مدى توافر الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر القيادات التربوية

The Availability of Performance Competencies for Authentic Assessment among Arabic Language Teachers at the Primary Stage from the Perception of Educational Leaders

إعداد

د. علي عوض محمد الغامدي

أستاذ مساعد – كلية التربية – جامعة بيشة

DR.

Ali Awod Mohammed Al ghamdi

Professor Assistant , College of Education , Bisha University

مدى توافر الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر القيادات التربوية

إعداد

د. علي عوض محمد الغامدي

أستاذ مساعد – كلية التربية – جامعة بيشة

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تحديد مدى توافر الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل، والفروق في استجابات العينة تبعاً لمتغيرات الجنس، طبيعة العمل، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في العمل القيادي. تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع المعلومات، وبلغت العينة (91) قيادياً. وأسفرت النتائج عن تحديد الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل في (30) كفاية، موزعةً على ثلاثة محاور: (التخطيط لاستخدام التقويم، وتنفيذ التقويم الأصيل، وتحليل نتائج التقويم الأصيل وتفسيرها)، وأسفر التحليل عن توافر الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدرجة (مرتفعة) في المحاور الثلاثة؛ ولم يحقق أي منها درجة (مرتفعة جداً). وكشفت النتائج عن وجود فروق في استجابات العينة تبعاً لمتغيّر المؤهل في محور التنفيذ عند مستوى دلالة إحصائية أقل من (a=0,05)؛ كانت لصالح الذين مؤهلهم ماجستير فأعلى. وتبيّن من النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين متغيّر المؤهل العلمي وكفايات التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل بلغت (r= 0,221) عند مستوى دلالة أقل من (a=0,05)، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية كذلك بين متغيّر المؤهل العلمي وكفايات تنفيذ التقويم الأصيل بلغت (r= 0,208) عند مستوى دلالة أقل من (a=0,05)

الكلمات المفتاحية: الكفايات الأدائية – التقويم الأصيل – معلم اللغة العربية

The Availability of Performance Competencies for Authentic Assessment among Arabic Language Teachers at the Primary Stage from the Perception of Educational Leaders

DR. Ali Awod Mohammed Al ghamdi

Professor of Assistant , College of Education , Bisha University

Abstract :The research aimed to determine the availability of performance competencies for authentic assessment, and the differences in the sample responses according to the variables of gender, nature of work, academic qualification, and years of experience in leadership work. The descriptive approach and the questionnaire were used to collect data, and the sample was (91) leaders. The findings resulted in determining the performance competencies for the authentic assessment in (30) competences, distributed on three axes: (Planning to use the assessment, implementing the authentic assessment, analyzing and interpreting the results of the authentic assessment). The analysis resulted in the availability of performance competencies for the authentic assessment of Arabic language teachers in the primary stage with a (high) degree in the three axes; and none of them achieved a (very high) score. The results revealed that there were differences in the sample responses according to the qualification variable in the implementation axis at a level of statistical significance less than (a = 0.05), in favor of those with postgraduate qualifications. The results also indicated that there was a positive correlation between the variable of academic qualification and the planning competencies for using the authentic assessment reached (r = 0.221) at a significance level less than (a = 0.05). There is also a positive correlation between the educational qualification variable and the competencies of implementing the authentic assessment reached (r = 0.208) at a significance level less than (a = 0.05).

Keywords: Performance Competencies, Authentic Assessment, Arabic language teacher.

المقدمة:

يعدُّ التقويم ركيزة أساسية في العملية التعليمية، بل إنّه من أهم جوانب أي نظام تربوي أو تعليمي؛ لاسيما أنّ نجاح تلك النظم يعتمد – إلى حد كبير – على جودة ودقة ما تخضع له من عمليات التقويم.

فالتقويم 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 (حامد، 2011، 2).

وتتوافق أغلب الأدبيات التربوية في مجال التقويم على أنّ لفلسفة المنهج التقليدي الذي أساسه الاهتمام بالمادة الدراسية؛ حفظاً واستظهاراً أثرها وتأثيرها على العملية التقويمية؛ إذ لا يحتاج المنهج التقليدي إلى تقويم آثاره في الطلاب أكثر من قياس ما تم تحصيله من المادة الدراسية؛ وهو ما جعل عملية التقويم تتحوّل إلى عملية نهائية لا تزيد عن كونها امتحاناً، وهو ما أدّى إلى إهمال الجوانب المهارية للطالب وتنميتها؛ وعدم الاستفادة من نتائج التقويم في تجويد التدريس وتطوير أداء المعلم ؛ بما يؤدي إلى رفع مستوى تحصيل المعرفة واكتساب المهارة لدى الطالب (بامشموس، 1985، 5).

وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات؛ منها دراسة (Caliskan & Kasikci,2010) التي أشارت نتائجها إلى أنّ معظم المعلمين يسعون إلى تطبيق أدوات التقويم التقليدية؛ خاصةً الاختبارات كاختبار الاختيار من متعدد، والأسئلة المفتوحة والإجابات القصيرة، في حين كان القليل منهم يلجأ إلى استخدام أدوات التقويم البديلة كالمشاريع وأعمال الطلاب. لذلك مضى ردح من الزمان نظر فيه التربويون إلى التقويم كمرادف للامتحان النهائي أو مجرد وسيلة لقياس نجاح المتعلمين ورسوبهم؛ لذلك وُجّهتِ انتقادات عديدة لأساليب التقويم التقليدية سواء أكانت محكّية أم معيارية (بحيري، وخطاب ،2019، 17).

كما كشفت نتائج الدراسات والبحوث ووقائع المؤتمرات العلمية أن التقويم بصورته الحالية للمواد الدراسية المختلفة لايزال أضعف مكونات المنظومة التعليمية، على الرغم من ظهور مفاهيم تربوية حديثة منها التقويم الحقيقي، إذ يقتصر التقويم الحالي على تقويم التحصيل باستخدام الاختبارات الشفوية والتحريرية، وهذه الامتحانات بصورها المختلفة تتعرّض لانتقادات كثيرة؛ من أهمها كما ذكر(حسين،2005، 5): التركيز على الحفظ وإهمال الجوانب التي تتعلّق بالمستويات العليا من التنظيم المعرفي، كما أنّ الدرجة التي يحصل عليها الطالب لا تكشف عن قدراته ومهاراته؛ مما ينتج عنه ضرر عند توظيف نتائجها في إصدار أحكام، كما أنّ الاختبارات أصبحت بمرور الوقت، غاية في ذاتها، ولا يستفاد من نتائجها لتقديم خطط علاجية لذوي الصعوبات، أو إثرائية للمتميزين.

وتجدر الإشارة إلى أنّ العقد الأخير من القرن العشرين شهد تطوّراً وتقدماً واضحاً وملموساً في النظام التعليمي؛ بفضل تطوّر النظريات وتطبيقات التكنولوجيا التي زادت من غزارة المعرفة كمّاً وكيفاً وانتقالاً إلى يدي المتلقّي؛ مما أدّى إلى ظهور تحديات للأنظمة التربوية، وأصبح من اللازم البحث عن سبل جديدة لمواجهة هذه التحديات والمتغيرات والتلاؤم على نحوٍ سريع؛ مما دفع الدول إلى التفكير جديّاً في مراجعة بنائها ونظامها التعليمي (الرباعية، 2016) (في الدهيم، 2019، 19).

لذلك كان التوجّه الجديد عالمياً لكثير من الأنظمة التعليمية نحو المدرسة المعرفية بدلاً من السلوكية، فاقتضى ذلك تحولاً جذريّاً في نظرة المعلمين الضيقة لعملية تقويم تعلّم الطلاب وتعليمهم، التي كانت تُعنى فقط بما اختزنه المتعلم في ذهنه من معلومات محددة لم تعد تتلاءم مع متطلبات هذا العصر (البشير، وبرهم، 2012، 3).

ومن هنا استندت وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام التي تم إعدادها خلال المشروع الشامل لتطوير المناهج الدراسية، إلى ما قدّمه التربويون اللغويون من حلول نافعة لمشكلات تعليم اللغة العربية وتعلّمها، والتي تمثّلت في:

1- صياغة الدرسين النحوي والإملائي صياغة تعليمية، تركز على الجوانب التطبيقية ذات الصلة المباشرة بضبط المنتج اللغوي، وتراعي في لغتها وتدرُّجها مراحل النمو المختلفة للمتعلمين.
2- التحوُّل من مدخل (العلوم اللُّغوية) إلى مدخل (المهارات اللُّغويّة)، حيث انتقل المنهج من التركيز على قواعد النحو والصرف والإملاء، وعلوم الأدب والبلاغة... إلى التركيز على مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. تأثراً بما يشيع في تعليم اللغات الأجنبية لأهلها.
3- التحوّل من تنظيم المنهج في مواد دراسية متعددة يركز كل منها على علم معين من علوم اللّغة إلى تنظيم المنهج في مادة دراسية واحدة يكون النص اللغوي فيها محوراً لمعالجة علوم اللّغة ومهاراتها المختلفة (وزارة التعليم، 1428هـ، 18).

مشكلة الدراسة:

لم يعد الثبات على الأساليب التقليدية في التقويم، والعجز عن وضع تصوّر متكامل لقياس مختلف أهداف منهج اللغة العربية عند المتعلمين كفيل بأنْ يُحد من فاعلية التقويم كونه بُعداً رئيساً من أبعاد المنهج، وأداةً من أدوات التطوير (طعيمة، 2003: 24). فالتقويم اللغوي وفقاً لتلك الأساليب لم يلّق قبولاً لدى التربويين اللغويين، لكونه لا يسهم في توظيف المهارات اللغوية في مواقف حياتية ذات معنى لمتعلم اللغة، كما أنه لا يقيس مهارات الاتصال الشفهي، والمهارات الاجتماعية للغة (مساعد، 2012: 22).

لذا فإنّ التقويم الأصيل (Authentic Assessment) يعدُّ توجهاً حديثاً يعكس إنجازات المتعلّم ويقيسها في مواقف حقيقية؛ لأنّه تقويمٌ يجعل الطلاب ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، يمارسون فيها مهارات التفكير العليا ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها (الفريق الوطني للتقويم، 2004).

ويشير علّام (2004، 24) إلى أنّ التقويم الأصيل أدى إلى تحولات مهمة في الميدان التربوي؛ وتلك التحولات لها ركائز أساسية اعتمدت على التطورات المعاصرة التي حدثت في علم النفس المعرفي. وتقنيات المعلومات، وما أدت إليه من تصورات فكرية جديدة لنظريات التعلّم الإنساني، ومفهومي الذكاء، والتحصيل، وما أسهمت به في تغيير وجهات النظر حول المستويات التربوية Standards، والمناهج الدراسية، والبيئة الصفية، وأساليب التدريس.

وفي الإطار نفسه يشير سلام (2015 ، 14) إلى أنّ ظهور مفهوم التقويم الأصيل جاء نتيجة طبيعية لهذه التحولات؛ فالتحول من السلوكية حيث التعلم الخطي، والأهداف التربوية المحددة المرتبطة بالسلوك الملاحظ إلى البنائية حيث يبني المتعلم معرفته بنفسه؛ فالتعلم أصبح يعتمد على نشاط المتعلم في بناء مخططات عقلية Schemes يوظفها في فهم المادة المتعلمة، ويعطيها المعنى، ويربط هذا المعنى بالحقيقة الخارجية، والتأكيد على دعم الاستقلالية، وعدم الاعتماد على المعلم وحده والسماح للمتعلم بإعداد بيان أعماله، وتقويم نموه، والتأكيد على التقويم الأصيل الذي يتسم بالموضوعية والاستمرارية والواقعية بوصفه أحد أهم التوجهات المعاصرة

ويرى بوسكو (Bosco,2014) أنّ واقعية التقويم تعني ربط التعلم بخبرات الحياة الحقيقية؛ وهنا يفيد تنوّع أدوات وأساليب التقويم البديل في مقابلة احتياجات المتعلمين المختلفة وتوفير معايير ومستويات موضوعية للحكم على أدائهم في مهام التقويم البديل المرتبطة بتعلمهم والشواهد والأدلة من أعمال الطلاب عامل حاسم في نجاح مدخل التقويم البديل المعتمد على الأداء.

ومع التسليم بأهمية التقويم الأصيل وكفاياته الأدائية للمعلم في تقويم مهارات اللغة العربية وفقاً لنتائج دراسة النمري (2011)، ومؤمني (2017)، والطائي (2019)؛ إلاّ أنّ هذه الكفايات بالرغم من أهميتها للمعلم لم يستقر لدى الباحث مدى توافرها لدى معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ولا توجد – على حد علم الباحث – دراسة تناولت ذلك من قبل؛ لذا تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما مدى توافر كفايات التقويم الأصيل الأدائية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟

أسئلة الدراسة:

س1: ما الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل اللازم توافرها لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؟

س2: ما مدى توافر الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر القيادات التربوية في محافظة بيشة؟ ويتفرّع عنه:

أ- ما مدى توافر كفايات التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر القيادة التربوية؟

ب- ما مدى توافر كفايات تنفيذ التقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر القيادات التربوية؟

ج- ما مدى توافر كفايات تحليل نتائج التقويم الأصيل وتفسيرها لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر القيادات التربوية؟

س3: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في استجابات العينة عن مدى توافر الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ تعزى للمتغيرات الديمغرافية (الشخصية) لأفراد العينة(الجنس، طبيعة العمل، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في العمل الحالي)؟

س4: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين محاور الدراسة التي تتعلّق بالكفايات الأدائية للتقويم الأصيل (كفايات التخطيط، كفايات التنفيذ، كفايات تحليل النتائج) والمتغيرات الديمغرافية لأفراد العينة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1- تحديد الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.
2- تعرّف مدى توافر الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر القيادات التربوية في جوانب التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل وتنفيذه وتحليل نتائجه وتفسيرها.
3- التعرّف على ما إذا كانت هناك فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في إجابات أفراد العينة عن مدى توافر الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، والتي تعزى للمتغيرات الديمغرافية لأفراد العينة.
4- الكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين المحاور الثلاثة للدراسة (كفايات التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل، وكفايات تنفيذ التقويم الأصيل، وكفايات تحليل نتائج التقويم الأصيل)، والمتغيرات الديمغرافية لأفراد العينة.

أهمية الدراسة:

1- إثراء المكتبة العربية بدراسة علمية عن التقويم الأصيل وكفاياته الأدائية.
2- تقديم قائمة بالكفايات الأدائية للتقويم الأصيل اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، والتي قد تفيد القائمين على برامج إعداد المعلم وتطوير أدائه.
3- تفيد الدراسية الحالية المعلمين والمعلمات عامة، ومعلمي ومعلمات اللغة العربية خاصة، من حيث تحديد أهم كفايات التقويم الأصيل الأدائية، اللازم توافر في أدائهم، وانعكاس ذلك على درجة استخدامهم لها.
4- تزويد الجهات المختصة في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (المشرفين، وإدارة المناهج، وإدارة الاختبارات والتقويم) بصورة واضحة وحقيقية عن واقع توافر كفايات التقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وتحديد الكفايات المتدنيّة في أداء المعلم التقويمي لطلابه والتركيز عليها من قبل المشرفين التربويين وتخطيط برامج التأهيل المهني.
5- تساعد نتائج الدراسة الحالية القائمين على البرامج التدريبية للمعلمين – في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية – على النهوض بمستوى كفايات التقويم الأصيل وتحسينها.
6- تفيد نتائج الدراسة الحالية القائمين على برامج إعداد معلم اللغة العربية في تخطيط وإعداد مقررات طرق التدريس؛ لتتضمن كفايات التقويم الأصيل.
7- تساعد القائمين على الإشراف التربوي وإدارة المدارس الابتدائية بالاستفادة من قائمة كفايات التقويم الأصيل التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وكذلك النتائج في وضع خطة لتدريب المعلمين وتحسين أدائهم.

حدود الدراسة:

1- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل.
2- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على القيادات التربوية التي تباشر الإشراف على العملية التعليمية داخل المدرسة، والمتمثلة في مشرفي اللّغة العربية، ومديري المرحلة الابتدائية.
3- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة على تعليم بيشة.
4- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث خلال العام 1442/1441هـ

مصطلحات الدراسة:

التقويم الأصيل: عرّفه مولر (Mueller (2005: 2) بأنّه: " قيام المتعلم بأداء مهام واقعية وحقيقية لتطبيق المعارف والمهارات التي اكتسبها، ثم الحكم عليها في ضوء مقاييس كمية وكيفية متدرّجة" .

أمّا سلاّم فعرّفه (2015: 99) بأنّه : " تقويمٌ متعدد الأبعاد لمدى واسع من القدرات والمهارات من خلال عملية مستمرة يشترك فيها المعنيون للحكم على مستوى تقدم المتعلم باتباع استراتيجيات غير تقليدية تركّز على توظيف المعرفة وأداء المهارات، التي تتطلّب أداء مهام معينة بشكل عملي مرتبط بواقع الحياة"

كما عرّفه يوسف (2016: 208) بأنّه: "عملية جمع بيانات ومعلومات عما يمتلكه المتعلم من معارف ومهارات لغوية بهدف إصدار حكم على تمكنهم اللغوي عن طريق قيامهم بمهام أدائية، وإنجازاهم لمنتجات لغوية في ضوء معايير أداء موضوعية".

ويتبنّى الباحث تعريف (البلاونة، 2010) ، والذي يعرّف التقويم الأصيل على أنّه " التقويم من خلال تقديم مهام أدائية تمثل مواقف حياتية تتطلب التفكير والممارسة من الطالب، وبالتالي ملاحظة ومتابعة أداء الطالب لهذه المهام؛ ليتم من خلالها الحكم على إنجازه بأدوات تقويم تقدير مستوى الأداء ودرجته" .

الكفايات الأدائية: " هي القدرات التي يمتلكها المعلم ويسخرها في التفاعل التعليمي لتحقيق أهداف التربية، سواءً أجرى ذلك التفاعل داخل غرفة الفصل أم خارجها (طافش، 1998، 21).

أمّا عطية (2007، 55) فيعرّفها بأنها " تلك الكفايات التي تتمثل في المهارات الحركية اللازمة لأداء المدرس وتحقيق أهداف التعليم التي يمكن ملاحظتها وقياسها "

والكفايات الأدائية للتقويم الأصيل كفايات التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل، وتشمل: صياغة الأهداف في ضوء نواتج التعلّم المستهدفة، واختيار استراتيجية التقويم الأصيل الملائمة للمهارة المراد قياسها، واختيار أداة التقويم المناسبة للاستراتيجية المختارة، وصياغة أسئلة التقويم (بحيري، وخطاب، 2019: 48).

ويعرّف الباحث الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل إجرائياً في هذا البحث بأنّها: مهارات تقويمية تتوافر لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ تعكس قدرتهم على تخطيط برامج التقويم، وتنفيذها واستخلاص نتائجها وتنظيمها بغية الاستفادة منها في تحسين تعلّم الطلاب؛ وسيتم الكشف عن مدى توافرها لدى معلم اللغة العربية من خلال إجابة القيادات التربوية المشرفة على أداء معلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

القيادات التربوية: هم شاغلو المناصب القيادية بالمؤسسات التربوية التعليمية (المشرف/ة التربوي/ ة للغة العربية– مدير/ ة المدرسة) والمناط بهم الإشراف على أداء المعلم وتوجيهه داخل المؤسسة التعليمية (المدرسة) لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

الخلفية النظرية

أولاً: الإطار النظري

تأتي أهمية الكفايات للمعلم بصـــفةٍ عامة من أنّ عمله التربوي كله يقوم عليها؛ لأنّ مهنة التدريس –كما هو معروف – تستلزم نشاطات تتصل بالشرح والتفسير، وأخرى تستهدف إقامة البرهان والدليل، تتطلّب نشـــاطات أخرى تتعلّق بإدارة الصـــف، وحفظ النظام، وتوجيه الطلاب ومتابعتهم، وتعزيز اســتجاباتهم، وجمع المعلومات وتقويم مدى تقدمهم الدراســي، إلى غير ذلك من نشــاطات متعددة، تُعدُّ مهارات تدريسية لا يمكن للمعلم الاستغناء عنها في أداء عمله التربوي (خليفة، 2002، 414).

ويرى طافش(1998، 21) **أنّ الكفايات الأدائية** هي القدرات التي يمتلكها المعلم ويسخرها في التفاعل التعليمي لتحقيق أهداف التربية، سواء أجرى ذلك التفاعل داخل غرفة الفصل أم خارجها.

وتشمل الكفايات التدريسية الأدائية مهارات تقويم التعلّم الصفي، والتي تتضمن قدرة المعلم على تخطيط برامج التقويم، ومَنْ ثمَّ تنفيذها واســتخلاص نتائجها وتنظيمها بغية الاســتفادة منها مســتقبلاً في تحسين تعلّم الطلاب (قنديل، 1998، 119).

مفهوم التقويم الأصيل:

يعد التقويم الأصيل أسلوباً علميّاً يُقدّم للطلاب من خلاله مجموعة من الأنشطة والمواقف التعليمية، ويكلّفون بأداء مهام وتكليفات تتشابه – إلى حد كبير – مع مواقف الحياة اليومية، فما يتم تقويمه هو الأداء اللفظي والواقعي المرتبط بحياة الطلاب الواقعية، وليس مجرد استرجاع معلومات وحقائق منعزلة عن واقعهم، وهذا التقويم الأصيل أو التقويم البديل؛ لأنه يستخدم كبديل عن التقويم التقليدي الذي يعتمد على الاختبارات التحريرية بالورقة والقلم (الناجم، 2013).

ويُشار إلى التقويم الأصيل بأنّه مجموعة أساليب لتقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والطاقات العقلية للطالب، ومن أهمها ملاحظة أداء الطالب، والتعليق على إنتاجه، ومتابعة تطوير إنجازاته، كما يدعم تحسين مستويات الطلاب بصورةٍ متكاملة ومستمرة من خلال أنشطة وتدريبات تتسم بالواقعية (الشامسي ، 2009).

تعود جذور التقويم الأصيل كما أشار كل من فيو ودال (VU, Dall,2014:779) ، إلى عام 1962، حين أصدر هيدجر (Heidegger) أفكاره حول عمليات التعليم والتعلّم، خاصة في إشارته إلى ضرورة الارتباط

بالعالم الحقيقي في being-in-the-world ، والتي أشارت إلى أهمية أن يقوم التعليم على عمل إنجاز الطالب لمخرجات تعليمية ترتبط بحياته وواقعه بما تتضمّن مشكلات، وقدّم تعريفاً للتقويم بكونه عمليات تقوم على مهام واقعية real-to-life ، أو اكتساب قيم حقيقية real-to-value وأنّ الهدف من التقويم الحقيقي هو تطوير عمليات التعليم والتعلّم.

ويعرّفه كلٌّ من المحمدي، ونصّار، وأبا حسين (2015: 329) بأنّه نوع من التقويم يختلف عن التقويم التقليدي؛ ويتطلب من الطلاب إنجازات مركبة ذات دلالة تعليمية، مع توظيف خبراتهم ومعرفتهم السابقة، وتعليمهم الحالي، ومهاراتهم المكتسبة في حل مشكلات واقعية وأصيلة ترتبط بحياة الطلاب الواقعية.

ويهدف التقويم الأصيل كما أشار أديامي (Adeyemi,2015:127) إلى تقويم قدرات ومهارات الطلاب في سياق العالم الحقيقي الذي يعيشونه، وفي هذا النمط من التقويم يتعلّم الطلاب كيف يطبقون تلك المهارات والقدرات في مهام ومشروعات حقيقية/ أصيلة، وتتحدد مهام المعلم في بناء المهام والمشروعات التعليمية ذات الصلة بواقع الطالب، واختيار أساليب المعالجة داخل وخارج الصف، ويتوقّف ذلك بالضرورة على الاختبارات التعليمية وعناصرها(المفاهيم الرئيسة والفرعية، والمهارات الذهنية والأدائية، والاستدلالات/ التعميمات)، حيث يجب اختيار خبرات حقيقية، وذات معنى، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعالم الحقيقي، كما تتسم بإمكانية توظيفها في بناء المعرفة لدى الطالب عند معالجتها وتوظيفها.

وأشارت (Boyd, 2004) في دراسة لها إلى أنّ التقويم الأصيل ينطلق من العمليات التحليلية والتفصيلية في التقويم، والتي تسمى بالمستويات الجزئية micro- levels assessment ، في حين ينطلق التقويم التقليدي من المستويات الكلية للتقويم micro- levels assessment حيث يركّز التقويم الأصيل على العمليات التي يقوم بها الطالب، في حين يركّز التقويم التقليدي على الحلول والنتائج، وتتسم الأولى بكونها عملية متزامنة ومطوّرة لعمليات التعليم والتعلّم.

كما ذكر العصيمي (2015، 11) في دراسة له أن التقويم الأصيل ينتقل بالممارسات التدريسية من ممارسات النظرية السلوكية إلى ممارسات النظرية البنائية، كما ينتقل بالطالب من الدور السلبي إلى الدور الفاعل في الموقف التعليمي الواقعي، وتنتقل من المناهج الجامدة إلى المناهج المتمركزة على البحث والاستقصاء والترابطات مع العالم الحقيقي، ومن الاختبارات التي تقيس مستويات سطحية في المعرفة إلى إنجاز مستويات التعلم العميق، ومن الاختبارات التي تقيس مخرجات نهائية، إلى أساليب تطوير عمليات التعليم والتعلم داخل الموقف التعليمي.

وأوضح (Svinicki, 2005: 23-24) أنّ التقويم الأصيل يُعدُّ مرحلة تطويرية في نظام التعليم، حيث ينتقل من التدريبات الروتينية، واختبارات الورقة والقلم إلى الأنشطة والتدريبات المرتبطة بحياة الطالب؛ لمخاطبة عقله وحواسه، واستثارة دافعيته للتعلّم، كما يُعدُّ التقويم الأصيل جزءاً لا يتجزّأ من التعلّم الحقيقي/ الواقعي/ الأصيل،

والذي يتمركز على إيجابية الطالب، وتتمركز خبراته التعليمية حول بيئة الطالب الحقيقية، ويتسم التقويم الأصيل بمجموعة من السمات كما يلي:

- واقعية التقويم realistic ، وتشير إلى أنّ الخبرات التعليمية والمهارات المستهدفة يجب أنّ تركز على العالم الحقيقي للطالب real world.
- يتطلّب التقويم الأصيل إصدار الأحكام والإنتاج judgment and innovation ، وتشير إلى دور المعلم والطالب في إعادة صياغة الأنشطة والمشكلات والتدريبات داخل المحتوى العلمي بما يسهم في تطوير عمليات التعليم والتعلّم، حيث يجب أن تتسم تلك الأنشطة والتدريبات والمشكلات بمسارات متعددة للحل، وفرضيات متنوّعة قابلة للتجريب، كما تتيح فرصة الاختيار والتحقق لإصدار حكم بالصحة أو الخطأ.
- التقويم الأصيل يوجه الطالب لمعالجة الموضوع عن طريق العمل والنشاط؛ ليتعلّم بنفس طريقة العالم أو الباحث عند تعامله مع المشكلات والظواهر، والتي من خلالها يستطيع التوصل إلى المعرفة المفاهيمية والإجرائية المرتبطة بالدرس، ويصبح التعلّم أكثر معنى.
- التعلّم يرتبط بمواقف تعليمية تحاكي الواقع أو تتشابه معه بصورة كبيرة، كما تتضمّن المفاهيم والمهارات المراد تنميتها لدى الطالب بصورة أصيلة.
- يتطلّب التقويم الأصيل مواجهة/ معالجة الطالب لبعض المشكلات المركبة، والتي تنطوي على العديد من المهارات؛ لاسيما في مستويات التفكير العليا.
- التقويم الأصيل يسمح بالتغذية الراجعة، والفرص المتنوّعة والمتعددة لإعادة تقييم أداء الطالب وتحسينه.
- يتكوّن التقويم الأصيل من مجموعة من العناصر كما يشير يوسف (2018) في الجدول التالي:

الجدول (1)

عناصر التقويم الأصيل ومهامها

العناصر	المهام
بناء المعرفة Construction knowledge	تنظيم الطلاب والمعلمين للخبرات التعليمية. التخطيط للتدريس على مستوى المهارات العليا في التفكير. توظيف الأدوات المتباينة من أدوات التقويم.
تحقيق الانضباط Disciplined inquiry	تحديد المحتوى المحوري في المادة الدراسية. تحديد العمليات والمهارات الرئيسة في المخرجات التعليمية. توظيف أدوات التواصل الكتابي لبناء الفهم المسبق.
القيم خارج المدرسة values beyond the school	الترابط بين المدرسة والمنزل والبيئة خلال مشكلات تعليمية حقيقية. مشاركة جميع أطراف العملية التعليمية داخل وخارج المدرسة في التقويم.

ويرتبط التقويم الأصيل بالعديد من المهام التعليمية المختلفة عن المهام الروتينية، وهذه المهام يقع العبء الأكبر فيها على المعلم، ويوضح (Moon, et.al, 2005) بعضاً منها، والمتمثل في بناء مجتمعات تعلم تشاركية لتبادل الأفكار بين الطلاب؛ يكون هدفها الرئيس إنتاج المعرفة. ومن المهام كذلك بناء مهارات العمل لدى الطالب في مجتمعات التعلم مع ضرورة الالتزام بقيم تحمل المسؤولية عن تعلمه وتعلم مجموعته، ومن مهام التقويم الأصيل كذلك القيام بمعالجات تخطيط تضمن إنجاز جميع الطلاب للمستويات المستهدفة، والتشجيع على عمليات بناء المعرفة من خلال مواقف حقيقية، وجعل المتعلم يستوعب أن التعلم هو عملية اكتشاف وبناء المعنى من خلال المعلومات والخبرات التعليمية المتاحة، والربط بينها وبين مستويات المعرفة المفاهيمية والإجرائية؛ بما يؤدي إلى تنمية المهارات المستهدفة.

ويُستخلص من بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (البطش، 2005)، ودراسة (السعدوي، 2010) بأن عمليات التقويم الأصيل تسير بجانب عملية التدريس والتعلّم وملازمةً لها، كما أنّ التقويم شامل يقيس جميع العمليات الإجرائية بالطالب ، ويقيس الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، ويتسم بالتعاونية بين كل من له صلة بالعملية التعليمية (المعلم، ولي الأمر، مدير المدرسة، الموجه الطلابي)، كما أن التقويم الأصيل علمي جميع خطواته وأدواته محكمة، ويتسم بالمرونة والديمقراطية لتعدد أدواته وحرية التفكير ومشاركة الطلاب في تحديد معايير الأداء المطلوبة، كما أنّه يتسم بالعدالة؛ لأن أسس ومعايير التقويم الأصيل المستخدمة تُعطي النتائج نفسها ؛ حتى وإن اختلف زمان ومكان التطبيق أو الجهة التي تقوم بعملية التقويم، وكذلك من أبرز خصائصه أنه ذو معنى يركز على العمليات والنواتج وليس النواتج فقط، كما أنه واقعي يقوّم المهام المعرفية والمهارية المعقدة كما هي في واقع الحياة الفعلية.

أدوات التقويم الأصيل:

يرتبط التقويم الأصيل بمفردات منها التدريس الحقيقي والإنجاز الحقيقي، وتنطلق كما أشار (بكار 2000: 105) من مجموعة مبادئ أهمها: تنمية وقياس المهارات العليا للتفكير، وعمق المعرفة، والارتباط بالعالم الحقيقي، والمحادثات للمناقشة وقياس مسارات تفكير الطلاب، والتأييد الاجتماعي لإيجاز الطلاب، وطرح الأسئلة للتقويم البنائي، مع تنوّع أدوات التقويم الحقيقي، وارتباط التقويم بالتدريس؛ لأنه جزء أصيل في الموقف التعليمي؛ لأهمية هذه الأدوات تناولتها العديد من الأدبيات التربوية وصفاً وتحليلاً وتوضيحاً نوجز ذلك في الجدول التالي:

جدول (2) - **أساليب التقويم الأصيل وتوصيفها**

أساليب التقويم الأصيل	التوصيف
أساليب تقويم العمليات التعليمية التي يقوم بها الطالب في المواقف التعليمية	وترتبط بتقديم دلائل مشاركة الطالب في الموقف التعليمي وتحمل مسئولية تعلّمه من خلال المشاركة والمناقشة وتقديم بعض العروض والمخططات والرسوم والخرائط التوضيحية

أساليب الملاحظة المباشرة وغير المباشرة	ويرتبط بقياس المهارات الأدائية والاجتماعية من خلال مشاركة الطالب في مواقف تعليمية حقيقة، ويمكن للمعلم بناء واستخدام جدول الشواهد والبراهين (مقاييس التقدير) لكل مهارة مستهدفة
أساليب تقويم المخرجات النهائية	وترتبط باستخدام الاختبارات التحريرية المقالية والموضوعة الكتابية والشفهية، بالإضافة إلى الاختبارات العملية لقياس مستويات الطالب محتوى علمي محدد وفق معايير ومواصفات واضحة وعلمية
أساليب تطوير أداء الطالب	وترتبط بمجموعة من المهام الحقيقية/ الواقعية يقوم بها الطالب بصورة فردية أو تشاركيه منها المشروعات التعليمية أو البحثية لبناء مهارات الاستقصاء العلمي وحل المشكلات ومهارات التفكير الإنتاجي والناقد
أساليب بناء بروفيل عن الطالب	وترتبط هذه الأساليب بتقديم صورة تشخيصية محددة عن الطالب ومنها: ملف الإنجاز (البورتفيليو)، والسجل القصصي، وسجلات التقويم الذاتي.
أساليب التقويم بغرض التعزيز والدعم	وترتبط بدعم الطالب في المواقف التعليمية من خلال المهام والاختبارات الدورية القصيرة، والتي تتوازي مع التغذية الراجعة للطالب، وتوجيهه في مسارات التفكير ومسار التعلم المناسبين

ثانياً: الدراسات السابقة

بعد مراجعة الأدب التربوي السابق تم الاطلاع على من عدد من الدراسات السابقة التي تناولت التقويم الأصيل؛ حيث هدفت دراسة (Varley, 2008) إلى وصف تصورات المعلمين حول أساليب التقويم الواقعي. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من المعلمين؛ تم اختيارهم من فريق التدريس الملتحقين ببرنامج تطوير أساليب التقويم الواقعي، وتم بناء مقباس لجمع البيانات، وإجراء المقابلات وكشفت النتائج عن وجود تصورات إيجابية نحو أساليب التقويم الواقعي، وأن الأساليب لها القدرة على تقييم واقعي لمهارات الطلاب، وتبرز صورة شاملة لأدائهم.

أما النمري (2011) فأجرت دراسة كان هدفها الوقوف على أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على استراتيجية التساؤل الذاتي وأساليب التقويم الأصيل في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتفكير التأملي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، أمّا أدوات الدراسة؛ فتمثلت في اختبار تحصيلي لمهارات التذوق الأدبي، وآخر للتفكير التأملي، وبلغ عدد عينة الدراسة 100 طالبة في مدينة الطائف بواقع (50) طالبة للمجموعة التجريبية، و (50) طالبة للمجموعة الضابطة، وتم تطبيق الاختبارين قبل وبعد تنفيذ تجربة الدراسة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مجموعتي عينة الدراسة في الأداتين ولصالح المجموعة التجريبية، وكان حجم الأثر كبيراً لصالح المجموعة التجريبية، وأصت الدراسة أن تتم الاستفادة من أساليب التقويم الأصيل التي قدمتها الدراسة.

كما أجرى عفانة (2011) دراسة هدفت إلى تعرّف واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة أساليب التقويم البديل، واستخدمت الدراسة أداتين، هما:

استبانة، وبطاقة ملاحظة. وتكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة و(24) مديراً ومشرفاً تربوياً. وصلت الدراسة إلى أنّ استخدم المعلمين (الذكور) لأساليب التقويم الحديثة بلغت (45,1%)، بينما بلغ استخدام المعلمات لأساليب التقويم الحديثة (58,3 %)،، وبذلك جاء المتوسط الحسابي لواقع استخدام أساليب التقويم (البديل) أعلى لدى المعلمات من المعلمين في مجال متغير الجنس.

أمّا البشير، وبرهم (2012) فأجريا دراسةً هدفت إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن، تم بناء استبانة لقياس درجة الاستخدام، وزعت على عينة مكوّنة من (86) معلماً ومعلمة، كما تم عمل مقابلات شخصية مع 20 معلماً ومعلمة من كلا التخصصين، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، ومتوسطة في الاستراتيجيات المعتمدة على الأداء، والملاحظة، والتواصل بينما كانت درجة استخدام استراتيجية مراجعة الذات الأقل استخداماً في حجرة الصف، كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص، بينما أظهرت فروقاً تعزى لعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية.

كما سعى الحربي (2014) في الدراسة التي أجرها إلى تحديد استراتيجيات التقويم الأكاديمي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية ومتطلبات ومعوقات تطبيقه، وذلك باستخدام أسلوب المنهج الوصفي التحليلي لما تضمنته أدبيات التقويم التربوي عموماً، والتقويم الأكاديمي الواقعي على وجه الخصوص، بالإضافة إلى أهم نتائج وتوصيات الدراسات السابقة حول موضوع الدراسة؛ فتوصلت الدراسة إلى أنّ استراتيجيات التقويم الأكاديمي المعتمد على الأداء والتقويم الذاتي، والتقويم بالأقران، والتقويم بحل المشكلات؛ تعدُّ من استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين مهارات الطلاب التي تتبناها عدد من المدارس والجامعات العالمية، كما أظهرت النتائج كذلك أنَّ قناعة القيادات المدرسية والجامعية، ونشر ثقافة التقويم الواقعي بين الطلبة والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس، وتحديد الغايات النهائية للتقويم، والاستفادة من تقارير التغذية الراجعة؛ من المتطلبات الضرورية لتطبيق التقويم الأكاديمي الواقعي التي يمكن من خلالها مواجهة معوقات التطبيق التي أظهرتها نتائج الدراسة .

وتناولت دراسة الحميدي، والظفيري(2016) الكشف عن مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت أساليب التقويم البديل، واستخدمت لتحقيق أهداف الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة لجمع المعلومات وكانت عينة الدراسة (153) معلماً معلمة، وكان من أبرز النتائج أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت أساليب البديل بشكل عام جاءت بمستوى متوسط.

أما جمانة عتوم (2018) فأجرت دراسةً هدفت إلى معرفة مدى امتلاك معلمي محافظة جرش لمهارة توظيف أدوات التقويم الواقعي من وجهة نظرهم، وبلغ عدد عينة الدراسة (250) معلماً ومعلمة؛ فتوصلت الدراسة إلى أنّ أداة التقويم السائدة لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة جرش هي سلالم التقدير، ويوجد معرفة

ومهارة لدى معلمي ومعلمات محافظة جرش في توظيف أدوات التقويم في الموقف التعليمي لكن لا توجد لديهم القناعة بجدواها. وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0,05) لمجالات الأداة ككل، وأن الذكور حققوا في جميع المجال متوسطات حسابية أكثر من الإناث. مما يشير إلى أن الفروق في جميع مجالات الأداة كانت لصالح الذكور. وأظهرت النتائج أن المعلمين الذين خضعوا للدورات التدريبية حققوا في جميع المجالات متوسطات حسابية أعلى من الذين لم يخضعوا للتدريب.

وأجرى القاضي (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة استخدام مدرسي اللغة العربية في محافظة الأنبار أساليب التقويم الأصيل من وجهة نظر المدرسين والمشرفين التربويين؛ لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع المعلومات، بعد التأكد من صدقها وثباتها؛ حيث تم تطبيق الدراسة على عينة بلغ عدد أفرادها(100) معلمٍ ومعلمة و (30) مشرفاً تربوياً. وقد أظهر النتائج أنّ درجة استخدام مدرسي اللغة العربية في محافظة الأنبار لأساليب التقويم الأصيل من وجهة نظر المدرسين والمشرفين التربويين جاءت متوسطة، كما أظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لدرجة المقوِّم لصالح المشرف التربوي.

كما أجرى العتيبي (2023) دراسة هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تواجه معلمي العلوم بالمرحلتين الابتدائية بمدينة مكة المكرمة عند استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل، والكشف عن مدى وجود فروق في هذه المعوقات في ضوء بعض المتغيرات، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدام الاستبانة لجمع المعلومات من عينة عشوائية طبقية بلغت (428) معلماً للعلوم من المدارس الابتدائية والمتوسطة . وقد أظهرت النتائج أن معلمي العلوم يواجهون معوقات عالية عند استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل ككل، وكذلك في محاور: البيئة التعليمية، ومعلم العلوم، والطلاب؛ بينما كانت المعوقات بدرجة متوسطة في محور المقررات الدراسية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لمعوقات استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل بين المحاور؛ تعزى للخبرة والمؤهل العلمي والدورات التدريبية، وأوصت الدراسة بتصميم برامج تدريبية مخططة في ضوء الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم.

التعليق على الدراسات

تبيّن من استعراض الدراسات السابقة أنّها تناولت الممارسات التقويمية؛ لاسيما التقويم الأصيل في مراحل تعليمية مختلفة؛ حيث تنوعت أدواتها لجمع المعلومات ما بين الاستبانة وبطاقة الملاحظة والمقابلات ، كما أنها تنوعت في استخدام المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وقد أظهرت جميعها أهمية التقويم الأصيل في قياس مستوى الطلاب وتحسين العملية التعليمية، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوعها (التقويم الأصيل)، واستخدامها المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، وكذلك الاستبانة أداةً لجمع المعلومات ، والتي استخدمتها أغلب الدراسات السابقة، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها اقتصر تطبيق أداة الدراسة على

عينة من القيادات التربوية المعنية بالإشراف على معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمحافظة بيشة؛ وذلك بغرض تحديد درجة توافر الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل في أدائهم التدريسي، وقد أفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في جانب الإطار النظري وتصميم الأداة

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي، والذي يعتمد على دراسة ظاهرة ما كما توجد في الواقع ووصفها وتحليلها؛ وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة: مشرفو اللغة العربية ومشرفاتها، ومديرو مدارس المرحلة الابتدائية ومديراتها في إدارة تعليم بيشة خلال الفصل الدراسي الثاني من عام 1441/ 1442هـ.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الحالية من (90) من مشرفي اللغة العربية، ومديري ومديرات مدارس المرحلة الابتدائية في الفصل الثاني من العام الدراسي من عام 1441/ 1442هـ بإدارة تعليم بيشة؛ تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وتمثل ما نسبته 64% من مجمع الدراسة.

توزيع أفراد الدراسة:

بلغ عدد أفراد الدارسة (90) فرداً توزعت بياناتهم الشخصية في عدة عناصر لتحقيق أهداف الدراسة، موضحة كما يلي:

1- **الجنس**؛ حيث بلغ عدد الذكور 66 ويمثل نسبة (73.3%) أمّا عدد الإناث فبلغ 24 ويمثّل نسبة (26.7%) كما يتضح من بيانات الجدول التالي:

جدول (3) - **يوضح توزيع افراد الدارسة تبعاً للجنس**

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	66	73.3
أنثى	24	26.7
المجموع	90	%100

2- **طبيعة العمل**، وقد بلغ عدد المشرفين/ المشرفات 11 ويمثّل نسبة (12.2%) أما عدد المديرين/المديرات؛ فبلغ (79) ويمثّل نسبة (87.8%) كما يتضح من بيانات الجدول التالي:

جدول (4) – **توزيع افراد الدارسة تبعا لطبيعة العمل**

العمل	التكرار	النسبة المئوية
مشرف / ة لغة عربية	11	%12.2
مدير / ة مدرسة	79	%87.8
المجموع	90	%100

3- **المؤهل الدراسي**؛ حيث بلغ عدد من لديه مؤهل البكالوريوس 80 معلماً ومعلمة وبنسبة (88.9%) فيما بلغ عدد من لديه مؤهل دراسات عليا 10 وبنسبة (11.1%) كما يتضح من بيانات الجدول التالي:

جدول (5)

توزيع أفراد الدارسة تبعاً للمؤهل الدراسي

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
بكالوريوس	80	%88.9
دراسات عليا	10	%11.1
المجموع	90	%100

4- **سنوات الخبرة في العمل الحالي**، عدد مَنْ بلغت خبرتهم أكثر من 10 سنوات، هم النسبة الأعلى حيث كان العدد (51) وبنسبة (56.7 %)، أمّا من بلغتْ خبرتهم بين سنة واحدة و خمس سنوات؛ فكان عددهم 27 ونسبة (30%)، أمّا من كانت خبرتهم بين أكثر من 5 سنوات إلى 10 سنوات فعددهم 12 وبنسبة (13.3%)،أمّا الذين خبرتهم في العمل الحالي أكثر من 10 سنوات؛ فكان عددهم 51 بنسبة (56.7%) كما يتضح من بيانات الجدول التالي:

جدول (6)

توزيع أفراد الدارسة تبعاً لسنوات الخبرة في العمل الحالي

البرامج والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
سنة – 5 سنوات	27	%30.0
أكثر من 5 سنوات إلى 10 سنوات	12	%13.3
أكثر من 10 سنوات	51	%56.7
المجموع	90	%100

يُعدُّ استخدام الأسلوب الإحصائي المناسب وسيلةً تضمن تحقيق الأهداف؛ لذلك تم جمع البيانات إلكترونياً بواسطة قوقل فورم ومن ثَمَّ تم ترميز البيانات عن طريق برنامج الأكسل، وبعد ذلك تم ترحيل البيانات إلى برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS الذي بواسطته تمت معالجة بيانات الدراسة واختبارها إحصائياً، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient Correlation)للتحقق من الصدق البنائي باستخدام أسلوب الاتساق الداخلي لمقاييس الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach,s Alpha Coefficient) للتحقق من ثبات المقاييس.
- التحليل الوصفي(Descriptive analysis) وعن طريقه يتم احتساب التكرار، النسب المئوية، المتوسط، الانحراف المعياري ، الوزن النسبي، درجة الاستجابة والرتب لفقرات المقاييس وللدرجة الكلية للمقياس.
- استخدام اختبار معامل الارتباط سبيرمان (Spearman) وذلك لتحديد العلاقة بين المتغيرات الفئوية الديمغرافية (الشخصية) ومحاور الدراسة وذلك عند مستوى دلالة أقل من(0.05.)
- اختبار "ت" (T-test) لعينتين مستقلتين (The independent t test) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في محاور وأبعاد الدراسة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية المكوّنة من فئتين عند مستوى دلالة اقل من(0.05.).
- اختبار التباين الأحادي (The One way ANOVA) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في محاور وأبعاد الدراسة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية التي أكثر من فئتين عند مستوى دلالة أقل من (0.05.).

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ تم تصميم استبانة موجهة لمشرفي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، إلى جانب مديري المرحلة الابتدائية بتعليم بيشة؛ لتحديد مدى توافر كفايات التقويم الأصيل الأدائية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية؛ كونهم من يباشر الإشراف على أدائهم التدريسي؛ حيث وظفت تلك الاستبانة لاحقاً في جمع البيانات والمعلومات التي تم الاستناد عليها في الإجابة عن **أسئلة الدراسة**. وقد تم بناء أداة الدراسة وفق الخطوات والمراحل الآتية:

1- الاطلاع على وثيقة تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية
2- مراجعة الأدب التربوي في مجال التقويم بشكل عام.
3- مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي تناولت التقويم الأصيل وبخاصة الدراسات السابقة التي اعتمدت على الاستبانة لجمع المعلومات كدراسة (عفانة، 2011)، و(الخالدي، 2014)، و(العليان،

2014)، (الحميدي، الظفيري، 2016)، (البشير، وبرهم 2016)، (مومني، 2017)، الطائي، والقاضي (2019)، شرف (2020)

4- الاطلاع أدبيات المناهج وطرق التدريس، وخاصةً أدبيات تعليم اللغة العربية وتعلّمها.

وعلى ضوء ذلك؛ تم صياغة قائمة الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل، حيث تكوّنت القائمة في صورتها الأولية من (39) كفاية أدائية.

صدق أداة الدراسة، وتحقق بالوصول إلى صدق المحتوى والتأكد من صدق البناء كما يلي:

أ- **صدق المحتوى:**

تم عرض قائمة الكفايات على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وبلغ عددهم (10) محكَّمين في مجال المناهج وطرق التدريس والتقويم والقياس وتقنيات التعليم؛ لمعرفة آرائهم حول مدى مناسبة كل كفاية بالمحور الذي ينتمي إليه، ووضوح الصياغة وتعديل أو إضافة أو حذف بعض العبارات، ملحق رقم (2)، وبعد تعديل القائمة في ضوء ملاحظات المحكمين؛ تم إجراء التعديلات المقترحة، والتي بلغت نسبة الاتفاق حولها 80% ؛ فتألّفت القائمة من (30) كفايةً أدائية موزّعة على ثلاثة محاور رئيسة، كما يلي:

1- كفايات التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل (12) كفاية.

2- كفايات تنفيذ التقويم الأصيل (13) كفاية

3- كفايات تحليل نتائج التقويم الأصيل وتفسيرها (5) كفايات .

بعد ذلك تم تحويل قائمة الكفايات الأدائية المحكّمة إلى استبانة صِيْغَتْ بنود محاورها في عبارات محددة وواضحة، وتم تدريجها وفق مقياس ليكرت (Likert) الخماسي .

وللحكم على مدى توافر كفايات التقويم الأصيل الأدائية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ فقد أعطيت المتوسطات الحسابية التدريج الآتي:

الاستجابة	درجة الاستجابة
أوافق بشدة	5
أوافق	4
محايد	3
لا أوافق	2
لا أوافق بشدة	1

ب- **الصدق البنائي :**

1. الصدق البنائي لمقياس كفايات التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل

وكما يتضح من الجدول رقم (7) بأنّه تم استخدام معامل الاتساق الداخلي لمقياس الصدق البنائي وذلك باستخدام أسلوب الاتساق الداخلي؛ حيث تم احتساب معامل الارتباط (بيرسون) بين عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور.

جدول (7)

معاملات ارتباط الاتساق الداخلي بين العبارات والدرجة الكلية لمحور كفايات التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل

رقم العبارة	العبارة	معامل الارتباط (بيرسون)
1	يصوغ أهداف التقويم الأصيل المراد تحقيقها.	0.76**
2	يحدد المهارات اللغوية المراد تقويمها.	0.73**
3	يحدد نواتج تعلّم المهارة اللّغوية المستهدفة.	0.76**
4	يخطط لمواقف تتضمّن أداءً لغويّاً للمهارة المستهدفة يرتبط بواقع الحياة.	0.73**
5	يختار أنشطة مناسبة تكشف عن مستوى أداء الطالب في المهارة اللغوية المستهدفة	0.81**
6	يعالج الفروق الفردية لدى الطلاب بما يضمن تحقيق العدالة للجميع.	0.76**
7	يختار أسلوب التقويم الأصيل الملائم للمهارة اللغوية المراد قياسها .	0.86**
8	يحدد أداة التقويم الأصيل المناسبة لقياس أداء الطالب في المهارة اللغوية.	0.83**
9	يربط تقويم المهارات اللغوية بالمدخل التكاملي لتعليم اللّغة.	0.80**
10	يربط تقويم الطلاب بالأداء اللُّغوي الفعلي الملاحظ للطالب.	0.74**
11	يصوغ أسئلة التقويم الأصيل صياغة علمية دقيقة.	0.82**
12	يصمم بمشاركة طلابه معايير متدرجة لتقويم الأداء المناسب في المهارات اللغوية.	0.83**
** مستوى الارتباط دال احصائيا عند مستوى (0.05)		

يتبين من الجدول أعلاه (7)أن جميع معاملات الارتباط بين عبارات محور "كفايات التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل " والمجموع الكلي للمحور نفسه دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) وبقيم موجبة حيث تراوحت بين (ر=0.86) و (ر=0.73)؛ مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته وهذا يدل على درجة الصدق البنائي العالية لمحور كفايات التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل في أداة الدراسة.

2- الصدق البنائي لمقياس كفايات تنفيذ التقويم الأصيل

أمّا الصدق البنائي لمحور "كفايات تنفيذ التقويم الأصيل " فتم ذلك باستخدام أسلوب الاتساق الداخلي؛ حيث تم احتساب معامل الارتباط (بيرسون) بين عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور، كما يظهر من بيانات الجدول التالي: جدول (8)

معاملات ارتباط الاتساق الداخلي بين العبارة والدرجة الكلية لمحور كفايات تنفيذ التقويم الأصيل

رقم العبارة	العبارة	معامل الارتباط (بيرسون)
1	يستخدم التهيئة المناسبة لتقويم المهارة اللغوية لدى طلابه	**0.81
2	يوضّح لطلابه معايير الأداء اللغوي المطلوب	**0.73
3	يتدرج في تقويم المهارة اللغوية لدى طلابه	**0.86
4	يحرص على تحقيق مبدأ التكامل أثناء قياس المهارة اللغوية لدى طلابه	**0.85
5	يربط بين استراتيجيات تدريس المهارة والأسلوب المناسب لتقويمها	**0.88
6	يستخدم أسلوب التقويم المناسب لمهارات الاستماع	**0.92
7	يستخدم أسلوب التقويم المناسب لمهارات التحدث	**0.88
8	يستخدم أسلوب التقويم المناسب لمهارات القراءة	**0.86
9	يستخدم التقويم المناسب لمهارات الكتابة	**0.81
10	يراعي الشمول والتدرج في تقويم الأداء اللغوي	**0.86
11	يستخدم تقويم الأقران لزملائهم في أداء المهارات	**0.78
12	يشجع الطلاب على ممارسة التقويم الذاتي لمهارات اللغة	**0.82
13	يراعي الفروق الفردية لدى طلابه أثناء عملية التقويم	**0.84
** مستوى الارتباط دال احصائيا عند مستوى (0.05)		

ويتّضح من بيانات الجدول (8) أن جميع معاملات الارتباط بين العبارات المكونة لمحور "كفايات تنفيذ التقويم الأصيل " والمجموع الكلي للمحور نفسه دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) وبقيم موجبة حيث تراوحت بين (ر=0.92) و (ر=0.73)؛ مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته وهذا يدل على درجة الصدق البنائي العالية لمحور "كفايات تنفيذ التقويم الأصيل"

3ـ الصدق البنائي لمقياس: كفايات تحليل نتائج التقويم الأصيل وتفسيرها: تم استخدام معامل الاتساق الداخلي لمقياس الصدق البنائي وذلك باستخدام أسلوب الاتساق الداخلي؛ حيث تم احتساب معامل الارتباط (بيرسون) بين عبارات محور "كفايات تحليل نتائج التقويم الأصيل والدرجة الكلية للمحور كما يلي

جدول (9) - **معاملات ارتباط الاتساق الداخلي بين العبارة والدرجة الكلية لمحور كفايات تحليل نتائج التقويم الأصيل وتفسيرها**

رقم العبارة	العبارة	معامل الارتباط (بيرسون)
1	يحلل نتائج التقويم الأصيل تحليلاً دقيقاً	**0.92
2	يفسر نتائج التقويم الأصيل تفسيراً علمياً صحيحاً	**0.92
3	يوظف نتائج التقويم في تقديم تغذية راجعة لطلابه	**0.85
4	يصمم برامج إثرائية للمتميزين في ضوء تحليل نتائج التقويم الأصيل	**0.87
5	يصمم برامج علاجية للضعاف في ضوء تحليل نتائج التقويم الأصيل	**0.79
** مستوى الارتباط دال احصائيا عند مستوى (0.05)		

يتبين من الجدول (9) أن جميع معاملات الارتباط بين العبارات المكونة للمحور والمجموع الكلي للمحور نفسه دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) وبقيم موجبة حيث تراوحت بين (ر=0.92) و (ر=0.79)؛ مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته وهذا يدل على درجة الصدق البنائي العالية لمحور" كفايات تحليل نتائج التقويم الأصيل وتفسيرها ".

ثبات أداة الدراسة: تم بالتطبيق على عينة استطلاعية، واستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach`s) لحساب ثبات محاور الاستبانة:

جدول (10)- **ثبات محاور أداة الدراسة**

م	المحور	معامل الفاكرونباخ
1	كفايات التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل	0.96
2	كفايات تنفيذ التقويم الأصيل	0.97
3	كفايات تحليل نتائج التقويم الأصيل وتفسيرها	0.95

من خلال نتائج الجدول (10) تبين أنَّ قيم معامل الفاكرونباخ (Cronbach`s Alpha) لمحاور الدراسة مرتفعة؛ إذ تراوحت بين معامل ثبات (α=0.97) لمحور" كفايات تنفيذ التقويم الأصيل " ومعامل ثبات (α=0.95) لمحور" كفايات تحليل نتائج التقويم الأصيل وتفسيرها " وتعدُّ هذه القيم مرتفعة ومطمئنة بدرجة عالية لمدى ثبات أداة الدراسة. ومن نتائج الصدق والثبات نؤكد أن جميع محاور أداة الدراسة تتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة تسمح باستخدام الاستبيان والاطمئنان إلى نتائجه.

وقد تم تصنيف درجة الموافقة في تدريج خماسي وفقاً لما يلي: منخفضة جداً بين (1-1.79) ودرجة منخفضة بين (1.80-2.59) وصُنِّفتْ درجة متوسطة بين (2.60-3.39) وصُنّفتْ درجة مرتفعة بين (3.40-4.19) وصُنّفتْ درجة مرتفعة جداً بين (4.20-5) كما هو موضّحٌ في الجدول التالي:

جدول (11) - **الموافقة للمقياس الخماسي (وفق مدى درجات توافر الكفايات)**

الفئة	درجة الموافقة
1 إلى 1.79	منخفضة جدا
1.80 إلى 2.59	منخفضة
2.60 إلى 3.39	متوسطة
3.40 إلى 4.19	مرتفعة
4.20 إلى 5	مرتفعة جداً

- **وفقاً للمعادلة الآتية: مدى توافر الكفاية = (أعلى استجابة – أقل استجابة) / عدد المستويات=(5-1)/ = 0,8**

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

يعرض الباحث في هذا الجزء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ويناقشها في ضوء الدراسات السابقة، وذلك على النحو الآتي:

السؤال الأول: ونصه: (ما كفايات التقويم الأصيل الأدائية اللازم توافرها لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية).

وللإجابة عن السؤال الأول تم التوصل إلى قائمة بكفايات التقويم الأصيل الأدائية اللازم توافر ها لدى معلمي اللغة العربية، بعد الاطلاع على أدبيات اللغة العربية وأهداف تدريسها بالمرحلة الابتدائية، واستعراض قوائم كفايات التقويم بصفةٍ عامة، والتقويم الأصيل بصفةٍ خاصة، وبعد القيام بإجراءات الصدق والثبات للأداة توصل الباحث إلى قائمة نهائية بكفايات التقويم الأصيل الأدائية اللازم توافرها في معلمي اللغة العربية ومعلماتها من وجهة نظر المختصين في تعليم اللغة العربية حيث بلغت (30) كفاية موزّعة على ثلاثة محاور كما يلي:

1- كفايات التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل، ويحتوي على (12) كفاية
2- كفايات تنفيذ التقويم الأصيل، ويحتوي على (13) كفاية
3- كفايات تحليل نتائج التقويم الأصيل وتفسيرها (5) كفايات

السؤال الثاني: ما مدى توافر الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر القيادات التربوية؟

وكانت الإجابة عن **السؤال الثاني** من خلال الإجابة عن الأسئلة المتفرّعة عنه(**أ ، ب، ج**) والمتعلّقة بمحاور أداة الدراسة؛ فبعد تطبيق أداة الدراسة والمتمثلة في الاستبانة، وجمع المعلومات من أفراد العينة؛ تم استخدام التحليل الوصفي للإجابة عن السؤال الفرعي (أ) من السؤال الثاني ونصه:

أ- ما مدى توافر كفايات التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر القيادات التربوية؟ حيث تم احتساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، ودرجة الاستجابة، والرتب، كما يتضح من بيانات الجدول :

جدول (12)

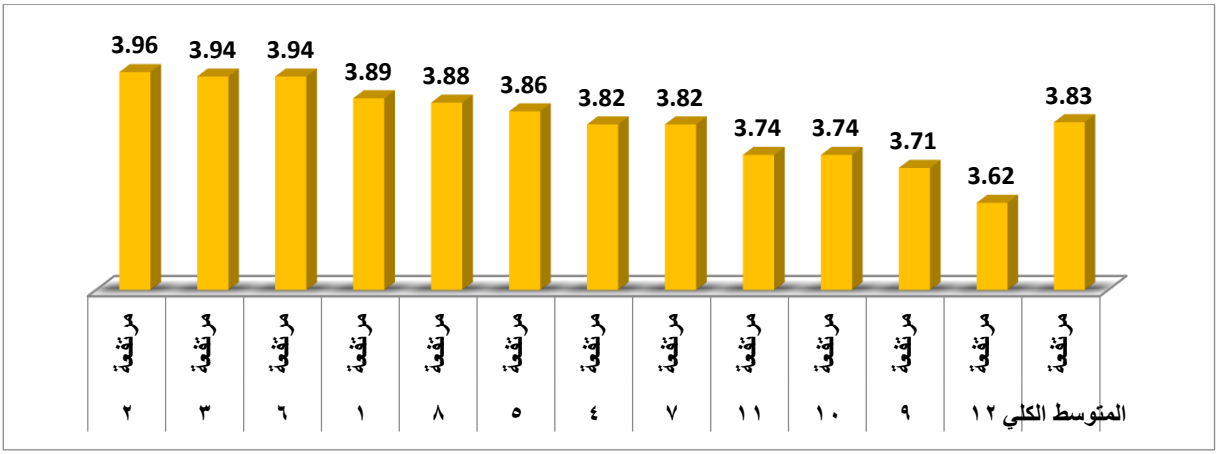
البيانات الوصفية (التكرار، النسب المئوية ، المتوسط ، الانحراف المعياري ،الوزن النسبي، درجة الاستجابة ، الرتب) لمحور كفايات التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل

رقم الفقرة	التكرار /%	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسب	درجة الاستجابة	الرتب
2	التكرار	1	1	20	47	21	3.96	0.78	%79.11	مرتفعة	1
	%	%1.1	%1.1	%22.2	%52.2	%23.3					
3	التكرار	2	1	21	42	24	3.94	0.87	%78.89	مرتفعة	2
	%	%2.2	%1.1	%23.3	%46.7	%26.7					
6	التكرار	0	5	24	32	29	3.94	0.90	%78.89	مرتفعة	2
	%	0	%5.6	%26.7	%35.6	%32.2					
1	التكرار	1	4	20	44	21	3.89	0.85	%77.78	مرتفعة	3
	%	%1.1	%4.4	%22.2	%48.9	%23.3					
8	التكرار	1	3	27	34	25	3.88	0.90	%77.56	مرتفعة	4
	%	%1.1	%3.3	%30	%37.8	%27.8					
5	التكرار	2	6	23	31	28	3.86	1.01	%77.11	مرتفعة	5
	%	%2.2	%6.7	%25.6	%34.4	%31.1					
4	التكرار	1	5	24	39	21	3.82	0.89	%76.44	مرتفعة	6
	%	%1.1	%5.6	%26.7	%43.3	%23.3					
7	التكرار	0	7	25	35	23	3.82	0.91	%76.44	مرتفعة	6
	%	0	%7.8	%27.8	%38.9	%25.6					
11	التكرار	1	8	23	39	19	3.74	0.93	%74.89	مرتفعة	7
	%	%1.1	%8.9	%25.6	%43.3	%21.1					
10	التكرار	1	8	19	47	15	3.74	0.88	%74.89	مرتفعة	7
	%	%1.1	%8.9	%21.1	%52.2	%16.7					
9	التكرار	1	6	27	40	16	3.71	0.88	%74.22	مرتفعة	8
	%	%1.1	%6.7	%30	%44.4	%17.8					
12	التكرار	1	14	23	32	20	3.62	1.03	%72.44	مرتفعة	9
	%	%1.1	%15.6	%25.6	%35.6	%22.2					
المتوسط ،الانحراف المعياري، الوزن النسبي ودرجة الاستجابة للمتوسط الكلي					3.83		0.74	%76.56	مرتفعة		

ويتضح من بيانات الجدول (12) أن كفايات التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل جاءت جميعها وبشكل كلي في الاستجابة (مرتفعة) من وجهة نظر القيادات التربوية؛ حيث بلغت الدرجة الكلية لمتوسط المحور (3.83) وبانحراف معياري قدره (0.74) وبوزن نسبي بلغ (76.56%) ومدى الاستجابة " مرتفعة" يقع ما بين (3.96 و 3,62) كما هو موضّح بالجدول (9) الذي يحدد المدى المعياري الخماسي لمستوى توافر الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في هذه الدراسة.

أما على مستوى كفايات محور التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل بكل كفاية منفردة؛ فحققت الكفاية رقم (2) " يحدد المهارات اللّغوية المراد تقويمها " أعلى متوسط وقدره (3.96) وبانحراف معياري قدره (0.78) ووزن

نسبي قدره (79.11%)، بينما حققت الكفاية رقم (12) " يصمم بمشاركة طلابه معايير متدرّجة لتقويم الأداء المناسب في المهارات اللّغوية " أقل متوسط وقدره (3.62) وبانحراف معياري قدره (1.03) ووزن نسبي قدره (72.44%)



الشكل (1)

المتوسطات ودرجات الاستجابة لمحور كفايات التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل

للإجابة عن السؤال الفرعي (ب) من السؤال الثاني ونصه:

ب – ما مدى توافر كفايات تنفيذ التقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر القيادات التربوية؟ تم استخدام التحليل الوصفي للإجابة على السؤال الفرعي (ب)؛ حيث تم احتساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، ودرجة الاستجابة، والرتب، كما هو موضح في الجدول التالي:

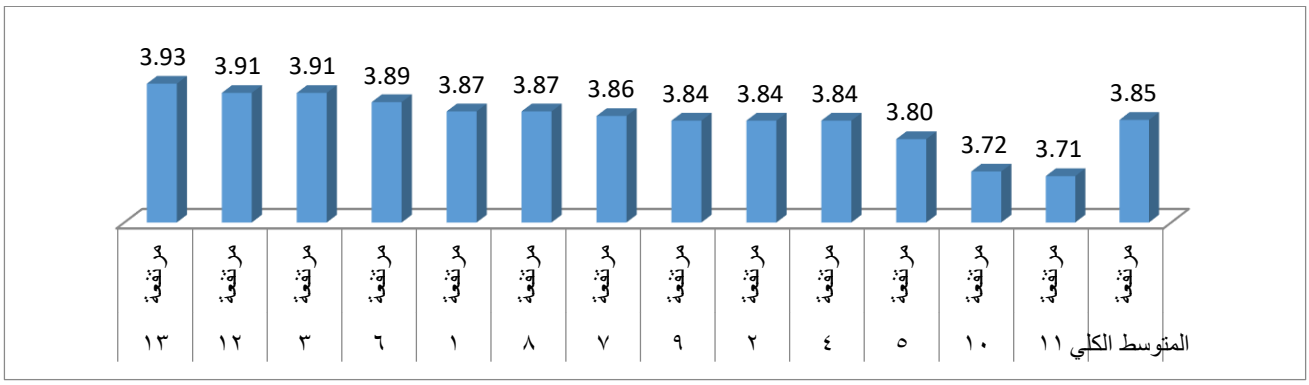
جدول (13) – **البيانات الوصفية (التكرار، النسب المئوية، المتوسط، الانحراف المعياري ،الوزن النسبي، درجة الاستجابة، الرتب) لمحور كفايات تنفيذ التقويم الأصيل**

قم الفقرة	التكرار /%	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسب	درجة الاستجابة	الرتب
13	التكرار	4	1	21	35	29	3.93	1.00	%78.67	مرتفعة	1
	%	%4.4	%1.1	%23.3	%38.9	%32.2					
12	التكرار	2	7	17	35	29	3.91	1.01	%78.22	مرتفعة	2
	%	%2.2	%7.8	%18.9	%38.9	%32.2					
3	التكرار	0	8	17	40	25	3.91	0.91	%78.22	مرتفعة	2
	%	0	%8.9	%18.9	%44.4	%27.8					
6	التكرار	0	7	23	33	27	3.89	0.93	%77.78	مرتفعة	3
	%	0	%7.8	%25.6	%36.7	%30					

1	التكرار	0	6	24	36	24	3.87	0.89	%77.33	مرتفعة	4
	%	0	%6.7	%26.7	%40	%26.7					
8	التكرار	3	3	20	41	23	3.87	0.95	%77.33	مرتفعة	4
	%	%3.3	%3.3	%22.2	%45.6	%25.6					
7	التكرار	0	6	24	37	23	3.86	0.88	%77.11	مرتفعة	5
	%	0	%6.7	%26.7	%41.1	%25.6					
9	التكرار	3	3	19	45	20	3.84	0.92	%76.89	مرتفعة	6
	%	%3.3	%3.3	%21.1	%50	%22.2					
2	التكرار	0	4	27	38	21	3.84	0.83	%76.89	مرتفعة	6
	%	0	%4.4	%30	%42.2	%23.3					
4	التكرار	0	12	18	32	28	3.84	1.02	%76.89	مرتفعة	6
	%	0	%13.3	%20	%35.6	%31.1					
5	التكرار	2	9	22	29	28	3.80	1.06	%76	مرتفعة	7
	%	%2.2	%10	%24.4	%32.2	%31.1					
10	التكرار	0	9	25	38	18	3.72	0.90	%74.44	مرتفعة	8
	%	0	%10	%27.8	%42.2	%20					
11	التكرار	2	7	26	35	20	3.71	0.97	%74.22		9
	%	%2.2	%7.8	%28.9	%38.9	%22.2					
المتوسط ،الانحراف المعياري، الوزن النسبي ودرجة الاستجابة للمتوسط الكلي							3.85	0.82	%76.92	مرتفعة	

كشفت النتائج كما يظهر في بيانات الجدول (13) أن كفايات تنفيذ التقويم الأصيل انحصرت جميعها وبشكل كلي في الاستجابة (مرتفعة) من وجهة نظر القيادات التربوية؛ حيث بلغت الدرجة الكلية لمتوسط المحور (3.85) وبانحراف معياري قدره (0.82) وبوزن نسبي بلغ (76.92%) ومدى الاستجابة " مرتفعة" يقع ما بين (3.93 و 3.71) كما هو موضّح بالجدول (9) الذي يحدد المدى المعياري الخماسي لمستوى توافر الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في هذه الدراسة.

أما على مستوى كفايات محور تنفيذ التقويم الأصيل بكل كفاية منفردة؛ فحققت الكفاية رقم (13) "يراعي الفروق الفردية لدى طلابه أثناء عملية التقويم " أعلى متوسط وقدره (3.93) وبانحراف معياري قدره (1.00) ووزن نسبي قدره (78.67%)، بينما حققت الكفاية رقم (11) " يستخدم تقويم الأقران لزملائهم في أداء المهارات" أقل متوسط وقدره (3.71) وبانحراف معياري قدره (0.97) ووزن نسبي قدره (74.22%)، كما يتّضح في الشكل التالي:



الشكل (2)

المتوسطات ودرجات الاستجابة لمحور كفايات تنفيذ التقويم الأصيل

للإجابة عن السؤال الفرعي (ج) من السؤال الثاني ونصه:

(ج) ما مدى توافر كفايات تحليل نتائج التقويم الأصيل وتفسيرها لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر القيادات التربوية ؟

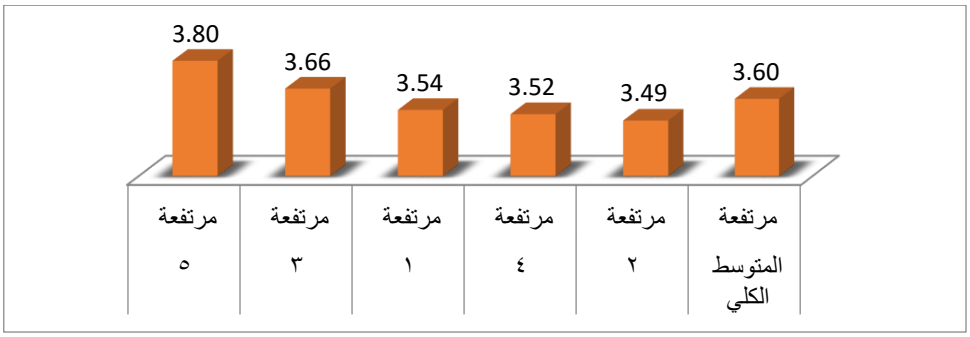
تم استخدام التحليل الوصفي للإجابة عن السؤال الثالث حيث تم احتساب التكرار، النسب المئوية، المتوسط، الانحراف المعياري، الوزن النسبي، درجة الاستجابة والرتب كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (14)

البيانات الوصفية (التكرار، النسب المئوية، المتوسط، الانحراف المعياري، الوزن النسبي، درجة الاستجابة، الرتب) لمحور كفايات تحليل نتائج التقويم الأصيل وتفسيرها

رقم الفقرة	التكرار /%	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسب	درجة الاستجابة	الرتب
5	التكرار	5	6	14	42	23	3.80	1.07	%76	مرتفعة	1
	%	%5.6	%6.7	%15.6	%46.7	%25.6					
3	التكرار	2	13	24	26	25	3.66	1.10	%73.11	مرتفعة	2
	%	%2.2	%14.4	%26.7	%28.9	%27.8					
1	التكرار	4	13	22	32	19	3.54	1.11	%70.89	مرتفعة	3
	%	%4.4	%14.4	%24.4	%35.6	%21.1					
4	التكرار	9	11	16	32	22	3.52	1.27	%70.44	مرتفعة	4
	%	%10	%12.2	%17.8	%35.6	%24.4					
2	التكرار	1	17	24	33	15	3.49	1.02	%69.78	مرتفعة	5
	%	%1.1	%18.9	%26.7	%36.7	%16.7					
المتوسط ،الانحراف المعياري، الوزن النسبي ودرجة الاستجابة للمتوسط الكلي							3.60	1.02	%72.04	مرتفعة	

أسفرت النتائج كما يتضح من بيانات الجدول (14) أن كفايات تحليل نتائج التقويم الأصيل انحصرت جميعها وبشكل كلي في الاستجابة (مرتفعة) من وجهة نظر القيادات التربوية؛ حيث بلغت الدرجة الكلية لمتوسط المحور (3.60) وبانحراف معياري قدره (1.02) وبوزن نسبي بلغ (72.04%) ومدى الاستجابة " مرتفعة" يقع ما بين (3.80 و 3.49) كما هو موضّح بالجدول (9) الذي يحدد المدى المعياري الخماسي لمستوى توافر الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في هذه الدراسة. أما على مستوى كفايات محور تحليل نتائج التقويم الأصيل بكل كفاية منفردة؛ فحققت الكفاية رقم (5) " يصمم برامج علاجية للضعاف في ضوء تحليل نتائج التقويم الأصيل " أعلى متوسط وقدره (3.80) وبانحراف معياري قدره (1.07) ووزن نسبي قدره (76 %)، بينما حققت الكفاية رقم (2) " يفسر نتائج التقويم الأصيل تفسيراً علمياً صحيحاً " أقل متوسط وقدره (3.49) وبانحراف معياري قدره (1.02) ووزن نسبي قدره (69.78%)، كما يتّضح في الشكل التالي:



الشكل (3)

المتوسطات ودرجات الاستجابة لمحور كفايات تحليل نتائج التقويم الأصيل وتفسيرها

وكشفت نتائج الأسئلة الفرعية (أ ، ب ، ج) المتفرّعة عن السؤال الثاني أنّ توافر الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل (التخطيط، التنفيذ، وتحليل النتائج) لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر القيادات التربوية؛ جاءت مرتفعة ، وربما يعود توافر هذه الكفايات إلى ازدياد الوعي بأهمية التوجّه نحو أساليب بديلة حديثة في التقويم التربوي؛ حيث كانت جهود التدريب والإشراف في الآونة الأخيرة التي حرصت عليها إدارات التعليم بتوجيه مباشر من الوزارة بغرض تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى طلاب المرحلة الابتدائية واضحة؛ إلاّ إنّه وبالرغم من كثافة تلك الجهود؛ انحصرت وجهة نظر القيادات التربوية في الاستجابة " مرتفعة " ولم ترقَ إلى الاستجابة المثلى وهي " مرتفعة جداً " وربما يُفسر ذلك أنّ تلك الجهود التي بُذلت في مجال تنمية كفايات التقويم الأصيل اتسمت بالتركيز على الجوانب النظرية للتقويم الأصيل دون الجوانب العملية التي لها انعكاس مباشر في تصحيح الممارسة التدريسية للمعلم ودقة قياسه للمستوى الحقيقي للمهارات اللّغوية لدى طلابه. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍّ من (بكار، 2000)، (البشير، وبرهم، 2009)، (عفانة، 2011)، (والحربي، 2014)، (الحارثي، 2015)، (الحميدي، والظفيري، 2016)، (الزهراني، 2017)، (الطائي، 2019) التي أشارت نتائجها إلى استخدام معلمي اللغة العربية أساليب التقويم الأصيل بدرجة مرتفعة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) **في متوسطات محاور الدراسة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية ؟**

تم استخدام اختبار " ت " المستقل؛ لمعرفة الفروق المعنوية في متوسطات محاور الدراسة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية؛ فكانت النتائج كما يلي:

أولاً: متغيّر الجنس؛ تم استخدام اختبار ت المستقل وذلك لمعرفة الفروق المعنوية في متوسطات محاور الدراسة تبعا للجنس كما هو موضح في الجدول التالي:

المحور/البعد	البيانات الوصفية				التباين			
	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	فرق المتوسط	الدلالة
كفايات التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل	ذكر	66	3.78	0.73	-1.11	88	-0.20	0.27
	أنثى	24	3.97	0.78				
كفايات تنفيذ التقويم الأصيل	ذكر	66	3.76	0.80	-1.58	88	-0.31	0.12
	أنثى	24	4.07	0.85				
كفايات تحليل نتائج التقويم الأصيل وتفسيرها	ذكر	66	3.55	1.02	-0.87	88	-0.21	0.39
	أنثى	24	3.76	1.02				

جدول (15) – **اختبار " ت " المستقل لمتغير الجنس**

اتضح من بيانات الجدول أعلاه (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاختلاف معنوي في متوسطات محاور الدراسة تبعا للجنس حيث كانت الدلالة أعلى من (0.05) وبذلك تؤكد هذه النتيجة أن استجابات أفراد العينة نحو محاور الدراسة لا تختلف باختلاف الجنس.

ثانيا: متغيّر طبيعة العمل: تم استخدام اختبار ت المستقل وذلك لمعرفة الفروق المعنوية في متوسطات محاور الدراسة تبعا لطبيعة العمل كما هو موضح التالي:

الجدول (16) – **اختبار " ت " المستقل لمتغير طبيعة العمل**

المحور/البعد	البيانات الوصفية				التباين			
	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	فرق المتوسط	الدلالة
كفايات التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل	مدير / ة مدرسة	79	3.81	0.73	-0.75	88	-0.18	0.46
	مشرف / ة لغة عربية	11	3.98	0.88				
كفايات تنفيذ التقويم الأصيل	مدير/ ة مدرسة	79	3.80	0.83	-1.46	88	-0.38	0.15
	مشرف / ة لغة عربية	11	4.18	0.63				
كفايات تحليل نتائج التقويم الأصيل وتفسيرها	مدير / ة مدرسة	79	3.57	1.05	-0.68	88	-0.23	0.50
	مشرف / ة لغة عربية	11	3.80	0.77				

كشفت النتائج وفق الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاختلاف معنوي في متوسطات محاور الدراسة تبعا طبيعة العمل حيث كانت الدلالة أعلى من (0.05) وبذلك نؤكد أن استجابات أفراد العينة نحو محاور الدراسة لا تختلف باختلاف طبيعة عملهم .

ثالثا: متغيّر المؤهل العلمي: تم استخدام اختبار ت المستقل وذلك لمعرفة الفروق المعنوية في متوسطات محاور الدراسة تبعا للمؤهل العلمي، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (17)

اختبار ت المستقل لمتغير المؤهل العلمي

البيانات الوصفية					التباين			
المحور/البعد	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	فرق المتوسط	الدلالة
كفايات التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل	بكالوريوس	80	3.78	0.72	-1.81	88.00	-0.45	0.07
	ماجستير فأعلى	10	4.23	0.86				
كفايات تنفيذ التقويم الأصيل	بكالوريوس	80	3.78	0.83	-2.06	88.00	-0.55	0.04*
	ماجستير فأعلى	10	4.34	0.51				
كفايات تحليل نتائج التقويم الأصيل وتفسيرها	بكالوريوس	80	3.54	1.03	-1.65	88.00	-0.56	0.10
	ماجستير فأعلى	10	4.10	0.84				
*الدلالة الاحصائية عند 0.05								

ويتضح من بيانات الجدول (17) وجود فروق لاختلاف معنوي في محور كفايات تنفيذ التقويم الأصيل حيث بلغت الدلالة الإحصائية أقل من (0.05)، وتتّضح في الجدول (0,04) وكان ذلك لصالح مؤهل الدراسات العليا الذين حصلوا على متوسط حسابي (4.34) بانحراف معياري قدره (0.51) بينما بلغ المتوسط لمؤهل البكالوريوس (3.78) وبانحراف معياري قدره (0.83) وفي ضوء هذه النتيجة التي تظهر اختلافاً معنوياً في استجابات عينة الدراسة وكان هذا الاختلاف لصالح من مؤهلهم العلمي ماجستير فأعلى في محور كفايات تنفيذ التقويم الأصيل.

أما بقية المحاور فلم يكن هناك اختلاف معنوي في متوسطات استجابات العينة لمحاور الدراسة تبعا للمؤهل العلمي حيث كانت الدلالة أعلى من (0.05) وبذلك نؤكد أن وجهة نظر أفراد عينة نحو محاور الدراسة لا تختلف باختلاف مؤهلهم العلمي.

رابعا: متغيّر الخبرة؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي (اختبار ف) للكشف عن الفروق في محاور الدراسة تُعزى إلى متغير الخبرة وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (18)

تحليل التباين الأحادي لمتغير الخبرة

المحور/البعد	البيانات الوصفية			التباين					
	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	اختبار (ف)	الدلالة
كفايات التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل	من 1- 5 سنوات	27	3.94	0.52	بين المجموعات	1.47	2	0.73	1.34	0.27
	أكثر من 5إلى 10 سنوات	12	3.52	0.86	داخل المجموعات	47.75	87	0.55		
	أكثر من 10 سنوات	51	3.84	0.81	المجموع	49.22	89			
كفايات تنفيذ التقويم الأصيل	من 1- 5 سنوات	27	3.81	0.87	بين المجموعات	0.79	2	0.39	0.59	0.56
	أكثر من 5إلى 10 سنوات	12	3.63	0.95	داخل المجموعات	58.60	87	0.67		
	أكثر من 10 سنوات	51	3.91	0.76	المجموع	59.38	89			
كفايات تحليل نتائج التقويم الأصيل وتفسيرها	من 1- 5 سنوات	27	3.46	1.10	بين المجموعات	2.25	2	1.12	1.07	0.35
	أكثر من 5إلى 10 سنوات	12	3.35	1.23	داخل المجموعات	90.91	87	1.04		
	أكثر من 10 سنوات	51	3.74	0.93	المجموع	93.16	89			
*الدلالة الاحصائية عند 0.05										

وتُظهر بيانات الجدول أعلاه (18) أنّ قيم اختبار (ف) غير دالة إحصائياً في استجاباتهم لجميع محاور الدراسة حيث بلغت الدلالة قيم أعلى من (0.05) وبذلك نؤكد أن استجابات أفراد العينة لمحاور الدراسة لا تختلف باختلاف خبراتهم في العمل الحالي.

8- السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≥ a) في استجابات أفراد العينة في مدى توافر كفايات التقويم الاصيل الأدائية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية تعزى للجنس، أو طبيعة العمل ، أو المؤهل العلمي ، أو سنوات الخبرة) ؟

وللإجابة عن السؤال؛ تم استخدام اختبار معامل الارتباط (سبيرمان)؛ للكشف عن العلاقة بين المتغيرات الشخصية (الديموغرافية) ومحاور الدراسة (كفايات التقويم الأصيل الأدائية) وتبيّن أنَّ هناك علاقةً ارتباطيةً بين المؤهل الدراسي والكفايات الأدائية للتخطيط لاستخدام التقويم الأصيل (ر=0.221) وذلك عند مستوى دلالة إحصائية أقل من (0.05) وأيضا تبيّن أنَّ هناك علاقةً ارتباطيةً بين المؤهل العلمي والكفايات الأدائية لتنفيذ التقويم الأصيل بلغت (ر=0.208) وذلك عند مستوى دلالة إحصائية أقل من (0.05) أما بالنسبة لبقية المتغيرات الشخصية

فلم يكن هناك أي علاقة معنوية حيث بلغت قيمة الدلالة أعلى من (0.05) وبذلك تشير النتائج بأنّه لا توجد علاقة، كما يتّضح من بيانات الجدول التالي:

جدول (19)

اختبار معامل الارتباط سبيرمان بين المتغيرات الشخصية (الديموغرافية) ومحاور الدراسة (كفايات التقويم الاصيل الادائية)

العنصر	الجنس	طبيعة العمل	المؤهل العلمي	سنوات الخبرة في العمل الحالي	كفايات التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل	كفايات تنفيذ التقويم الأصيل	كفايات تحليل نتائج التقويم الأصيل وتفسيرها
الجنس	1						
طبيعة العمل	-0.235*	1					
المؤهل العلمي	-0.213*	0.084	1				
سنوات الخبرة في العمل الحالي	0.095	0.119	.016	1			
كفايات التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل	0.126	0.087	0.221*	-0.027	1		
كفايات تنفيذ التقويم الأصيل	0.182	0.147	0.208*	0.021	0.866**	1	
كفايات تحليل نتائج التقويم الأصيل وتفسيرها	0.082	0.037	0.173	0.120	0.807**	0.807**	1
* مستوى الارتباط دال احصائيا عند مستوى (0.05)							

وتكشف نتائج الدراسة كما يظهر في الجدول (15) أنّ معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (a ≤ 0.05)؛ حيث تبيّن النتائج أنَّ هناك علاقةً ارتباطيةً بين متغيّر المؤهل الدراسي وكفايات التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل وقدرها (ر=0.221) وذلك عند مستوى دلالة إحصائية أقل من (0.05) وأيضا تبيّن أنَّ هناك علاقةً ارتباطيةً بين المؤهل العلمي وكفايات تنفيذ التقويم الأصيل بلغت (ر=0.208) وذلك عند مستوى دلالة إحصائية أقل من (0.05).

ويمكن تفسير ذلك أنّ معلمي اللّغة العربية الذين مؤهلهم اماجستير فأعلى هم أكثر عمقاً؛ معرفياً ومهنياً؛ فكانوا أكثر قدرةً على الحكم الدقيق على مدى توافر الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل في ممارسات المعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحميدي، والظفيري، 2016)، ودراسة (العتيبي، 2023).

أما بالنسبة لبقية المتغيرات (الجنس، طبيعة العمل ، سنوات الخبرة) فلم يكن هناك أي علاقة ارتباطية بينها وبين محاور الدراسة؛ حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية أعلى من(0.05)،وهذا يشير إلى أنَّ هذه المتغيرات متجانسة لدى العينة، ويعزو الباحث ذلك إلى أنّه ربما يعود لتشابه الإعداد والتدريب.

أهم التوصيات:

- ضرورة التخطيط لتضمين مقررات برامج إعداد معلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل (كفايات التخطيط لاستخدام التقويم الأصيل، كفايات تنفيذ التقويم الأصيل، كفايات تحليل نتائج التقويم الأصيل وتفسيرها).
- عقد دورات تدريبية وورش تمهينية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة يكون هدفها زيادة تمكن المعلم من الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل وتحقيق مستويات مثالية في أدائه.
- تضمين خطة الزيارات الإشرافية للمشرف التربوي ومدير المدرسة لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية زيارات محددة في تدريس مقررات اللغة العربية للتأكد من الكفايات الأدائية لدى معلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية زيادة كفاءته فيها لما لها من أهمية.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

إجراء دراسات مماثلة على عينة أكبر من القيادات التربوية؛ لمعرفة وجهة نظرها في توافر الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل لدى معلمي التخصصات الأخرى، وبمناطق تعليمية مختلفة.

- إجراء دراسة لتعرّف أثر برنامج تدريبي قائم على الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل في أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.
- إجراء دراسات ميدانية عن معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة باستخدام الملاحظة المباشرة داخل الفصل الدراسي؛ لمعرفة درجة توافر الكفايات الأدائية للتقويم الأصيل لديهم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

بامشموس، سعيد محمد. وخيري، السيد محمد. ومهني، يحيى محمد عبده(1985)، *التقويم التربوي*، ط2: الرياض.

بحيري، عطا عمر . خطاب، عصام محمد(2019)، *فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية كفايات التقديم الأصيل لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وأثره على اتجاهاتهم نحو استخدامه*. مجلة القراءة والمعرفة، العدد (218)، 15- 85 .

البشير، أكرم عادل، وبرهم، عصام أريج (2012)، استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلّم الرياضيات واللغة العربية في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع(1)، مج (13). تم استرجاعه بتاريخ(26/ 2/ 1445هـ) من الرابط:
http://search.shamaa.org/PDF/Articles/BAJepsc/21JepscVol13No1Y2012/8JepscVol13No1Y2012.pdf

البطش، وليد(2005)، *الاتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم وتطبيقاته في ميدان التربية الخاصة*. ط1، وزارة التربية والتعليم : عمان.

بكار، نادية أحمد (2000). ممارسات الطالبات المعلمات لمعايير التدريس الحقيقي(الأصيل)، بكلية التربية جامعة الملك سعود، *رسالة الخليج*، السنة الحادية والعشرون، عدد (75)، 95- 153.

البلادي، حمدي بن هنيدي (2015). معوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية بأسيوط*، مصر، 31 (3)، 358- 376.

البلاونة، فهمي يونس (2010)، أثر استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية 24 (1) ، 228- 270.

حامد، محمد أبو الفتوح (2011). *التقويم التربوي بين الواقع والمأمول*. الرياض: مكتبة الشقرى للنشر والتوزيع.

الحربي، محمد بن محمد أحمد(2014). استراتيجيات التقويم الأكاديمي الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة في المؤسسات التعليمية، رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربية والنفسية (حستن)، جامعة الملك سعود، (44)، 49- 79.

حسن، هبة الله نصر محمد(2017)، فاعلية التدريب المتنقّل في تنمية مهارات إدارة بيئة التعلم الاجتماعية لدى معلمي الحاسب وفق التقويم الأصيل. مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد، العدد(22) ، 574-595.

حسين، محمد حسين سعيد(2005)، *تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية*، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بعنوان" الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية في الفترة من (29-30 يناير) ، 1-27.

الحميدي، حامد عبدالله، والظفيري ، محمد دهيم (2016). مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية، (3)، 169- 210.

الخالدي، عادي كريم عادي (2014)، درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل، *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، 3(38)، 1- 41.

الخليفة، حسن جعفر(2003)، فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي- متوسط- ثانوي)، ط3، مكتبة الرشد: الرياض.

الخليلي، خليل يوسف (1998)، التقييم الحقيقي في التربية، مجلة التربية، قطر، العدد(216) ، 118- 132

الدهيم، عبدالعزيز سليمان (2019)، مدى امتلاك معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الكويت للكفايات التدريسية. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس، (207)، 15-88.

الزهراني، عزة صالح عبد الله (2017)، درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الأصيل لدى معلمات الأحياء في مدينة مكة المكرمة. رابطة التربويين العرب، (88)، 77-99.

السعدوي، عبدالله (2010)، دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق، *مكتب التربية لدول الخليج العربي*: الرياض.

سلّام، علي عبد العظيم علي (2015)، التقويم البديل مدخل للارتقاء بأداء المعلم وتطوير برامج إعداده، المؤتمر العلمي الرابع والعشرين للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميّز)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 91- 119.

الشامسي، هاشم حمد (2009)، *الأساليب التربوية الحديثة في التقويم*، مشروع المركز الوطني للتوجيه المهني، الدورة التدريبية الرابعة لإعداد فريق تدريب اخصائي التوجيه المهني.

طافش، محمود (1998)، *الكفايات الأساسية للمعلم الناجح*. موافقة وزارة الإعلام رقم/أ ع ش / 1450 بتاريخ 9/ 5/ 1998 (أغلب مواد هذا المرجع ، نشرت في جريدة البيان، وفي مجلة التربية اللتين تصدران في إمارة دبي بدولة الإمارات العربية المتحدة بحسب تصدير المؤلف).

الطائي، حسين فتحي سعدالله (2019)، درجة استخدام مدرسي اللغة العربية في محافظة الأنبار لأساليب التقويم الأصيل من وجهة نظر المدرسين والمشرفين التربويين. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

طعيمة، رشدي أحمد (2003)، نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.

عتوم، جمانة فالح محمد (2018)، مدى امتلاك المعلمين لمهارات توظيف أدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين في محافظة جرش، مجلة القراءة والمعرفة ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس، (198)، 47-72.

العتيبي، مخلد سعد (2023)، معوقات استخدام استراتيجيات التقويم الأصيل في تدريس العلوم الطبيعية من وجهة نظر معلمي العلوم بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمدينة مكة المكرمة. مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ع (7)، مج(7). https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps/article/view/6171/5866

العتيبي، وضحى حباب (2007). فاعلية برنامج مقترح في تنمية ممارسات التدريس الحقيقي والتقييم الحقيقي لدى معلمات العلوم قبل الخدمة في كليات التربية للبنات، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية الأقسام الأدبية، جامعة الرياض للبنات، الرياض.

العصيمي، خالد بن حمود بن محمد (2015). مطالب استخدام التقويم الأصيل لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*: مصر، 26(103)، 1- 105).

عطية، محسن علي (2007)،تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع

عفانة، محمد(2011)، واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة: رسالة ماجستير غير منورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

علّام، صلاح الدين محمود (2004)، *التقويم التربوي البديل، أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية*. مصر : دار الفكر العربي.

العليان، فهد (2014)، اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلّم الرياضيات. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، الرياض، العدد (45) ، 53- 76.

الفريق الوطني للتقويم (2004)، استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار، إدارة الامتحانات والاختبارات، الأردن: وزارة التربية التعليم.

قنديل، يس عبدالرحمن (1998)، التدريس وإعداد المعلم، ط2، الرياض: النشر الدولي .

المحمدي، عفاف سالم ،ونصار ، وفاء محمود، وأبا حسين وداد بنت عبدالرحمن (2015)، معوقات استخدام أساليب التقويم الحقيقي المهام الأدائية والأنشطة في تقويم أداء الطالبات من وجهة نظر الطالبات وعضوات هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

وزارة التربية والتعليم (1427/ 1428هـ)، وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام، الرياض، السعودية.

مساعد، حسن محمد (2012)، التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، العدد (31)، ص ص 1- 42.

مومني، محمد أحمد (2017)، مدى فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، جامعة القدس المفتوحة*، ع(41)، 42- 29.

الناجم ، محمد عبدالعزيز عبدالمحسن(2013)، أثر استخدام التقويم الأصيل على تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو مقرر الفقه في المرحلة الابتدائية . *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ع (37)، ج (2)، 51- 87.

النمري، حنان بنت سرحان بن عواد (2011)، أثر استخدام حقيبة تعليمية قائمة على استراتيجية التساؤل الذاتي وأساليب التقويم الأصيل في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتفكير التأملي لدى تلميذات الصف الأول الثانوي. *مجلة التربية للبحوث التربوية النفسية والاجتماعية ، جامعة الأزهر*، ع (146)، ج (3)، 174- 229.

يوسف، عيسى صالح (2016)، أساليب تقويم الطلبة في اللغة العربية بين الواقع والمأمول، *مجلة عالم التربية*، العدد (54)، 228 -313.

يوسف، يحيى عبدالخالق(2018)، المعيقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلُّم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ع(2)، مج (3)، 292- 316.

ثانياً : المراجع الأجنبية:

Caliskan, H. and Kasikci. Y. (2010). " The Application of Traditional and Alternative Assessment, and Evaluation Tools By Teachers in Social Studies" , Procardia-Social and Behavioral Sciences. Vol.2. lssue. 4152-4156.

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

Boyd, (2004). Focused anecdotal records assessment. The Reading Teacher,58(3),230-239.

Adeyemi, (2015). The Efficacy of Authentic Assessment and Portfolio Assessment in the Learning of Social Studies in Junior Secondary Schools in Osun State, Nigeria. Ife Psychologia, Ife Centre for Psychological Studies: Nigeria, 23(2), 125-132 .

Bosco. A. M., Embedding of Authentic Assessment in work-integrated Learning and Curriculum. Asia- Pacific Journal of Cooperative Education. 15(4)(2014). 281-290.

Napoli, A. R. & Raymond, L A. (2000). " How reliable are our assessment data?: A comparison of the reliability of data produced in graded and un-graded conditions", Research in Higher Education, 45(8), 921-929.

Moon, T., Brighton, C., Callahan, C. & Robinson, A. (2005). Development of authentic assessments for the middle school classroom. XVI,2L3,119-133.

Bosco. A. M, Embedding of Authentic Achievement in Work-integrated Learning Curriculum. Asia-Pacific Journal of Cooperative Education m . 15(4)(2014). 218-290.

T. VU, G. Dall, (2014). Authentic Assessment for Student Learning: An outological conceptualization. Educational Philosophy and Theory, 46(7), 778- 791.

Varly, M. (2008). Techers and administrators perceptions of authentic assessment at a career and technical education center. Dissertation Abstracts International, (UMI ON: 3323268).

Svinicki, M. (2005). Authentic Assessment; Testing in Reality. New Directions for Teaching and Learning, 100,22-30.

Grisham-Brown, J., Hallam, R. & Brookshire, R. (2006). Using authentic assessment to evidence children,s Progress toward early learning standards. *Early Childhood Education Journal*, 34(1),45-51.

Tomlinson, C. A. (2001), *How to differentiate instruction in mixed- ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R.J, (2002). A comparison of selected methods of scoring classroom assessments. Applied Measurement in Education, 15, 249- 267.

A, Doer, (2008). Authentic Assessment for restorative outcomes. Reclaiming Children and Youth, 17(2), 24-28.

W. Fox, (2006). The Influences of Teacher Knowledge and Authentic Formative Assessment on Student Learning in Technology Education International Journal of Technology and Design Education, 16, 53-77.