات البحث، وتوظيف أساليب التقويم البديل قد تسهم في معرفة الضعف الحاصل لمستويات طلاب الصف الخامس الادبي والوقوف على العوائق الموجودة والتغلب عليها، ويمكن اجمال اهمية الدراسة بالآتي:

1. اهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وكلام العرب.

2. اهمية البلاغة كونها اساساً في فهم جمالية التذوق، واسرار الاعجاز البلاغي.
3. اهمية المرحلة الاعدادية كونهم طلاب يمكن اعدادهم مهنياً وفكرياً وتعزيز ثقتهم بأنفسهم واسلوبهم وبالتالي السعي لتحقيق الغاية.
4. قد تسهم الدراسة الحالية في ضوء النتائج التي ستخرج بها، لتقديم بعض المقترحات للتربويين بشكل عام ولذوي الاختصاص في مجال اللغة العربية بشكل خاص حول توظيف التقويم البديل.
5. قد تُسهم الدراسة الحالية في إيجاد حلول لمشكلة تدني مستوى تحصيل الطلاب في مادة البلاغة والتطبيق عامةً وطلاب الصف الخامس الأدبي خاصةً وذلك خلال عرض المادة البلاغية بأساليب مختلفة.
6. ترفد الدراسة الحالية في احتوائها على موضوعات ومصادر حديثة، مما قد تثير انتباه الباحثين لبحوث أخرى قد تفيد للوصول إلى أفضل الطرائق من أجل زيادة مستوى تحصيل الطلاب وإكسابهم أساليب تفكير مختلفة تسهم في تطوير وتشجيع الطلاب للتفكير بمستويات عليا.
7. تشجع المدرسين على استخدام التقويم البديل للاستزادة من قدرات الطلاب وتحفيزهم من اجل خلق جو تعاوني وتعزيز الذات لديهم.
8. تبين هذه الاستراتيجية في كيفية استخدامها ومن ثم تدريب وتأهيل دورات لمدرسي اللغة العربية تحت انظار الأشراف التربوي والمختصين في هذا المجال.

اهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة:

1. اثر توظيف التقويم البديل في التحصيل الدراسي لدى طلاب الخامس الادبي في البلاغة والتطبيق، في الاختبار البعدي.
2. اثر توظيف التقويم البديل في أساليب التفكير لدى طلاب الخامس الادبي في مقياس أساليب التفكير.
3. معرفة أساليب التفكير الشائعة والمفضلة لدى طلاب الخامس الادبي (عينة الدراسة).

فرضيات الدراسة

أولاً: الفرضية الصفرية الرئيسة الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا بأسلوب التقويم البديل (المعتمد على تقويم الأداء)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (تقويم الأقران)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا بـ (الطريقة الاعتيادية) في اختبار التحصيل الدراسي للبلاغة والتطبيق.

ثانياً: الفرضية الصفرية الرئيسة الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا بأسلوب التقويم البديل (المعتمد على الأداء) ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا بأسلوب التقويم البديل الثاني (اسلوب الأقران) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بـ (الطريقة الاعتيادية) في مقياس أساليب التفكير.

ثالثاً: الفرضية الصفرية الرئيسة الثالثة: معرفة أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب الخامس الادبي (عينة الدراسة)؛ وذلك خلال درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا بأسلوب التقويم البديل (المعتمد على الأداء) التي تحصلوا عليها في مقياس أساليب التفكير، ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا بأسلوب التقويم البديل الثاني (اسلوب الأقران) التي تحصلوا عليها في مقياس أساليب التفكير، وكذلك درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بـ (الطريقة الاعتيادية) التي تحصلوا عليها في مقياس أساليب التفكير.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بـ:

1. **الحدود المكانية:** طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الحكومية النهارية للبنين، التابعة للممثلية العامة لوزارة التربية للطلبة النازحين في السليمانية للعام الدراسي 2015 - 2016م.
2. **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2015 - 2016م.

3. **الحدود الموضوعية:** تطبيق الدراسة في كتاب البلاغة والتطبيق المقرر للصف الخامس الادبي، الطبعة الرابعة والعشرون سنة 2015م والمتمثلة بالموضوعات الآتية: (الطباق والمقابلة، والتورية، والتشبيه، والاستعارة).

مصطلحات الدراسة

✓ **التقويم البديل (Alternative Evaluation) عرَّفهُ**

- (مكسيموس، 2006): تقويم واقعي للأداء بصورة تعكس المستوى الفعلي لما تم تعلمه خلال التدريس**(18).**
- (عبد السميع، 2007): نمط من أنماط التقويم لجعل المتعلم منغمساً في المهام والأنشطة المختلفة، والمرتبطة بالحياة اليومية الحقيقية وذلك للكشف عن قدرة المتعلم التي سيتم تطبيقها لما تعلمه من معارف ومهارات **(19).**

التعريف الإجرائي للتقويم البديل: هو التقويم الفعلي لأداء الطلاب، والذي يستعمل مع طلبة المجموعتين التجريبيتين (الاولى والثانية) بأساليب متعددة الابعاد يقاس ضمنها المستويات العليا والمهارات في سياق واقعي لتقويم انجازاتهم واداؤهم بدلاً من الأساليب التقليدية في تدريس البلاغة والتطبيق للصف الخامس الأدبي.

✓ **أساليب التفكير (Thinking Styles) عرَّفهُ**

- (Sternberg, 1994): الطريقة المفضلة لدى الفرد في التفكير عند اداء اعماله، وهو ليس القدرة بحد ذاته وانما تفضيل لاستخدام القدرات، فهي تقع بين الشخصية والقدرات (20).
- (حبيب، 2004): كمٌ من الطرق والاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على التعامل بها مع تلك المعلومات المعبرة عن ذاته أو بيئته، وما يواجه من مشكلات (21).

التعريف الإجرائي لأساليب التفكير: هو استكشاف ما يصل اليه طلاب صف الخامس الادبي وكيفية اتخاذ القرارات والتخطيط وحل المشكلات، ومعرفة اتجاهاتهم وميولهم في التفكير، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب – عينة الدراسة – في مقياس أساليب التفكير المعتمد من الباحث لأغراض الدراسة الحالية.

✓ **البلاغة (Rhetoric) عرَّفهُ**

- المبرد (ت 285هـ) (المبرد، 1965): احاطة القول بالمعنى، واختيار الكلام وحسن النظم حتى تكون الكلمة مقاربة أختها، ومعاضدة شكلها، وان يقرب بها البعيد ويحذف منها الفضول (22).
- السكاكي (ت 646هـ) (السكاكي، 1983): (بلوغ المتكلم في تأدية المعاني حداً له اختصاص بتوخيه خواص التراكيب حقها وايراد التشبيه والمجاز والكناية على وجهها) (23).

التعريف الإجرائي للبلاغة والتطبيق: مجموعة من المصطلحات والفنون البلاغية والتي تضمنها المحتوى الدراسي في البلاغة والتطبيق المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس الادبي في المرحلة الاعدادية للعام الدراسي (2015 – 2016) متمثلة بالموضوعات الآتية (الطباق والمقابلة، التورية، التشبيه، الاستعارة).

اطار نظري

المحور الاول: التقويم البديل (Alternative Evaluation)

إن التطور التربوي الحاصل في المجتمعات والانفجار المعرفي، وكذلك التحول الكبير في أساليب التقويم التربوي، جعلت من التقويم ركناً اساسياً في العملية التعليمية وجزأ لا يتجزأ منها، فهو الوسيلة التي يمكن عن طريقها ان يُعرف تحصيل الطالب، ومدى نجاحه أو فشله في تحقيق اهدافه.

يمثل التقويم هدفاً وتوجيهاً بحدّ ذاته لاسيما يقاس نحاجه بالاختبارات فقط بصيغتها التقليدية والتي تشدد على الحفظ والاستظهار دون الاهتمام بمهارات التفكير العليا والمهارات الحياتية، إذ اغلب الاختبارات تقيس المستويات الدنيا (معرفة، فهم، تطبيق) بحسب تصنيف بلوم، وتغفل الجوانب الأدائية والتفكيرية، وكذلك إغفال المهارات والقدرات، فضلا عن كونه يحدد ويقيّد من التفاعل داخل بيئة التعليم، والابتعاد عن ايجاد جو تعاوني، وزرع الثقة بالنفس التي لا تقاس عن طريق الاختبارات فقط، حيث تسبّبت العديد من الانتقادات الشديدة والمطالبة بإصلاح انظمة التقويم التربوي، مما ادى في ثمانينات القرن الماضي إلى استحداث واعادة تنظيم للمجال التربوي وخاصة التقويم منها، وأوجدت حلاً بديلاً للتقويم التربوي التقليدي والذي لم يكن ملحاً على التقويم بصورة عامة

فحسب، بل تعدى وتنوع في تقويم الأداء والانجازات والمهارات التي يعبر عنها المتعلم داخل الصف وكيفية توظيفها خارج بيئته المدرسية أي في مواقف حياته اليومية، ويمكن ان نطلق عليه تقويم متعدّد الابعاد، لا كما يُعرف سابقاً التقويم بانه احادي البعد معتمداً (الورقة والقلم) في عملية الاختبار، فقد ظهر نوع جديد للتقويم يطلق عليه اسم التقويم البديل (Alternative Evaluation) حيث تعددت مرادفاته من حيث المفهوم، ومنها: التقويم الواقعي أو الاصيل، والتقويم القائم على الاداء، والتقويم البنائي، وتقويم الكفاءة والحقيقي وغير ذلك من المسميات التي جميعها متقاربة من بعضها البعض (24).

فالتقويم البديل يعد توجهاً حديثاً وتحولاً جوهرياً في الفكر التربوي بغية الابتعاد عن الممارسات التقليدية السائدة في تقويم تحصيل الطلبة، فجاء كرد فعل على الانتقادات الموجهة للاختبارات المقالية والموضوعية بصياغتها التقليدية، التي لا تقيس سوى العمليات المعرفية بعيداً عن قياس القدرات العقلية الاخرى كالمهارات ومستويات التفكير التي تمثل هدفاً رئيساً من أهداف أي نظام تعليمي (25).

وكانت نشأة التقويم البديل نتيجة حاجة ملحة؛ لذلك حددها بعض الباحثين بأنها:

1. أداة تقويمية، وخطة للمستويات العليا من السياسات التعليمية.
2. أداة لتطوير التدريس وتحسينه في المراحل الدراسية. (26)
3. تعلم الطلبة كيفية توظيف لما تعلموه في مجال اداء عملهم إلى خارج بيئتهم المدرسية.
4. يوفر التغذية الراجعة من المدرسين للطلبة لأجل مراجعة اداؤهم للأعمال التي قاموا بتطبيقها ودراستها (27).

مفهوم التقويم البديل

يرى وينزر(Winzer, 2002) ان التقويم البديل هو: تقويمٌ متعدد الابعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات فهو لا يقتصر على التقويم التقليدي، حيث يشتمل على انواع من الاستراتيجيات منها ملاحظة اداء المتعلم، والتعليق على نتاجاته، واجراء مقابلات شخصية معه فضلاً عن مراجعة ما تم انجازه سابقا (28).

التحولات التي احدثها التقويم البديل في عملية التعليم

إنَّ التقويم البديل احدث تغيرات جوهرية في المنظومة التربوية ككل لاسيما النتاجات التي اظهرتها عملية التعلم في تحصيل الطلاب وأداؤهم، وهنا سنبين التحولات كيف كانت وإلى أين وصلت بتطورها، وهي كما بينها، نوجزها بالآتي:

جدول (1)
التحولات الحاصلة لإحداث التقويم البديل (29)، (30)

ت	التحول من	إلى
1	تقويم ختامي من جانب المدرس.	تقويم دائم من قبل الطلاب بعضهم لبعض.
2	تقويم سهل قياسه.	تقويم اكثر اهمية وفائدة.
3	تقويم للمعرفة العلمية فقط.	تقويم الفهم والادراك العلمي.
4	قياس نواتج التعلم من (تذكر، فهم، تطبيق)	قياس النواتج المعرفية عالية المستوى (تحليل، تركيب، تقويم) وكذلك الميول والاتجاهات.
5	اختبارات مرجعية المعيار (مرجعية المحك) مقننة.	اختبارات التمكن كتقويم الاداء، وتقويم الاقران، وتقويم الذاتي.
6	قياس تحصيل الطالب.	ادخال قياس اثر البرامج والمناهج وأساليب التدريس.
7	دور المدرس ناقلاً للمعرفة ومتسلطاً.	دوره ميسراً، وموجهاً، وناصحاً.
8	لا تشجع المتعلم للقيام بأعمال فإبقاءه سلبياً.	تؤكد على فاعلية المتعلم وعدّه عنصراً مهماً ونشطاً، ومفكراً، ومبدعاً ويبني معارفه من مهامه المتنوعة.
9	استنادها على المبادئ السلوكية في التعلم.	استنادها على النظرية البنائية والعمليات المعرفية والنهائية.

وبعد ان قرر الباحثان الاعتماد على الاستراتيجيتين التي وردت لدى (زيتون، 2007) وكذلك اطلاعهما على العديد من الكتب التربوية والدراسات لاسيما المهتمة بالتقويم البديل واساليبه فإننا تطرقنا لبعض الاستراتيجيات الابرز استخداماً والاكثر شيوعاً في مجال التعليم بصورة موجزة، الا اننا سوف نورد استراتيجيتي التقويم البديل بشيء من التفصيل، والمستخدمة في دراستنا وهي (تقويم القائم على الاداء، تقويم الأقران).

أ- استراتيجية التقويم المعتمد على الاداء

وهي توظيفٌ لما تعلمه المتعلم داخل البيئة الصفية وتطبيقها لمواقف حياته الحقيقية أو المواقف التي تحاكي الواقع، وتظهر مدى اتقانه لما اكتسبه من مهارات في ضوء النتائج المراد تحقيقها، حيث تغطي هذه الاستراتيجية مجالاً واسعاً من الاغراض التي ينبغي ان تقوّم، بالتالي تنتج تحسينات جوهرية في عملية التعليم والتعلم؛ وذلك في ضوء اتاحة الفرصة امام الطلبة للقيام بالتجارب والانشطة، ولها عدة ادوات التي يستخدمها المدرس لأجل تقويم اداء المتعلم سنذكرها لاحقاً.

اهمية التقويم المعتمد على الاداء

ان تقويم الأداء يعد افضل اشكال التقويم البديل كما يراها ميهرتز ولهمن (Mehrtz whmn, 2003) وذلك لعدة اسباب، منها:

- زيادة صدق الاختبار خلال تمثيل السلوك باستخدام تمثيلات واقعية لأجل استنباط السلوك الحقيقي.
- اتاحة الحصول على استنتاجات عامة وشاملة حول تطور الطلاب في ضوء تمثيل العديد من الانماط السلوكية.
- توفير اداة قياس بديلة وسهلة التطبيق.
- الحد من الانحياز تجاه اقليات من الطلبة، اذ ان اختبار الأداء معد بعناية جيدة وشامل لجميع الطلبة. (31)

طرائق تقدير الأداء

تتنوع طرائق تقدير اداء الطلبة ونتاجهم الذي يقدموه ويمكن حسابها بما يأتي:

- الطريقة الكلية: ويكون الاعتماد فيها على تقويم الأداء ككل والنظر اليه من جميع جوانبه كون الفصل بين اجزاءه.
- الطريقة التحليلية: تقسيم فيها الأداء إلى تصنيفات منفصلة تمثل ابعاداً مختلفة للأداء، وكل بعد يقاس بصورة منفصلة ثم تجمع النتائج بعد ذلك بصورة كلية وهي على اشكال (قوائم شطب، سلالم تقدير، سلم التقدير الرقمي، سلم التقدير الوصفي) (32).

ب- تقويم الاقران

ان تقويم الأقران مشابهاً للتقويم الذاتي الا انه مختلف بعض الشيء عنه حيث ان الطلاب يقومون بتقويم لغة زملائهم الآخرين، ويحكمون على أدائهم فهذا ما يزيد ثقتهم بأنفسهم، حيث يحثهم على تحمل المسؤولية، فيسمح لهم بالعمل معاً في تقييم اعمال بعضهم البعض الآخر، فيصبحون في دور ايجابي نشط طوال مدة تعلمهم، ويُعدُّ نوعاً من التعلم التعاوني.

اهمية تقويم الاقران

تكمن اهمية تقويم الأقران فيما يراه الباحثين، وهي كما يأتي:

1. يحسّن من جودة التعليم، وكذلك يسهم في تطوير المهارات الشخصية والاجتماعية.
2. تخفيق العبء عن كاهل المدرّس في تصحيح اعمال الطلاب، على ان تكون ذات متابعة ومراجعة مستمرة من قبل المدرس كي لا تؤثر العلاقات الشخصية للطلاب في نتائج التقويم.
3. تقديم التغذية الراجعة للمتعلم من قبل الأقران دون تدخّل المدرس. (33)
4. زيادة استقلالية المتعلم في تقويم اعماله واعمال زملائه.
5. اتمام لصورة التقويم الختامي، وذلك عن طريق طلب من الزملاء ابداء آرائهم حول اداء زميلهم. (34)
6. تطوير مهارات النقد البنّاء كـ (التحليل، والتصنيف، والاستنتاج، والتقويم)، وكذلك تشجيع المتعلم على التفكير التحليلي الناقد. (35)

أساليب تقويم الأقران

من الممكن استعمال العديد من الأساليب لجمع المعلومات عن الطلاب، وكما يُمكّن للمدرس بابتكار أساليب اخرى جديدة تتناسب مع المواقف التعليم المراد تحقيقها، ومن أساليب تعد الاكثر شيوعاً:

- المناقشات الصفية: اذ يتطلب التفاعل بين المدرس والطلاب وما بين الطلاب انفسهم، حيث يستدل المدرس على مستوى التحصيل في ضوء الحوار الجماعي الذي سيطح حول موضوع الدرس الذي يديره بنفسه.
- المقابلات مع الطلاب: أنه يعبر لقاء المدرس والحوار المباشر مع الطلاب فيما يراد تعلمه وما ينبغي ان يتعلمونه، وبذلك يتعرف على مستويات التحصيل لديهم ومعالجة نقاط الضعف وتقويتها، وتعزيز الجوانب الجيدة وهذا ما يشجع على المشاركة الايجابية والتواصل الفعال.
- المجموعات التعاونية: فهذا الاسلوب يسمح للطلاب بالعمل معاً في تقويم اعمالهم، فينبغي تحديد الهدف من هذه الاجتماعات بوضوح، وتوضيح للمشاركين عملية اجراء التقويم (36).

المحور الثاني: أساليب التفكير (Thinking Styles)

إن ظهور مفهوم الأساليب يعود إلى العالم الامريكي وليم جيمس (William James 1890) عندما اكد على الاهمية البالغة في دراسة الفروقات الفردية لدى الافراد عن طريق أساليب مختلفة (37).

واشار ألبورت (Alport 1937) إلى ان اسلوب الحياة يعني النمط الذي يثبت تميز الشخصية أو ما يعرف بـ (نمط السلوك) فهذا الاسلوب يتكون ويتركب كالطبقات خلال مدد زمنية طويلة، وكذلك عبر مجالات النشاط، ومن بعد ذلك ظهرت ثورة الأساليب المعرفية في اواخر الخمسينات وبداية الستينات من القرن الماضي على أن الأساليب يمكن ان تربطنا بحلقة وصل بين دراسة الإدراك ودراسة الشخصية، وكما تعددت وتوسعت البحوث في مجال الأساليب فاصبح هنالك بحوث تشمل أساليب التعلم الذي يبحث عن كيفية ايصال التعلم إلى الطلاب بصورة محببة، وتلك التي تبحث عن أساليب التدريس فهي تشير إلى كيفية تقديم المحتوى العلمي والدراسي من قبل المدرس (38).

مفهوم أساليب التفكير

- ديبور وكوتزي (De Boer & Coetzee, 2001): (مجموعة من الطرائق المعرفية التي يستخدمها الفرد في اصدار الاحكام، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات، ولكل اسلوب يحدد طريقة فهم شخصية الفرد والتنبؤ بعلاقاته المهنية والظرف التي تحيط به (39).
- (ستيرنبرج، 2004): (الطرق المفضلة لدة كل فرد في التفكير، فهي ليست القدرة وانما توضيح للكيفية التي يتم فيها استخدامه أو استغلاله للقدرات التي يمتلكها كـ (المعرفة)، وانها تقع بين الشخصية والقدرات أي (شخصية – أساليب تفكير – قدرات)). (40)

ويستنتج الباحثان بأن أساليب التفكير تتضمن:

1. الطرائق التي يتبعها الفرد في تفكيره.
2. الحكم الذي عن طريقه يتم معالجة وحل المشكلات.
3. لا يعني اختلاف أساليب التفكير بين الاشخاص متباعداً تماماً، فهناك اشخاص متقاربين في أساليب تفكيرهم بيد أنها متفاوتة بنسب ضئيلة.

النظريات التي تناولت أساليب التفكير

هناك عدة نظريات اهتمت بأساليب التفكير بحسب ما يرى منظريها مناسباً، سنتطرق إلى النظريات تناولت أساليب التفكير والاكثر شيوعاً واستخداماً، منها:

❖ **نظرية هاريسون وبرامسون Harrison & Bramison 1982**

الاساس في هذه النظرية هو ان الفروق الفردية في السيطرة النصفية للمخ وتؤدي إلى فروق في أساليب التفكير بين الاشخاص، بيد أنهم يفضلون أساليب التفكير بعينها دون الاخرى، حيث ان سيطرة النصف الايسر تؤدي إلى استخدام أساليب التفكير التحليلي والتفكير الواقعي، في حين سيطرة النصف الايمن يؤدي إلى استخدام أساليب التفكير التركيبي والتفكير المثالي، وكذلك اوضحت النظرية ان اكتساب الطفل للعديد من الاستراتيجيات بمراحل

نموه يتم تخزينها بحيث تصبح نماذج اساسية في حياته العلمية خلال تطويرها ونموها في مرحلتي المراهقة والرشد (41).

فأساليب التفكير في نظرية Harrison & Bramison هي خمسة اساليب:

1. الاسلوب التركيبي Synthesitic Style: ميل اصحاب هذا الاسلوب إلى القدرة على تركيب الافكار المختلفة، ويمتازون بالوضوح والابتكار، وامتلاك المهارات والتأمل، وكذلك تفضيل البيانات النوعية بدلاً من البيانات الكمية، ويفترضون عدم امكانية اتفاق أي شخصين في الحقائق أي تبدو متعارضة.
2. الاسلوب المثالي Idealistic Style: يميل اصحابه إلى التوجه المستقبلي، والتفكير في الاهداف، وبذل قصارى جهودهم لمراعاة الافكار والمشاعر والانفعالات والعواطف، وعدم الاقبال على المجادلات مفتوحة الصراع، وكذلك يتسمون بحب الاستطلاع.
3. الاسلوب العلمي Pragmatic Style: يمتاز اصحابه ذو تفكير علمي بحرية وسلاسة، والتحقق في مدى صحة التجريب أو عدمه، وايجاد الطرق المبتكرة والجديدة، منطقيين، اجتماعيين، يتناولون المشكلات بشكل تدريجي، ويكرهون الحديث الجاف وغير المرح، وكذلك يتميزون بالقابلية على التكيف سلوكياً.
4. الاسلوب التحليلي Analitic Style: يميل اصحابه إلى صنع القرارات في مواجهة المشكلات، ويهتمون بأدق التفصيلات والتخطيط قبل اتخاذ القرارات المناسب بعد جمع المعلومات، يقيّمون الحلول الممكنة والبديلة، وكذلك يتصفون كونهم نوعيون في النظر إلى البدائل وانتقاء افضلها مع تقييم النتائج للقرار.
5. الاسلوب الواقعي Realistic Style: يميل اصحابه إلى الملاحظة والتجريب، ويركزون على الحقائق، فأصحابه معارضون لأصحاب الاسلوب التركيبي، نشيطون، ميالون إلى التعبير عن الآراء والاختصار لما يقدموه، يتسمون بالصراحة والايجابية، وتفضيل النواحي العلمية المرتبطة بالواقعية، يفضلون الاختصار في كل شيء (42).

❖ **نظرية قيادة المخ لهيرمان Herman 1987**

لكل فرد مخاً خاصاً به كبصمة الاصابع هذا ما اثبتته الدراسات والابحاث كـ (سبيري Sperry) الذي أجرى عمله مع مرضى الفصام عن المخ الايسر (التحليلي المنطقي)، والمخ الايمن (الجانب الابداعي)، وكذلك ابحاث (ماكلين Maclean) حيث انتهى به المطاف إلى وضع نظرية اسماها سرور المخ الثالوثي، أو المخط المنطقي، أو المخ المتوسط، أو المخ البدائي (43).

حيث دعى ذلك بهيرمان إلى دمج تلك النظريتين (سبيري، وماكلين) مع بعضها البعض لتثمر بنموذج الرباعي للمخ، وهي نظرية قيادة المخ أو السيادة المخية (44)، فتتضمن اربع أساليب للتفكير حيث قسم الافراد بحسب الانماط: النمط (**A**) موضوعيون، و (**B**) تنفيذيون، و (**C**) مشاعريون، و (**D**) ابداعيون حيث يمكن للفرد ان يتوغل في نمط معين، أو الجمع بين نمطين أو اكثر، في حين تتداخل أساليب التفكير للتعامل بها مع الافراد حول العالم وهي:

1. الاسلوب المنطقي Logical Style: يرمز له (A) وهو الربع العلوي الايسر من الدماغ، فأبرز خصائصه: حب العمل مع الحقائق، ومعالجة المشكلات بطريقة منطقية وعقلانية وتتسم بالدقة، وكذلك يهتم التعامل باللغة والارقام والتقنيات، والأداء العالي، والمهمة الابرز له تقويم الحقائق.
2. الاسلوب التنظيمي Organizing Style: يرمز له (B) وهو الربع السفلي الايسر من الدماغ، فأبرز خصائصه: الاهتمام بالتفاصيل والحقائق، والتنظيم النشط، وتقييم النتائج، وكذلك اعتمادهم على الدراسات والبيانات، ويمتازون بالتفكير بعمق، ويقررون بهدوء وتأن.
3. الاسلوب الاجتماعي Social Style: يرمز له (C) وهو الربع السفلي الايمن من الدماغ، فأبرز خصائصه: القدرة على الاتصال والتأثير على الآخرين، واعتمادهم على الخبرة بوصفها حقيقة، ويعالج المشكلات بطريقة عاطفية وليست منطقية، فضلاً عن الشعور بالحماس عند وجود فكرة جديدة، ويمتلكون الحس الغرائزي الاجتماعي.

4. الاسلوب الابتكاري Creative Style: يرمز له (D) وهو الربع العلوي الايمن من الدماغ، فأبرز خصائصه: تخطي العوائق والحواجز، والحصول على افكار جديدة، لدية تحسس تجاه حل المشكلات، وايضاً لديه القدرة على اعادة وترتيب الافكار ومزجها مع بعضها البعض بطرق وتراكيب غير مألوفة، يميل إلى رؤية الاشياء بطريقة كلية وليست جزئية (45).

❖ **نظرية أساليب التفكير (حكومة الذات العقلية) لستيرنبرج Sternberg 1988, 1990, 1997**

تُعدُّ نظرية حكومة الذات العقلية التي اسسها روبرت ستيرنبرج من احدث النظريات التي حاولت تفسير أساليب التفكير التي يمتلكها الانسان، فقد ظهرت للمرة الاولى عام 1988، حيث سمت بهذا الاسم (حكومة الذات العقلية)؛ لوجود نوع من التوازي بين تنظيم الفرد وتنظيم المجتمع، فالفرد والمجتمع كلاهما يحتاجان إلى حكم انفسهما، فالحكومة تضع اولوياتٌ لها في ظل تلك الاحكام كي تكون مستجيبة للتغيرات الحاصلة والظروف المحيطة بها محلياً وحتى عالمياً، ومن ثم غيَّر ستيرنبرج تسمية النظرية لتعرف بنظرية (أساليب التفكير Thinking Styles Theory) وتمَّ هذا في عام 1990، واصدر كتاباً بعد ذلك في عام 1997 أسماه (أساليب التفكير) حيث اكمل فيها الأُطر والابعاد الاساسية للنظرية بصورتها النهائية، وما اكده ستيرنبرج بأن أساليب التفكير عبارة عن طريقة مفضلة في التفكير تميز كل فرد عن الآخر، والكيفية التي يشتغل ويستخدم فيها الفرد لقدراته التي يمتلكها كالمعرفة وهي ليست بقدرة بعينها اذ متوسطة ما بين الشخصية والقدرة (46).

فنظرية أساليب التفكير التي تتضمن خمس ابعاد اساسية تتعلق بعلاقة الحكومات مع المجتمعات، والتي تنضوي تحتها مجموعة من أساليب التفكير والمتمثلة بـ:

1. البعد الأول، من حيث الوظيفة Function: وتضم ثلاث وظائف اساسية للحكومات وهي الاسلوب التشريعي، والاسلوب التنفيذي، والاسلوب القضائي أو الحكمي.
2. البعد الثاني، من حيث الشكل Forms: وتضم اربع اشكال اساسية للحكومات وهي الاسلوب الملكي، والاسلوب الهرمي، والاسلوب الفوضوي، والاسلوب الأقلي.
3. البعد الثالث، من حيث المستوى Levels: وتضم مستويين اساسيين للحكومات وهما الاسلوب العالمي، والاسلوب المحلي.
4. البعد الرابع، من حيث النزعة Leaning: وتضم نزعتين اساسيتين للحكومات وهما الاسلوب التحرري، والاسلوب المحافظ.
5. البعد الخامس، من حيث المجال Scopes: وتضم مجالين اساسيين للحكومات وهما الاسلوب الخارجي، والاسلوب الداخلي.

يرى الباحثان مما سبق بأن أساليب التفكير قد تعددت وتنوعت بحسب منظريها وكلها تسعى لمعرفة النمو العقلي لدى الانسان، والكيفية التي يفكرون فيها في كسب لمعارف ومزجها مع البيئة الاجتماعية، وان دور الاسرة والمجتمع الذي يعيش فيه الفرد فضلاً عن الدور الذي تقوم به المدارس من طرائق تدريس ومناهج، ووسائل تعليمية تؤدي بالمتعلم إلى تغيير أساليب تفكيره؛ لان الطفل في هذه الفترة أي في حياته الدراسية يكون مرن التفكير ومن السهولة تأقلم وتغيير أساليب تفكيره بحسب ما يراه مناسباً في ضوء العوامل البيئة والاجتماعية وحتى الاقتصادية ليصبح جزءاً من سلوكه، لذا يحتاج الرعاية من قبل الاسرة مروراً بالمجتمع انتهاءً بالمدرسة.

ان سبب اعتماد الباحثان نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج تتلخص بالآتي:

1. معرفة خلالها التوازن ما بين الافراد والمجتمع، خاصتاً وانها تفسر المعرفة التي يمتلكها الافراد.
2. سهولة التطبيق والقياس، بالإضافة إلى التصحيح.
3. اثبات البحوث والدراسات السابقة على كفاءة الخصائص السيكومترية.
4. معرفة الأساليب المتداخلة بين المعرفة من ناحية، والشخصية من ناحية اخرى.
5. لا تعتمد على كفاءة الفرد فقط بل في اسلوب التفكير لديه، وهذا ما اكده ستيرنبرج بأن الاسلوب في التفكير لا يقل اهمية عن القدرات العقلية.

دراسات سابقة

أ: دراسات سابقة التي تناولت التقويم البديل

1. عطا الله (2001)

الباحث	مكان الدراسة	السنة	عنوان الدراسة	المتغير المستقل	المتغير التابع	تصميم الدراسة
عطا الله، عبد الحميد زهري	مصر، جامعة عين الشمس	2001	فعالية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس البلاغة على التحصيل المعرفي لطلاب الصف الاول الثانوي وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة	استخدام خرائط المفاهيم	التحصيل وتنمية الاتجاهات	تجريبي

عدد العينة (80)	ادوات الدراسة	تكافؤ المجموعات	الأساليب الاحصائية	نتائج الدراسة
التجريبية (40) الضابطة (40)	اختبار تحصيل للمفاهيم البلاغية	العمر، مستوى التحصيل والاجتماعي والاقتصادي، ومستويات الذكاء	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والاختبار التائي لعينة واحدة	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وذلك بصدد استخدام خرائط المفاهيم، ونمو اتجاهات طلاب نحو البلاغة للمجموعة التجريبية (47)

2- دراسة حميد (2013)

الباحث	مكان الدراسة	السنة	عنوان الدراسة	المتغير المستقل	المتغير التابع	تصميم الدراسة
حميد، شادي عبد الحافظ	كلية التربية/ الجامعة الاسلامية- غزة	2013	اثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر الاساسي	التقويم البديل	التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط	منهج تجريبي

عدد العينة (64)	ادوات الدراسة	تكافؤ المجموعات	الأساليب الاحصائية	نتائج الدراسة
تجريبية (32) ضابطة (32)	اختبار مهارات التفكير التأملي – مقياس الخرائط	العمر الزمني - تطبيق قبلي لاختباري مهارات التفكير ومهارات رسم الخرائط	T.test لعينتين مستقلتين و T.test لعينتين مترابطتين ومربع ايتا و (d) لإيجاد حجم الاثر	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة رغم تكافؤ المجموعتين لان أساليب التقويم البديل ساهمت في تنمية مهارات التفكير التأملي ورسم الخرائط بشكل فعال. (48).

ب: دراسات التي تناولت أساليب التفكير

1. شلبي (2002)

الباحث	مكان الدراسة	السنة	عنوان الدراسة	المتغير المستقل	عدد العينة
شلبي، امينة	كليتي التربية والتربية النوعية المنصورة	2002	العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل ومدى اختلاف بروفايلات أساليب التفكير باختلاف التخصص الاكاديمي، والتحصيل الدراسي، والجنس لدى طلبة الجامعات	أساليب التفكير	(417) طالباً وطالبة

ادوات الدراسة	نتائج الدراسة
قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (1992)	تأثير متغير التخصص الاكاديمي في بعض أساليب التفكير (التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والهرمي، والملكي)، وتميز طلاب الذكور عن الاناث باسلوب التفكير التنفيذي، ووجود علاقة موجبة بين الاسلوب الهرمي والتحصيل الدراسي. (49).

2- بيرناردو وآخرون (Bernardo et al., 2002)

الباحث	مكان الدراسة	السنة	عنوان الدراسة	المتغير المستقل	عدد العينة
بيرناردو وآخرون	فلبين، جامعتي مانيلا ودي لاسال	2002	أساليب التفكير والتحصيل الدراسي بين طلاب الفلبين	أساليب التفكير	(429) طالباً وطالبة

ادوات الدراسة	نتائج الدراسة
قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (1992)	وجود ارتباط ايجابي بين أساليب التفكير (الداخلي، والفوضوي، والهرمي، والمحافظ، والقضائي) والتحصيل الدراسي، ووجود ارتباط ايجابي بدرجة مرتفعة بين الاسلوب التنفيذي والتحصيل الدراسي، ولم يوجد ارتباط ذو دلالة بين الاسلوب التشريعي والانجاز الدراسي، في حين تشعبت أساليب التفكير (التشريعي، والمتحرر، والداخلي، والعالمي، والقضائي) تشعباً ايجابياً، وكذلك الأساليب (المحافظ، والتنفيذي، والملكي، والمحلي، والاقلي، والحكمي، والهرمي) تشعباً ايجابياً، في حين تشعب نسبيا سالباً بأسلوب التفكير الداخلي. (50)

التعليق على الدراسات

المحور الاول: التعليق على الدراسات التي تناولت التقويم البديل

ت	من حيث	التفاصيل
1	الاهداف	تباينت الدراسات السابقة في اهدافها، اذ يعزوا ذلك للمتغيرات المعتمدة على الدراسة بالإضافة إلى المرحلة الدراسية، والمواد التدريسية، فقد اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف.
2	المتغير التابع	توافقت الدراسة الحالية مع (عطا الله، 2001)، (حميد، 2013) لاعتمادها على متغيرين

		تابعين.
3	العينة	تباينت الدراسات للطلاب والطالبات، فكان عينة الدراسة التي تشتمل على الطالبات (حميد ، 2013)، في حين توافقت الدراسة الحالية من حيث عينة الدراسة على الطلاب مع (عطا الله، 2001). اما بلد العينة فكان (عطا الله، 2001) مصر، و(حميد، 2013)، فلسطين، في حين الدراسة الحالية في العراق.
4	المنهج	اتفقت الدراسة الحالية باتباعها المنهج التجريبي مع (عطا الله، 2001)، و(حميد، 2013).
5	ادوات الدراسة	تباينت الوسائل المستخدمة وهذا يعود إلى طبيعة الدراسة بالإضافة إلى المادة التدريسية والعينة، فمنها من استخدم الاختبار التحصيل للمفاهيم البلاغية (عطا الله، 2001)، والبعض استخدم اختبار مهارات التفكير مع مقياس الخرائط (حميد، 2013)، في حين الدراسة الحالية اعتمدت على الاختبار التحصيلي ومقايس أساليب التفكير.
6	تكافؤ المجموعات	تباينت الدراسات السابقة بحسب العينة التي اجريت عليه الدراسة فالمنهج التجريبي استخدم فيها تكافؤ المجموعات (العمر الزمني، والذكاء، والتحصيل الدراسي للوالدين، تطبيق قبلي) (عطا الله 2001)، و(حميد، 2013)، اما الدراسة الحالية فقد كان التكافؤ فيها للعمر الزمني، والتحصيل الدراسي للعام السابق، والتحصيل الدراسي للكورس الاول، بالإضافة إلى اختبار الذكاء، والتحصيل الدراسي للوالدين.
7	النتائج	اظهرت جميع الدراسات السابقة التي تناولت التقويم البديل بتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

المحور الثاني: التعليق على الدراسات التي تناولت أساليب التفكير

ت	من حيث	التفاصيل
1	الاهداف	تباينت الدراسات السابقة بحسب اهدافها، فكل دراسة لها هدفٌ خاص يراد خلاله قياس أساليب التفكير للطلبة؛ كون أساليب التفكير تُعد المتغير المستقل فيها، الا ان الدراسة الحالية مختلفة تماماً عن الدراسات السابقة، فان أساليب التفكير جاءت متغير تابع؛ لأنها تعتبر من تخصص طرائق التدريس وليس العلوم النفسية والتربوية، بل انها مزجت ما بين الطرائق والعلم النفس التربوي.
2	العينة	من حيث الجنس تباينت الدراسات باستخدام كلا الجنسين معاً (شلبي، 2002)، و(بيرناردو وآخرون، 2002) في حين الدراسة الحالية من حيث عينة الدراسة جاءت على الطلاب فقط. اما بلد العينة فكان (شلبي، 2002) في جمهورية مصر العربية، وبرناردو وآخرون، 2002) في فلبين، في حين الدراسة الحالية هي في العراق.
3	ادوات الدراسة	اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة؛ لان جميعها استخدمت أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر.
4	المنهج	استخدم المنهج الوصفي في جميع الدراسات السابقة على العكس من الدراسة الحالية فهي ذو منهج تجريبي.
5	النتائج	جاءت النتائج كما يأتي: (شلبي، 2002) اظهرت تأثير متغير التخصص الاكاديمي في بعض أساليب التفكير (التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والهرمي، والملكي)، وتميز طلاب الذكور عن الاناث بأسلوب التفكير التنفيذي، ووجود علاقة موجبة بين الاسلوب الهرمي والتحصيل الدراسي، و(بيرناردو وآخرون، 2002) اظهرت وجود ارتباط ايجابي بين أساليب التفكير (الداخلي، والفوضوي، والهرمي، والمحافظ، والقضائي) والتحصيل الدراسي، ووجود ارتباط ايجابي بدرجة مرتفعة بين الاسلوب التنفيذي والتحصيل الدراسي، ولم يوجد ارتباط ذو دلالة بين الاسلوب التشريعي والانجاز الدراسي، في حين تشعبت أساليب التفكير (التشريعي،

		والمتحرر، والداخلي، والعالمي، والقضائي) تشعباً ايجابياً، وكذلك الأساليب (المحافظ، والتنفيذي، والملكي، والمحلي، والاقلي، والحكمي، والهرمي) تشعباً ايجابياً، في حين تشعب نسبيا سالباً بأسلوب التفكير الداخلي.

جوانب الافادة من الدراسات السابقة

1. معرفة كيفية توظيف التقويم البديل في تدريس المواد التدريسية المختلفة.
2. ارشاد الباحث إلى المصادر والمراجع التي يمكن الاستفادة منها في الدراسة.
3. اختيار المنهج التجريبي بحسب الدراسة التي تحتوي على متغير مستقل ومتغيرين تابعين.
4. كيفية اختبار وتوزيع العينة على مجموعات ثلاث بالتساوي.
5. الافادة من صياغة الاهداف السلوكية على تصنيف بلوم.
6. اعداد خطط التدريس وكيفية توزيع على المجموعات الثلاث، وفي كيفية تنظيم المادة العلمية.
7. إعداد أداة الدراسة وإجراءاتها، واستخراج خصائصها السايكومترية من صدق وثبات وتمييز وسهولة وصعوبة.
8. التعرف على الوسائل الاحصائية الملائمة لإجراءات الدراسة، وكيفية تبويب وتحليل نتائجها احصائياً.
9. الافادة من نتائج تلك الدراسات ومقارنتها بالدراسة الحالية.

الطريقة والاجراءات

اولاً: تصميم الدراسة

اعتمد الباحثان احدى التصاميم الضبط الجزئي؛ لكونه ملائماً لظروف الدراسة، فجاء التصميم التجريبي ذو الثلاث مجموعات المتكافئة (التجريبية الاولى، والتجريبية الثانية، والضابطة) كون المتغير المستقل يتضمن اسلوبين مختلفين.

جدول (2)
التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة	تكافؤ المجموعات	المتغير المستقل	الاداة	المتغير التابع
التجريبية الاولى	✓ العمر الزمني ✓ اختبار الذكاء ✓ التحصيل الدراسي للوالدين ✓ معدل الفصل الاول لمادة اللغة العربية ✓ المعدل العام لمادة اللغة العربية في العام السابق (2014 -2015) للفصلين الاول والثاني	تقوم المعتمد على الأداء	✓ الاختبار التحصيلي ✓ مقياس أساليب التفكير	✓ التحصيل الدراسي ✓ أساليب التفكير
التجريبية الثانية		تقويم الاقران		
الضابطة		الطريقة الاعتيادية		

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينته

أ- مجتمع الدراسة: بعد زيارة الباحث إلى شعبة التخطيط التابعة للممثلية العامة لوزارة التربية في السليمانية حصل على البيانات اللازمة لأجل تحديد مجتمع الدراسة والتي تشمل طلاب الصف الخامس الادبي في المدارس الاعدادية والثانوية للبنين ضمن المدارس النهارية للعام الدراسي (2015 – 2016) والبالغ عددهم (438) طالباً موزعين بين (13) مدرسة.

ب- عينة الدراسة: تم اختيار العينة بشكل قصدي لما تتطلبه الدراسة الحالية لمجموعات ثلاث، فاختار الباحثان ثانوية عبد القادر الكيلاني للبنين كون فيها (3) شعب، فتم توزيع المجموعات على الشعب بشكلٍ

عشوائي، فبعد اجراء القرعة تبين لنا الشعبة (أ) عددها (21) تمثل المجموعة التجريبية الاولى، والشعبة (ب) عددها (22) تمثل المجموعة الضابطة، في حين الشعبة (ج) عددها (31) اصبحت المجموعة التجريبية الثانية، فبعد استبعاد الطلاب الراسبين والغياب في المجموعات اصبح المجموع النهائي لعينة الدراسة مكونة من (60) طالباً.

جدول (3)
توزيع افراد العينة على مجموعات الدراسة الثلاث

المجموعة	اسلوب التدريس	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	المستبعدون	العدد النهائي
التجريبية الاولى	التقويم المعتمد على الاداء	21	1	20
التجريبية الثانية	تقويم الاقران	20	-	20
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	22	2	20
المجموع		63	3	60

ثالثاً: تكافؤ المجموعات الثلاث

كافأ الباحث مجموعات الدراسة الثلاث إحصائياً لبعض المتغيرات بتحليل التباين الآحادي ، جدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)
نتائج تحليل التباين الآحادي لتكافؤ مجموعات الدراسة الثلاث

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
العمر الزمني	بين المجموعات	18.3	2	9.15	0.051	3.2	غير دالة
	داخل المجموعات	10118.55	57	177.518			
	المجموع	10136.85	59				
اختبار الذكاء	بين المجموعات	7.6	2	3.8	0.063	3.2	غير دالة
	داخل المجموعات	3391.25	57	59.495			
	المجموع	3398.85	59				
التحصيل الدراسي للفصل الاول في مادة اللغة العربية	بين المجموعات	147.1	2	73.55	0.940	3.2	غير دالة
	داخل المجموعات	4456.15	57	78.178			
	المجموع	4603.25	59				
التحصيل الدراسي للفصل الاول في مادة اللغة العربية	بين المجموعات	100.033	2	50.016	0.523	3.2	غير دالة
	داخل المجموعات	5446.55	57	95.553			
	المجموع	5546.58	59				

للعام السابق (2014 – 2015)							
التحصيل الدراسي للفصل الثاني في مادة اللغة العربية للعام السابق (2014 – 2015)	بين المجموعات	36.4	2	18.2	0.188	3.2	غير دالة
	داخل المجموعات	5498.85	57	96.471			
	المجموع	5535.25	59				

وفيما يتعلق بتكافؤ التحصيل الدراسي للآباء والامهات للمجموعات الثلاث، قام الباحث بحساب قيمة (كا^2)، الجدول(5) يوضح ذلك:

جدول (5)

تكرارات التحصيل الدراسي للآباء والأمهات لطلاب مجموعات الدراسة الثلاث لقيمة (كا^2) المحسوبة والجدولية

المتغير	المجموعة	حجم العينة	ابتدائية فما دون	ثانوية	معهد وجامعة فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا^2 المحسوبة	قيمة كا^2 الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
تحصيل الدراسي للاب	التجريبية الأولى	20	5	9	6	4	2.32	9.49	غير دالة
	التجريبية الثانية	20	5	6	9				
	الضابطة	20	5	5	10				
التحصيل الدراسي للام	التجريبية الأولى	20	8	7	5		1.46	9.49	غير دالة
	التجريبية الثانية	20	8	7	5				
	الضابطة	20	7	5	8				

رابعاً: مستلزمات الدراسة

- تحديد المادة العلمية: حُددت المادة العلمية التي سيدرِّسها الباحثان لطلاب مجموعات الدراسة الثلاث (التجريبيتين، والضابطة) اثناء مدة التجربة معتمداً على مفردات كتاب البلاغة والتطبيق المقرر للصف الخامس الادبي للعام الدراسي (2015 – 2016) تأليف الدكتور ناصر حلاوي وآخرون، ط24، 2015م، وقد تضمنت اربع موضوعات وهي: (الطباق والمقابلة، التورية، التشبيه، الاستعارة).
- صياغة الاهداف السلوكية: تمثل الاهداف السلوكية احدى الخطوات المهمة التي يضعها المدرس قبل الولوج في الموضوع المزمع تدريسه، ففي ضوء الاهداف العامة التي اعدتها وزارة التربية، صاغ الباحثان عدداً من الاهداف السلوكية بالاعتماد على محتوى المادة العلمية التي حددها في الدراسة وقد

بلغ عددها (90) هدفاً سلوكياً حيث قيس خلالها المستويات الست لتصنيف بلوم (Bloom) (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم).

- إعداد الخطط الدراسية: فالخطة تُعد صمام الامان للمدرس حيث تجعله اكثر تنظيماً ودقة لإتمام الدرس على اتم وجه اذ خلالها يُعطي للدرس حقه بالتفصيل والتركيز على النقاط الاساسية ضمن الوقت المحسوب له بغية الوصول إلى الاهداف المرجوة وتحقيقها.

وعلى هذا الاساس فقد عدَّ الباحثان خططاً لموضوعات البلاغة والتطبيق ضمن محتوى المادة العلمية التي ستُدرَّس في التجربة وهي تمثل المواضيع التي حُددت بواقع ثلاث خطط لكل موضوع، فاعتمد الباحثان خطط تدريسية انموذجية الخاصة بأول موضوع في الدراسة الحالية وهو موضوع الطباق والمقابلة، حيث تشمل الخطة الاولى على وفق التقويم المعتمد على الاداء، والخطة الثانية على وفق تقويم الاقران، فيما جاءت الخطة الثالثة على وفق خطوات الطريقة الاعتيادية.

خامساً: اداتا الدراسة

1. الاختبار التحصيلي Achievement test

ولأجل التحقق من صدق الاختبار اعتمد الباحثان نوعان من الصدق، هما:

- الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري للاختبار، وذلك خلال عرضه مع الاغراض السلوكية ومستوياتها فضلاً عن الخارطة الاختبارية على عدد من الخبراء؛ لأجل بيان صلاحيتها وملائمتها، ومدى تحقيقها للموضوعات التي يراد قياسها، وفي ضوء ذلك جاءت الاتفاق على صدقه بنسبة (100%) من آراء الخبراء البالغ عددهم (20) خبيراً، وذلك حسب اشادة الخبراء لها، حيث اصبح فقرات الاختبار جميعها صادقة لقياس التحصيل البعدي لطلاب مجموعات الدراسة الثلاث.
- صدق البناء: كلما كانت فقرات الاختبار تمثل محتوى المادة الدراسية، ومدى ارتباط الفقرة بمحتوى الهدف الذي يراد قياسه فهو يعتبر مؤشراً ايجابياً لصدق البناء أو صدقٌ لمحتوى الاختبار ووجود علاقات قوية بين فقرات الاختبار ومكوناته، وهذا ما يؤكد تنظيمه بجدول المواصفات التي تتضمن تحديداً واضحاً للمادة الدراسية من ناحية، والاهداف السلوكية وقياسها خلال الاختبار من ناحية اخرى

التحليل الاحصائي للفقرات الاختبار

بعد ان تم التأكد من الصدق الظاهري، وصدق البناء للاختبار التحصيلي البعدي والاطمئنان عليه اجرى الباحثان الاختبار على عينة استطلاعية من نفس مجتمع الدراسة متكونه من (30) طالباً؛ وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لفقرات الاختبار التي اتُبعت في الدراسة، وهي:

- معامل صعوبة الفقرة: خلال حساب معامل الصعوبة للفقرات الاختيار من متعدد، وفقرات الاجوبة القصيرة لكل منها معادلتها الخاصة بها، وجدت النتائج لفقرات الاختبار من متعدد انها تتراوح ما بين (0.37 - 0.53)، في حين ان فقرات ذات الاجابات القصيرة تراوحت نتائجها ما بين (0.36 – 0.50)
- معامل سهولة الفقرة: لأجل الاتقان في عمليات تبويب النتائج فبعد حساب معامل الصعوبة، اجرى الباحثان عمليات احصائية لحساب معامل السهولة ايضاً؛ وذلك كلاً بحسب المعادلة الخاصة بها، فظهرت نتائج الفقرات ذات الاختيار من متعدد تراوحت نسبها ما بين (0.47 – 0.63)، اما ذات الاجابات القصيرة اتضح ان نتائجها تراوحت ما بين (0.36 – 0.50).
- معامل قوة التمييز للفقرة: بعد حساب نتائج قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختيار من متعدد تراوحت ما بين (0.33 – 0.60)، وفقرات الاجابات القصيرة تراوحت ما بين (0.42 – 0.50)، وهذا يدل على ان جميع فقرات الاختبار في المستوى المعقول من التمييز، فإنها تُعد مقبولة وملائمة، ومعامل قوة التمييز مناسباً.
- فاعلية البدائل الخاطئة (المموهات): عند حساب فعالية البدائل الخاطئة والمموهة لكل فقرة من فقرات الاختيار من متعدد البالغ عدد فقراته (25) من الاختبار التحصيلي اتضحت لها انها تتراوح ما بين (- 0.07 ، 0.40 -)، وهذا يدلل على ان البدائل غير الصحيحة قد جذبت اليها اعداداً من المجموعة الدنيا مقارنة بطلاب المجموعة العليا، فهو يؤيد على ان الاختبار صالحٌ ببدائله والابقاء عليه دون تغيير.

- ثبات الاختبار:

✓ طريقة اعادة الاختبار: أختار الباحثان طريقة الاعادة، فبعد مرور اسبوعين من تطبيق الاختبار الاول أُعيد على نفس عينة الاستطلاع، فبعد تحليل النتائج بمعادلة معامل بيرسون ظهرت ان معامل الثبات هو (0.894).

✓ طريقة الفا كرونباخ: تؤكد هذه الطريقة على المستوى الايجابي لتجانس الاجابات عن الفقرات عموماً فهي تحسب الارتباطات بين الفقرات كون كل فقرة هي اختبار قائم بحد ذاته، فبلغ معامل الثبات النهائي لطريقة الفا كرونباخ (0.911).

2. مقياس أساليب التفكير Methods of thinking styles

حاول الباحثان مراجعة العديد من الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تخص أساليب التفكير، واعتماد قائمة أساليب التفكير (ستيرنبرج وواجنر، 1991) خلال نظريته (أساليب التفكير) (Thinking Styles Theory) حيث تتكون فقرات هذا المقياس من (65) فقرة جاءت على (5) ابعاد لقياس (13) اسلوباً للتفكير، مؤلفاً من (7) بدائل (لا ينطبق إطلاقاً، لا ينطبق بدرجة كبيرة، لا ينطبق بدرجة صغيرة، لا اعرف، ينطبق بدرجة كبيرة، لا ينطبق بدرجة كبيرة، لا ينطبق تماماً) ولها درجات مقسمة على التوالي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7).

فأستُخدم هذا المقياس لمعرفة الطرق المفضلة لدى الاشخاص عند قيامهم بالمهام المرتبة على عاتقهم في الحياة اليومية لاسيما في المنزل والعمل وحياتهم الدراسية لاسيما في المدارس والجامعات وكيفية التعامل مع الآخرين في حل مشكلاتهم، لقد تم تقنين هذا المقياس على البيئات العربية ونحن بصدد البيئة العراقية حيث قننه (صالح، 2014) (51) على المراحل الاعدادية وتمتع المقياس بالصدق والثبات وصلاحية الفقرات بعد اجراء العديد من الخطوات للتحقق من ذلك، اجرى الباحثان بعض التعديلات في ترتيب الأساليب ضمن المقياس الا انه ابقي على بدائله الاربعة (ينطبق تماماً، ينطبق كثيراً، ينطبق قليلاً، لا ينطبق) بحيث رتب فقرات الأساليب بحسب ترتيبها الاصلي لمقياس (ستيرنبرج وواجنر، 1991).

صلاحية فقرات المقياس

حاول الباحثان التحقق من صلاحية فقرات أساليب التفكير، والمتكونة من (65) فقرة ذات الاربع بدائل على عدد من المحكمين والمختصين في العلوم التربوية والنفسية، حيث جاء التوافق بنسبة (100%) على صلاحية القائمة بفقراتها وبدائلها وابقاء المقياس على حاله.

التحليل الاحصائي للفقرات المقياس

بعد ان تم التأكد من صلاحية فقرات المقياس، والاطمئنان عليه اجرى الباحثان اختبار لقياس أساليب التفكير على عينة استطلاعية من نفس مجتمع الدراسة متكونه من (30) طالباً؛ لأجل التحقق مما يأتي:

- القوة التمييزية لفقرات المقياس: ان معرفة القوة التمييزية للفقرات هو الابقاء على تلك الفقرات المميزة، فإما ان تبقى الفقرة على حالها أو يتم استبعادها، فلجأ الباحثان إلى حسابها بطريقة المجموعتين المتطرفتين، اظهرت النتائج انها تراوحت ما بين (140 - 209) درجة، رتبت استمارات الطلاب تنازلياً؛ وذلك بحسب درجاتهم، اخذ نسبة (50%) كمجموعة عليا بنسبة (15) طالباً والتي تتراوح درجاتهم بين (209 - 189) درجة، ونسبة (50%) كمجموعة دنيا بنسبة (15) طالباً ايضاً والتي تتراوح درجاتهم بين درجة (188- 154).
- علاقة الفقرة بالمجموع الكلي: بعد اتمام اجراءات المجموعتان المتطرفتان قام الباحثان بالكشف عن علاقة الفقرة بالمجموع الكلي كون المقياس ليس له درجة كلية حيث يُعد كل اسلوب مستقل أي فرعي، فقد وجدت علاقة الفقرات بالمجموع تراوحت معاملات ارتباطاتها ما بين (0.34 – 0.69)، وبهذا اصبح المقياس جاهزاً للتطبيق بعد تلك العمليتين (قوة التمييزية، والاتساق الداخلي) للفقرات.
- ثبات مقياس أساليب التفكير: بعد اجراء الاختبار الخاص بمقياس أساليب التفكير لـ (30) طالباً لابد لنا معرفة ثباته، فقد تحقق الباحثان من الثبات بطريقة الاعادة، وهذا ما حصل بعد مضي اسبوعين من تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، واتضحت النتائج ان معامل الثبات بحساب معامل الارتباط بيرسون هو (0.950).

سادساً: الوسائل الاحصائية

تحليل التباين الاحادي، مربع كاي (كا2)، معامل ارتباط بيرسون، T.test لعينتين مستقلتين، اختبار شيفيه، معامل حجم الاثر، معامل الصعوبة والسهولة وقوة التمييز.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

المحور الاول: عرض النتائج

اولاً: عرض نتائج الاختبار التحصيلي البعدي

النتائج التي تتعلق بالفرضية الصفرية الرئيسة الاولى والتي تنص: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا بأسلوب التقويم البديل (المعتمد على تقويم الأداء)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (تقويم الأقران)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في التحصيل في مادة البلاغة والتطبيق.

استخدم الباحثان تحليل التباين الآحادي (ANOVA) والتي تبين فيها أن القيمة الفائية المحسوبة (20.133) اكبر من القيمة الجدولية (3.2) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجتي حرية (2.57)، وهذا يدلل على وجود فروق ذي دلالة احصائية بين مجموعات الدراسة الثلاث في التحصيل البعدي، وعليه تقبل الفرضية الصفرية الرئيسة الاولى وترفض الفرضية البديلة.

جدول (6)

تحليل التباين الأحادي للمجموعات الدراسة الثلاث في درجات الاختبار التحصيلي البعدي للبلاغة والتطبيق

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	2992.23	2	1496.11	20.133	3.2	دالة
داخل المجموعات	4235.70	57	74.310			
المجموع	7227.93	59				

لأجل اختبار صدق الفرضيات الصفرية الفرعية التي اشتُقت منها الفرضية الصفرية الرئيسية الاولى، ولمعرفة اتجاه الفروق الصفرية بين مجموعات الدراسة الثلاث، اعتمد الباحثان اختبار شيفيه (Scheffe Test) للمقارنات المتعددة لتحديد موقع دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في الاختبار التحصيلي البعدي للبلاغة والتطبيق.

جدول (7)

المقارنات المتعددة بين متوسطات حساب درجات لمجموعات الدراسة الثلاث في اختبار التحصيل البعدي

المجموعات	المتوسطات الحسابية	قيمة شيفيه للمقارنات البعدية	قيمة شيفيه الحرجة	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
التجريبية الأولى	75.35	2.05	6.89628	غير دالة
التجريبية الثانية	73.3			
التجريبية الأولى	75.35	15.9	6.89628	دالة لصالح التجريبية الاولى
الضابطة	59.45			
التجريبية الثانية	73.3	13.85	6.89628	دالة لصالح التجريبية الثانية
الضابطة	59.45			

تبين الفرق لقيمة شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطين الحسابيين لفروق درجات المجموعتين التجريبيتين (الأولى، والثانية) يساوي (2.05)، وهو أصغر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (6.89628)، مما يعني لا توجد دلالة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، وبذلك تُقبل الفرضية الصفرية الفرعية الاولى البديلة.
تبين الفرق لقيمة شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطين الحسابيين لفروق درجات المجموعة التجريبية الاولى وفروق درجات المجموعة الضابطة يساوي (15.9)، وهو أكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (6.89628)، وهذا يدل على وجود دلالة لصالح المجموعة التجريبية الاولى. وتبين وجود فرق لقيمة شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطين الحسابيين لفروق درجات المجموعة التجريبية الثانية وفروق درجات المجموعة الضابطة يساوي (13.85)، وهو أكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (6.89628)، وهذا يدل على وجود دلالة لصالح المجموعة التجريبية الثانية، بما انه مجموعات الدراسة الثلاث متساوية العدد (20) لكل مجموعة، تم حساب حجم الاثر (d) للتقويم البديل في متغير التحصيل، بحسب معامل (كوهين).

جدول (8)
حجم الاثر (d) لمجموعات الدراسة الثلاث في التحصيل الدراسي

المجموعات	الفرق بين متوسطات المجموعتين	قيمة حجم الاثر (d)	مقدار حجم الاثر
تجريبية اولى – ضابطة	15.9	1.4	كبير
تجريبية ثانية – ضابطة	13.85	1.21	كبير

ويتضح ان قيمة حجم الاثر للمجموعة التجريبية الاولى للتقويم البديل (المعتمدة على تقويم الأداء) في التحصيل هي (1.4) كبير، اما قيمة حجم الاثر للمجموعة التجريبية الثانية للتقويم البديل (تقويم الأقران) في التحصيل هي (1.21) كبير ايضاً.

ثانياً: عرض نتائج مقياس أساليب التفكير

النتائج التي تتعلق بالفرضية الصفرية الرئيسة الثانية والتي تنص: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا بأسلوب التقويم البديل (المعتمد على تقويم الأداء)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (تقويم الأقران)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية لمقياس أساليب التفكير في مادة البلاغة والتطبيق.
استخدم الباحثان تحليل التباين الآحادي (ANOVA) والتي تبين فيها أن القيمة الفائية المحسوبة (18.1880) اكبر من القيمة الجدولية (3.2) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجتي حرية (2.57)، وهذا يدلل على وجود فروق ذي دلالة احصائية بين مجموعات الدراسة الثلاث في التحصيل البعدي، وعليه تقبل الفرضية الصفرية الرئيسة الثانية وترفض الفرضية البديلة.

جدول (9)
تحليل التباين الأحادي للمجموعات الدراسية الثلاث في مقياس أساليب التفكير

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	8697.73	2	4348.866	18.1880	3.2	دالة
داخل المجموعات	13629	57	239.105			
المجموع	22326.73	59				

لأجل اختبار صدق الفرضيات الصفرية الفرعية التي اشتُقت منها الفرضية الصفرية الرئيسية الثانية، ولمعرفة اتجاه الفروق الصفرية بين المجموعات الدراسة الثلاث، اعتمد الباحثان اختبار شيفيه (Scheffe Test) للمقارنات المتعددة لتحديد موقع دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في مقياس أساليب التفكير.

جدول (10)
المقارنات المتعددة بين متوسطات حساب درجات مجموعات الدراسة الثلاث في مقياس أساليب التفكير

المجموعات	المتوسطات الحسابية	قيمة شيفيه للمقارنات البعدية	قيمة شيفيه الحرجة	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
التجريبية الأولى	199.8	8.9	12.37042328	غير دالة
التجريبية الثانية	190.9			
التجريبية الأولى	199.8	28.8	12.37042328	دالة لصالح التجريبية الاولى
الضابطة	171			
التجريبية الثانية	190.9	19.9	12.37042328	دالة لصالح التجريبية الثانية
الضابطة	171			

تبين الفرق لقيمة شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطين الحسابيين لفروق درجات المجموعتين التجريبيتين (الأولى، والثانية) يساوي (8.9)، وهو أصغر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (12.37042328)، مما يعني لا توجد دلالة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، وبذلك تُقبل الفرضية الصفرية الفرعية الاولى البديلة.

تبين الفرق لقيمة شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطين الحسابيين لفروق درجات المجموعة التجريبية الاولى وفروق درجات المجموعة الضابطة يساوي (28.8)، وهو أكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (12.37042328)، مما يعني وجود دلالة لصالح المجموعة التجريبية الاولى، وبهذا تُرفض الفرضية الصفرية الفرعية الثانية وتُقبل الفرضية البديلة.

تبين وجود فرق لقيمة شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطين الحسابيين لفروق درجات المجموعة التجريبية الثانية وفروق درجات المجموعة الضابطة يساوي (19.9)، وهو أكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (12.37042328)، وهذا يدل على وجود دلالة لصالح المجموعة التجريبية الثانية، وبهذا تُرفض الفرضية الصفرية الفرعية الأولى وتُقبل الفرضية البديلة.

بما انه مجموعات الدراسة الثلاث متساوية العدد (20) لكل مجموعة، تم حساب حجم الاثر (d) للتقويم البديل في متغير أساليب التفكير بحسب معامل (كوهين).

جدول (11)
حجم الاثر (d) لمجموعات الدراسة الثلاث في مقياس أساليب التفكير

المجموعات	الفرق بين متوسطات المجموعتين	قيمة حجم الاثر (d)	مقدار حجم الاثر
تجريبية اولى – ضابطة	28.4	2.50	كبير
تجريبية ثانية – ضابطة	19.9	1.73	كبير

اتضح ان قيمة حجم الاثر للمجموعة التجريبية الاولى للتقويم البديل (المعتمدة على تقويم الأداء) في أساليب التفكير هي (2.50) كبير، اما قيمة حجم الاثر للمجموعة التجريبية الثانية للتقويم البديل (تقويم الأقران) في أساليب التفكير هي (1.73) كبير ايضاً.

القسم الثالث: عرض نتائج الفرضية الصفرية الرئيسة الثالثة

النتائج التي تتعلق بالفرضية الصفرية الرئيسة الثالثة والتي تنص: معرفة أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب؛ وذلك خلال درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا بأسلوب التقويم البديل (المعتمد على الأداء) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا بأسلوب التقويم البديل الثاني (اسلوب الأقران) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، قام الباحثان بحساب الوسط المرجح والنسبة المئوية والرتب لمعرفة أساليب التفكير المفضلة لدى مجموعات الدراسة الثلاث وهي كما يأتي:

إن ترتيب أساليب التفكير للمجموعة التجريبية الاولى بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي ما بين اعلى ترتيب (3.31) ووزن مئوي (82.75)، وما بين اقل ترتيب (2.7) ووزن مئوي (67.5)، وبدأت أساليب التفكير لدى المجموعة التجريبية الاولى بالأسلوب التنفيذي كأعلى اسلوب، وانتهى بالأسلوب الاقلي كأدنى اسلوب.

جدول (12)
الرتبة والوسط المرجح والوزن المئوي لأساليب التفكير لمجموعة التجريبية الاولى

المجموعة التجريبية الاولى					
ترتيب الفقرة الاصلي	الفقرة	أساليب التفكير	الرتبة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	2	التنفيذي	2.5	3.31	82.75
2	3	الحكمي	2.5	3.31	82.75
3	1	التشريعي	2.5	3.21	80.25
4	9	الملكي	2.5	3.21	80.25
5	6	المتحرر	6	3.18	79.5
6	11	الفوضوي	6	3.18	79.5
7	13	الخارجي	6	3.18	79.5
8	5	المحلي	8	3.15	78.75
9	7	المحافظ	9	3.04	76
10	4	العالمي	10	2.84	71
11	12	الداخلي	11	2.83	70.75
12	8	الهرمي	12	2.82	70.5
13	10	الاقلي	13	2.7	67.5

وان ترتيب أساليب التفكير للمجموعة التجريبية الثانية بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي ما بين اعلى ترتيب (3.19) ووزن مئوي (79.75)، وما بين اقل ترتيب (2.63) ووزن مئوي (65.75)، وبدأت أساليب التفكير لدى المجموعة التجريبية الثانية بالأسلوب الملكي كأعلى اسلوب، وانتهى بالأسلوب الهرمي كأدنى اسلوب.

جدول (13)
الرتبة والوسط المرجح والوزن المئوي لأساليب التفكير لمجموعة التجريبية الثانية

المجموعة التجريبية الثانية					
ترتيب الفقرة الاصلي	الفقرة	أساليب التفكير	الرتبة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	9	ملكي	1	3.19	79.75
2	6	متحرر	2	3.11	77.75
3	2	تنفيذي	3	3.09	77.25
4	13	خارجي	4	3.06	76.5
5	3	حكمي	5	3.05	76.25
6	7	محافظ	6	2.99	74.75
7	5	محلي	7.5	2.92	73
8	11	فوضوي	7.5	2.92	73
9	12	داخلي	9	2.86	71.5
10	4	عالمي	10	2.81	70.25

11	10	اقلي	11	2.8	70
12	1	تشريعي	12	2.75	68.75
13	8	هرمي	13	2.63	65.75

ان ترتيب أساليب التفكير للمجموعة الضابطة بحسب الوسط المرجح والوزن المئوي ما بين اعلى ترتيب (2.19) ووزن مئوي (72.75)، وما بين اقل ترتيب (2.43) ووزن مئوي (60.75)، وبدأت أساليب التفكير لدى المجموعة الضابطة بالأسلوب الهرمي كأعلى اسلوب، وانتهى بالأسلوب الخارجي كأدنى اسلوب.

جدول (14)
الرتبة والوسط المرجح والوزن المئوي لأساليب التفكير لمجموعة الضابطة

المجموعة الضابطة					
ترتيب الفقرة الاصلي	الفقرة	أساليب التفكير	الرتبة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	8	هرمي	1	2.91	72.75
2	12	داخلي	2	2.84	71
3	6	متحرر	3	2.81	70.25
4	4	عالمي	4	2.8	70
5	5	محلي	5	2.74	68.5
6	2	تنفيذي	6	2.57	64.25
7	7	محافظ	7.5	2.56	64
8	10	اقلي	7.5	2.56	64
9	3	حكمي	9	2.55	63.75
10	9	ملكي	10	2.52	63
11	11	فوضوي	11	2.48	62
12	1	تشريعي	12.5	2.43	60.75
13	13	خارجي	12.5	2.43	60.75

المحور الثاني: تفسير النتائج

اولاً: تفسير نتائج الدراسة التي تخص التحصيل الدراسي

اظهرت النتائج الخاصة بالاختبار التحصيلي البعدي إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين مجموعات الدراسة الثلاث في متغير التحصيل، حيث تفوق طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست وفق (التقويم المعتمد على الأداء) على المجموعتين التجريبية الثانية التي درست وفق (تقويم الأقران) والمجموعة الضابطة التي درست بـ (الطريقة الاعتيادية)، وكذلك اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة الضابطة في درجات اختبار التحصيل الدراسي وهذا يفسر على ان التقويم البديل يُعد من الأساليب الحديثة للتدريس حيث تُتيح فرصة واسعة امام الطلاب للمشاركة الفعالة وجعلهم يقوّمون اعمالهم بأنفسهم، وكذلك اتاحة الفرصة امامهم لإيجاد جو تعليمي ذات مثيرات تشد الطلاب إلى جذب الانتباه والتركيز ومن ثم ترسيخ المادة العلمية في ذاكرتهم.

ثانياً: تفسير نتائج الدراسة التي تخص مقياس أساليب التفكير

اظهرت النتائج الخاصة بمقياس أساليب التفكير إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين مجموعات الدراسة الثلاث في متغير أساليب التفكير، حيث تفوق طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي

درست وفق (التقويم المعتمد على الأداء) على المجموعتين التجريبية الثانية التي درست وفق (تقويم الأقران) والمجموعة الضابطة التي درست بـ (الطريقة الاعتيادية)، وكذلك اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة الضابطة في مقياس أساليب التفكير وهذا يفسر إلى ان أساليب التفكير لدى طلاب المجموعة التجريبية الاولى اوسع فهماً وتفكيراً وادق تركيزاً من المجموعتين التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة.

ثالثاً: تفسير نتائج الدراسة التي تخص معرفة أساليب التفكير لدى طلاب مجموعات الدراسة الثلاث

خلال عرض النتائج اتضح للباحثان بأن الأساليب المفضلة للتفكير لدى المجموعة التجريبية الاولى، وذلك وفق الترتيب التنازلي، وبحسب الوسط المرجح كالآتي: ان أساليب التفكير (**التنفيذي ، الحكمي**) نالوا اعلى تفضيل على التوالي بوسطٍ مرجح (3.31)، في حين نال أساليب التفكير (**التشريعي، والملكي**) اقل تفضيلاً من سابقتها بوسط مرجح (3.21) وتأتي بعدها أساليب التفكير (**المتحرر، الفوضوي، الخارجي**) بوسطٍ مرجح (3.18)، ومن بعدها **الاسلوب المحلي** بوسط مرجح (3.15)، **فالأسلوب المحافظ** بوسطٍ مرجح (3.04)، ويليه **الاسلوب العالمي** بوسطٍ مرجح (2.84)، ومن بعده **الاسلوب الداخلي** بوسطٍ مرجح (2.83)، ثم **الاسلوب الهرمي** بوسطٍ مرجح (2.82)، اما **الاسلوب الاقلي** فجاء في المرتبة الاخيرة بوسطٍ مرجح (2.7)، واستنتج الباحث بأن أساليب التفكير لدى المجموعة التجريبية الاولى خلال اعلى ما نالوا منها، أنهم يتبعون التعليمات والقوانين، وكذلك يميلون إلى الحكم على اعمال الاخرين، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار.

واتضح ايضاً بأن الأساليب المفضلة للتفكير لدى المجموعة التجريبية الثانية، وذلك وفق الترتيب التنازلي، وبحسب الوسط المرجح كالآتي: ان **الاسلوب الملكي** نال اعلى تفضيل بوسطٍ مرجح (3.19)، **فأسلوب المتحرر** اقل تفضيلاً من سابقه بوسطٍ مرجح (3.11)، ومن ثم **الاسلوب التنفيذي** بوسطٍ مرجح (3.11)، ومن بعدها **الاسلوب التنفيذي** بوسط مرجح (3.19)، ثم **الاسلوب الخارجي** بوسطٍ مرجح (3.06)، فيليه **الاسلوب الحكمي** بوسطٍ مرجح (3.05)، ومن بعده **الاسلوب المحافظ** بوسطٍ مرجح (2.99)، ثم يأتي **الاسلوب المحلي والاسلوب الفوضوي** على التوالي بوسطٍ مرجح (2.92)، وبعدها **الاسلوب داخلي** بوسطٍ مرجح (2.86)، ثم **الاسلوب العالمي** بوسط مرجح (2.81)، **فالأسلوب الاقلي** بوسط مرجح (2.8)، وبعدها يأتي **الاسلوب التشريعي** بوسط مرجح (68.75)، فجاء في المرتبة الاخيرة **الاسلوب الهرمي** بوسطٍ مرجح (2.63)، واستنتج الباحث بأن أساليب التفكير لدى المجموعة التجريبية الثانية خلال اعلى ما نالوا منها، أنهم يميلون إلى تحقيق الهدف في معظم اوقاتهم، ويعتقدون ان الاهداف تبرر الوسيلة.

وكذلك اتضح بأن الأساليب المفضلة للتفكير لدى المجموعة الضابطة، وذلك وفق الترتيب التنازلي، وبحسب الوسط المرجح كالآتي: ان **الاسلوب الهرمي** نال اعلى تفضيل بوسطٍ مرجح (2.91)، **فأسلوب الداخلي** اقل تفضيلاً بوسطٍ من سابقه مرجح (2.84)، ومن ثم **الاسلوب المتحرر** بوسطٍ مرجح (2.81)، ومن بعدها **الاسلوب العالمي** بوسط مرجح (2.8)، ثم **الاسلوب المحلي** بوسطٍ مرجح (2.74)، فيليه **الاسلوب التنفيذي** بوسطٍ مرجح (2.57)، ومن بعده **الاسلوب المحافظ والاسلوب الاقلي** على التوالي بوسطٍ مرجح (2.56)، ثم يأتي **الاسلوب الحكمي** بوسطٍ مرجح (2.55)، وبعدها **الاسلوب الملكي** بوسطٍ مرجح (2.52)، ثم **الاسلوب الفوضوي** بوسط مرجح (2.48)، فجاء في المرتبة الاخيرة **الأسلوب التشريعي والاسلوب الخارجي** بوسط مرجح (2.43)، واستنتج الباحث بأن أساليب التفكير لدى المجموعة الضابطة خلال اعلى ما نالوا منها، يميلون إلى عمل اشياء كثيرة في وقت واحد، ومنظمون إلى حدٍ كبير في حل المشاكل.

الاستنتاجات

بعدما تم عرض نتائج الدراسة وتفسيرها، توصل الباحثان لعدة استنتاجات وهي:

1. فاعلية اسلوبي التقويم البديل في تدريس مادة البلاغة والتطبيق، اذ وضح الموضوعات بشكل مبسط ويُسر ومترابط اكثر من الطريقة الاعتيادية.
2. ان أساليب التقويم البديل تُعد لها دوراً ايجابياً وحيوياً للطلاب، باعتباره اسلوباً جديداً وحديثاً.
3. جعل الطالب يبدي رأيه عن طريق استرسال المعلومات والافكار بصورة اكثر ديمقراطية.

4. ان أساليب التقويم البديل له دوراً فاعلاً في تحسين مستوى الطلاب، وزيادة تحصيلهم الدراسي لمادة البلاغة والتطبيق.
5. وجود تقارب بين اسلوبي التقويم البديل (المعتمد على الاداء، تقويم الأقران) لذا لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين هذين الاسلوبين على المتغيرين التابعين (التحصيل الدراسي لمادة البلاغة والتطبيق، وأساليب التفكير).
6. ان علاقة أساليب التفكير لدى المجموعة التجريبية الاولى؛ وذلك خلال اعلى ما نالوا منها، أنهم يتبعون التعليمات والقوانين، وكذلك يميلون إلى الحكم على اعمال الاخرين، ولديهم القدرة على التخيل والابتكار، وقد تشعب أساليب تفكيرهم في اعلى اساليبها (التنفيذي، والحكمي)، ثم يليها تشعباً في اسلوبي (التشريعي، والملكي)، وكذلك تشعبت في الأساليب (المتحرر، والفوضوي، والخارجي)، وعلاقة أساليب التفكير لدى المجموعة التجريبية الثانية؛ وذلك خلال اعلى ما نالوا منها، أنهم يميلون إلى تحقيق الهدف في معظم اوقاتهم، ويعتقدون ان الاهداف تبرر الوسيلة، ولم نجد فيها تشعب سوى في اسلوبي (المحلي، والفوضوي)، وعلاقة أساليب التفكير لدى المجموعة الضابطة؛ وذلك خلال اعلى ما نالوا منها، يميلون إلى عمل اشياء كثيرة في وقت واحد، ومنظمون إلى حدٍ كبير في حل المشاكل، وقد تشعب أساليب تفكيرهم في اسلوبي (المحافظ والاقلي)، وكذلك تشعبت في اقل اساليبها (التشريعي، والخارجي).

التوصيات

في ضوء عرض نتائج الدراسة، توصل الباحثان لتوصيات عديدة هي:

1. اعطاء الطلاب وقتاً كافياً، لأجل ممارسة أساليب التقويم البديل.
2. اعداد دورات تطويرية لمدرسي ومدرسات اللغة العربية بإشراف اساتذة متخصصين في هذا المجال؛ لغرض معرفة أساليب التقويم البديل والاطلاع عليه، ومن ثم تطبيقه في المدارس.
3. تأهيل طلبة قسم اللغة العربية في المرحلتين الجامعيتين (الثالثة، والرابعة) وفي المعاهد على كيفية استخدام أساليب التقويم البديل وادخالها ضمن النماذج التعليمة في تدريس اللغة العربية.
4. التأكيد على مدرسي اللغة العربية بتهيئة خلق جو تعاوني داخل غرفة الصف، وخلق جواً ديمقراطي ينمي العلاقات بين الطلاب عن طريق تبادل المعلومات، وتشجيعهم على زيادة ترسيخ المادة الدراسية في أذهانهم، وبالتالي حصولهم على تحصيل دراسي عالي.
5. تضمين مفردات طرائق التدريس للتقويم البديل واساليبه في الكليات؛ لحداثتها وكونها تعطي نتائج ايجابية.

الاقتراحات

في ضوء النتائج التي ظهرت على عينة الدراسة، يقترح الباحثان ما يأتي:

1. اجراء دراسات مماثلة لاستخدام اسلوبي التقويم البديل (المعتمد على الاداء، وتقويم الأقران) على المراحل دراسية اخرى كالابتدائية والثانوية، فروع اخرى للغة العربية كالقواعد، والادب، والمطالعة، والنقد، مواد دراسية اخرى.
2. اجراء دراسة مقارنة لطالبات اللغة العربية لنفس الأساليب في مادة البلاغة والتطبيق.
3. اجراء دراسات اخرى مماثلة للدراسة الحالية على ان تكون مختلفة في متغيراتها التابعة كـ (اكتساب المفاهيم البلاغية، أو الفهم القرائي، أو التفكير الناقد أو الاستدلالي).
4. اجراء دراسة مماثلة باستخدام أساليب التقويم البديل الاخرى غير (المتعمد على الاداء، وتقويم الأقران).

المصادر والمراجع

(1) الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي والعزاوي، فائزة محمد فخري (2005)، تدريس البلاغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية محسوبة، عمان – الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

(2) Cano, F. & Hewitt, E. (2000) Learning and Thinking Styles: An Analysis of their Interrelationship and Influence On Academic Achievement Educational Psychology, 2 (4).

(3) الطيب، عصام علي (2006)، أساليب التفكير، نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، ط1، القاهرة – مصر، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

(4) الجميلي، مؤيد حامد (2013)، أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية، كلية التربية للعلوم الصرفة (ابن الهيثم)، جامعة بغداد (رسالة ماجستير غير منشورة).

(5) العتوم، عدنان يوسف (2004)، علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق، ط1، عمان – الاردن، مكتبة المسيرة للنشر والتوزيع.

(6) الدليمي، كامل محمود نجم (2004)، أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، ط1، عمان – الاردن، دار المناهج.

(7) عطا، ابراهيم محمد (2006)، المرجع في تدريس اللغة العربية، ط2، القاهرة – مصر، مركز الكتابة للنشر والتوزيع.

(8) مدكور، علي احمد (2009)، تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق، عمان – الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

(9) الساموك، سعدون محمود والشمري، هدى علي (2005)، الطرق العلمية للتدريس الحديث والسيرة الفقه من التربية الاسلامية، ط1، عمان – الاردن، دار وائل للنشر.

(10) حجاج، علي حسين وهنا، عطية محمد (1990)، نظريات التعلم، الكويت.

(11) إسماعيلي، يامنة عبد القادر (2011)، أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي، ط1، عمان – الاردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

(12) علام، صلاح الدين محمود (2009)، التقويم التربوي البديل، اسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، القاهرة – مصر، دار الفكر العربي.

(13) Tomlinson, C. A (2001) How to differentiate instruction in mixed ability classroom, 2th Ed., Alex and ria, VA: Association for Supervision and curriculum Development

(14) حسن، ابراهيم محمد (2012)، واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل وعلاقة ذلك بمعتقداتهم حوله، دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، رابطة التربويين العرب، العدد التاسع والعشرون، الجزء الثاني.

(15) De Bono, B & Coetzee, H (2001) The Thinking Styles preference of Learners in Cataloguing and Classification, Paper Presented Council and General Conference Pretoria, South Africa, August (13 – 18).

(16) ناصيف، نجاح عبد الرحيم (2007)، ادراك التهديدات الناتجة عن الاسرائيلي وعلاقته بأساليب التعلم ومهارات التفكير العليا لدى الطلبة الفلسطينيين في المرحلة الاساسية في الضفة الغربية – فلسطين، كلية الدراسات التربوية للدراسات العليا، جامعة عمان الكبرى (رسالة ماجستير غير منشورة).

(17) العنزي، فرحان بن سالم (2009)، دور أساليب التفكير ومعايير اختيار الشريك وبعض المتغيرات الديموغرافية في تحقيق مستوى التوافق الزوجي لدى عينة من المجتمع السعودي، كلية التربية، جامعة ام القرى (اطروحة دكتوراه غير منشورة).

(18) مكسيموس، وديع داود (2006) موديول استراتيجيات التدريس والانشطة، مشروع تطوير برنامج التربية العملية، كلية التربية، جامعة اسيوط.

(19) عبد السميع، عزه (2007) فاعلية برنامج مقترح في تنمية فهم واستخدام بعض أساليب التقويم الواقعي لدى طلاب كلية التربية (شعبة الرياضيات)، المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للقراءة، مصر، بعنوان (صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج).

(20) Sternberg, R. (1994) Allowing for Thinking Styles Educational Leader ship, Vol. 52, No. 3.

(21) حبيب، مجدي كريم (2004)، اختيار أساليب التفكير، القاهرة – مصر، مكتبة النهضة المصرية.

(22) المبرد، محمد بن يزيد (1965)، كتاب البلاغة، تحقيق: رمضان عبد التواب، ط1، القاهرة – مصر، مطابع الشعب.

(23) السكاكي، ابو يعقوب يوسف (ت 646هـ)، (1983) مفتاح العلوم، تحقيق: نعيم زرزور، بيروت – لبنان، دار الكتب العلمية.

(24) علام، صلاح الدين محمود (2009)، التقويم التربوي البديل، اسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، القاهرة – مصر، دار الفكر العربي.

(25) العليان، فهد بن عبد الرحمن (2013)، اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعليم الرياضيات، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد (45) الرياض – المملكة العربية المتحدة.

(26) Wiggins, G (1998) Educative assessment: Designing assessments to inform and improve Student Performa, ce. San Francisco: Josser Bass Publishers.

(27) الصراف، قاسم علي (2002)، القياس والتقويم في التربية والتعليم، اربد – الاردن، دار الكتب الحديث.

(28) Winzer, W (2002) Portfolio use in undergraduate special education introductory offerings, International journal of Special education, 17 (1).

(29) علام، صلاح الدين محمود (2009)، التقويم التربوي البديل، اسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، القاهرة – مصر، دار الفكر العربي.

(30) زيتون، عايش محمود (2007)، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، عمان – الاردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

(31) المجاهد، سالم محمد (2013)، نحو رؤيه جديدة لإصلاح نظام القياس والتقويم التعليمي في ليبيا، المجلة الجامعة، القدس، المجلد الثاني، العدد (15).

(32) الهذلي، ماجد بن عطية (2014)، الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لتوظيف التقويم البديل، قسم المناهج وطراق التدريس، كلية التربية، جامعة ام القرى (رسالة ماجستير غير منشورة).

(33) الصراف، قاسم علي (2002)، القياس والتقويم في التربية والتعليم، اربد – الاردن، دار الكتب الحديث.

(34) زيتون، عايش محمود (2007)، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، عمان – الاردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

(35) السعدوي، عبد الله صالح (2010)، دليل المعلم للتقويم القائم على الاداء، الرياض – المملكة العربية السعودية، مكتبة التربية العربي لدول الخليج.

(36) علام، صلاح الدين محمود (2009)، التقويم التربوي البديل، اسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، القاهرة – مصر، دار الفكر العربي.

(37) العتوم، عدنان يوسف (2004)، علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق، ط1، عمان – الاردن، مكتبة المسيرة للنشر والتوزيع.

(38) الفاعوري، ايهم علي (2010)، دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات دراسة ميدانية على طلاب الصف الثامن في مدارس محافظة القنيطرة، كلية التربية، جامعة دمشق (رسالة ماجستير غير منشورة).

(39) De Bono, B & Coetzee, H (2001) The Thinking Styles preference of Learners in Cataloguing and Classification, Paper Presented Council and General Conference Pretoria, South Africa, August (13 – 18).

(40)ستيرنبرج، روبرت (2004)، أساليب التفكير، ترجمة: خضر دسوقي، ط1، القاهرة – مصر، مكتبة النهضة.

(41) Bramson, R; Bramston, S; Bruvold, W. & Parlette, N. (1983): An investigation of the item characteristics questionnaire, Education and psychological Measurement, 43 (2), 483 – 493.

(42)الطيب، عصام علي (2006)، أساليب التفكير، نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، ط1، القاهرة – مصر، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

(43)وقاد، الهام (2008)، أساليب التفكير وعلاقته بأساليب التعلم وتوجيهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية لمدينة مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة ام القرى (اطروحة دكتوراه غير منشورة).

(44)عوض، منى سعيد (2009)، الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات كلية التربية – جامعة الازهر – غزة، كلية التربية، جامعة الازهر بغزة، فلسطين (رسالة ماجستير غير منشورة).

(45)الجميلي، مؤيد حامد (2013)، أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية، كلية التربية للعلوم الصرفة (ابن الهيثم)، جامعة بغداد (رسالة ماجستير غير منشورة).

(46) Sternberg, R. J. (2002) Thinking Styles, Reprinted Edition, U. K. A, Cambridge University Press.

(47)عطا الله، عبد الحميد زهري (2001)، فعالية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس البلاغة على التحصيل المعرفي لطلاب الصف الاول الثانوي وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة، جامعة عين الشمس، مصر (رسالة ماجستير غير منشورة): ص160.

(48)حميد، شادي عبد الحافظ (2013)، اثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر الاساسي، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة): ص79.

(49)شلبي، امينة (2002)، العلاقة بين أساليب التفكير والتحصيل ومدى اختلاف بروفايلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الاكاديمية المتنوعة من المرحلة الجامعية دراسة تحليلية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (12)، العدد (34)، فبراير ص87 – 142.

(50) Bernardo, I. A; Zhang, L. F & Callvenq, M. C: (2002) Thinking Styles and Academic Achievement among Filipino Students, the Journal of Genetic psychology, V (163), N (2), PP. 149 – 163

(51)صالح، صافي عمال (2014)، الاخفاق المعرفي وعلاقته بأساليب التفكير والتعليم التجريبي لدى طلبة المرحلة الاعدادية، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة تكريت (اطروحة دكتوراه غير منشورة).