فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية كفايات التقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وأثره على اتجاهاتهم نحو استخدامه

إعداد

د/ عطاء عمر بحيري
مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
كلية التربية – جامعة الزقازيق

د/عصام محمد عبده خطاب
مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
كلية التربية – جامعة الزقازيق

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية كفايات التقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وأثره على اتجاهاتهم نحو استخدامه

د/ عطاء عمر بحيرى* د/ عصام محمد عبده خطاب**

مقدمة البحث:

إن التقويم أحد أهم ركائز منظومة التعليم والتعلم، والمرآة التي تعكس نجاح النظام التعليمي أو فشله، كما أنه أبرز مدخلاته وتعديل مساره إلى الاتجاه الصحيح، ومن ثم فإن منظومة التقويم في أي نظام تعليمي جديرة بالعناية والبحث في أساليبها وأدواتها.

والتقويم التربوي هو أداة المربين للانتقال بالعملية التعليمية مما هو قائم إلى ما ينبغي أن يكون، وهو الأسلوب العلمي والعملي الذي يتم من خلاله تشخيص الواقع التربوي، واختبار مدى كفاءة الوسائل المستخدمة في تحقيق الأهداف المنشودة.(محمد حامد،٢٠١١:٢) ***

ولقد مضى ردح من الزمان نظر فيه التربويون إلى التقويم كمرادف للامتحان النهائي أو مجرد وسيلة لقياس نجاح المتعلمين ورسوبهم؛ لذلك وجهت انتقادات عديدة لأساليب التقويم التقليدية سواء أكانت محكية أم معيارية.

فالثبات على الأساليب التقليدية في التقويم، والعجز عن وضع تصور متكامل لقياس مختلف أهداف منهج اللغة العربية عند المتعلمين كفيل بأن يُحد من فاعلية التقويم كبعد رئيس من أبعاد المنهج، وكأداة من أدوات التطوير.(رشدي طعيمة،٢٠٠٣:٢٤)

وفضلاً عن ذلك، هناك كثير من المهارات اللفظية والأدائية لا تخضع لتقويم حقيقي، وإن خضعت يكون في جانب الاستيعاب فقط، أما الجانب الآلي وما يرافق عمليات القراءة من أداءات حركية، فإنها لا تُقوّم على الإطلاق، وهذا نقص وخلل في متابعة النمو اللغوي.(فتحي ملكاوي، ٢٠١٠:٦٩١)

إن التقويم اللغوي بصورته الراهنة لم يلق قبولاً لدى التربويين واللغويين؛ لكونه لا يسهم في توظيف المهارات اللغوية في مواقف حياتية ذات معنى لمتعلم اللغة، كما أنه لا يقيس مهارات الاتصال الشفهي والمهارات الاجتماعية للغة. (حسن مساعد،٢٠١٢:٢٢)

لذلك فالحاجة ماسة للانتقال من مرحلة تقويم التعلم إلى التقويم للتعلم؛ ليصبح التقويم بأساليبه وسيلة لتجويد التعلم، وليس مجرد أداة للحكم على حصيلة المتعلمين، وما تم تخزينه من معلومات

---

* مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية ، كلية التربية - جامعة الزقازيق.
* * مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، كلية التربية - جامعة الزقازيق.
* * * يتبع الباحثان نظام التوثيق التالي: (المؤلف، السنة: الصفحة) *APA .Version 6*

وأفكار على مدار العام الدراسي فقط، فالتقويم يجب أن يمتد ليشمل قياس قدرة المتعلم على تطبيق المعرفة والمهارات المكتسبة في مواقف حياتية جديدة تحاكي الواقع. *(Bagnato et al.,2010:12)*

والمراقب لحركة الإصلاح التربوي؛ ولاسيما المعاصرة يلمس تأثيرها المباشر على مكونات المنهج وفي مقدمتها التقويم بصفة عامة، والتقويم اللغوي بصفة خاصة؛ لأن العائد الحقيقي لتعليم اللغة هو القدرة على استخدامها في مواقف التعبير والتواصل، بالإضافة إلى أن تقويم مهارات استقبال المتعلم للغة وإنتاجه لها هو الأولى في منظومة تعليم اللغة العربية.(محمد فضل الله،٢٠٠٥:١٤٨)

والتقويم الأصيل أحد الاتجاهات الحديثة في التقويم؛ لذا يجب تدريب المعلمين على كيفية استخدامه في تقويم تعلم اللغة العربية إذا أريد للغة أن تؤدي وظيفتها بأقصى فاعلية. ويعد التقويم أصيلاً إذا قام المتعلم بأداء مهام مفيدة وذات معنى ودلالة، ومن ثم يجب أن يتعرف المعلمون استراتيجيات التقويم الأصيل وكيفية استخدامها.

فاستخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم الأصيل، ووعيهم بما تتضمنه كل استراتيجية من فعاليات يجعل تقويمهم لتعلم طلابهم أكثر واقعية ومصداقية، بل يمكنهم من إظهار ما لديهم من مهارات مختلفة، وخاصة مهارات التفكير.(خالد عبد العال،٢٠١٧:٧٤)

ويعكس التقويم الأصيل خبرات المتعلم، مما يزيد من درجة شعوره ووعيه بعملية تعلمه، وهذه أولى خطوات " تعلم كيف تتعلم"، ثم يأتي بعد ذلك تقييمه لتعلمه، وهو ما يتطلب رفع درجة الوعى عنده بما يؤديه أثناء التعلم. (رضا حجازي، السيد محمود، ٢٠٠٦:٧٢٣)

ومن هذا المنطلق، حظي التقويم الأصيل باهتمام بالغ؛ حيث عقدت الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس مؤتمرًا بعنوان: "برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز"، وكان محور اهتمامه: "التقويم الأصيل مُدخل للارتقاء بأداء المعلم وتطوير برامج إعداده"، كما عقدت كلية التربية جامعة المنصورة مؤتمرًا بعنوان: "رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة" وكان أبرز محاوره: " التوجه نحو التقويم الأصيل لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي".(عبد الناصر عبد الوهاب،٢٠١٢:١٠٧٣)

كما عقد في إمارة الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة في الفترة من (٣١ يناير-١ فبراير٢٠١٨) مؤتمر بعنوان: "تعليم اللغة العربية وتعلمها تطلع نحو المستقبل "، وكان من أهم توصياته: تطوير أساليب التقويم اللغوي بما يسمح بتنمية مهارات اللغة العربية، وتعزيز التقويم من أجل التعلم(التقويم الأصيل)؛ للكشف عن المستوى الحقيقي للأداء اللغوي لدى المتعلمين، وضرورة تأهيل المعلمين لاستخدام أساليب التقويم الأصيل.

ولعل هذا الاهتمام يبرز منزلة التقويم الأصيل، مما يستدعي توعية معلمي اللغة العربية بأهميته وحثهم على الاعتناء به وتفعيله؛ لاسيما وأنه يمتاز بالموضوعية والدقة ويحقق العدل، وهو ما أمرنا به الحق تبارك وتعالى في قوله: ﴿ وَزِنُوا بِالْقِسْطَاسِ الْمُسْتَقِيمِ﴾ (الشعراء:١٨٢)

لذا أكد صلاح الدين علام(٣:٢٠٠٧) أن الحاجة إلى استخدام التقويم الأصيل أصبحت ضرورة ملحة؛ ويرجع ذلك إلى ما يتطلبه النظام العالمي الجديد من إمكانيات بشرية تمتلك كفاءات متميزة ومهارات إبداعية، كما يرجع إلى الشكوى المستمرة من التأثيرات السلبية للمفهوم الضيق للتقويم، والعمليات الاختبارية الروتينية، وما ينتج عنها من درجات اعتبارية لا تعبر في كثير من الأحيان عن واقع عملية التعلم. فضلاً عن التكلفة الباهظة لعمليات الامتحانات والظواهر المصاحبة لها من إهدار للجهود والتكاليف، وشيوع ظاهرة الغش الجماعي.

ومن دواعي استخدام التقويم الأصيل في اللغة العربية: تطوير أساليب تقويم التعلم، والتركيز على تقويم جوانب التعلم اللغوي (المعارف، والمهارات، والوجدان) ، وتقويم مهارات اللغة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وما يرتبط بها من عناصر اللغة (الأصوات، والمفردات، والتراكيب) بصورة متوازنة متكاملة، بالإضافة إلى الشكوى من ضعف مخرجات تعلم اللغة العربية. (عيسى يوسف ٢٠١٦:٢٠٧)

ومن ثم تعاضدت الجهود التربوية لتطبيق أحدث التوجهات المعاصرة في مجال التقويم، حيث أصدر وزير التربية والتعليم المصري قراره رقم (٣٧٧) لسنة ٢٠١٧ بتطبيق منظومة التقويم الشامل على مرحلة التعليم الأساسي بحلقتيها الابتدائية والإعدادية، وربما جاء هذا القرار كرد فعل للتقرير الصادر عن البرنامج الدولي لتقييم الطلبة *(PISA) Program of International Student Assessment* عام٢٠٠٩ الذى أظهر وجود ضعف لدى طلبة الدول العربية المشاركة في اختبارات اللغات، التي تقيس المهارات التي يحتاج إليها الطلبة في حياتهم. ويرجع ذلك إلى اعتماد المعلمين في عملية التقويم على الاختبارات التحصيلية وإغفالهم للجوانب الأدائية التي تعد الهدف الأسمى في تعليم اللغة العربية.

واستجابة لنداءات المهتمين بأمر التقويم الأصيل، وما أوصت به المؤتمرات العلمية، وما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات السابقة، يسعى البحث الحالي إلى تنمية كفايات التقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؛ لمواكبة الاتجاهات الحديثة

في مجال التقويم اللغوي، وتحسين ممارستهم التقويمية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحوه؛ لأن عدم امتلاك هذه الكفايات لدى المعلمين يحول دون استخدامه، ويؤدي إلى إهمال تقويم المهارات الفكرية الأكثر تعقيدًا.

الإحساس بمشكلة البحث:

تبلور الإحساس بمشكلة البحث من خلال:

١- **ملاحظة الباحثين** أثناء الإشراف على التربية العملية أن معلمي اللغة العربية لا يستخدمون أساليب تقويم متنوعة أثناء تقويم أداء المتعلمين في الفنون اللغوية، بل يستخدمون أساليب تقليدية لا تنسجم مع الاتجاهات الحديثة في مجال التقويم اللغوي.

٢- **نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها:** حيث أكدت دراسة محمد فضل الله (٢٠٠٥) أن التقويم اللغوي هو الحلقة الأضعف في منظومة تعليم اللغة، ولاسيما في جانبه الشفهي، ومن ثم يجب تطويره في ضوء حركة المعايير التربوية. أما دراسة ماجد عبد الكريم (٢٠٠٦) فأظهرت نتائجها أن هناك مشكلات عديدة تواجه معلمي اللغة العربية أثناء تقويم الأداء اللغوي للمتعلمين مما يجعل تقويمهم غير دقيق، وأرجعت ذلك إلى قلة تقديم الدورات التدريبية في مجال التقويم الأصيل. وأما دراسة حنان عواد (٢٠١١) فأوصت بعقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية؛ لتدريبهم على استخدام أساليب التقويم الأصيل في تخطيط دروس اللغة العربية وتنفيذها وتقويمها. كذلك دراسة النور محمد (٢٠١٤) أوصت بنشر ثقافة التقويم الأصيل، وتوظيفه في قياس تحصيل المتعلمين وتقويم أدائهم. وأظهرت دراسة خالد عبد العال (٢٠١٧) أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم الأصيل وأدواته كانت منخفضة؛ نتيجة عدم درايتهم بهذه الاستراتيجيات.

٣- **الأدبيات التربوية:** حيث أكد كل من وجيه المرسى، ومحمود عبد الحافظ (٢٠١٠:١٨١) أن أساليب التقويم الحالية أحد أهم أسباب ضعف الطلاب في اللغة العربية؛ لأنها لا تقيس مستواهم في الاستخدام الفعلي للمواقف اللغوية المختلفة، بل

تركز على الحفظ والاستظهار، ومن ثم فإن تعليم اللغة العربية بحاجة إلى استخدام أنماط جديدة من التقويم. وأكد كل من أمين سليمان، ورجاء أبو علام(٢٠١١:٥١٢) أن قلة خبرة المعلمين في إعداد أدوات التقويم الأصيل أو في طريقة استخدامها يرجع إلى عدم كفاية التدريب.

٤- **الدراسة الاستكشافية:** التي أجراها الباحثان؛ لقياس درجة معرفة معلمي اللغة العربية باستراتيجيات التقويم الأصيل، ومدى استخدامها في تقويم الأداء اللغوي، حيث تم تطبيق استبانة على مجموعة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بلغ عددهم(٢١) معلمًا، وقد تبين من نتائج تطبيقها أن درجة معرفتهم باستراتيجيات التقويم اللغوي الأصيل منخفضة، وكذلك درجة استخدامهم لهذه الاستراتيجيات، وبسؤالهم عن النمط السائد في التقويم اللغوي، أكدوا أن الاختبارات التحصيلية هي الأكثر شيوعًا في التقويم اللغوي؛ نظرًا لسهولة إعدادها وتنفيذها، كما أنهم لم يتلقوا برامج تدريبية في مجال التقويم الأصيل، وهذه النتائج تعزز الملاحظة السابقة التي توصل إليها الباحثان.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في وجود قصور في ممارسة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التقويم الأصيل نتيجة عدم تقديم برامج تدريبية لهم أثناء الخدمة، ونقص امتلاكهم للكفايات اللازمة لاستخدامه، ومن ثم يستخدمون أساليب تقليدية في تقويم الأداء اللغوي، وللتصدي لتلك المشكلة يسعى البحث الحالي للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مجال التقويم الأصيل؟

٢- ما أسس بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية

بالمرحلة الابتدائية؟

٣- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية كفايات التقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية

بالمرحلة الابتدائية؟

٤- ما أثر البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام التقويم الأصيل

لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؟

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

١- **الحدود الموضوعية:** الكفايات المعرفية والأدائية المرتبطة بالتقويم الأصيل.

٢- **الحدود البشرية:** عينة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في محافظة الشرقية.

٣- **الحدود الزمانية:** طُبق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧ /٢٠١٨م

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية كفايات التقويم الأصيل المعرفية لدى معلمي

اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

٢- قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية كفايات التقويم الأصيل الأدائية لدى معلمي

اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

٣- قياس أثر البرنامج التدريبي المقترح على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام التقويم

الأصيل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي في وزن المشكلة التي يتصدى لحلها، وحاجة الميدان التربوي إليه، حيث إنه:

١- يُقدم برنامجًا تدريبيًا لتلبية الاحتياجات التدريبية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في

مجال التقويم الأصيل.

- يُمَكِّنُ معلمي اللغة العربية من تصميم أدوات ملائمة ومتنوعة؛ لتقويم أداء المتعلمين تقويمًا

حقيقيًا ومعبرًا عن إمكانياتهم، مما يسهم في التغلب على سلبيات التقويم التقليدي.

٣- يقلل من قلق التلاميذ وأولياء الأمور من الامتحانات، ويتصدى لظواهر اجتماعية سيئة، مثل:

الغش الجماعي.

٤- يُعد استجابة لما أوصت به المؤتمرات والدراسات السابقة بضرورة تبني الاتجاهات الحديثة في

مجال التقويم اللغوي.

٥- يُقدم قائمة بالكفايات المعرفية والأدائية اللازمة في مجال التقويم الأصيل، والتي يمكن الإفادة

منها في برامج إعداد المعلم في كليات التربية، وفي البرامج التدريبية التي تقدمها الأكاديمية المهنية للمعلمين.

٦- يَدعو إلى إعادة النظر في مناهج اللغة العربية؛ لتطويرها في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتقويم اللغوي.

منهجا البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي أثناء إعداد قائمة الكفايات المعرفية والأدائية، والتي تم بناء البرنامج التدريبي المقترح في ضوئها، كما تم استخدام المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي) لمعرفة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية كفايات التقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

إجراءات البحث:

للإجابة عن السؤال الأول:(ما الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مجال التقويم الأصيل؟) اتبع الباحثان الآتي:

- إعداد قائمة مبدئية بكفايات التقويم الأصيل من خلال مراجعة الأدبيات التربوية، والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة.
- عرض قائمة الكفايات على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية

والتقويم التربوي؛ للحكم عليها ثم حساب الوزن النسبي والتوصل للصورة النهائية للقائمة.

للإجابة عن السؤال الثاني : (ما أسس بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؟) اتبع الباحثان الآتي:

- تحديد الأسس الفلسفية والتربوية للبرنامج التدريبي المقترح.
- تصميم البرنامج التدريبي المقترح: (الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية،

والأنشطة التعليمية، والتقويم) في ضوء الأسس السابقة ثم عرضه على مجموعة من المحكمين

في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ للتأكد من صلاحيته للتطبيق ثم وضعه في صورته النهائية.

للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع: (ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية كفايات التقويم الأصيل وأثره على الاتجاه نحو استخدامه لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؟) اتبع الباحثان الآتي:

– إعداد أدوات البحث (اختبار تحصيلي لقياس الكفايات المعرفية، وبطاقة ملاحظة لقياس الكفايات

الأدائية، ومقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الأصيل) ثم عرضها على مجموعة من المحكمين

في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم؛ للتأكد من صلاحيتها للتطبيق.

– تطبيق أدوات البحث على مجموعة استطلاعية (غير مجموعة البحث) لحساب الصدق والثبات،

ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز.

– تطبيق أدوات البحث على مجموعة من معلمي اللغة العربية تطبيقًا قبليًا.

– تطبيق البرنامج التدريبي على مجموعة البحث.

– تطبيق أدوات البحث على مجموعة البحث تطبيقًا بعديًا.

– رصد النتائج وتفسيرها ثم تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

مصطلحات البحث:

١ – البرنامج التدريبي المقترح:

يُعرف في البحث الحالي بأنه: مجموعة من الخبرات المتكاملة والتدريبات المنظمة التي يتلقاها معلمو اللغة العربية أثناء الخدمة بهدف إكسابهم كفايات التقويم الأصيل المعرفية والأدائية تخطيطًا وتنفيذًا وتوظيفًا لنتائجه.

٢- كفايات التقويم الأصيل:

تُعرف في البحث الحالي بأنها: امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لقدر مناسب من المعارف والمهارات في مجال التقويم الأصيل يمكنهم من تقويم المهارات اللغوية لدى المتعلمين شفهيًا وكتابيًا في مواقف واقعية من خلال استراتيجيات متعددة، منها: التقويم القائم على الأداء، وملفات الإنجاز الإلكترونية، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران.

٣- الاتجاه نحو استخدام التقويم الأصيل:

يُعرف في البحث الحالي بأنه: مجموع استجابات القبول أو الرفض التي تعبر عن مشاعر معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية نحو الاهتمام والاستمتاع بالتقويم اللغوي الأصيل، وقيمته، والرغبة في استخدامه، ويُقاس إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم في المقياس.

الإطار النظري للبحث:

يتناول هذا الجزء التأصيل النظري والفلسفي الذي يستند إليه البحث مدعومًا بالبحوث والدراسات السابقة؛ لاستخلاص أسس بناء البرنامج التدريبي المقترح، وتحديد كفايات التقويم الأصيل المعرفية والأدائية، وقد تطلب ذلك عرض مفهوم التقويم الأصيل، والفلسفة التي يستند إليها، وأهدافه، وأهميته، وخصائصه، والفرق بينه وبين التقويم التقليدي، وأسس استخدامه، ومراحله، وأهم استراتيجياته وأدواته، وكفاياته، ثم أوجه الإفادة منه. ويتم تفصيل ذلك على النحو الآتي:

أولاً- تعريف التقويم الأصيل:

هناك عدة مسميات للتقويم الأصيل نظرًا لحداثة هذا المصطلح، ومن أبرز هذه المسميات: "التقويم البديل"،" والتقويم الحقيقي"، "والتقويم الواقعي" ،"والتقويم الشامل"، ومن ثم أورد المتخصصون تعريفات متعددة، حيث عرفه ميلر *Mueller (2005: 2)* أنه: قيام

المتعلم بأداء مهام واقعية وحقيقية لتطبيق المعارف والمهارات التي اكتسبها، ثم الحكم عليها في ضوء مقاييس كمية وكيفية متدرجة.

وعرفه على سلام (٢٠١٥:٩٩) أنه: تقويم متعدد الأبعاد لمدى واسع من القدرات والمهارات من خلال عملية مستمرة يشترك فيها المعنيون للحكم على مستوى تقدم المتعلم باتباع استراتيجيات غير تقليدية تركز على توظيف المعرفة وأداء المهارات، وتتطلب أداء مهام معينة تؤدى بشكل عملي مرتبط بواقع الحياة.

كما عرفه عيسى يوسف (٢٠١٦:٢٠٨) أنه: عملية جمع بيانات ومعلومات عما يمتلكه المتعلم من معارف ومهارات لغوية بهدف إصدار حكم على مدى تمكنهم اللغوي عن طريق قيامهم بمهام أدائية، وإنجازهم لمنتجات لغوية في ضوء معايير أداء موضوعية.

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح أن التقويم الأصيل يركز على أداء المتعلم، وتقدمه نحو تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية، وليس التركيز على الدرجة التي يحصل عليها، ومن ثم فهو يهتم بجوهر التقويم وليس شكله.

ثانيًا– فلسفة التقويم الأصيل:

يُعد التقويم الأصيل توجهًا حديثًا في الفكر التربوي للنظرية البنائية، فلم تعد أساليب التقويم التقليدية قادرة على قياس نواتج التعلم المختلفة لدى المتعلمين بشكل يبرز حقيقة قدراته، وما يمتلكه من مهارات، ولذلك اختلفت المنظومة التي تربط بين التدريس والتعلم والتقويم؛ نظرًا لتغير الأهداف التعليمية المنشودة، ومن ثم لم تعد تركز على اكتساب المعلومات بقدر اهتمامها بتوظيفها، وإعداد طلاب يفكرون ويبدعون.

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن التقويم الأصيل أحدث تحولات جذرية في فلسفة التقويم، حيث تم التحول من سياسة الامتحانات إلى سياسة التقويم المتعدد، ومن اختبار القدرات المعرفية إلى تقويم القدرات المتعددة، ومن التقويم المنفصل إلى التقويم المتكامل، ومن تقويم المعرفة إلى تقويم الأداء والقيم والاتجاهات، ومن التقويم الختامي من قِبَلِ المعلم إلى التقويم الدائم من قِبَلِ المعنيين، ومن الاختبارات الجماعية إلى استخدام صيغ مماثلة

وتطبيقها على مجموعات مختلفة الحجم والقدرات، ومن الاهتمام بالدرجة الكلية إلى الاهتمام بتفاصيل الأداء. (على سلام، ٢٠١٥: ١٠٠)

ومن ثم، فإن التقويم الأصيل لا يقتصر على قياس المعارف المكتسبة لدى التلاميذ فحسب، بل يتعدى ذلك ليشمل قياس المهارات الحياتية، وانتقال أثر التعلم لديهم وتوظيف هذا التعلم والإفادة منه في الواقع الحالي والمستقبل، ويقتضي ذلك تزويد المعلمين بالقدر اللازم من المعارف والمهارات المتعلقة بالتقويم الأصيل من أجل أداء المهام بسهولة ويسر.

ثالثًا– أهداف التقويم الأصيل:

في ضوء فلسفة التقويم الأصيل يمكن تحديد الأهداف التي يُرْجَى تحقيقها من استخدامه، وهي كما بينها فتحي يونس وأخرون (٢٠٠٥: ١٦٧) ما يأتي:

– قياس قابلية المتعلم لتعلم اللغة، وتحديد درجة استعداده.

– تحديد مدى قدرة المتعلم على التعبير في المواقف المختلفة.

– تشخيص مواطن الضعف ومواطن القوة عند المتعلم.

– حث المتعلم على الجد وذلك بإطلاعه باستمرار على المستوى الذى بلغه في المهارات اللغوية.

– الحكم على نوع المادة العلمية المقدمة للمتعلمين وبيان مدى مناسبتها.

أما سعاد إبراهيم (٢٠١٦: ٢٩٦) فترى أن أبرز أهداف التقويم الأصيل ما يأتي:

– تطوير المهارات الحياتية المختلفة لدى المتعلمين.

– تشجيع المتعلمين على ممارسة مهارات التفكير العليا.

– إتاحة الفرصة للمتعلمين لتوظيف المعارف والمهارات في مواقف جديدة.

– تعزيز القدرة على التقويم الذاتي.

ويرى الباحثان أن أهداف التقويم الأصيل هي: مساعدة المعلم على تحسين تدريسه والتفكير في طرائق بديلة، وتجاوز حدود المعرفة إلى الفهم والتطبيق، وتوثيق إنجازات المتعلم عن طريق ملفات الإنجاز الإلكتروني.

رابعًا– أهمية التقويم الأصيل:

تتجلى أهمية التقويم الأصيل في مواكبة استراتيجياته وأدواته ونتائجه للمتطلبات الحالية والمستقبلية

للتربية، واحتياجاتها المتغيرة في القرن الحادي والعشرين، حيث يشير كل من أوجان بيكر أوغلو *Ogan-Bekiroglu (2009:24)* وحسن مساعد(٣٢:٢٠١٢)، وناصر الخوالدة (٤١:٢٠١٧) إلى أن استخدام التقويم الأصيل يحقق عددًا من الفوائد منها:

– تمكين المعلم من الكشف الحقيقي عن مستويات المتعلمين وقدرتهم التحصيلية.

– مناسبته لتقويم المهارات التي يصعب قياسها بواسطة التقويم التقليدي، مثل: القراءة، والتعبير

الكتابي.

– تيسير متابعة التطور الحادث في مستوى المتعلمين أولاً بأول، وتحديد مدى تقدمهم، وتحقيقهم

للأهداف التعليمية.

– إتاحة الفرصة المناسبة للمعلم لمعرفة صعوبات التعلم الأكاديمية وتشخيصها ومحاولة اقتراح

الخطط العلاجية المناسبة لها.

– تعويد المتعلم على استخدام اللغة في مواقف حياتية متنوعة.

– التركيز على المهام اللغوية المختلفة، ومن ثم يسهم في تطوير الأداء اللغوي.

– إعطاء صورة شاملة ومتكاملة عن المتعلم عند انتقاله من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أعلى.

– حث المتعلم على توجيه مهاراته بما يخدم هذه المعايير، والإسهام في تخفيف القلق لديه، وإعطاؤه

دورًا نشطًا في تقييم ذاته.

– مراعاة أنماط التعلم وتنمية الاتجاهات الإيجابية، لأنه يقوم على مهام مرتبطة بحياة المتعلم.

– تفعيل دور الآباء وجعلهم أكثر نشاطًا وفاعلية؛ لأنهم يجدون في التقويم الأصيل صورة واضحة

عن تقدم أبنائهم وإمكاناتهم الحقيقية.

وهكذا يتضح أن التقويم الأصيل مفيد لجميع الفئات المشاركة في العملية التعليمية سواء المعلم أو المتعلم أو ولي أمر... وتأكيدًا لما ورد في الأدبيات التربوية من أهمية للتقويم الأصيل، فقد أثبتت عديد من الدراسات السابقة فاعليته في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة، فدراسة حنان عواد (٢٠١١) أظهرت نتائجها أن استخدام التقويم الأصيل أسهم في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتفكير التأملي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي. وأثبتت دراسة داونينج *Downing (2012)* فاعلية أساليب التقويم الأصيل (البورتفوليو، والتقويم الذاتي) في تنمية مهارات التحدث بأكثر من لغة. وأوضحت دراسة محمد بن عبد المحسن (٢٠١٣) أن توظيف أساليب التقويم الأصيل في تقويم تعلم العلوم الشرعية يساعد على تنمية المهارات المتطلبة لحل المشكلات، مثل: التخطيط، والتنظيم، والوعي بالأفكار، وإدراك العلاقات، والتفسير، والتقويم، والاستنتاج. وأظهرت دراسة أوزوتورك وكافوش *Ozturk and Cavus.(2014)* وجود تأثير إيجابي للتقويم الأصيل في التحصيل الأكاديمي وبقاء أثر التعلم والكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وبينت دراسة النور محمد (٢٠١٥) أن التقويم الأصيل يوفر للطلاب التغذية الراجعة التي تمكنهم من مراجعة أدائهم.

ويتبين مما سبق اتفاق نتائج البحوث والدراسات السابقة مع الأدبيات التربوية حول أهمية التقويم الأصيل، الأمر الذي يستلزم تفعيله في تقويم تعلم الفنون اللغوية لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية، وعلى الرغم من أهمية التقويم الأصيل فإنها تظل عديمة الجدوى ما لم يتوافر لدى المعلم الكفايات اللازمة لتوظيفه بفاعلية.

خامسًا- خصائص التقويم الأصيل:

يمتاز التقويم الأصيل بمجموعة من الخصائص تُميزه عن التقويم التقليدي، وهذه الخصائص كما بينها كل من حمدي عبد العزيز(١٣٢:٢٠٠٨)، ووليد عفيفي (٢٢٠:٢٠١١) أنه:

١- يسير جنبًا إلى جنب مع عملية التدريس، ويلازم كل نشاط يؤديه المتعلم أو يشارك فيه، ويتطلب

منه إنجاز مهمات ذات معنى.

٢- يركز على النوعية والكيفية التي تمارس فيها هذه العملية أكثر من التقديرات الكمية والدرجات.

٣- يراعي قدرات المتعلمين وأساليب تعلمهم المتنوعة وخلفياتهم المتباينة.

٤- يهتم بالجوانب التشخيصية العلاجية معًا.

٥- يشجع المتعلمين على التواصل مع أنشطة التعلم والتأمل الذاتي.

٦- يتم تقدير الدرجات في ضوء معايير واضحة.

وهذه الخصائص تُظهر تصدي التقويم الأصيل لحل كثير من المشكلات الاجتماعية والنفسية التي تنجم عن التقويم التقليدي، كما أنه يمتاز بالتتابع والاستمرارية وييسر عمل المعلم وسعيه إلى استخدام أساليب تقويمية متنوعة تراعي أنماط التعلم المختلفة بين المتعلمين.

سادسًا– مقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم الأصيل:

يختلف التقويم التقليدي عن التقويم الأصيل في عدة أوجه كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول(١)

مقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم الأصيل:

التقويم التقليدي	التقويم الأصيل
– يستند إلى مبادئ النظرية السلوكية.	– يستند إلى مبادئ النظرية البنائية.
– يقيس جوانب التعلم المعرفية السطحية. مثال: اختر الإجابة مما بين القوسين: مرادف "أبهى" (أقبح– أجمل– أقوى)	– يركز على قياس جميع جوانب التعلم، فيكلف المتعلم بمهام حقيقية تقيس عمق تعلمه. مثال: ضع مرادف "أبهى" في جملة من تعبيرك.
– يهتم بالنواتج فقط.	– يهتم بالعمليات والنواتج معًا.
– يركز على الاختبارات التحصيلية المقننة.	– يهتم بأداء المهام وتقديرها في ضوء مستويات متدرجة.
– المعلم هو القائم بعملية التقويم فقط.	– التقويم عملية تشاركية بين المعلم والمتعلم وولي الأمر
– تقويم نهائي هدفه تقويم التعلم.	– تقويم بنائي مستمر هدفه إتقان التعلم.
– دور المتعلم سلبي.	– المتعلم نشط ومفكر ومشارك في عملية التقويم.
– لا يقدم المعلم تغذية راجعة للمتعلم.	– يُقدم المعلم التغذية الراجعة للمتعلم.
– تقويم معياري المرجع يقارن أداء المتعلم بأداء أقرانه.	– تقويم محكي المرجع، يتم قياس أداء المتعلم وفق محك أداء مسبق.

ويتضح من الجدول السابق أن التقويم التقليدي يمثل مشكلة حقيقية تتطلب تكثيف الجهود للتوجه نحو التقويم الأصيل؛ لكونه يتلاشى عيوب التقويم التقليدي، الأمر الذى يجعله جديرًا بالاهتمام مع الأخذ في الحسبان ضرورة تدريب المعلمين على استراتيجياته وأدواته لاستخدامه بكفاءة عالية أثناء تقويم الفنون اللغوية لدى التلاميذ؛ لاسيما وأن دراسة فيث وآخرين *Faith, et al.(2004)* أثبتت أن التقويم الأصيل أكثر فاعلية من التقويم التقليدي في تقويم أداء المتعلمين.

سابعًا – أسس استخدام التقويم الأصيل:

هناك مجموعة من الأسس يجب أن توضع في الاعتبار أثناء استخدام التقويم بصفة عامة أهمها: أن يكون التقويم مرتبطًا بالأهداف التربوية، وأن يتسم بالشمول والاستمرارية، وأن يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. بالإضافة إلى الأسس السابقة، فإن للتقويم الأصيل أسسًا يجب أن توضع في الاعتبار أثناء استخدامه، وهي كما بينها جابر عبد الحميد (١٨٦:٢٠٠٢):

١- أن يعرف المتعلم المعايير التي يُقدر في ضوئها، وأن تُحدد بوضوح قبل إجراءات التقويم.

٢- أن تكون معايير التقويم ومستوياته ومهامه وإجراءاته منصفة لجميع المتعلمين، ولضمان

العدالة يجب أن تتاح لهم فرص متعددة للوفاء بالمستويات والمعايير بطرق مختلفة.

٣- أن تكون إجراءات التقويم ونتائجه قابلة للفهم لمن يحتاجونها من معلمين، وأولياء أمور،

ومسئولين والمتعلمين أنفسهم.

٤- أن يشارك المتعلم في تصميم مهام التقويم وتمريناته وتطبيقها وتصحيحها وتقديرها.

٥- أن يخضع نظام التقويم للمراجعة المستمرة من قبل المعنيين من أجل تحسينه.

فيما يرى الباحثان ضرورة تنوع استراتيجيات التقويم الأصيل وأدواته بتنوع نواتج التعلم المراد تقويمها، فمتطلبات تقويم الأداء الشفهي تختلف عن متطلبات الاستيعاب القرائي، كما أن التقويم الأصيل منظومة دائرية وليست خطية تخضع لمجموعة من الضوابط والمعايير يجب أن يحيط بها المُقوّم بل يجب مراعاتها أثناء عملية التقويم.

ثامنًا– مراحل التقويم الأصيل:

يمر التقويم الأصيل بمجموعة من المراحل، حددها صلاح الدين علام (٢٩٧:٢٠٠٧)، ومحمد حسين (٥٤:٢٠١٦) فيما يأتي:

١- تحديد الأهداف ونواتج التعلم اللغوية المستهدفة: وهذه الخطوة يجب أن تشمل المجالات اللغوية

التي يراد تقويمها، والاهتمام بالجوانب المعرفية والأدائية والوجدانية.

ويرى الباحثان أنه لا جدوى لمعرفة دون مهارة، ولا فائدة من المعرفة والمهارة دون قيم ووجدان.

٢- إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس المناسبة وفق المجال اللغوي المراد تقويمه،وتنويع المقاييس

بما يناسب الأهداف المراد قياسها.

٣- تنفيذ التقويم: ويقتضي الاتصال بالجهات التي سوف يتناولها من أجل تفهم أهداف التقويم

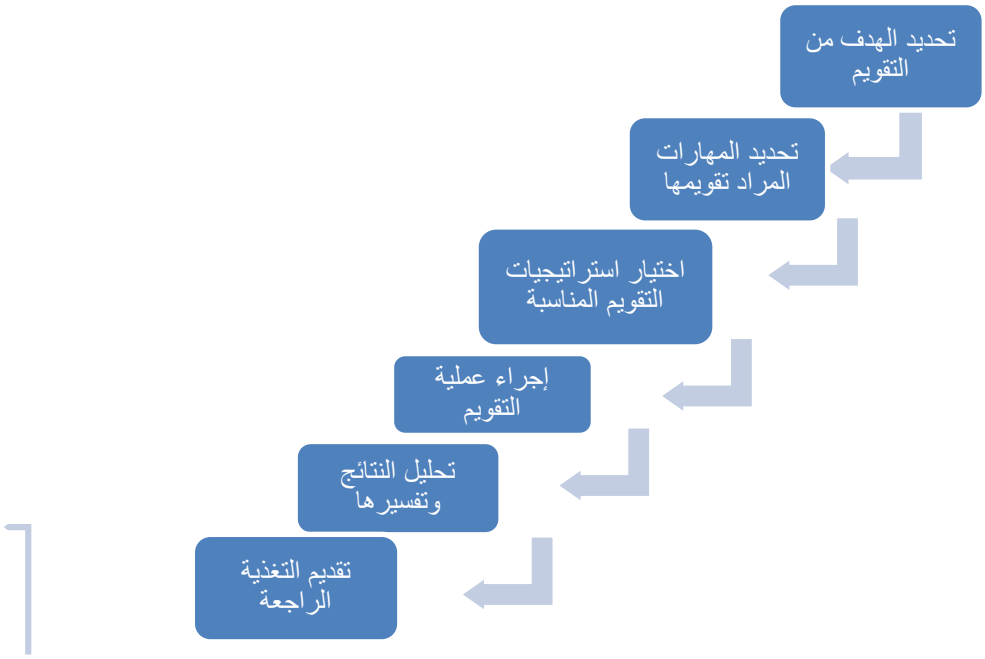
الأصيل ومعاييره.

٤- جمع البيانات وتصنيفها تصنيفًا علميًا يساعد على تحليلها واستخلاص النتائج منها، ثم التعديل

وفق نتائج التقويم اللغوي.

وبناء على ما سبق، فإن التقويم الأصيل يتكون من مجموعة من المراحل المتتابعة يكمل

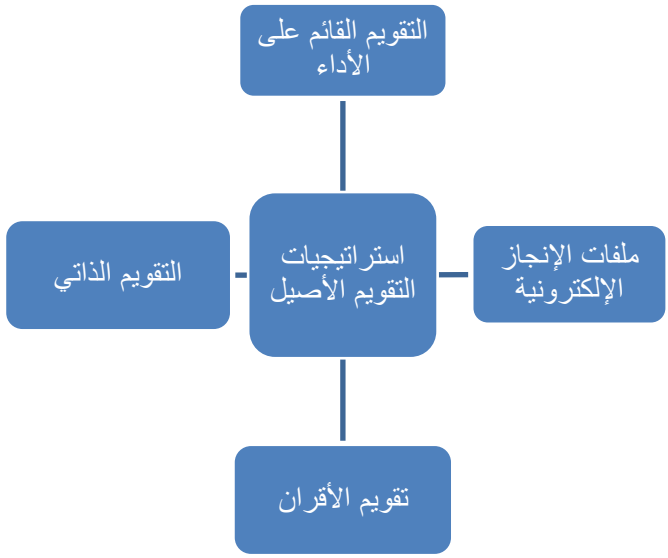
بعضها بعضًا، والشكل الآتي يوضح هذه المراحل:



شكل (١) مراحل التقويم الأصيل

تاسعًا – استراتيجيات التقويم الأصيل وأدواته:

إن المتتبع للوضع الراهن لمنظومة التقويم اللغوي في مدارسنا يلحظ جمودًا وأساليب نمطية، فيما تتطلب طبيعة العصر الحالي بما فيها من تكنولوجيا وحوسبة للمناهج استخدام استراتيجيات تقويم حديثة، تتضمن أدوات مختلفة عن تلك السائدة في مدارسنا الآن؛ لذا يحتاج المعلمون إلى التدريب على استراتيجيات التقويم الحديثة لتتماشى مع استراتيجيات التعليم والتعلم. ويوضح الشكل الآتي أبرز استراتيجيات التقويم الأصيل:



شكل(٢) استراتيجيات التقويم الأصيل

١- التقويم القائم على الأداء:

يُقصد به: قدرة المتعلم على توظيف معلوماته ومهاراته في أداء مهام حقيقية في مواقف حياتية، أي استخدامها في حل المشكلات التي تعرض عليه. (محمد على،٢٠١١:٣٨٠)، ومعنى هذا أن تقويم الأداء يضع المتعلم في مواقف طبيعية لاستخدام اللغة وممارسة مهاراتها مع ملاحظة أدائه والحكم عليه.

ويتكون تقويم الأداء من مكونين هما: مهام الأداء، وقواعد تقدير الأداء أو الحكم على جودته، فأما مهام الأداء فتستلزم إجراء سلسلة من الأنشطة أو أداء عمل معين بطريقة مناسبة، مثل: القراءة الجهرية، ويمكن أن تتضمن ابتكارًا أو تكوين نتاجات مركبة تحقق مستويات جودة معينة. وأما قواعد تقدير الأداء فتعكس مستويات متعددة، أو نوعية العمليات المتضمنة في الأنشطة أو الأداء. (صلاح الدين علام ،٢٠٠٧:١٢٠)

ويستند تقويم الأداء إلى مجموعة من الأدوات تُقاس من خلالها المستويات المختلفة، مثل: قوائم التقدير التي تُطبق بوضع الأداء على خط متصل من الدرجات تبدأ من المستوى الأعلى (ممتاز)، وتتدرج إلى أن تصل إلى المستوى الأدنى(الضعيف)، وهذا

التدرج في مستويات الأداء يساعد المُقوم في تشخيص مستويات أداء المتعلمين بكل دقة ووضوح مما يساعد في تدعيم نقاط القوة، وتحديد مواطن القصور وعلاجها. (ماهر شعبان،٢٠١١:٥٣)

أدوار المعلم في التقويم القائم على الأداء:

– تحديد نتاجات التعلم. – إعداد قائمة بالمهارات المطلوب أدائها وإعلام المتعلمين بها.

– تحديد نوع الأداء سواء أكان فرديًا أم جماعيًا. – مشاركة المتعلمين في بناء معايير التقويم.

– متابعة المتعلمين أثناء أداء المهام. – تزويد المتعلمين بتغذية راجعة.

أدوار المتعلم في التقويم القائم على الأداء:

– المشاركة الإيجابية في وضع معايير تقدير الأداء.

– المشاركة الإيجابية في صياغة مؤشرات الأداء.

– إنجاز المهام المكلف بها، ونقل أثر التعلم.

أنشطة التقويم القائم على الأداء:

لكى يمارس التقويم القائم على الأداء بصورة دقيقة يجب تكليف المتعلم بمجموعة من الأنشطة تحت إشراف المعلم، مثل:

- **المناقشة/ المناظرة:** وتعني تنظيم لقاء بين فريقين من المتعلمين للمحاورة والنقاش حول قضية ما، ويتبنى كل فريق وجهة نظر مختلفة، بالإضافة إلى محكم آخر منهم؛ لإظهار مدى قدرة كل فريق على الإقناع والتواصل والاستماع الفعال، وتقديم الحجج، والمبررات المؤيدة لوجهة نظره.
- **الحديث:** وفيه يتحدث المتعلم عن موضوع معين خلال فترة زمنية محددة، وغالبًا ما يكون هذا الحديث سردًا لقصة أو إعادة لرواية؛ لإظهار قدرته على التعبير والتلخيص وربط الأفكار.

- **التقديم:** ويعني عرض مخطط لموضوع محدد؛ لإظهار مدى امتلاكه لمهارة ما: كأن يقوم المتعلم بشرح الموضوع عن طريق الصور والرسوم أو الشرائح الإلكترونية.(أحمد صومان،٢٠٠٩:٣٤٣)

كيفية استخدام التقويم القائم على الأداء في تقويم المهارات اللغوية:

يمر استخدام القائم على الأداء في تقويم المهارات اللغوية بمجموعة من الخطوات كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٢)

خطوات استخدام التقويم القائم على الأداء في تقويم المهارات اللغوية:

المهارات / الخطوات	الاستماع	التحدث	القراءة	الكتابة
هدف التقويم	قياس مهارات الاستماع.	قياس مهارات التحدث.	قياس مهارات القراءة.	قياس مهارات الكتابة.
تحديد نواتج التعلم	تعرف الأصوات والكلمات والجمل المسموعة.	نطق الأصوات والكلمات والجمل نطقًا صحيحًا.	تعرف الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها.	رسم الحروف والكلمات والجمل رسمًا صحيحًا.
صياغة مؤشرات الأداء من الصف الأول وحتى الصف الثالث الابتدائي	– يتعرف المتعلم أصوات الحروف عند سماعها. – يُميز الوحدات الصوتية المسموعة. – يُميز بين بعض الظواهر الصوتية مثل: أل الشمسية وأل القمرية، وأنواع المد، والتنوين.	– يُخرج المتعلم الأصوات من مخارجها الصحيحة – يميز في النطق بين الأصوات المتشابهة ، مثل:(ث، س)،(ق،ك) – يميز بين الحركات القصيرة والطويلة.	– ينطق المتعلم الكلمات دون إبدال للحروف – ينطق الكلمات دون إضافة للحروف. – ينطق الكلمات دون حذف للحروف. – يقرأ قراءة جهرية.	– يرسم المتعلم الحروف حسب موقعها في الكلمة – يضع النقاط والهمزات. في أماكنها الصحيحة. – يحاكى النموذج عند الكتابة. – يتبع العادة الصحيحة في الكتابة.
صياغة مؤشرات الأداء من	– يربط المتعلم بين الكلمات	– ينطق المتعلم الكلمات	– يقرأ المتعلم الجمل والتراكيب في وحدات	– يميز المتعلم بين الحروف المتشابهة

الصف الرابع وحتى الصف السادس الابتدائي	المسموعة وصورها المكتوبة – يكون كلمات جديدة على وزن كلمات استمع إليه. – يميز الأساليب فيما يسمع (أمر، نهي، نداء، استفهام)	نطقًا خاليًا من اللجلجة أو التأتأة. – يعطي الأصوات صفاتها المختلفة. – يتحدث في جمل تامة.	تامة. – يقرأ قراءة معبرة عن المعنى. – يقرأ بسرعة مناسبة.	رسمًا – يُميز بين الحروف المتصلة والحروف المنفصلة. – يميز بين خط النسخ وخط الرقعة.
– إعلام التلاميذ بنواتج التعلم ومؤشرات الأداء المطلوبة منهم وكيفية تقدير الأداء.				
تكليف التلاميذ بمهام محددة	يطلب المعلم إلى التلاميذ تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية أو حروف، وتقديم كلمات على الوزن نفسه.	التحدث في جمل تامة، وسرد قصة، وإلقاء كلمة، وإجراء مناظرة بين فريقين والمناقشة حول قضية ما.	قراءة بعض النصوص قراءة معبرة. إلقاء بعض الأناشيد إلقاء معبرًا.	كتابة جمل تامة. تلخيص بعض الفقرات. كتابة رسالة أو لافتة. التعبير عن بعض الصور
ملاحظة أداء التلاميذ ورصده في قوائم تقدير	يتم تقدير كل مؤشر على حدة وفق ميزان تقدير رقمي من:(صفر إلى درجتين) فيحصل التلميذ على درجتين إذا تمكن من تعرف جميع الأصوات المسموعة، ودرجة واحدة إذا تعرف معظم الأصوات المسموعة، ولا يحصل على أية درجة إذا عجز عن تمييز جميع الأصوات المسموعة.	يتم تقدير كل مؤشر على حدة وفق ميزان تقدير رقمي من(صفر إلى درجتين) ، فيحصل التلميذ على درجتين إذا تمكن من إخراج جميع الأصوات من مخارجها الصحيحة، ودرجة واحدة إذا أخرج معظم الأصوات عدا الأصوات المتشابهة، ولا يحصل على أية درجة إذا عجز عن إخراج جميع الأصوات	يتم تقدير كل مؤشر على حدة وفق ميزان تقدير رقمي من (صفر إلى درجتين) فيحصل التلميذ على درجتين إذا تمكن من قراءة جميع الكلمات دون حذف أو إضافة أو استبدال، ودرجة واحدة إذا قرأ الكلمات مع وجود حذف لبعض الحروف، ولا يحصل على أية درجة إذا كانت قراءته بها: حذف واستبدال	يتم تقدير كل مؤشر على حدة وفق ميزان تقدير رقمي من (صفر إلى درجتين)، فيحصل التلميذ على درجتين إذا تمكن من رسم الحروف رسمًا صحيحًا، ودرجة واحدة إذا رسم معظم الحروف ولا يحصل على أية درجة إذا عجز عن رسم الحروف كاملة.

		من مخارجها	وإضافة	
تصميم قائمة تقدير كلية لمستويات التلاميذ المتباينة	المستوى الأول: (ممتاز) إذا حقق التلميذ (٩٠٪) فأكثر من إجمالي عدد المؤشرات. المستوى الثاني: (جيد جدا) إذا حقق التلميذ (٨٠٪) فأكثر من إجمالي عدد المؤشرات. المستوى الثالث: (جيد) إذا حقق التلميذ (٧٠٪) فأكثر من إجمالي عدد المؤشرات. المستوى الرابع: (مقبول) إذا حقق التلميذ (٦٠٪) فأكثر من إجمالي عدد المؤشرات. المستوى الخامس: (ضعيف) إذا حقق التلميذ أقل من(٦٠٪) وحتى(٣٠٪)من إجمالي عدد المؤشرات. المستوى السادس: (ضعيف جدًا) إذا حقق التلميذ أقل من(٣٠٪) من إجمالي عدد المؤشرات.			
– تحديد نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ.				
– عرض نتائج التقويم على التلاميذ ثم مناقشتها من قبل المعنيين.				
– تقديم التغذية الراجعة للتلاميذ في ضوء نقاط الضعف والقوة، فالأداء المرتفع أو المتميز يتطلب (رعاية وتحفيز)، والأداء المتوسط يتطلب (رفع كفاءة)، والأداء المتدني يتطلب (برنامجًا علاجيًا).				
– إعلام الفئات المعنية من أولياء أمور وإدارة مدرسية وتلاميذ بنتائج التقويم.				
– توثيق نتائج التقويم في ملفات الإنجاز الخاصة بكل تلميذ.				

٢- ملفات الإنجاز الإلكترونية:

إن استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية في العملية التعليمية أحد صور توظيف التكنولوجيا في عصر التقنية الرقمية، ووسيلة فعالة للتعرف على تقدم المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية المختلفة، وأداة تعكس التقدم الذى يحرزه المتعلم طوال العام الدراسي من خلال مؤشرات محددة.

وتُعرف ملفات الإنجاز الإلكترونية أنها: سجل لتجميع أعمال المتعلم من دروس ومشاريع وتمارين، حيث توظف الوسائط المتعددة في عرض هذه الأعمال سواء كانت صوتًا أو صورًا أو مقاطع فيديو، ويتم التنقل بين مكونات الملف باستخدام وصلات إلكترونية، ويمكن نشره في شبكة الإنترنت أو على أسطوانات مدمجة. (زينب حسن،٢٠١٦:٤٠٥)

وتقوم فكرة ملفات الإنجاز الإلكترونية على أن الخبرات التي يمر بها المتعلم يمكن الاستفادة منها في مواقف لاحقة، ومن ثم يمكن استخدامها كأداة تقويمية موضوعية يمكن الاعتماد عليها في تقويم الأداء وفقًا لمعايير محددة بدلاً من الطرق الذاتية. (محمد بن عبد المحسن،٢٠١٦:١٤١)

بالإضافة إلى ما سبق، فإن ملفات الإنجاز الإلكترونية تمتاز بسهولة نقلها والحصول عليها، وبقدرتها على تنمية المهارات التقنية، وسهولة نشرها على شبكة الإنترنت، ونسخها على أسطوانات مدمجة، وتخزينها في أشكال مختلفة من الملفات الصوتية والمرئية في أقل سعة وفي مكان واحد. (سعاد شاهين، أمل حسين،٢٠١٣:٥٦٩)

وتؤكد البحوث والدراسات السابقة أن التقويم باستخدام ملفات الإنجاز لا تقتصر أهميته على قياس المهارات اللغوية بل يتعدى إلى تنميتها، فدراسة حياة الأغا(٢٠٠٤) أثبتت فاعليتها في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، ودراسة أكرم قحوف (٢٠٠٧) أظهرت نتائجها فاعلية ملفات الإنجاز في تنمية مهارات القراءة والكتابة، ودراسة أوردباكان وأوردوجان *Yurdabakan and Erdogan (2010)* التي أثبتت فاعلية ملفات الإنجاز في تنمية مهارات كتابة المقال، وأما دراسة بدر معيض (٢٠١٢) فأثبتت نتائجها فاعلية ملفات الإنجاز الإلكترونية في تنمية مهارات التواصل الإلكتروني والدافعية للإنجاز، وأما دراسة أسامة عبد السلام(٢٠١٣) فأكدت أن ملفات الإنجاز الإلكترونية لها دور إيجابي في تنمية مهارات التفكير التأملي.

أسس استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية:

حددت كوثر كوجك (٢٠١٢:٩٧) مجموعة من الأسس يجب مراعاتها أثناء استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية هي:

– تحديد الغرض من ملفات الإنجاز الإلكترونية، والفئة المراد تقويمها، ومحتواها، والمهارات المرجوة.

– تحديد برامج الحاسوب التي تتناسب مع سياق ملف الإنجاز الإلكتروني.

– تحديد الأعمال المراد جمعها: يمكن أن تشتمل على الأعمال والإنجازات التي تعكس مدى التقدم

نحو تحقيق ناتج تعليمي معين.

– وضع خطة مشاركة المتعلم، فملفات الإنجاز الإلكترونية تتميز بأنها تتيح فرصًا متعددة لمشاركة

المتعلمين في تقويم أعمالهم، فهم يشاركون في انتقاء مجالات الإنجاز التي تحتوي عليها ملفاتهم

وفي تنظيم مستوياتها وفي المراقبة الذاتية.

– تحديد إجراءات تقدير ملفات الإنجاز، فأعمال المتعلم في الصف يتم تقدير درجاته فور الانتهاء

منها، ولكن تقويم ملفات الإنجاز الإلكترونية يتطلب إجراء أكثر تعقيدًا فهو يعتمد على طبيعة

المستويات والنواتج التعليمية ومحتويات الملف.

– عقد المعلم جلسة جماعية مع المتعلمين لتقييم ملف الإنجاز الإلكتروني لكل على حدة.

– وضع خطة لإعلام بعض الأطراف المعنية ملفات الإنجاز الإلكترونية ونتائجها، وتنظيم لقاءات

متنوعة لمناقشة الأمور المتعلقة بملفات الإنجاز الإلكترونية مع الآباء والتلاميذ.

– حفظ ملف الإنجاز على (CD) لتقديمها للمعلمين في الصفوف التي ينتقل إليها المتعلم.

ومراعاة الأسس السابقة يقتضي امتلاك معلم اللغة العربية قدرًا كافيًا في مجال التكنولوجيا يؤهله لإنشاء ملف الإنجاز الإلكتروني، أما المدرسة فيجب أن توفر البيئة الداعمة من إمكانيات ووسائط تكنولوجية.

٣- تقويم الأقران:

إذا كان التقويم الأصيل مسئولية مشتركة بين المعلم والمتعلم، فالأمر يقتضي تفعيل دور المتعلم بشكل إيجابي أثناء تقويم المهارات اللغوية، ويمكن تحقيق ذلك من خلال تقويم الأقران، فهو جزء من عملية التواصل الاجتماعي، وكثير من المهارات يتم اكتسابها من خلال عملية التواصل، كما أنه يثير التنافس بين التلاميذ مما يدفعهم إلى تجويد أدائهم اللغوي.

ويُعرف صلاح الدين علام (٢٣٠:٢٠٠٧) تقويم الأقران بأنه: قيام كل متعلم بتقويم أعمال قرينه، إذ يمكن لاثنين من المتعلمين أن يتبادلا التعيينات والأعمال التي أداها كل منهما، ويقوم كل منهما بتقويم جودة أو دقة عمل الآخر. ويعرفه كل من براينت وكارلس*Bryant&Carless(2010:5)* بأنه: استخدام المتعلم لمحكات للحكم على أعمال زميله، ثم تزويده بتغذية راجعة.

ويُلاحظ أن التعريفين السابقين قصرا تقويم الأقران على تقويم أحد الأقران لزميله، بينما تقويم الأقران يأخذ صورًا متعددة منها: تقويم المجموعات لأعمال الأفراد أو العكس أو تقويم المجموعات لأعمال بعضها البعض.

ويمتاز تقويم الأقران بسرعة تصميمه وإدراكه، وحتمية انخراط المتعلمين في عملية التقويم، كما أنه يزيد من ثقتهم بأنفسهم، ويطور المهارات الشخصية والاجتماعية لديهم، وتقبل آراء الآخرين ووجهة نظرهم، وتنمية مهارة النقد في التعلم والمشاركة الإيجابية في اتخاذ القرار والقدرة على التقويم الذاتي والملاحظة والتواصل، كما أنه يخفف عبء التقويم عن المعلم.(*Deakin-Crick et al., 2005*)

لذا أوصت دراسة رانيا السيد(٢٠١٤) ودراسة على العمدة (٢٠١٤) بنشر ثقافة تقويم الأقران بين المعلمين وأولياء الأمور، وأن تتم في سياق العملية التعليمية، وليس كجزء منفصل عنها بحيث تبدو مهام التقويم كأنها مهام تعلم وليس مواقف اختبارية.

ويرى حاتم البصيص(٢٠١١:٢٢٠) أنه يمكن توظيف تقويم الأقران في تقويم مهارات القراءة والكتابة في ضوء معايير محددة للحكم على جودة المنتج، حيث يطلع التلميذ على قراءة زميله أو كتابته، ثم ينقدها، ويحدد الأخطاء ويشرح له الطريقة الصحيحة لتصويبها، ويناقش قرينه في أخطائه ويبادله الرأي حولها وصولاً إلى تصحيحها بشكل جيد على أن تتم هذه العملية تحت مراقبة المعلم وتوجيهه.

٤- التقويم الذاتي:

تتنوع صور التقويم الأصيل من تقويم المعلم للتلاميذ كما هو في التقويم القائم على الأداء إلى تقويم التلاميذ لبعضهم البعض كما هو في تقويم الأقران إلى تقويم التلميذ لأدائه تقويمًا ذاتيًا في تسلسل متدرج لتحمل المسئولية وأداء الأدوار، ويتيح التقويم الذاتي الفرصة للمتعلم للمشاركة الفعالة والإيجابية في تقويم ذاته وفق معايير محددة يضعها المعلم، ويقتضى استخدام هذا النوع من التقويم تقديم نموذج لكيفية التقويم الذاتي من قبل المعلم ثم تدريب المتعلمين عليه.

والتقويم الذاتي يزيد دافعية المتعلم وثقته بنفسه مما ينعكس على مهاراته نموًا وتحسنًا، كما أنه يعزز ميوله واتجاهاته نحو التعلم الذاتي، حيث يتأمل ويراجع ما أداه من أنشطة ذاتيًا على ضوء قدراته الفردية دون ضغوط أو مؤثرات خارجية، أما المعلم فيقدم الملحوظات والتعليقات التي تعزز العمل الفردي للمتعلم، ويشجعه على إعادة النظر في تقويمه فيما استخدم من أساليب. (صلاح الدين علام،٢٠٠٧:٢١١)، كما أنه يقلل من أثر اللوم أو الخوف من الوقوع في الخطأ.

وتعد القراءة مجالاً واسعًا لتوظيف التقويم الذاتي لاسيما القراءة الفردية، ويمكن إجراء التقويم الذاتي كما يلي:

- يلحظ المتعلم الأخطاء والصعوبات التي يواجهها بصورة ذاتية عند أدائه لمهمات القراءة المنوطة به، وقد يتم مناقشة الملحوظات، وتقديم شرح لها من قبل المعلم، ثم تحديد إجراءات التغلب على تلك الصعوبات، وتصحيح الأخطاء الواردة في القراءة.

- يطلب المعلم إلى المتعلمين أن يقوِّموا أخطاءهم في القراءة عقب الانتهاء من قراءة كل جملة بحيث يتوقف كل متعلم ويتأمل قراءته للجملة؛ لاكتشاف الخطأ وتصويبه ذاتيًا، مع تقديم المساعدة له عند اللزوم.
- يُوزع المعلم بطاقة تقويم ذاتي تتضمن تقديم جوانب الأداء وفق معايير الأداء التي يحددها على ضوء المهارات المراد تقويمها.
- يُبين المعلم طريقة استخدام البطاقة بعد أن ينتهي المتعلم من قراءة النص أو الفقرة، بحيث يعيد التفكير فيما يقرأ، ويحكم على أدائه فرديًا من حيث درجة تطبيقه للمعايير في بطاقة التقويم الذاتي. (حاتم البصيص،٢٠١١:٢١٧)

أدوات التقويم الأصيل:

نظرًا لتعدد استراتيجيات التقويم الأصيل فقد تعددت أدواته، ومن هذه الأدوات ما يأتي:

١- قوائم الرصد(الشطب): وتتضمن مجموعة من الفقرات يضعها المعلم لقياس سمة ما في سلوك

المتعلم، ويتم ترتيبها بشكل منطقي وينطبق عليها أحد الاختيارين: (نعم / لا)، (موافق / غير

موافق).

٢- سلالم التقدير: وتتطلب تجزئة المهمة أو المهارة إلى مجموعة من المهام أو المهارات الفرعية

بشكل يظهر درجة امتلاك المتعلم للمهارة وفق تدرج رباعي أو خماسي.

٣- قواعد تقدير الأداء: وهي عبارة عن مقاييس ذات مستويات أداء متدرجة يحددها المعلم والمتعلم،

وتتضمن صيغًا كمية وكيفية، وتنقسم هذه القواعد إلى نوعين هما: قواعد تقدير الأداء الكلية،

قواعد تقدير الأداء التحليلية. (محمد إبراهيم،٢٠٠٤:١٨٢)

عاشرًا– كفايات التقويم الأصيل:

يُعد المعلم من أهم العوامل التي يتوقف عليها نجاح العملية التعليمية في تحقيق أغراضها، لكونه يسهم في تطوير أداء المتعلمين وتوجيههم الوجهة السليمة، وانطلاقًا من هذا الدور فهناك مجموعة من الكفايات ينبغي أن يمتلكها لضمان استخدام التقويم الأصيل بفاعلية وكفاءة.

وقد تباينت وجهات نظر المتخصصين والباحثين حول هذه الكفايات، فيرى كل من إبراهيم محمد، عبد الحكيم علي(٢٠٠٩:٤٣) أن كفايات التقويم اللازمة للمعلمين، هي: مواكبة المستجدات في مجال التقويم التربوي، وصياغة الأسئلة بشكل دقيق ومحدد، وتعرف أنواع الاختبارات ومميزات كل منها وعيوبها، وتشجيع المتعلمين على التقويم الذاتي، والوعي باستراتيجيات التقويم الأصيل، والقدرة على تحليل النتائج وتفسيرها، والحرص على تقديم التغذية الراجعة من حيث الشكل والوقت، وتوظيف التكنولوجيا في مجال التقويم.

ويرى حسن شحاتة (٢٠١٠:٤٢٧) أن الكفايات التقويمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية هي: تشجيع المتعلمين على التقويم الذاتي، والتنوع في استخدام وسائل التقويم الموضوعية، والقدرة على صياغة الأسئلة، ووضع برامج تقوية وفق حاجات المتعلمين، والقدرة على النقد البناء.

أما دراسة عيسى المطيري (٢٠١٠) فأشارت إلى أن الكفايات التي يتعين على المعلم معرفتها وممارستها هي: تحديد الهدف من التقويم، وتحديد مهارات التعلم المراد قياسها، ومستوى الأداء المطلوب إنجازه، ومعايير الإتقان المطلوبة للمهارة، واختيار أدوات وأساليب تقويمية متنوعة لقياس المهارات المستهدفة، وتغطية مستويات المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية، وإشراك ولي الأمر في عملية التقويم من خلال إطلاعه على المهارات ومعايير إتقانها.

وأما أكرم محمود(٢٠١٢) فيرى أن الكفايات التقويمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية هي: تحديد هدف التقويم، وتنوع استراتيجيات التقويم وأدواته، والعدالة في التقويم وعدم التحيز، وإشراك المتعلمين عند اختيار أدوات التقويم ومعاييره، وبناء الاختبارات في ضوء الأهداف المراد قياسها، وتوظيف التكنولوجيا في التقويم، والاستفادة من نتائج التقويم.

ويرى النور الصادق(٢٠١٧) أن الكفايات التقويمية اللازمة للمعلمين هي: المعرفة الواعية بأهداف التقويم، وصياغة الأسئلة بمستويات مختلفة تراعي الفروق الفردية، والتنوع في أساليب التقويم لتشمل الجوانب كافة، والمهارة في تطبيق أساليب التقويم، ومعرفة مميزات أنماط التقويم المختلفة وعيوبها، وتفسير نتائج التقويم، وتقديم التغذية الراجعة للمتعلمين.

وفي ضوء العرض السابق للكفايات التقويمية يمكن استخلاص أهم الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية في مجال التقويم الأصيل، وتصنيفها على النحو الآتي:

١- **الكفايات المعرفية**، وتشمل: تعرف ماهية التقويم الأصيل، والفلسفة التي يستند إليها، وأهميته،

وأهدافه، والفرق بينه وبين التقويم التقليدي، وخصائصه، وأسس استخدامه، ومراحله، واستراتيجياته،

وأدواته.

٢- **الكفايات الأدائية**، وتشمل:

أ- كفايات التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل، وتشمل: صياغة أهداف التقويم الأصيل في ضوء نواتج التعلم المستهدفة، واختيار استراتيجية التقويم الأصيل الملائمة للمهارة المراد قياسها، واختيار أداة التقويم الأصيل المناسبة للاستراتيجية المختارة، وصياغة أسئلة التقويم صياغة علمية دقيقة، وتصميم معايير لتقدير الأداء وفق مستويات متدرجة.

ب- كفايات تنفيذ التقويم الأصيل، وتشمل: استخدام التقويم القائم على الأداء في تقويم مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، واستخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية في تقويم

مهارات القراءة والكتابة، واستخدام تقويم الأقران في تقويم مهارات القراءة الجهرية والكتابة، واستخدام التقويم الذاتي في قياس مهارات القراءة الفردية والتعبير الكتابي، وتطبيق أدوات التقويم الأصيل تطبيقًا صحيحًا.

ج- كفايات تحليل نتائج التقويم الأصيل وتفسيرها: وتشمل: تحليل النتائج وتفسيرها، وتقديم التغذية الراجعة، وتصميم برامج إثرائية للمتميزين وعلاجية للضعاف.

أوجه الاستفادة من هذا المحور:

استنادًا إلى ما تقدم يمكن القول: إن الأدبيات التربوية التي تم عرضها قد أفادت في تحديد منطلقات البحث بشكل علمي، وإلقاء الضوء على بعض التوجهات التربوية الحديثة، وإعداد أدوات البحث، وبناء البرنامج التدريبي، ومن ثم خلص الباحثان إلى الآتي:

١- ضرورة التوافق بين نواتج التعلم المستهدفة وأساليب التقويم المستخدمة.

٢- الحاجة أصبحت ماسة لتجاوز الفهم الضيق لعملية التقويم، والتخلي عن أساليب التقويم التقليدية

التي لا تلبي متطلبات العصر، وأن يتم تقويم المتعلمين وفق أساليب التقويم الأصيل.

٣- تقتضي طبيعة اللغة العربية بما تتضمنه من مهارات لغوية التنوع في أساليب التقويم الأصيل

لإظهار درجة امتلاك المتعلم للمهارات المختلفة.

٤- ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على أساليب التقويم الأصيل؛ لأداء الأدوار المنوطة بهم.

٥- تفعيل دور المتعلم في تقويم ذاته وأقرانه فهذا كفيل بالحد من قلق الاختبار.

٦- هناك اتفاق بين الدراسات والبحوث السابقة على أهمية استخدام التقويم الأصيل في تقويم أداء

المتعلمين في مختلف المواد الدراسية.

٧- ندرة الدراسات التي تمت في مجال التقويم الأصيل في اللغة العربية، ومن ثم فالميدان بحاجة إلى

مزيد من الدراسات والأبحاث.

فروض البحث:

في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة تم صياغة فروض البحث الحالي على النحو الآتي:

١- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في

التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار كفايات التقويم الأصيل المعرفية ككل وفي كل بعد على حدة

لصالح التطبيق البعدي.

٢- يتسم البرنامج التدريبي المقترح بالفاعلية في تنمية كفايات التقويم الأصيل المعرفية لدى معلمي

اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

٣- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في

التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة كفايات التقويم الأصيل الأدائية ككل وفي كل بعد على

حدة لصالح التطبيق البعدي.

٤- يتسم البرنامج التدريبي المقترح بالفاعلية في تنمية كفايات التقويم الأصيل الأدائية لدى معلمي

اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

٥- يوجد تأثير إيجابي للبرنامج التدريبي المقترح على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو

استخدام التقويم

الأصيل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

إجراءات البحث:

أولاً- إعداد قائمة كفايات التقويم الأصيل:

تم إعداد قائمة كفايات التقويم الأصيل وفقًا للخطوات الآتية:

١- تحديد الهدف من القائمة:

تهدف القائمة إلى تحديد كفايات التقويم الأصيل اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وذلك في ضوء آراء المحكمين، ومن ثم بناء البرنامج التدريبي المقترح في ضوئها.

٢- مصادر بناء القائمة:

تم الاستعانة بمجموعة من المصادر لبناء قائمة كفايات التقويم الأصيل هى:

- الأدبيات التربوية المرتبطة بالتقويم الأصيل.
- البحوث والدراسات السابقة التي تمت في مجال التقويم الأصيل في اللغة العربية، مثل: بدوى الطيب، ومحمد رفعت (٢٠٠٧)، ودراسة حنان سرحان عواد(٢٠١١).
- الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم التربوي.

٣- الصورة الأولية للقائمة:

اشتملت القائمة في صورتها الأولية على نوعين من الكفايات هما: الكفايات المعرفية وتتضمن تسع كفايات فرعية، والكفايات الأدائية وتتضمن سبع عشرة كفاية فرعية، وأمام كل كفاية تم وضع درجة الأهمية (مهمة جدًا، ومهمة إلى حد ما، وغير مهمة) .

٤- صدق القائمة:

للتأكد من صدق القائمة، تم عرضها على أحد عشر محكمًا في المناهج وطرائق التدريس، والقياس والتقويم التربوي؛ لإبداء وجهة نظرهم فى:

- مدى أهمية هذه الكفايات لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. .

- مدى ارتباط الكفايات الفرعية بالرئيسة.
- تعديل صياغة الكفايات التي تتطلب ذلك.
- إضافة ما يرونه مناسبًا من كفايات.

وقد اقترح بعض المحكمين إضافة بعض الكفايات، مثل: أسس استخدام التقويم الأصيل، وصياغة أسئلة التقويم صياغة دقيقة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتصميم برامج إثرائية للمتميزين وعلاجية للضعاف، وتصنيف الكفايات الأدائية إلى كفايات التخطيط، وكفايات التنفيذ، وكفايات تحليل النتائج وتفسيرها.

وبعد الانتهاء من التحكيم، تم حساب الوزن النسبي لقائمة كفايات التقويم الأصيل، وتم تقدير استجابة المحكمين على النحو الآتي: هذه الكفاية (مهمة جدًا) تُقدر بثلاث درجات، هذه الكفاية (مهمة إلى حد ما) يُقدر بدرجتين ، وهذه الكفاية (غير مهمة) تُقدر بدرجة واحدة ، وقد استعان الباحثان في حساب الوزن النسبي بالمعادلة الآتية :

$$\text{الوزن النسبى} = \frac{\text{ك١} \times ٣ + \text{ك٢} \times ٢ + \text{ك٣} \times ١}{\text{القيمة العظمى للوزن النسبى}} \times ١٠٠$$

حيث إن القيمة العظمى للوزن النسبى = عدد المحكمين × ٣

٥- الصورة النهائية للقائمة:

بعد إجراء التعديلات التى أشار إليها المحكمون، واستبعاد الكفايات التى حصلت على وزن نسبى أقل من (٨٠٪) أصبحت القائمة فى صورتها النهائية مكونة من عشر كفايات معرفية، وتسع عشرة كفاية أدائية. (ملحق١) *وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.*

ثانياً – اختبار كفايات التقويم الأصيل المعرفية:

مر إعداد اختبار الكفايات المعرفية بالخطوات الآتية:

١- تحديد الهدف من الاختبار :

يهدف الاختبار إلى قياس مستوى كفايات التقويم الأصيل المعرفية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية قبل البدء في تنفيذ البرنامج وبعده؛ لتحديد فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية هذه الكفايات.

٢- إعداد جدول المواصفات وصياغة مفردات الاختبار:

تم تحديد عدد الأسئلة لكل بعد من الأبعاد في ضوء الأوزان النسبية كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٣)

مواصفات اختبار كفايات التقويم الأصيل المعرفية

الكفايات المعرفية	أرقام الأسئلة	عدد المفردات	الوزن النسبي
١- ماهية التقويم الأصيل.	١٦، ٣٨	٢	٥٪
٢- فلسفة التقويم الأصيل.	٣ ، ٣٢، ٤٠	٣	٧,٥٪
٣- أهمية التقويم الأصيل.	١٠ ، ٢٧ ،٢٩ ، ٣٤	٤	١٠٪
٤- أهداف التقويم الأصيل.	١٢، ٢٠ ، ٢٥، ٣٥	٤	١٠٪
٥- الفرق بين التقويم الأصيل والتقويم التقليدي.	٢٦، ٣٠	٢	٥٪
٦- خصائص التقويم الأصيل.	٧، ١١، ١٤، ٢٢، ٣١،٢٤	٦	١٥٪
٧- أسس استخدام التقويم الأصيل.	١،١٣، ١٥،٢١	٤	١٠٪
٨- مراحل التقويم الأصيل.	٩، ٣٦ ، ٣٩	٣	٧,٥٪
٩- استراتيجيات التقويم الأصيل.	٥،٦،٨، ١٧، ١٨، ١٩، ٣٣	٧	١٧,٥٪
١٠- أدوات التقويم الأصيل.	٢،٤،٢٣، ٣٧،٢٨	٥	١٢,٥٪
المجموع		٤٠	١٠٠٪

٣- تعليمات الاختبار:

تم وضع تعليمات الاختبار؛ لبيان الهدف منه، وكيفية الإجابة عنه، وقد تضمنت ما يأتي:

- اكتب اسمك ومدرستك والإدارة التعليمية التابع لها في المكان المخصص لذلك.
- اقرأ الأسئلة بدقة ثم اختر إجابة واحدة من أسئلة الاختيار من متعدد.
- زمن الإجابة عن الاختبار (٣٥) دقيقة.
- لا تترك سؤالاً دون إجابة.
- لا تبدأ الإجابة عن الاختبار قبل أن يؤذن لك.

٤- عرض الاختبار على المحكمين:

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للاختبار، تم عرضه على تسعة محكمين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وذلك لإبداء آرائهم في مدى: مناسبة أسئلة الاختبار لمعلمي اللغة العربية، وارتباط مفردات الاختبار بالأبعاد المراد قياسها، وتجانس البدائل المطروحة أمام كل مفردة، وكفاية التعليمات المقدمة. وقد أوصى بعض المحكمين بضرورة تجانس البدائل، وأن تكون متساوية في الطول، وبلغت نسبة متوسط الاتفاق بينهم (٨٨٪) مما يشير إلى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه.

٥- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تجريب الاختبار استطلاعيًا على (٢٦) معلمًا للغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الشرقية (غير مجموعة البحث) وذلك بهدف تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وحساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز، والتحقق من الصدق والثبات.

٦- زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار بأخذ متوسط الزمن الذي استغرقه جميع المعلمين في الإجابة عن الاختبار، فكان (٣٥) دقيقة.

٧- معاملات السهولة والصعوبة والتمييز:

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٤)

معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار

رقم السؤال	معاملات السهولة	معاملات الصعوبة	معامل التمييز	رقم السؤال	معاملات السهولة	معاملات الصعوبة	معامل التمييز
١	٠,٦٢	٠,٣٨	٠,٢٣	٢١	٠,٣٤	٠,٦٦	٠,٢٢
٢	٠,٤٢	٠,٥٨	٠,٢٤	٢٢	٠,٢٣	٠,٧٧	٠,٢٥
٣	٠,٢٣	٠,٧٧	٠,١٧	٢٣	٠,٧٣	٠,٢٧	٠,١٧
٤	٠,٣١	٠,٦٩	٠,٢١	٢٤	٠,٦٦	٠,٣٤	٠,٢٢
٥	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٢٥	٢٥	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,١٦
٦	٠,٣٨	٠,٦٢	٠,٢٣	٢٦	٠,٣٨	٠,٦٢	٠,٢٣
٧	٠,٣١	٠,٦٩	٠,٢١	٢٧	٠,٢٣	٠,٧٧	٠,١٧
٨	٠,٤٦	٠,٥٤	٠,٢٤	٢٨	٠,٢٧	٠,٧٣	٠,٢٣
٩	٠,٦٦	٠,٣٤	٠,٢٢	٢٩	٠,٣٨	٠,٦٢	٠,٢٤
١٠	٠,٢٧	٠,٧٣	٠,١٩	٣٠	٠,٤٢	٠,٥٨	٠,٢٤
١١	٠,٤٦	٠,٥٤	٠,٢٥	٣١	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٢٥
١٢	٠,٢٣	٠,٧٧	٠,١٧	٣٢	٠,٣١	٠,٦٩	٠,٢١
١٣	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٢٥	٣٣	٠,٥٨	٠,٤٢	٠,٢٤
١٤	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٢٤	٣٤	٠,٦٩	٠,٣١	٠,٢١
١٥	٠,٤٢	٠,٥٨	٠,٢٤	٣٥	٠,٥٤	٠,٤٦	٠,٢٤
١٦	٠,٢٣	٠,٧٧	٠,١٧	٣٦	٠,٣٨	٠,٦٢	٠,٢٣
١٧	٠,٦٢	٠,٣٨	٠,٢٣	٣٧	٠,٤٦	٠,٥٤	٠,٢٥
١٨	٠,٢٧	٠,٧٣	٠,١٩	٣٨	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٢٥
١٩	٠,٦٢	٠,٣٨	٠,٢٣	٣٩	٠,٢٧	٠,٧٣	٠,٢٠
٢٠	٠,٢٣	٠,٧٧	٠,١٧	٤٠	٠,٣٥	٠,٦٥	٠,٢٣

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار تتراوح بين (٠,٢٣

– ٠,٧٧)، وهى أكبر من (٠,٢٠) وأقل من (٠,٨٠) ومن ثم تم قبولها.

٨- صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال صدق المحكمين، وحساب الاتساق الداخلي من خلال

تقدير معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد، وبين درجة الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار، وكانت معاملات الارتباط بعضها دال عند مستوى (٠,٠٥) وبعضها دال عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للاختبار.

٩- ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام برنامج *(SPSS.Ver.19)* عن طريق حساب معامل (ألفا كرونباخ) *Cronbach's Alpha* ، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٩)، وهذا يشير إلى أن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات.

١٠- الصورة النهائية للاختبار.

بعد التحقق من صدق الاختبار وثباته أصبح صالحًا للتطبيق. (ملحق٢)

١١- مفتاح تصحيح الاختبار:

تم إعداد مفتاح تصحيح الاختبار، وخصص لكل مفردة درجة واحدة في حالة الإجابة الصحيحة، وصفر في حالة الإجابة الخطأ، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار (٤٠) درجة.

ثالثًا – إعداد بطاقة الملاحظة:

مر إعداد البطاقة بالخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من البطاقة:

تهدف البطاقة إلى قياس مستوى كفايات التقويم الأصيل الأدائية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية قبل البرنامج التدريبي وبعده.

٢- تحديد محتوى البطاقة:

تم تحديد محتوى البطاقة في ضوء الكفايات المراد ملاحظتها، وتم صياغة العبارات التي تصف الأداء المراد ملاحظته في صورة إجرائية، وأمام كل عبارة تم وضع خمسة مستويات لتقدير أداء المتدربين، وهي (مرتفع جدًا، ومرتفع، ومتوسط، ومنخفض، ومنخفض جدًا)، وتقدر هذه المستويات على التوالي: المستوى الأول (٥) درجات وتعني أن المتدرب أدى الكفاية بدرجة مرتفعة جدًا، والمستوى الثاني (٤) درجات وتعني أن المتدرب أدى الكفاية بدرجة مرتفعة، والمستوى الثالث (٣) درجات وتعني أن المتدرب أدى الكفاية بدرجة متوسطة، والمستوى الرابع (درجتان) وتعني أن المتدرب أدى الكفاية بدرجة ضعيفة، والمستوى الخامس (درجة واحدة) وتعني أن المتدرب أدى الكفاية بدرجة ضعيفة جدًا.

٣- عرض البطاقة على المحكمين:

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للبطاقة تم عرضها على تسعة محكمين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وذلك لإبداء آرائهم في مدى: مناسبة البطاقة للهدف منها، وصحة الصياغة الإجرائية لكل كفاية، ووصف العبارات للأداء المراد ملاحظته. وقد أوصى المحكمون بتعديل صياغة بعض العبارات وتم أخذها في الاعتبار عند وضع البطاقة في صورتها النهائية.

٤- التجربة الاستطلاعية للبطاقة:

تم تجريب البطاقة استطلاعيًا على (١٨) معلمًا للغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الشرقية (غير مجموعة البحث) وذلك بهدف التحقق من صدق البطاقة وثباتها.

٥- صدق البطاقة:

تم التحقق من صدق البطاقة من خلال صدق المحكمين، وحساب الاتساق الداخلي، حيث تم

تقدير معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبطاقة، وكانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٥-٠,٠١) ، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للبطاقة.

٦- ثبات البطاقة:

تم حساب ثبات البطاقة باستخدام برنامج *(SPSS.Ver.19)* عن طريق حساب معامل (ألفا كرونباخ) *Cronbach's Alpha* ، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٦)، وهذا يشير إلى أن البطاقة على درجة مناسبة من الثبات.

٧- الصورة النهاية للبطاقة:

بعد التأكد من صدق البطاقة وثباتها وإجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، أصبحت البطاقة مكونة من (١٩) عبارة وصالحة للتطبيق. (ملحق٣)

رابعًا: إعداد مقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الأصيل:

مر إعداد مقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الأصيل بالخطوات الآتية:

١- تحديد الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى تعرف اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية نحو استخدام التقويم الأصيل قبل البرنامج التدريبي وبعده.

٢- تحديد أبعاد المقياس:

بالرجوع إلى الدراسات والبحوث التي تناولت قياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقويم الأصيل بصفة عامة، مثل: دراسة محمد مندور، ووليد أبو المعاطي (٢٠٠٧)، وفهد العليان (٢٠١٤)، ومحمد بن عواد (٢٠١٦)، تم تحديد ثلاثة أبعاد رئيسة للمقياس هي: البعد الأول: الاهتمام والاستمتاع بالتقويم الأصيل، ويتضمن(٧) عبارات، والبعد الثاني: تقدير قيمة التقويم الأصيل، ويتضمن (١٠) عبارات، والبعد الثالث: الرغبة في استخدام التقويم الأصيل، ويتضمن (١٣) عبارة.

٣- تعليمات المقياس:

تم وضع تعليمات المقياس؛ لبيان الهدف منه، وكيفية الإجابة عنه، وقد تضمنت ما يأتي:

- اكتب بياناتك في المكان المخصص لذلك قبل البدء في الإجابة.
- اقرأ العبارات بدقة ثم أجب عنها.
- عبر عن رأيك بصدق وأمانة، ويمكنك الإجابة عن عبارات المقياس على النحو الآتي:
  - إذا كان رأيك يتفق تمامًا مع العبارة ضع علامة (√) أسفل كلمة أوافق بشدة.
  - وإذا كان رأيك يتفق إلى حد ما مع العبارة ضع علامة (√) أسفل كلمة أوافق.
  - وإذا لم تستطع أن تُعطي رأيًا في العبارة ضع علامة (√) أسفل كلمة غير متأكد.
  - وإذا كان رأيك يتعارض إلى حد ما مع العبارة ضع علامة (√) أسفل كلمة أرفض.
  - وإذا كان رأيك يتعارض تمامًا مع العبارة ضع علامة (√) أسفل كلمة أرفض تماماً.
- لا تضع أكثر من علامة أمام العبارة الواحدة.
- لا تبدأ الإجابة عن المقياس قبل أن يؤذن لك.

٤- عرض المقياس على المحكمين:

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للمقياس، تم عرضه على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم التربوي بلغ عددهم (١١) محكمًا، وطُلب إليهم إبداء الرأي في مدى: مناسبة عبارات المقياس لمعلمي اللغة العربية، وارتباط عبارات المقياس بالأبعاد المراد قياسها، وسلامة العبارات من الناحية اللغوية، وكفاية التعليمات المقدمة للمعلمين. وأبدى المحكمون بعض الملحوظات منها:

زيادة العبارات المخصصة للبعد الثالث: الرغبة في استخدام التقويم الأصيل، وأن تكون العبارات الموجبة مساوية للعبارات السالبة. وقد بلغت نسبة معامل الاتفاق بينهم (٨٢٪) ، مما يشير إلى صلاحية المقياس لقياس ما وضع لقياسه.

٥- التجربة الاستطلاعية للمقياس:

طُبق المقياس على مجموعة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية (غير مجموعة البحث) بلغ عددهم(٢٦) معلمًا، وذلك بهدف حساب صدق المقياس وثباته.

٦- صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين، وحساب الاتساق الداخلي من خلال تقدير معامل الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه، كما تم تقدير معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، وكانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٥)، ومستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

٧- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام برنامج *(SPSS.Ver.19)* عن طريق حساب معامل(ألفا كرونباخ)

Cronbach's Alpha؛ وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧١)، وهذا يشير إلى أن المقياس على درجة مناسبة من الثبات.

٨- الصورة النهاية للمقياس:

بعد التأكد من صدق المقياس وثباته وإجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، أصبح المقياس صالحًا للتطبيق. (ملحق٤)

خامسًا- بناء البرنامج التدريبي المقترح:

مر بناء البرنامج التدريبي بالخطوات الآتية:

١- تحديد أسس بناء البرنامج:

– تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين (معلمى اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية).
– مراعاة الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين.
– الاعتماد على قائمة كفايات التقويم الأصيل المعرفية والأدائية.
– تنويع استراتيجيات التدريب في البرنامج التدريبي بما يناسب أنماط للمتدربين وطبيعة المحتوى
المقدم إليهم.
– تقديم تدريبات وأنشطة متنوعة (فردية، وجماعية) للمتدربين.
– الاعتماد على التقويم البنائي والتغذية الراجعة المناسبة.

٢– مكونات البرنامج:

في ضوء الأسس السابقة تم إعداد الصورة المبدئية للبرنامج المقترح، وتضمنت: الأهداف، والجلسات التدريبية والخطة الزمنية، وأساليب التدريب، والوسائل والأنشطة التدريبية، التقويم، ودليل المدرب، ودليل المتدرب، وفيما يلى تفصيل ذلك:

أهداف البرنامج التدريبي:

تضمن البرنامج التدريبي نوعين من الأهداف هما:

- **الأهداف العامة:**

– تنمية كفايات التقويم الأصيل المعرفية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.
– تنمية كفايات التقويم الأصيل الأدائية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.
– تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام التقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة
الابتدائية.

- **الأهداف الإجرائية:**

يُرجى بعد الانتهاء من جلسات البرنامج التدريبي أن يكون المُتدرب قادرًا على أن:
– يتعرف ماهية التقويم الأصيل.

- يتعرف الفلسفة التي يستند إليها التقويم الأصيل.
- يُحدد أهداف التقويم الأصيل.
- يُلم بأهمية التقويم الأصيل.
- يُبين الفرق بين التقويم الأصيل والتقويم التقليدي.
- يُوضح خصائص التقويم الأصيل.
- يذكر أسس استخدام التقويم الأصيل.
- يتعرف مراحل التقويم الأصيل.
- يميز بين استراتيجيات التقويم الأصيل.
- يتعرف أدوات التقويم الأصيل.
- يصوغ أهداف التقويم الأصيل صياغة إجرائية في ضوء نواتج التعلم المستهدفة.
- يصوغ أسئلة التقويم صياغة علمية دقيقة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
- يضع معايير لتقدير الأداء وفق مستويات متدرجة.
- يختار استراتيجية التقويم الأصيل الملائمة للمهارة المراد قياسها.
- يُجيد استخدام استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تقويم مهارات الاستماع.
- يُجيد استخدام استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تقويم مهارات التحدث.
- يُجيد استخدام استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تقويم مهارات القراءة.
- يُجيد استخدام استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تقويم مهارات الكتابة.
- يُنشئ ملف إنجاز إلكتروني للمتعلمين.
- يُجيد استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية في تقويم مهارات القراءة.
- يُجيد استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية في تقويم مهارات الكتابة.
- يُوظف استراتيجية تقويم الأقران في تقويم مهارات القراءة.
- يُوظف استراتيجية تقويم الأقران في تقويم مهارات الكتابة.
- يفعل استراتيجية التقويم الذاتي في تقويم مهارات القراءة.

- يفعل استراتيجية التقويم الذاتي فى تقويم مهارات التعبير الكتابي.
- يستخدم أداة التقويم الأصيل المناسبة في ضوء الاستراتيجية المختارة.
- يُحلل نتائج التقويم الأصيل تحليلاً موضوعيًا.
- يُفسر نتائج التقويم الأصيل تفسيرًا صحيحًا.
- يصمم برامج إثرائية للمتميزين.
- يصمم برامج علاجية للضعاف.
- يُقبل على تطبيق التقويم الأصيل أثناء تقويم الأداء اللغوي للمتعلمين.
- يتجنب استخدام التقويم التقليدي.
- يُقدر أهمية استخدام التقويم الأصيل.

جلسات البرنامج التدريبي والخطة الزمنية لتنفيذه:

تكون البرنامج التدريبي المقترح من إحدى عشرة جلسة تدريبية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥)

بيان بجلسات البرنامج التدريبي

الجلسة	موضوع الجلسة التدريبية	الزمن
الأولى	مفهوم التقويم الأصيل وفلسفته وأهدافه.	ساعتان
الثانية	أهمية التقويم الأصيل وخصائصه والفرق بينه وبين التقويم التقليدي.	ساعتان
الثالثة	أسس التقويم الأصيل، ومراحله، واستراتيجياته، وأدواته.	ساعتان
الرابعة	التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل.	ساعتان
الخامسة	استخدام استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تقويم مهارات الاستماع.	ساعتان
السادسة	استخدام استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تقويم مهارات التحدث.	ساعتان
السابعة	استخدام استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تقويم مهارات القراءة.	ساعتان
الثامنة	استخدام استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تقويم مهارات الكتابة.	ساعتان
التاسعة	استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية في تقويم مهارات القراءة والكتابة.	ساعتان

العاشرة	استخدام تقويم الأقران والتقويم الذاتي في تقويم مهارات القراءة والتعبير الكتابي.	ساعتان
الحادية عشر	تحليل نتائج التقويم الأصيل وتفسيرها.	ساعتان
المجموع		(٢٢) ساعة

أساليب التدريب: يعتمد تنفيذ البرنامج على عدة أساليب هي: النمذجة، وورش العمل، والتعلم التعاوني، والتعلم الإلكتروني.

الوسائل التعليمية: تنوعت الوسائل المستخدمة في البرنامج التدريبي، منها: أوراق عمل للمتدربين، والحاسوب، وتطبيق *Whats App*.

الأنشطة التدريبية: تضمن البرنامج التدريبي عددًا من الأنشطة التدريبية، مثل: تنفيذ بعض المهام، والحوار والمناقشة وتم إعدادها بطريقة فردية وجماعية.

أساليب التقويم:

– **التقويم القبلي:** ويتم قبل البدء في جلسات البرنامج التدريبي، وذلك بتطبيق اختبار لقياس كفايات

التقويم الأصيل المعرفية، وبطاقة ملاحظة لقياس كفايات التقويم الأصيل الأدائية، ومقياس الاتجاه

نحو استخدام التقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية.

– **التقويم البنائي:** ويتم أثناء جلسات البرنامج التدريبي، بحيث يتم تعديل سلوك المتدربين في أداء

الكفايات أولاً بأول.

– **التقويم النهائي:** ويتم بعد الانتهاء من جلسات البرنامج التدريبي، وذلك بتطبيق أدوات البحث

تطبيقًا بعديًا؛ وذلك لمعرفة فاعلية البرنامج التدريبي.

دليل المُدرب:

وتضمن ما يلي: مقدمة عن البرنامج، والأهداف المرجو تحقيقها، وإرشادات للمدرب، والجدول الزمني للبرنامج التدريبي، ومحتوى الجلسات التدريبية. (ملحق٥)

دليل المُتدرب:

تم إعداد دليل للمُتدرب بهدف تنفيذ مهام تدريبية فردية وجماعية للإسهام في تحقيق الأهداف المنشودة، وقد تضمن الدليل: مقدمة البرنامج، والأهداف المرجو تحقيقها، وميثاق العمل، والجدول الزمني للبرنامج التدريبي، والأنشطة والتدريبات الفردية والجماعية وأساليب التقويم. (ملحق٦)

٥- عرض البرنامج على المحكمين:

تم عرض الباحثان البرنامج في صورته المبدئية على خمسة محكمين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ وذلك لإبداء آرائهم في مدى: شمولية الأهداف الإجرائية وقابليتها للقياس، وملاءمة المحتوى التدريبي لتحقيق الأهداف المنشودة، ومناسبة استراتيجيات التدريب لمحتوى البرنامج، وكفاية الأنشطة التدريبية والوسائل التعليمية، وارتباط أساليب التقويم بالأهداف المراد تحقيقها، ومناسبة الزمن المخصص لكل جلسة تدريبية. وقد أشار المحكمون إلى ارتباط أهداف الجلسات بالمحتوى التدريبي، وملاءمة الأنشطة والمهام لمستوى المعلمين، ومناسبة أساليب التقويم للأهداف المراد قياسها، وقد أوصى بعض المحكمين بضرورة توزيع استمارة تقويم ذاتي على المتدربين في نهاية كل جلسة تدريبية.

سادسًا- التطبيق الميداني للبحث:

مر تنفيذ البرنامج التدريبي بالخطوات الآتية:

١- اختيار مجموعة البحث من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الشرقية، وقد بلغ

عددهم (٣٠) معلمًا ومعلمة، وذلك بهدف تنمية كفايات التقويم الأصيل المعرفية والأدائية لديهم.

٢- تطبيق أدوات البحث: الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه على عينة البحث

تطبيقًا قبليًا، وذلك يومى الاثنين والثلاثاء ٢٦، ٢٧ فبراير ٢٠١٨.

٣- إعداد مكان التدريب تمهيدًا لتنفيذ البرنامج التدريبي.

٤- التعرف على المتدربين وتوطيد العلاقة بينهم وبين المدرب، ثم توعيتهم بأهمية البرنامج وحثهم

على المشاركة الإيجابية، وتزويدهم بأهداف البرنامج ومناقشتهم في طرائق تحقيقها، ثم توزيع

دليل المتدرب عليهم.

٥- تطبيق البرنامج خلال (١١) جلسة تدريبية لمدة (٢٢) ساعة تدريبية، بواقع جلستين تدريبيتين

أسبوعيًا بدء من يوم الأحد ٤ مارس ٢٠١٨ وحتى يوم الأحد الموافق ٨ أبريل ٢٠١٨.

٦- تطبيق أدوات البحث على عينة البحث تطبيقًا بعديًا يومي الأربعاء والخميس ١١، ١٢ أبريل

٢٠١٨.

٧- مقارنة مستوى أداء مجموعة البحث قبل تطبيق البرنامج وبعده باستخدام الأساليب الإحصائية

الآتية:

- اختبار (ت) *Paired-Samples t-test*: لبحث الفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث في

التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكفايات المعرفية، وبطاقة الملاحظة، ومقياس الاتجاه.

- معادلة الكسب المعدل: $\frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}}$

حيث (ص): متوسط التطبيق البعدي ، (س): متوسط التطبيق القبلي، (د): الدرجة الكلية

- معادلة حجم التأثير: $\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$ (مربع إيتا) . (عزت عبد الحميد،٢٠١١: ٣٢١)

نتائج البحث وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال المعالجة الإحصائية للتطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث (الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة، ومقياس الاتجاه) ، وذلك باختبار صحة الفروض، ثم تحليل النتائج وتفسيرها، ويتم تفصيل ذلك على النحو الآتي:

١- نتائج اختبار صحة الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار كفايات التقويم الأصيل المعرفية ككل وفي كل بعد على حدة لصالح التطبيق البعدي"، وللتحقق من صحة الفرض تم حساب قيمة (ت) كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٦)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار كفايات التقويم الأصيل المعرفية ككل وفى كل بعد على حدة

الكفايات المعرفية	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١- ماهية التقويم الأصيل.	القبلي	٣٠	١,١٠	٠,٩٢	٦,١٩	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٢,٤٠	٠,٨٩		
٢- فلسفة التقويم الأصيل.	القبلي	٣٠	٠,٨٦	٠,٨٢	٦,٥٩	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٢,٢٧	١,٧٠		
٣- أهمية التقويم الأصيل.	القبلي	٣٠	١,٦٠	١,٠٣	٥,٠٦	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٣,١٧	١,١٨		
٤- أهداف التقويم الأصيل.	القبلي	٣٠	١,٣٧	١,٢٦	٥,٢٥	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٣,٤٦	١,٠٤		
٥- الفرق بين التقويم الأصيل والتقويم التقليدي.	القبلي	٣٠	١,١٨	٠,٩٣	٥,٣٠	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٣,٨٣	١,٠٨		
٦- خصائص التقويم الأصيل.	القبلي	٣٠	١,٠٣	١,٧١	٥,٤١	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٢,٣٦	١,٠٦		
٧- أسس استخدام التقويم الأصيل.	القبلي	٣٠	١,٢٦	٠,٩٠	٦,١١	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٢,٥٠	١,٨٧		
٨- مراحل التقويم الأصيل.	القبلي	٣٠	١,٤٥	١,٨٦	٧,٦٤	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٢,٧٣	١,٤٦		
٩- استراتيجيات التقويم الأصيل.	القبلي	٣٠	٢,٦٣	١,٣٥	٧,١٤	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٦,٣٣	١,٢٦		
١٠- أدوات التقويم الأصيل.	القبلي	٣٠	١,٦٥	٠,٩٢	٧,٨٧	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٤,٩٦	١,١٥		
الاختبار ككل	القبلي	٣٠	١٤,١٣	٣,١٩	١٨,٢٢	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٣٤,٠١	٣ ,٣٢		

يتضح من جدول (٦) ما يلى: وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار كفايات التقويم

الأصيل المعرفية ككل وفى كل بعد على حدة لصالح التطبيق البعدي، الأمر الذى يدل على تقدم المتدربين في مستوى الكفايات المعرفية، *وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرض الأول*. وقد يرجع ذلك إلى:

– أن البرنامج التدريبي تم إعداده بما يتناسب مع احتياجات المتدربين الفعلية.

– ما تضمنه البرنامج التدريبي من أنشطة متنوعة أسهمت في تزويد المتدربين بالمعارف النظرية

المتعلقة بكفايات التقويم الأصيل المعرفية.

– إمداد المتدربين باستمارة للتقويم الذاتي ساعد على إبراز نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم، ومن ثم

تقديم التغذية الراجعة المناسبة للمتدربين.

– تنويع أساليب التدريب بما يتوافق مع طبيعة الجلسة التدريبية وخصائص المتدربين.

– زيادة التفاعل الإيجابي بين المدرب والمتدربين، وبين المتدربين وبعضهم البعض.

٢– نتائج اختبار صحة الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض على أنه:" يتسم البرنامج التدريبي المقترح بالفاعلية في تنمية كفايات التقويم الأصيل المعرفية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية". وللتحقق من صحة الفرض تم حساب نسبة الكسب المعدل لبليك، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٧)

نسب الكسب المعدل الدالة على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية كفايات التقويم الأصيل المعرفية

كفايات التقويم الأصيل المعرفية	المتوسط القبلي (س)	المتوسط البعدي (ص)	النهاية العظمى (د)	نسب الكسب المعدل	الفاعلية
١– ماهية التقويم الأصيل.	١,١٠	٢,٤٠	٣	١,٠١	متوسطة
٢– فلسفة التقويم الأصيل.	٠,٨٦	٢,٢٧	٣	١,١٢	متوسطة

٣- أهمية التقويم الأصيل.	١,٦٠	٣,١٧	٤	١,٠٤	متوسطة
٤- أهداف التقويم الأصيل.	١,٣٧	٣,٤٦	٤	١,٣١	مرتفعة
٥- الفرق بين التقويم الأصيل والتقويم التقليدي.	١,١٨	٣,٨٣	٤	١,٥٨	مرتفعة
٦- خصائص التقويم الأصيل.	١,٠٣	٢,٣٦	٣	١,١٢	متوسطة
٧- أسس استخدام التقويم الأصيل.	١,٢٦	٢,٥٠	٣	١,١١	متوسطة
٨- مراحل التقويم الأصيل.	١,٤٥	٢,٧٣	٣	١,٢٥	مرتفعة
٩- استراتيجيات التقويم الأصيل.	٢,٦٣	٦,٣٣	٧	١,٣٦	مرتفعة
١٠- أدوات التقويم الأصيل.	١,٦٥	٤,٩٦	٦	١,٣١	مرتفعة
الاختبار ككل	١٤,١٣	٣٤,٠١	٤٠	١,٢٥	مرتفعة

يتضح من جدول (٧) أن نسبة الكسب المعدل للبرنامج التدريبي بلغت (١,٢٥) ، وإذا كانت نسبة الكسب تقع بين (٠-١) فإن فاعلية البرنامج منخفضة، أما إذا زادت عن الواحد الصحيح ولم تتعد (١,٢) فإن فاعلية البرنامج متوسطة، وأما إذا زادت نسبة الكسب عن (١,٢) فهذا يعني أن البرنامج حقق الحد الأقصى من الفاعلية، ومن ثم فإن نسبة الكسب المعدل للبرنامج التدريبي جاءت أعلى من محك الفاعلية الذى حدده بليك مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات المعرفية ككل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. ويلحظ أن هناك خمس كفايات معرفية فرعية كانت فاعلية البرنامج التدريبي فيها متوسطة ربما يرجع ذلك لطبيعة الجلسة التدريبية الأولى التي تكثر فيها التساؤلات، وانخفاض دافعية المتدربين في البداية. بينما جاءت الفاعلية مرتفعة في خمس كفايات معرفية أخري. وقد يرجع ذلك إلى الألفة بين المدرب والمتدربين وانسجامهم مع البرنامج التدريبي، وتلافي أوجه القصور في الجلسة التدريبية الأولى، وزيادة دافعية المتدربين تدريجيًا.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: بدوى الطيب، ومحمد رفعت (٢٠٠٧)، ومحمد بن عبد المحسن(٢٠١٦) حيث توصلت إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية كفايات التقويم الأصيل المعرفية لدى المتدربين. *وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرض الثاني.*

٣- نتائج اختبار صحة الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض على أنه:" توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة كفايات التقويم الأصيل الأدائية ككل وفي كل بعد على حدة لصالح التطبيق البعدي."، وللتحقق من صحة الفرض تم حساب قيمة (ت) كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٨)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة كفايات التقويم الأصيل الأدائية ككل وفى كل بعد على حدة

الكفايات الأدائية الرئيسة	الكفايات الأدائية الفرعية	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل	١- يصوغ أهداف التقويم الأصيل صياغة إجرائية في ضوء نواتج التعلم.	القبلي	٣٠	٢,٠٣	١,٩٢	٩,٠٤	٠,٠١
		البعدي	٣٠	٤,٣٣	٠,٩٦		
	٢- يختار استراتيجية التقويم الأصيل الملائمة للمهارة المراد قياسها.	القبلي	٣٠	١,٧٣	١,٦٨	٨,٣٠	٠,٠١
		البعدي	٣٠	٤,٨٦	٠,٨٩		
	٣- يختار أداة التقويم اللغوي المناسبة للاستراتيجية المختارة.	القبلي	٣٠	١,٨٠	١,٠٤	٨,١٦	٠,٠١
		البعدي	٣٠	٤,٢٣	١,١٦		
	٤- يصوغ أسئلة التقويم صياغة علمية دقيقة.	القبلي	٣٠	١,٨٦	١,٠٤	٨,٩٨	٠,٠١
		البعدي	٣٠	٤,٢٠	٠,٩٩		
	٥- يُصمم معايير متدرجة لتقدير أداء التلاميذ في المهارات وفق مستويات	القبلي	٣٠	١,٥٦	١,٠٩	٨,٦٤	٠,٠١
		البعدي	٣٠	٣,٨٣	١,١٧		

	متدرجة.						
تنفيذ التقويم الأصيل	٦- يستخدم التقويم القائم على الأداء في تقويم مهارات الاستماع.	القبلي	٣٠	١,٣٣	٠,٥٥	٧,٨٥	٠,٠١
		البعدي	٣٠	٣,٥٠	١,٣٠		
	٧- يستخدم التقويم القائم على الأداء في تقويم مهارات التحدث.	القبلي	٣٠	١,٥٠	٠,٧٧	٦,٠٢	٠,٠١
		البعدي	٣٠	٣,٤٠	١,٤٥		
	٨- يستخدم التقويم القائم على الأداء في تقويم مهارات القراءة.	القبلي	٣٠	١,٢٦	٠,٥٢	٨,٢٧	٠,٠١
		البعدي	٣٠	٣,٧٧	١,٤١		
	٩- يستخدم التقويم القائم على الأداء في تقويم مهارات الكتابة.	القبلي	٣٠	١,٤٣	٠,٦٢	٧,٣١	٠,٠١
		البعدي	٣٠	٣,٦٣	١,٣٧		
	١٠- يستخدم ملفات الإنجاز الإلكترونية في تقويم مهارات القراءة.	القبلي	٣٠	١,٣٠	١,٠٨	٩ ,٠٦	٠,٠١
		البعدي	٣٠	٢,٤٠	٠,٩١		
	١١- يستخدم ملفات الإنجاز الإلكترونية في تقويم مهارات الكتابة.	القبلي	٣٠	١,٢٠	٠,٤٨	٥,٣٠	٠,٠١
		البعدي	٣٠	٢,٥٣	١,٢٥		
	١٢- يُفعل استراتيجية تقويم الأقران في تقويم مهارات القراءة الجهرية.	القبلي	٣٠	٢,١٦	١,٠٨	٩,٠٦	٠,٠١
		البعدي	٣٠	٤,٢٦	٠,٩١		
	١٣- يُفعل استراتيجية تقويم الأقران في تقويم مهارات التعبير الكتابي.	القبلي	٣٠	١,٧٣	١,٦٠	٧,٩٤	٠,٠١
		البعدي	٣٠	٣,٧٦	١,٠٧		
	١٤-يُشجع المتعلمين على ممارسة التقويم الذاتي	القبلي	٣٠	٢,٢٠	١,٢١	٥,٧٢	٠,٠١
		البعدي	٣٠	٤,٩٣	١,١٤		
	١٥- يُطبق أدوات التقويم الأصيل تطبيقًا صحيحًا.	القبلي	٣٠	١,٣٠	٠,٥٤	٩,٥٧	٠,٠١
		البعدي	٣٠	٣,٥٣	١,٢٢		
تحليل نتائج	١٦- يحلل نتائج التقويم الأصيل تحليلاً موضوعيًا.	القبلي	٣٠	٢,٢٣	١,٠٤	٤,٧٨	٠,٠١
		البعدي	٣٠	٤ ,٤٧	١,٣١		

	١٧- يفسر نتائج التقويم الأصيل تفسيرًا صحيحًا.	القبلي	٣٠	١,٨٠	٠,٩٧	٨,٣٥	٠,٠١
		البعدي	٣٠	٤,٦٦	١,١٢		
	١٨- يُصمم برامج إثرائية للمتميزين.	القبلي	٣٠	١,٦٦	٠,٧٦	٥,٨٩	٠,٠١
		البعدي	٣٠	٤,٣٧	١,٢٤		
	١٩- يُصمم برامج علاجية للضعاف.	القبلي	٣٠	١,٥٠	١,٥٧	٦,٧١	٠,٠١
		البعدي	٣٠	٤,٠٦	١,١٧		
الكفايات الأدائية ككل		القبلي	٣٠	٣١,٥٨	٤,٠٧	٣٩,٩٠	٠,٠١
		البعدي	٣٠	٧٤,٧٢	٥,٥٣		

يتضح من جدول (٨) ما يلى: وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة كفايات التقويم الأصيل الأدائية ككل وفى كل بعد على حدة لصالح التطبيق البعدي، الأمر الذى يدل على تقدم المتدربين في مستوى الكفايات الأدائية، *وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرض الثالث*، وقد يرجع ذلك إلى:

- المشاركة الجادة من قبل المتدربين ورغبتهم في امتلاك الكفايات الأدائية للمُقوّم الفعال.
- تقديم نماذج لكيفية استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل ثم محاكاتها من قبل المتدربين تحت

إشراف المدرب ثم الممارسة المستقلة أثناء تنفيذ أوراق العمل.

- الجمع بين الجوانب النظرية والتطبيقية للكفايات المراد تنميتها.
- التطور الذي حدث في مستوى الكفايات المعرفية لدى المتدربين انعكاس على مستوى الكفايات

الأدائية لديهم.

- إلمام المتدربين بمعايير التقويم التي يجب أن يتم تقويم المتعلمين في ضوئها مكنهم من وضع رؤية

متكاملة لكيفية تفعيل التقويم الأصيل.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة ليونغو *Lianghuo(2002)* التي أثبتت أن تدريب المعلمين على التقويم الأصيل أسهم في تنمية مهارات استخدامه.

٤- نتائج اختبار صحة الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض على أنه:" يتسم البرنامج التدريبي المقترح بالفاعلية في تنمية كفايات التقويم الأصيل الأدائية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب نسبة الكسب المعدل لبليك، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٩)

نسب الكسب المعدل الدالة على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية كفايات التقويم الأصيل الأدائية

الكفايات الأدائية الرئيسة	الكفايات الأدائية الفرعية	المتوسط القبلي (س)	المتوسط البعدي (ص)	النهاية العظمي	نسبة الكسب المعدل	الفاعلية
التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل	١- يُصوغ أهداف التقويم الأصيل صياغة إجرائية في ضوء نواتج التعلم.	٢,٠٣	٤,٣٣	٥	١,٢٣	مرتفعة
	٢- يختار استراتيجية التقويم الأصيل الملائمة للمهارة المراد قياسها.	١,٧٣	٤,٨٦	٥	١,٥٧	مرتفعة
	٣- يختار أداة التقويم اللغوي المناسبة للاستراتيجية المختارة.	١,٨٠	٤,٢٣	٥	١,٢٤	مرتفعة
	٤- يُصوغ أسئلة التقويم صياغة علمية دقيقة.	١,٨٦	٤,٢٠	٥	١,٢١	مرتفعة
	٥- يُصمم معايير متدرجة لتقدير أداء التلاميذ في المهارات وفق مستويات متدرجة.	١,٥٦	٣,٨٣	٥	١,١١	متوسطة

تنفيذ التقويم الأصيل	٦- يستخدم التقويم القائم على الأداء في تقويم مهارات الاستماع.	١,٣٣	٣,٥٠	٥	١,٠٢	متوسطة
	٧- يستخدم التقويم القائم على الأداء في تقويم مهارات التحدث.	١,٥٠	٣,٤٠	٥	٠,٩٢	منخفضة
	٨- يستخدم التقويم القائم على الأداء في تقويم مهارات القراءة.	١,٢٦	٣,٧٧	٥	١,١٧	متوسطة
	٩- يستخدم التقويم القائم على الأداء في تقويم مهارات الكتابة.	١,٤٣	٣,٦٣	٥	١,٠٥	متوسطة
	١٠- يستخدم ملفات الإنجاز الإلكترونية في تقويم مهارات القراءة.	١,٣٠	٢,٤٠	٥	٠,٥١	منخفضة
	١١- يستخدم ملفات الإنجاز الإلكترونية في تقويم مهارات الكتابة.	١,٢٠	٢,٥٣	٥	٠,٦١	منخفضة
	١٢- يُفعل استراتيجية تقويم الأقران في تقويم مهارات القراءة الجهرية.	٢,١٦	٤,٢٦	٥	١,١٥	متوسطة
	١٣- يُفعل استراتيجية تقويم الأقران في تقويم مهارات التعبير الكتابي.	١,٧٣	٣,٧٦	٥	١,٠٣	متوسطة
	١٤- يُشجع المتعلمين على ممارسة التقويم الذاتي	٢,٢٠	٤,٩٣	٥	١,٥١	مرتفعة
	١٥- يُطبق أدوات التقويم الأصيل تطبيقًا صحيحًا.	١,٣٠	٣,٥٣	٥	١,٠٤	متوسطة
تحليل نتائج	١٦- يحلل نتائج التقويم الأصيل تحليلاً موضوعيًا	٢,٢٣	٤,٤٧	٥	١,٢٥	مرتفعة

	١٧- يفسر نتائج التقويم الأصيل تفسيرًا صحيحًا.	١,٨٠	٤,٦٦	٥	١,٤٦	مرتفعة
	١٨- يُصمم برامج إثرائية للمتميزين.	١,٦٦	٤,٣٧	٥	١,٣٦	مرتفعة
	١٩- يُصمم برامج علاجية للضعاف.	١,٥٠	٤,٠٦	٥	١,٣٤	مرتفعة
الكفايات الأدائية ككل		٣١,٥٨	٧٤,٧٢	٩٥	١,١١	متوسطة

يتضح من جدول (٩) أن نسبة الكسب المعدل للبرنامج التدريبي بلغت (١,١١) وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات الأدائية ككل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، *وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرض الرابع.*

ويلاحظ أن فاعلية البرنامج التدريبي جاءت منخفضة في ثلاث كفايات أدائية، هي: استخدام التقويم القائم على الأداء في تقويم مهارات التحدث؛ وقد يرجع ذلك إلى طبيعة مهارات التحدث، فهي من أصعب المهارات اللغوية في عملية التقويم. أما الضعف في استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية في تقويم مهارات القراءة والكتابة؛ قد يرجع ذلك إلى فقر الكفايات التكنولوجية لدي معلمي اللغة العربية أو اتجاهاتهم السلبية تجاه ملفات الإنجاز الإلكترونية لكونها تتطلب وقتا طويلاً، فضلاً عن عدم توافر الأجهزة الكافية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة محمد بن عبد المحسن(٢٠١٦) التي أكدت وجود ضعف لدى المعلمين في مهارات استخدام ملفات الإنجاز الإلكتروني. *وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.*

٥- نتائج اختبار صحة الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص الفرض على أنه: "يوجد تأثير إيجابي للبرنامج التدريبي المقترح على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام التقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية". وللتحقق من صحة الفرض، تم حساب قيمة حجم التأثير كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١٠)

حجم تأثير البرنامج التدريبي على الاتجاه نحو استخدام التقويم الأصيل لدى مجموعة البحث

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير	مستوى التأثير
القبلي	٣٠	٦٩,٢٦	١٤,٥٨	١٤,٥٥	٠,٠١	٠,٨٨	كبير
البعدي	٣٠	١٢٣,٠٣	١٦,٦٧				

يتضح من جدول (١٠):

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الأصيل لصالح التطبيق البعدي.
- قيمة حجم تأثير بلغت (٠,٨٨)، وهو حجم تأثير مرتفع يدل على وجود تأثير إيجابي للبرنامج التدريبي في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام التقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، *وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرض الخامس.*

وقد يرجع ذلك إلى:

- عرض نماذج من تقويم السلوك للرسول صلى الله عليه وسلم خير معلم ومُقوّم للبشرية، ونحن مأمورن بالاقتداء به، الأمر الذي أسهم في تغيير معتقدات المتدربين عن التقويم اللغوي الأصيل، ومن ثم التوجه الإيجابي نحو استخدامه.
- سرد سلبيات التقويم اللغوي التقليدي جعل المتدربين يشعرون بوجود حاجة ماسة لاستخدام التقويم

الأصيل.

- زيادة وعي المتدربين بأهمية التقويم الأصيل ساعد على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو استخدامه، فالإنسان عدو لما يجهل، مصداقًا لقول الحق تبارك وتعالى: ﴿ بَلْ كَذَّبُوا بِمَا لَمْ يُحِيطُوا بِعِلْمِهِ وَلَمَّا يَأْتِهِمْ تَأْوِيلُهُ﴾ (يونس: ٣٩)

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: فهد العليان (٢٠١٤)، ومحمد بن عواد (٢٠١٦)، التي أظهرت وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو استخدام التقويم الأصيل. وتختلف مع نتائج دراسة محمد مندور، ووليد أبو المعاطي (٢٠٠٧) التي أظهرت نتائجها وجود اتجاهات سلبية لدى معلمي المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التقويم الأصيل. *وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث.*

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يأتي:

١- تدريب معلمي اللغة العربية في المراحل التعليمية كافة على استراتيجيات التقويم الأصيل؛ لما

للتدريب من فاعلية في تنمية الكفايات المعرفية والأدائية لديهم.

٢- تضمين استراتيجيات التقويم الأصيل ضمن برامج إعداد معلمي اللغة العربية في كليات التربية.

٣- توعية معلمي اللغة العربية بأهمية التقويم الأصيل، وحثهم على تفعيله في تقويم الأداء اللغوي

للمتعلمين.

٤- إعداد دليل عملي لكيفية استخدام التقويم الأصيل في تقويم المهارات اللغوية لدى المتعلمين.

٥- ضرورة متابعة تنفيذ المعلمين لاستراتيجيات التقويم الأصيل من قبل وزارة التربية والتعليم والمراكز

البحثية المتخصصة، وتذليل الصعوبات التي قد تواجههم أثناء التطبيق.

٦- إعادة النظر في أساليب التقويم الحالية وربط تقويم الأداء بالمستويات المعيارية، ووضع مجموعة

من المحكات للحكم في ضوئها على مستوي إنجاز المتعلمين.

٧- تطوير مناهج اللغة العربية في المراحل التعليمية كافة في ضوء استراتيجيات التقويم الأصيل.

٨- الاهتمام بتنمية الكفايات التكنولوجية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

مقترحات البحث:

استكمالا لنتائج البحث يقترح الباحثان ما يأتي:

١- إجراء دراسة للكشف عن الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمراحل الدراسية

الأخرى في مجال التقويم الأصيل.

٢- أثر استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية

٣- دراسة مقارنة بين استراتيجيات التقويم الأصيل لتحديد أكثرها فاعلية في تقويم الأداء اللغوي لدى

المتعلمين في الفنون اللغوية.

٤- فاعلية استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ

المرحلة الابتدائية.

٥- دراسة المعوقات التي تحول دون تنفيذ التقويم الأصيل في مختلف المراحل التعليمية.

المراجع العربية:

١- إبراهيم محمد، عبد الحكيم علي (٢٠٠٩): **القياس والتقويم الصفي**، عمان، دار جرير للنشر والتوزيع.

٢- أحمد إبراهيم صومان(٢٠٠٩): **أساليب تدريس اللغة العربية**، عمان، دار زهران للنشر والتوزيع. ٣- أسامة محمد عبد السلام (٢٠١٣): أثر إعداد الطلاب لملفات الإنجاز الإلكترونية المعتمدة على برنامج وسائط متعددة في اكتساب معايير تصميمها وتنمية التفكير التأملي، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، العدد (٣٣)، ص ص٧٥-١٣٤.

٤- أكرم إبراهيم قحوف (٢٠٠٧): أثر الأنشطة اللغوية المرتبطة بملفات الإنجاز في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥- أكرم صالح محمود(٢٠١٢): **التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي**، الأردن، عمان.

٦- أمين سليمان، رجاء أبو علام (٢٠١١): **القياس والتقويم في العلوم الإنسانية**، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

٧- بدر محمد معيض (٢٠١٢): فاعلية ملفات الإنجاز الإلكترونية في تنمية مهارات التواصل الإلكتروني والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة الباحة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الباحة.

٨- بدوي الطيب، محمد رفعت (٢٠٠٧): فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التقويم الشامل لموجهي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، **مجلة عالم التربية**، العدد (٢٢)، ص ص١٦-٨٣.

٩- جابر عبد الحميد جابر(٢٠٠٢): **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس**، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٠- حاتم حسين البصيص (٢٠١١): **استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم**، دمشق، الهيئة العامة السورية للكتاب.

١١- حسن حسين زيتون(٢٠٠٧): **أصول التقويم والقياس التربوي**، الرياض، دار الصولتية للتربية.

١٢- حسن سيد شحاتة (٢٠١٠): التقويم الواقعي من أساليب التقويم الحديثة، المؤتمر العلمي السنوي الثامن عشر: اتجاهات معاصرة في تطوير التعليم في الوطن العربي، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنى سويف، المجلد (١)، ص ص٩٥-١٣٦.

١٣- حسن محمد مساعد (٢٠١٢): التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل في برنامج تعليم

اللغة العربية لغير الناطقين بها، **المجلة التربوية**، العدد (٣١)، ص ص١-٤٢.

١٤- حمدي عبد العزيز(٢٠٠٨): أثر استخدام أساليب التقويم الصفي البديل على تنمية المفاهيم الاقتصادية وتحسين فعالية الذات لدى طلاب المدارس الثانوية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد(١٤١) ص ص١٢٠-١٦١.

١٥- حنان سرحان عواد (٢٠١١): أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على استراتيجية التساؤل الذاتي وأساليب التقويم الأصيل في تنمية مهارات التذوق الأدبي ومهارات التفكير التأملي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر،العدد (١٤٦)، ص ص ١٧١-٢٢٩.

١٦- حياة زكريا الأغا (٢٠٠٤): استخدام ملفات الإنجاز والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابى الإبداعى لدى طالبات الصف العاشر بفلسطين، **رسالة دكتوراه** ، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٧-خالد أحمد عبد العال (٢٠١٧): درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته معلمو محافظة سوهاج أنموذجًا، **مجلة كلية التربية بالاسكندرية**، المجلد (٢٧)، العدد (١)، ص ص٧٣-٩٠.

١٨- رانيا إبراهيم السيد (٢٠١٤): أثر استراتيجية تقويم الأقران القائمة على بيئات التعلم الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب معهد الدراسات التربوية، **مجلة تكنولوجيا التربية**، العدد (٤٣) ، ص ص٢٠٥-٢٣٣.

١٩- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٣): **نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٠- رضا حجازي، السيد محمود (٢٠٠٦): فاعلية مهام التقويم الأصيل وفق الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والدافعية المعرفية وطلب العون الأكاديمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر الثالث عشر: الجامعات العربية في القرن الحادي والعشرين، **مركز تطوير التعليم الجامعي**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢)، ص ص ٧١٠-٧٧٥.

٢١- زينب محمد حسن (٢٠١٦): ملفات الإنجاز الإلكتروني وتحسين العملية التعليمية، **دراسات في التعليم الجامعي**، العدد(٣٢) ، ص ص٤٠١-٤٢١.

٢٢- سعاد سيد إبراهيم(٢٠١٦): التقويم الواقعي للأداء المهارى للطلاب بين الواقع والمأمول، **مجلة**

الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد (٧٩)، ص ص٢٨٩-٣٠٨.

٢٣- سعاد شاهين، أمل حسين (٢٠١٣): فاعلية تصميم نمطين مختلفين من ملفات الإنجاز الإلكترونية لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، العدد (٤٩)، ص ص٥٦٧-٥٩٣.

٢٤- سلطان بن عايض (٢٠١٦): تصور مقترح لاستخدام معلمي الحاسب الآلي ملف الإنجاز الإلكتروني، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، المجلد(١)، العدد(١٧٠)، ص ص٧٥٢-٨٢٢.

٢٥- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٧): **التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته**،القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٦- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠١٢): التوجه نحو أساليب التقويم الأصيل لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي، المؤتمر العلمي الدولي الأول: رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة، **مجلة كلية التربية**، جامعة **المنصورة**، المجلد (١)، ص ص١٠٧٣-١١٠٧.

٢٧- عزت عبد الحميد (٢٠١١): **الإحصاء النفسي والتربوي**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٨- على عبد التواب العمدة (٢٠١٤): أثر اختلاف أنماط التقويم (معلم، ذاتي، أقران) في التعلم الإلكتروني على حل مشكلات التصميم التعليمي لدى طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوها، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، العدد(٤٨)، ص ص٤٧-٨٤.

٢٩- على عبد العظيم سلام (٢٠١٥): التقويم مدخل للارتقاء بأداء المعلم وتطوير برامج إعداده، المؤتمر الرابع والعشرين: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز، **مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢١٠)، ص ص٩١-١١٩.

٣٠- عيسى صالح يوسف (٢٠١٦): أساليب تقويم الطلبة في اللغة العربية بين الواقع والمأمول، **مجلة عالم التربية**، العدد(٥٤) ، ص ص١٩٩-٢٢٨.

٣١- عيسى فرج المطيري (٢٠١٠): الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توافرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، المجلد (٤)، العدد(٣)، ص ص٣١٣-٣٢٨.

٣٢- فتحي حسن ملكاوي (٢٠١٠): استعمال أطر مرجعية متعددة في تقويم مهارات النمو اللغوي،

مجمع اللغة العربية الأردني، العدد(٦١)، ص ص ٦٤٥-٦٩١.

٣٣- فتحي يونس، محمود الناقة، رشدي طعيمة، أحمد حنورة (٢٠٠٥): **طرق تعليم اللغة العربية**، القاهرة، وزارة التربية والتعليم.

٣٤-فهد عبد الرحمن العليان(٢٠١٤): اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضات، **مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية** جامعة الملك سعود، العدد(٤٥)، ص ص ٥٣-٧٦.

٣٥- كوثر حسين كوجك(٢٠١٢): **البورتفوليو في التعليم والتعلم**، القاهرة، عالم الكتب.

٣٦- ماجد عبد الله عبد الكريم (٢٠٠٦): المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقويم أداء الطلاب اللغوي، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، العدد (٤٦)، ص ص١٠٠-١٢٦.

٣٧- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١١): **قوائم التقدير وفنون اللغة**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣٨- محمد أبو الفتوح حامد(٢٠١١): **التقويم التربوي بين الواقع والمأمول**، الرياض، مكتبة الشقرى للنشر والتوزيع.

٣٩- محمد السيد على(٢٠١١): **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، عمان، دار المسيرة.

٤٠-محمد بن عبد المحسن(٢٠١٣): أثر استخدام التقويم الأصيل على تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو مقرر الفقه في المرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، المجلد (٢)، العدد(٣٧)، ص ص٤٩-.٩٢

٤١- محمد بن عبد المحسن (٢٠١٦): فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير تقويم المادة لاستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني في تحسين أداء معلمي العلوم الشرعية، **رسالة الخليج العربي**، العدد(١٤١)، ص ص٣٥-٥٤.

٤٢- محمد بن عواد (٢٠١٦): درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام ومعيقات استخدامه، **مجلة العلوم التربوية**، العدد(٢)، ص ص٢٠٦-٢٦١.

٤٣- محمد حسين محمد (٢٠١٦): معايير التقويم اللغوي ومدى تطبيقها في الحلقة الثانية في دولة الإمارات العربية المتحدة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

٤٤- محمد رجب فضل الله (٢٠٠٥): متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية،

المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية، **مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد (١) ، ص ص١٤٧-١٧٨.

٤٥- محمد سعد إبراهيم (٢٠٠٤): فاعلية التقويم البديل على التحصيل والتواصل وخفض قلق الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات**، المؤتمر العلمي الرابع: رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة، كلية التربية، جامعة بنها، العدد (٨٢)، ص ص١٧٧-٢٤٤.

٤٦- محمد علي الويركي (٢٠١٢): بناء معيار لقياس الأداء التعبير الشفوي لدى طلبة المرحلة الأساسية، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، السعودية، العدد (٢٨)، ص ص١٣٥-١٥١.

٤٧- محمد مندور، وليد أبو المعاطي (٢٠٠٧): اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التقويم الشامل وعلاقتها بالرضا عن العمل ، **المجلة العلمية**، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٢٣)، العدد (١)، ص ص١١٥-١٨٣.

٤٨- ناصر أحمد الخوالدة (٢٠١٧): أثر التقويم الحقيقي في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي للمفاهيم الشرعية، **مجلة العلوم التربوية**، الأردن، المجلد(٤٤)، العدد (٢) ص ص٣١-٤٤

٤٩- النور الصادق النور(٢٠١٧): مدى توافر وممارسة الكفايات التقويمية لدى معلمي الرياضيات في تقويم الطلاب بالمدارس الثانوية، **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

٥٠- النور عبد الرحمن محمد (٢٠١٤): التقويم التربوي البديل ودوره الإيجابي في قياس تحصيل الطلاب وتقويم أدائهم، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية، جامعة المنوفية، المجلد (٣٠)، العدد (٢)، ص ص١-٢٩.

٥١- وجيه المرسى، محمود عبد الحافظ (٢٠١٠): **الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية**، الجوف، إصدارات النادي الأدبي.

٥٢- وليد كمال عفيفي (٢٠١١): **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

References

Bagnato. S.; Neisworth, J. & Pretti-Frontczak, K. (2010). Linking Authentic Assessment and Early Childhood Intervention: Best Measures for Best Practices. Second Edition. USA. Paul Brookes Publishing Co.

Bryant, D. & Carless, D.(2010). Peer Assessment in a Test-dominated Setting: Empowering Boring or Facilitating Examination Preparation, Educ Res Policy Prac, 9, 3-15.

Deakin-crick, R.; Sebba, J.; Harlen, W.;Yu, G.,& Lawson, H.(2005). Systematic Review of Research Evidence of the Impact on Students of Self- and Peer Assessment, EPPI Centre Social Science Research Unit Institute of Education, University of London, London.

Downing, R. (2012).The development of plurilingual competence through authentic assessment and self-assessment: case study, *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 9, 63- 84.

Faith, W. ; Patricia, S.& Todd, B. (2004). Action Research in the Secondary Science Classroom: Student Response to Differentiated Alternative Assessment, *American Secondary Education*, 32(3), 89-104.

Lianghuo, F.(2002). In-service Training in Alternative Assessment with Singapore Mathematics Teachers. *The Mathematics Educator*,6(2), 77-94.

Ogan-Bekiroglu, F.(2009). Assessing Assessment: Examination of Pre-Service Physics Teachers' Attitudes Towards Assessment and Factors Affecting Their Attitudes, *International Journal of Science Education*, 31(1), 1-39.

Ozturk, Y & Cavus, S.(2014).The Effects of Alternative Assessment and Evaluation Methods on Academic Achievement, Persistence of Learning, Self-Effiacy Perception and Attitudes, *Journal of Theory and Practice in education*, 10(4), 1022- 1046.

Mueller, J.(2005). Authentic Assessment Toolbox: What is Authentic Assessment?, Retrieved on 22nd Dec. 2017 from http://jfmueller.faculty. noctrl.edu/toolbox/

Yurdabakan, I.& Erdogan, T.(2010). The Impact of Portfolio Assessment on Iranian EFL Students' Essay Writing: A Process-Oriented Approach, *The Journal of International Social Research*, 2(9), 526-538.