DOI: http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol15iss1pp27-48

درجة توظيف إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته في منهج الكفايات من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها بدولة الكويت

محمد دهيم الظفيري* وأكرم عادل البشير
جامعة الكويت، الكويت الجامعة الهاشمية، الأردن

استُلم بتاريخ: ٢٠٢٠/٣/١ قُبل بتاريخ: ٢٠٢٠/٦/٢٣

ملخص: هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة توظيف إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته ضمن منهج الكفايات بدولة الكويت من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها، وشمل مجتمع الدراسة جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون اللغة العربية وفق منهج الكفايات لمرحلتي التعليم الابتدائية والمتوسطة في محافظة الجهراء بدولة الكويت للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩. وتم تطبيق أداتي الدراسة (الاستبانة والمقابلة) على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة من كلا المرحلتين، وإجراء التحليلات الإحصائية الملائمة، وعرض النتائج ومناقشتها تبعا لأسئلة الدراسة. وأشارت النتائج إلى أن إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة قد حازت على المرتبة الأولى من حيث درجة التوظيف، في حين حلت إستراتيجية التقويم القائمة على مراجعة الذات في المرتبة الأخيرة. كما أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجة استجابة المعلمين لمقياس درجة توظيفهم لإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته تُعزى لأثر متغير الخبرة لصالح الفئة من ١-٥ سنوات، في حين لم تشر النتائج إلى فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغير النوع (ذكور وإناث). وفي ضوء هذه النتائج خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات.

كلمات مفتاحية: التقويم الحقيقي، وجهة نظر المعلمين، منهج الكفايات، تعليم اللغة العربية.

The Degree of Employing Authentic Assessment Strategies and Tools in the Competency Curriculum from the Arabic Language Teachers' Point of View in the State of Kuwait

Mohammad D. Aldhafiri* & Akram A. Albasheer
Kuwait University, Kuwait Hashemite University, Jordan

Abstract: This study aimed to investigate the degree of employing authentic assessment strategies and tools by teachers of Arabic language within the competency curriculum at Kuwait, according to certain variables: gender, and years of experience. The sample consisted of all male and female teachers who teach Arabic in accordance with the competency curriculum for the primary and middle levels in Jahra, for the academic year of 2018-2019. A descriptive research approach was adopted to measure the degree of employment of the authentic assessment and tools. The study also employed a qualitative approach method and involved the use of interviews and surveys to collect the relevant data. Findings of the study revealed that the pen and paper (written test) strategy has scored the first rank in terms of the degree of employment, while the evaluation strategy based on self-review ranked last. The results also revealed that there were statistically significant differences on certain items of the rating scale in the degree of employment of the authentic assessment tools and strategies at ($\alpha \leq 0.05$) attributed to the variables: years of teaching experience in favor of the group (1-5) years of experience, while there was no statistically significant differences attributed to the variable of gender. Recommendations were offered in the light of the findings of the study.

Keywords: Authentic assessment, competency curriculum, teaching Arabic, teachers' point of view.

*aldhafirim@gmail.com

حظي تقويم تعلّم الطلبة في العقدين الأخرين باهتمام بالغ من القائمين على شؤون التربية والتعليم في كثير من الأنظمة التربوية العربية وغير العربية؛ نظرا لما لعملية تقويم الطلبة من أهمية في تطوير إستراتيجيات التعليم والتعلّم، ودرجة النمو المعرفي للطلبة، ودرجة انعكاسه على مدى تقدمهم المعرفي والمهاري، وتحديد نقاط القوة والضعف في أدائهم داخل غرفة الصف وخارجها (Al-Basheer, Ashraah & Alsmadi, 2015).

والتقويم كما ورد في وثيقة المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة(NCTM)، يمثّل عملية جمع للمؤشرات الدالة على كفايات الطلبة المعرفية، وقدرتهم على توظيف المعرفة واستخدامها في المادة المتعلّمة واتجاهاتهم نحوها، واستخلاص الأحكام من هذه المؤشرات، لغايات ترتبط بتحسين عمليتي التعليم والتعلّم. وذلك باستخدام معايير للتقويم، الغرض منها: مراقبة تقدم الطلبة باتجاه نتاجات التعلّم، واتخاذ القرارات التعليمية، وتقويم إنجاز الطلبة في وقت محدد، وفترات منتظمة، وتقويم البرامج التعليمية National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), (2002). ويعرف العدوان وقطاوي (٢٠١٦) التقويم بأنه عملية جمع للبيانات والمعلومات عن الموقف التعليمي وسلوك الطلبة، وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها؛ بقصد استخدامها في إصدار قرارات بالتغيرات والتحسينات المطلوبة في المناهج المدرسية وطرائق تدريسها وفي توجيه الطلبة وإرشادهم.

وقد أشار ستينجر وشابيوس (Stiggins & Chappuis, 2006)إلى أن نوعيّة التقويم المستخدم، يجب أن تعكس القدرات الحقيقية للطلبة بناء على ما مرّوا به من خبرات تعلّم، وأن الهدف الحقيقي من التقويم، هو تحقيق التعلّم، وليس قياس المعرفة المرتبطة بالتعلّم؛ لذا وجب إشراك الطلبة بعملية التقويم، وصولا إلى التقويم الحقيقي، وقد بين أبوشريخ (٢٠٠٨) أن تقويم التعلّم يقوم على مبدأ التعامل مع طلبة الصف الواحد، وفق مستوياتهم الفكرية وقدراتهم المعرفية والتحصيلية؛ وهذا يتطلب مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وذلك من خلال إعداد مجموعة من الأنشطة التقويمية، يناسب كل نشاط منها مستوى معينا من قدرات الطلبة، وملبيا لحاجاتهم على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم الفردية.

وفي ظل التوجهات الحديثة نحو التطوير والإصلاح في كافة المجالات التربوية عالميا وعربيا، برز مفهوم التقويم الحقيقي، ليحلّ محلّ المفهوم التقليدي للتقويم؛ لأن الاقتصار على الاختبارات بصيغتها الورقية أو الشفهية فحسب، لا يمكّن المعلمين من الحكم على التعلّم، وما يرتبط به من قياس الفهم المتحقق لدى الطلبة؛ وذلك لضعف قدرتها على إظهار التمايز الحقيقي لما تعلّمه الطلبة - الذين تقدموا لهذه الاختبارات- من أنماط المعرفة المختلفة والكفايات الجديدة والمهارات المكتسبة (البشير وبرهم، ٢٠١٢؛ Al-Basheer & Ashraah Alsmadi, 2015)، لذا بات ينظر إلى تلك الاختبارات على أنها عاجزة بصورتها الحالية عن التعامل بدقة مع الفروقات الفردية بين المتعلّمين، حتى لو توافرت لديهم أفضل شروط التعلّم (Al-Basheer, Ashraah, & Alsmadi, 2015; Maxwell, 2012).

ولما كان التقويم بشكله التقليدي يعتمد أساسا على الاختبارات الكتابية والشفهية في قياس تحصيل الطلبة، وتحديد حجم المعرفة المكتسبة، تبعا لمذاكراتهم للمعرفة والمفاهيم التي وردت في كتبهم المدرسية، كان لا بدّ للمهتمين بعمليات التعلّم والتعليم، التفكير جدّيا ببدائل متنوعة، تمكّن المعلمين من إصدار أحكام أكثر واقعية على حقيقة ما تعلّمه الطلبة (Maxwell, 2012, Grisham-Brown, Hallam & Brookshire, 2006)؛ وكذلك تعكس بشكل أكثر شمولية

أداء الطلبة، وذلك بانغماسهم في مهمات وأنشطة تعليمية متنوعة وجديدة، تحفزهم على استخدام مهارات التفكير العليا والاستقصاء والاكتشاف، مما يمكنهم من المواءمة بين معارفهم وخبراتهم السابقة، والخبرات التعليمية الجديدة، التي تنعكس إيجابا على قدرتهم في حل المشكلات، التي تعتريهم في حياتهم، وتنمية قدراتهم التأملية وتطويرها، مما يساعدهم في ترسيخ مفهوم التعلّم مدى الحياة.

كما أشار ديفس ووفرينج (Davies & Wavering, 1999) إلى الفوائد العديدة للتقويم الحقيقي، من بينها أنه يرتقي بالتأمل والتعلّم ذي المعنى، والمراقبة الذاتية، مما يمكنه من الارتقاء بالتعلّم، فضلا على ارتقائه بمستويات التفكير العليا، كما يدعم التنوع في أساليب التعلّم. وقد بيّن غنيمات وصباح (٢٠١٧) أن إستراتيجيات التقويم الحقيقي هي إستراتيجيات متنوّعة، تزود المعلم بفرص حقيقية تكشف عن معرفة المتعلّمين بالرياضيات، وفهمهم لها، فضلا على تزويدهم بفرص لتنمية استيعابهم للمفاهيم والإجراءات، ورؤية العلاقة بينهما، والتعبير عن قدراتهم الرياضية. ويرى البشير وبرهم (٢٠١٢) أن معظم تعريفات التقويم الحقيقي، تشتمل على أفكار متشابهة، فهي تتطلب استخدام طرق بعيدة عن الاختبارات الموحدة، والعمل على أن يكون التقويم مبنيا على اهتمامات المتعلّمين، وذلك لمعرفة ما يعرف الطالب وما يجهل، حيث إن التقويم الحقيقي، يهدف إلى عرض نمو المتعلّم، والكشف عن عملية تعلّمه، وهذا لا يتم معرفته بمعيار الاختبارات وحدها.

وقد أشار المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات (NCTM, (2000 إلى أن أهداف التقويم الحقيقي، ترتكز على مبدأ التقويم من أجل المتعلّمين، لتوجيه التعلّم لديهم وتدعيمه، من خلال توفير المعلومات عن أنماط المعرفة والأداء المطلوبين، وتقويم تحصيلهم وإنجازاتهم، وتقديم تغذية راجعة لهم، وتزويدهم بمعلومات تساعدهم على التفكير، وتحسين عمليتي التعليم والتعلّم.

وقد قامت وزارة التربية الكويتية (٢٠١٥) بتحديد أهداف التقويم الحقيقي، بما يتناسب مع منهج الكفايات، المطبّق حديثا، وهي: تطوير المهارات الحياتية الحقيقية، وتنمية المهارات العقلية والأفكار والاستجابات الخلاقة، والتركيز على العمليات، فضلا عن تعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي، وجمع بيانات توضح درجة تحقيق المتعلّمين لنتاجات التعلّم المطلوبة.

وأشار كلّ من كيتا وبن إسماعيل (٢٠١٧)، والعدوان وقطاوي (٢٠١٦)، والمويل (٢٠١٦)، وعباس والعبسي (٢٠٠٧) إلى أن للتقويم الحقيقي أغراضا متعددة تشمل: تحديد الاستعداد أو المتطلبات السابقة للتعلّم الجديد، تشخيص صعوبات التعلّم من خلال الكشف عن مواطن الضعف وأسبابه، تمهيدا للعلاج والاختبارات التشخيصية، وتحديد درجة استيعاب الطلبة وفهمهم لمهمة تعليم معطاة، بوصفها جزءا من العملية التعليمية التعلّمية، يتمثل بمتابعة تقدّم المتعلّم في المفاهيم والمهارات، وتقويم التحصيل الدراسي عن طريق إعطاء درجات وتقديرات للطلبة، وتقويم المنهاج وتحليل محتوياته ومتابعة تطبيقها، وتنمية التفكير بمستوياته المتعددة، عن طريق الأنشطة التقويمية والواجبات التي تتجاوز تحقيق الهدف في مستواه الأدنى، وتنمية اتجاهات الطلبة وميولهم نحو التعلّم من خلال تنمية قدرة الطلبة على القيام بالتقويم الذاتي وتقويم الأقران.

ويمكن القول إن التقويم الحقيقي في تحسين عملية التعليم والتعلّم، سواء أكان ذلك داخل غرفة الصف أم خارجه، وذلك من خلال إنتاج أفكار ومهمات جديدة، تتطلب فهما عميقا للمعرفة، ودمجها مع المهارة المراد اكتسابها للطلاب (كيتا وبن إسماعيل، ٢٠١٧؛ العدوان وقطاوي، ٢٠١٦؛ Tomlinson, 2001)؛ لذا فاستخدام التقويم الحقيقي بإستراتيجياته

وأدواته المختلفة، قد يمكّن معلمي اللغة العربية ومعلماتها على اختلاف مراحلهم التعليمية، من تقديم مهمات وأفكار جديدة، تتحدى قدرات المتعلّمين، وتدعم تعلّمهم، مما يتيح لهم النظر إلى عملية التعلّم، بوصفها عملية مهمة وحاسمة، ترتبط بالمهارات والمعارف التي يحتاجونها مستقبلاً (بني خالد، ٢٠١٨؛ البشير وبرهم، ٢٠١٢)، فضلا عن ما تقدمه هذه الخبرات المنهجية للمعلمين، من معلومات مهمة عن حاجات الطلبة، ونموهم المعرفي، التي قد تكون مفيدة لاحقا، في تعديل إستراتيجيات التدريس التي يستخدمونها بشكل يتناسب مع مستويات الطلبة وحاجاتهم، والمهارات التي يمتلكونها. إن زيادة وعي المعلمين وخبراتهم بالتقويم الحقيقي، يمكّنهم من تعريف طلبتهم بالمعايير الجديدة، التي سيوظفونها في تقويم تعلّمهم، مما يسهم في إزالة الإرباك الحاصل لديهم، وتوجيههم نحو الاتجاه الصحيح، والمخطط له للتعلّم المنشود (Al-Basheer, Ashraah & Alsmadi, 2015).

إن ما يميز التقويم الحقيقي كما أشار كل من (Napoli & Raymond, 2004; Maxwell, 2012; Tomlinson, 2001; Marzano, 2002; Posner, 2004) يتمثّل في تركيزه على المحتوى المرتبط بالأفكار والمفاهيم المهمة والأساسية الواردة في كتب المنهاج الدراسي، ويقود إلى أسئلة وأفكار جديدة، تؤدي بعمق إلى التعلّم والتقويم الحقيقيين اللذين يمكن رؤية نتائجهما بشكل واضح، مما يؤدي إلى تطوير نوعي في أداء المتعلّمين، مقارنة بالأشكال التقليدية للتقويم.

في ضوء ما سبق، فإن التقويم الحقيقي قد يطوّر مهارات الطلبة وقدراتهم في مهارات اللغة العربية بصورة فعالة، ويظهر مكامن القوة فيهم، كما قد يشير إلى جوانب القصور في أدائهم اللغوي؛ إذ يتم التركيز على ما تعلّمه الطالب بالتحديد، وتظهر نتائجه فيما يستطيع الطلاب فعله من أدائهم لمهارات اللغة الأربع: قراءة، وكتابة، واستماعا، وتحدثا، وذلك يعود إلى أن معايير التقويم الحقيقي وأهدافه واضحة ومفهومة لكل من المعلم والمتعلّم قبل بداية عملية التقويم. فضلا عن ما يمتاز به التقويم الحقيقي من طرائق متعددة، تظهر درجة تحقيق الطلبة للمعايير التي تمّ تقويمهم من خلالها، وذلك باستماعهم لوجهات النظر المختلفة والتفسيرات المتباينة. كما تظهر التقديرات التي يضعها المعلمون في التقويم الحقيقي جوهر ما تعلّمه الطلبة من مهارات اللغة الأربع (الاستماع، والتحدث والقراءة، والكتابة) ضمن منهج الكفايات، فضلا على تمكين الطلبة من العمل الجماعي والتعاوني في المهمات التعليمية، التي تنعكس إيجابا على أدائهم، وتمكنهم من تقديم التغذية الراجعة فيما بينهم بشكل فعال.

إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته: للتقويم الحقيقي إستراتيجيات وأدوات متنوعة ومتعددة تركّز على ما يستطيع الطلبة القيام به فعلا من أداءات لغوية، يمكن تقويمها ضمن منهج الكفايات، وفيما يلي عرض تفصيلي لها:

إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء: يقصد بهذه الإستراتيجية، قيام المتعلم بتوظيف الكفايات الخاصة التي تعلّمها في مواقف حياتية حقيقية تحاكي الواقع، وتقديم عروض عملية أدائية تظهر ما أتقنه من مهارات في ضوء نتاجات التعلّم ومؤشراته المراد إنجازها. ويندرج تحت هذه الإستراتيجية عدد من الطرائق والأساليب التي يمكن أن تعدَ مثالا ملائما لتطبيق هذه الإستراتيجية كالتقديم، والعرض التوضيحي، والمحاكاة، والمناظرة، والمناقشة، ولعب الأدوار (أبوخليفة، ٢٠١٧؛ وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٤).

إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة: ترتكز هذه الإستراتيجية على الاختبارات الكتابية بأنواعها، والتي تقيس قدرات المتعلّم وكفاياته المعرفية في مجالات محددة،

وتُظهر مستوى امتلاكه للمهارات العقلية والمعرفية المتضمنة في النتاجات التعليمية لمحتوى دراسي تعلّموه سابقا. وتستمد هذه الإستراتيجية أهميتها مما تكشّف للمعلم من نقاط القوة والنقاط التي بحاجة لتحسين في أداء الطلبة، وقياس مستواهم التحصيلي ومدى تقدّمهم فيه. ومن الممكن أن تكشف هذه الإستراتيجية التقويمية عن حاجة المعلم إلى إعادة ما تمّ تدريسه، متبوعا باختبار جديد، يسمح للمتعلم بإظهار ما تعلمه من مهارات أو معارف جديدة لم يكن قد أتقنها من قبل (الجعافرة، ٢٠١٦؛ وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤).

إستراتيجية التقويم بالملاحظة: يقصد بهذه الإستراتيجية، توجّه المعلّم -بوصفه ملاحظا- بحواسه المختلفة نحو أداء المُتعلم، بقصد مشاهدته في موقف تعلّم نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم على ما تعلّمه، والقدرة على تقويم كفاياته ومهاراته وقيمه وطريقة تفكيره. وتعدّ الملاحظة من إستراتيجيات التقويم النوعي، الذي يدون فيه المعلم من خلال نماذج مشاهدة تلقائية أو منظمة، لسلوك طلبته بهدف معرفة اهتماماتهم وميولهم واتجاهاتهم وتفاعلهم مع بعضهم، بقصد الحصول على معلومات تفيد في تقويم مهاراتهم وقيمهم وأخلاقياتهم وطريقة تفكيرهم. إن معرفة المعلمين بإستراتيجية الملاحظة، تمكّنهم من الحصول على كمّ من المعلومات النوعية، التي تمنحهم درجة عالية من الثقة عند اتخاذ القرار، والشمولية في تقويم النتاجات التعليمية (عواودة والمقابلة، ٢٠١٦؛ وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤).

إستراتيجية التقويم بالتواصل: يقصد بإستراتيجية التقويم بالتواصل، جمع معلومات عن مدى التقدّم الذي حققه المتعلم، فضلا عن معرفة طبيعة تفكيره وأسلوبه في حلّ المشكلات، والتقويم بالتواصل نشاط تفاعلي ما بين المعلم وطلبته، قائم على إرسال المعلومات واستقبالها، كما يمكن إجراؤه إلكترونيا، ويتم توظيفه من خلال بعض المناشط كالأسئلة والأجوبة والمؤتمرات، وكذلك المقابلات وأدوات التقويم التي ترتبط بها (كسجل وصف سير التعلم)، بوصفه تقويما بنائيا أو ختاميا، ينعكس على قدرة المعلم على التخطيط، وتحديد نتاجات التعلّم للطلبة، وفقا لمستوياتهم وقدراتهم وإمكاناتهم، وتطويرها.

إستراتيجية التقويم بمراجعة الذات: ترتكز إستراتيجية التقويم بمراجعة الذات على التفكير التأملي والخبرات التأملية، وذلك بتقويم ما تعلّمه الطلبة عن طريق تأمل خبراتهم السابقة، وتحديد مواطن القوة ونقاط الضعف في أدائهم؛ لذا تعد هذه الإستراتيجية مكونا أساسيا للتعلّم الذاتي للمتعلمين، وذلك بما تقدّمه لهم من فرصة حقيقية لتطوير مهاراتهم وكفاياتهم، وقدرتهم على التفكير الناقد وحل المشكلات، مما يمكّنهم من تشخيص مناحي القوة في أدائهم وتعزيزها (الحربي، ٢٠١٤).

أدوات التقويم الحقيقي:

- **قوائم الرصد والشطب:** تتضمن هذه الأداة قائمة الأفعال التي يقوم بها المتعلم أثناء تنفيذه لنشاط أو مهمة أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر، وذلك برصد المعلم الاستجابات على فقراتها باختيار أحد تقديرين من الأزواج التالية: صح أو خطأ، نعم أو لا، موافق أو غير موافق. وتعد هذه الأداة من الأدوات التي تقدّم مؤشرا حقيقيا لقياس درجة تحقق النتاجات التعليمية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤).
- **سلالم التقدير العددي :**تعتمد هذه الأداة على تجزئة المهمة أو الكفاية التعليمية المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام الفرعية المكونة للكفاية المستهدفة، بشكل يوضح درجة توافرها لدى الطلبة، وذلك بناء على تدريج إما رباعي أو خماسي، يناط به قياس درجة

توافر الكفاية من الندرة، أو غياب المهارة إلى النقيض من ذلك بامتلاكها والتمكن منها.

- **سلالم التقدير اللفظي :** توفّر سلالم التقدير اللفظي تدرّجا لفظيا لمستويات الكفاية المراد تقويمها بشكل أكثر تفصيلا من سلالم التقدير العددي، حيث يتم تحديد وصف لفظي دقيق لمستوى أداء الطلبة، يمكن المعلم من تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة التي يحتاجونها (عودة، ٢٠٠٥).
- **سجل وصف سير التعلم:** تتيح هذه الأداة للمعلم فرصة الاطلاع على آراء الطلبة واستجاباتهم في مواقف التعلّم المختلفة، وذلك من خلال سجل معدّ لذلك، يصف سير تعلمهم وكيفية ربط ما تعلموه مع خبراتهم السابقة. وتعتمد فاعلية هذه الأداة التقويمية على قدرة المعلم على تشجيع طلبته على التعبير بحرية وشجاعة عن آرائهم، دونما خوف تردد من انعكاس ما يكتبون في سجلات سير التعلّم على درجاتهم (Chatterji, 2003).
- **السجل القصصي :** يعكس السجل القصصي صورة واضحة وشاملة عن المتعلم، وذلك بتدوين ما تمت ملاحظته على أدائه بشكل مستمر، من خلال نموذج (سجل) معدّ لذلك، مما يمنح المعلم فرصة حقيقية تمكّنه من تعرف شخصية المتعلم وكفاياته ومهاراته واهتماماته، فضلا عن توظيف هذه الأداة لأغراض تنبؤية، أو إرشادية، أو توجيهية، أو علاجية ترتبط بالمتعلم((Fritz, 2001.
- **ملف الإنجاز :**تعدّ ملفات الإنجاز إحدى أدوات التقويم الحقيقي التي راج استخدامها بكثرة في الآونة الأخيرة؛ لأنها تناسب أغراض التقويم الحقيقي وإستراتيجياته، فهذه الأداة تركز على عمليات تعلّم مهمة يمكن تنميتها في إطار العمل المدرسي وخارجه، ومتابعة نمو الطالب خلال مسيرته التعليمية، وتحديد احتياجات تعلّمه، وتحصيله لنطاق واسع من كفايات التعلّم والمهارات الوظيفية، حيث يقوم الطالب بمراقبة أدائه ومتابعته بنفسه، كما تسمح بمستويات متباينة لحل المشكلات التي تثير اهتمام الطالب، وتفكيره الناقد في سياقات واقعية أو أصيلة، وبذلك تحفز عمليات التعلم المستمر، وتنمي لدى الطالب حس المسؤولية الشخصية، والانعكاسات أو التأملات الذاتية نحو تعلمه، وتعزز مشاركاته الفاعلة مع معلميه وأقرانه (عودة، ٢٠٠٥؛ وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤).

وأكّدت الدراسات السابقة التي تناولت إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته، أهمية هذا التوجّه الجديد في عمليتي التعليم والتعلّم؛ فعلى جانب الدراسات العربية، أشارت نتائج دراسة بني خالد (٢٠١٨) إلى أن معلمي اللغة العربية يستخدمون إستراتيجيات التقويم البديل بدرجة مرتفعة، واتجاهاتهم نحو التّقويم البديل بشكل كامل كانت إيجابية. كما أظهرت النتائج أيضا وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح الإناث، في حين لم تُظهر الدراسة أي فرق دال إحصائيا لمتغير الخبرة التّدريسية.

أما دراسة كيتا وبن إسماعيل (٢٠١٧)؛ فأظهرت نتائجها أنّ أكثر الإستراتيجيات استخداماً لدى معلّمي اللّغة العربيّة هي إستراتيجية التّقويم بالقلم والورقة، وأقلّها استخداماً لديهم إستراتيجية مراجعة الذّات. وجاءت درجة توظيفهم لإستراتيجيات التّقويم الواقعي بشكل كامل متوسطةً. وكشفت النّتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لمتغيّر الخبرة لصالح الذين خبرتهم من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات، والذين خبرتهم من ١٥ سنة فأكثر. وعدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائيّة بين إجاباتهم في درجة استخدامهم إستراتيجيات التّقويم الواقعي تُعزى لمتغيّر نوع المؤهّل العلمي. وأظهرت نتائج دراسة غنيمات وصباح (٢٠١٧) أن نمط العرض التوضيحي كان أكثر الأنماط استخداما من أدوات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، في حين كان نمط المعرض أقلها استخداما. كما أشارت النتائج إلى أن أداة سلم التقدير العددي كانت أكثر الأدوات استخداما، على عكس أداة سجل سير التعلّم الذي حاز على أقل درجة توظيف. وأشارت نتائج دراسة الأصقة ودولات (٢٠١٦) إلى أن استخدام المعلمات لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديلة تُعزى لمتغيري الخبرة والوظيفية والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما.

وأظهرت دراسة المويل (٢٠١٦) أن درجة توظيف معلمي التربية الاجتماعية لأدوات التقويم الواقعي على المجال الكلي والمجالات الفرعية لأداة الدراسة (الاستبانة) جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لدرجة ممارستهم إستراتيجيات التقويم الواقعي بشكل عام، وعلى المجالات الفرعية تُعزى لمتغيرات: الخبرة، والمؤهل العلمي، والنوع، ولصالح الإناث. وأشارت نتائج دراسة العدوان وقطاوي (٢٠١٦) إلى أن معرفة المعلمين والمعلمات وممارساتهم للتقويم الواقعي كانت بدرجة متوسطة، في حين جاءت الصعوبات التي يواجهها معلمو الدراسات الاجتماعية ومعلماتها عند استخدامهم للتقويم الواقعي بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير النوع، وذلك لصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الخبرة التدريسية، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في صعوبات استخدام التقويم الواقعي تُعزى لمتغير الخبرة التدريسية، وذلك لصالح ذوي الخبرة التدريسية ١-٥ سنوات.

أما البشير وبرهم (٢٠١٢)؛ فأشارت دراستهما إلى أن درجة توظيف المعلمين لإستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة كانت مرتفعة، بينما كانت درجة توظيفهم متوسطة لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية التقويم بالملاحظة وإستراتيجية التقويم بالتواصل؛ بينما كانت درجة توظيفهم منخفضة لإستراتيجية التقويم بمراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل، كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لعدد سنوات الخبرة، ولأثر الدورات التدريبية. وأشار أبو شعيرة وإشتيوه وغباري (٢٠١٠) إلى أن المعوقات المتعلقة بوعي المعلمين لمفهوم التقويم الواقعي وإستراتيجياته وكيفية إعداد الخطط التقويمية المرتبطة به، تعد من المعوقات التي تواجه تطبيق إستراتيجيات التقويم الواقعي في الأردن. أما دراسة وشاح (Weshah, 2010) فأظهرت أن المعلمين يواجهون صعوبات في تطوير ملفات إنجاز لتعلّم طلبتهم، وهذه الصعوبات تعود إلى عدم كفاية المعلمين في عينة الدراسة ووعيهم بالمعايير الخاصة بإعداد ملفات الإنجاز، وكيفية توظيفها في تقويم تعلّم الطلبة.

أما على جانب الدراسات الأجنبية فتعددت الدراسات التي تناولت أساليب تقويم تعلّم الطلبة وتعليمهم، ففي دراسة هس وماتيجسك (Hus & Matjasic,) 2017، أظهرت النتائج أن استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل كانت متوسطة. وأن الملف الإنجازي كان أكثر أنماط التقويم البديل استخداما، في حين جاء نمط الدراسة والمحاكاة من إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداة بالمرتبة الأخيرة من الاستخدام. ودراسة كريكايا وفوركايا (Kirikkaya & Vurkaya, 2011)، التي كشفت عن تأثير استخدام أنشطة قائمة على إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته على تحصيل طلبة

المرحلة الابتدائية في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوه في تركيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة فروقا دالة إحصائيا في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم وميولهم نحو مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية. أما دراسة ألن و فليبو (Allen & Flippo, 2002)، فأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو التقويم الذاتي وتقويم الزميل، في حين لم تكن ذات دلالة إحصائية نحو تقويم المعلم.

وأظهرت دراسة شنج (Cheng, 2006)، أن المعلمين في عينة الدراسة كانوا أكثر استخداما للتقويم التقليدي المعتمد على الاختبارات الورقية، في حين أظهرت النتائج ضعف وعي المعلمين بالتوجهات الحديثة الخاصة بالتقويم الحقيقي، وكيفية توظيفها في المواقف التعليمية، وضعف القدرة على تعرف الآثار السلبية للاختبارات الورقية، على درجة تعلّم الطلبة، فضلا على ضعف وعي المعلمين بدرجة كافية للتغيرات التي يسعى النظام التعليمي في هونج كونج لإحداثها في توجهات المعلمين واهتماماتهم، نحو إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته، وذلك لخلق مناخ تعليمي يسعى للتطور ومواكبة المستجدات الحديثة في التقويم. أما دراسة جليكرز وباستينز وكيرشنر (Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2006)، فأشارت النتائج إلى أن معظم المعلمين في عينة الدراسة أظهروا فهما واضحا لجميع عناصر التقويم الحقيقي بأبعاده المختلفة. في حين أظهر الطلبة فهما لأربعة أبعاد من التقويم الحقيقي هي: طبيعة المهمات المقدّمة، مواقف التعلّم الحقيقية، شكل التقويم ونتائجه، ومعايير الحكم على ما تم تقويمه، بينما لم تُظهر النتائج أثرا للبعد الخامس المرتبط بالسياق الاجتماعي للتقويم الحقيقي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها: يعدّ التقويم الحقيقي في الكويت مفهوما جديدا لدى المعلمين والمعلمات من كافة التخصصات، إذا ما قورن بالتقويم بمفهومه التقليدي المتمثّل بالاختبارات الورقية، لذا فالمتأمل للأدب التربوي، يفاجأ بقلّة الدراسات والبحوث التي تناولت مفهوم التقويم الحقيقي، ودرجة توظيف إستراتيجياته وأدواته من قبل المعلمين والمعلمات في دولة الكويت بشكل عام، ومعلمي اللغة العربية ومعلماتها بشكل خاص، وانعكاس ذلك على عملية تعليم الطلبة وتعلّمهم لمادة اللغة العربية ، مقارنة بالكم الهائل من الدراسات التي تناولت التقويم بشكله التقليدي (الاختبارات بشقيها الكتابي والشفهي وكيفية بنائها)، وأثره على طرائق التدريس المختلفة التي يستخدمونها أو تركيزهم على الآليات الأفضل في تقويم تعلّم الطلبة، واكتسابهم للمعرفة الجديدة. وقد تناولت هذه الدراسة موضوع التقويم الحقيقي، في ظل التوجهات الحديثة لدى النظام التعليمي في دولة الكويت نحو منهج الكفايات، والإفادة من المستجدات التربوية الأخيرة في مجال التقويم الحقيقي وأدواته. لذا تحددّت مشكلة هذه الدراسة في استقصاء درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته، بوصفه أحد المستجدات الحديثة في النظام التعليمي الكويتي، واستكشاف أثر بعض المتغيرات (النوع وسنوات الخبرة)، ومعرفة ما إذا كانت تؤثر في درجة توظيف المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته في منهج الكفايات بدولة الكويت، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أولاً: في جانب منهج البحث الكمي:

١. ما درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته ضمن منهج الكفايات بدولة الكويت؟
٢. هل تختلف درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته ضمن منهج الكفايات، باختلاف متغيري النوع، وسنوات الخبرة؟

ثانياً: في جانب منهج البحث النوعي:

١. هل تعتقد أنه من الضروري استخدام إستراتيجيات التقويم الحقيقي المختلفة لتقويم تعلم الطلبة لمهارات اللغة العربية، مع توجه وزارة التربية بدولة الكويت نحو منهج الكفايات؟ ولماذا؟

٢. هل تعتقد أن منهج الكفايات بوضعه الحالي يساعد معلمي اللغة العربية ومعلماتها بدولة الكويت على التوظيف الأمثل لإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته؟ ولماذا؟

٣. ما إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته التي تستخدمها في تقويم تعلّم الطلبة ضمن منهج الكفايات لمادة اللغة العربية بدولة الكويت ؟ ولماذا؟

هدفا الدراسة

١. استقصاء درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته، بوصفه أحد المستجدات الحديثة في النظام التعليمي الكويتي.

٢. استكشاف أثر بعض المتغيرات (النوع، سنوات الخبرة) ذات العلاقة، ما إذا كانت تحدث اختلافا في درجة توظيف المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته في منهج الكفايات بدولة الكويت.

أهمية الدراسة

١. رصد واقع توظيف التقويم الحقيقي وإستراتيجياته وأدواته في العملية التعليمية وإبراز جوانب القوة في التقويم الحقيقي من حيث مفهومه، أغراضه، أهدافه ، ومميزاته لإثرائها، وتحديد جوانب الضعف فيها، لعلاجها.

٢. إفادة الجهات المعنية في وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت (الموجهين، إدارة تطوير وبناء المناهج، إدارة القياس والتقويم) بنتائج علمية حول درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته ضمن منهج الكفايات، وتحديد المتغيرات التي تؤثر فيه (مثل النوع وسنوات الخبرة) للعمل على تطوير مفهوم التقويم الحقيقي لدى المعلمين، وتضمينها الدورات التدريبية التي توضح إستراتيجياته وأدواته.

٣. قد تفتح هذه الدراسة بابا أوسع لإدراك الطلبة والمعلمين لأهمية التقويم الحقيقي، والتشجيع على تطبيقه؛ مما يعود أثره بالنفع على الطالب الذي سيتم تقييمه وفق قدراته وإمكاناته وخصائصه.

مصطلحات الدراسة

التقويم الحقيقي: يعرف التقويم الحقيقي بأنه التقويم الذي يعكس أداء الطالب ويقيسه في مواقف حقيقية، ويجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فيبدو كنشاطات تعلّم لا اختبارات سرية، يمارس فيه الطلبة مهارات التفكير العليا، ويوائمون بين مدى متسع من المعارف والخبرات لبلورة الأحكام، أو اتخاذ القرارات أو حلّ المشكلات، وذلك من خلال إستراتيجيات وأدوات تقويم متعددة ومتنوعة (Al-Basheer, Ashraah & Alsmadi, 2015).

ويعرف إجرائيا ب" الاستراتيجيات والأدوات التي تراعي توجهات التقويم الحديثة حيث تتكامل مع عملية التدريس فتعكس أداء الطلبة و تقيسه في مواقف حقيقية. وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة أو المرتبة التي تتحصل عليها كل أستراتيجية او أداة من خلال استجابة أفراد الدراسة على أدواتها (الاستبانة والمقابلات الشخصية).

إستراتيجيات التقويم الحقيقي: هي الإستراتيجيات التي يستخدمها معلمو اللغة العربية ومعلماتها ضمن منهج الكفايات،

وتتماشى مع فلسفات التقويم الحديثة حيث تهدف إلى قياس أداء المتعلمين في مواقف تعليمية حقيقية تتكامل فيها مع عملية التدريس. ويندرج عن التقويم الحقيقي خمس إستراتيجيات رئيسة هي: المعتمد على الأداء، والقلم والورقة، والملاحظة، والتواصل، ومراجعة الذات.

أدوات التقويم الحقيقي: هي الأدوات التي يستخدمها معلمو اللغة العربية ومعلماتها مع استراتيجيات التقويم الحقيقي لما تعلّمه الطلبة، وتشمل سلالم التقدير العددي واللفظي، وقوائم الرصد والشطب، وسجل سير التعلّم، والسجل القصصي، وملفات الإنجاز.

منهج الكفايات: منحى في التعليم قائم على تمكّن كل طالب من المعرفة والمهارة المقررة في المنهاج المدرسي (الكفاية)، ضمن معايير ومؤشرات محددة سلفاً لكل كفاية من الكفايات المراد تمكين الطلبة منها في كل صف دراسي، وفق أعلى مستوى ممكن لمهارات التفكير. وهو المنهج المطبق حديثا بدولة الكويت منذ العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦.

معلمو اللغة العربية ومعلماتها: المعلمون والمُعلمات الذين يُدرّسون أو دَرّسوا حصص اللغة العربية ضمن مناهج اللغة العربية الجديدة (منهج الكفايات) للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، والصفوف الخامس والسادس والسابع من المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة للمنطقة التعليمية في محافظة الجهراء، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩.

حدود الدراسة :اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلتين (الابتدائية والمتوسطة)، لاستقصاء درجة توظيفهم لإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته ضمن منهج الكفايات بدولة الكويت. كما اقتصرت الدراسة على المرحلتين (الابتدائية والمتوسطة) في مدارس تمّ اختيارها عشوائيا من مدارس المنطقة التعليمية في محافظة الجهراء بدولة الكويت. أما الفترة الزمنية التي طبّقت فيها الدراسةفهي الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩.

المنهجية والإجراءات

اعتمدت هذا الدراسة منهج البحث الوصفي التحليلي (Descriptive Analytical Approach)، وذلك لقياس درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته ضمن منهج الكفايات بدولة الكويت، وتحديد فيما إذا كانت بعض المتغيرات المستقلة (النوع، وسنوات الخبرة) تحدث فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجة استجابة المعلمين للاستبانة المعدة لقياس درجة توظيفهم لإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته. كما تم استخدام منهج البحث النوعي وذلك عن طريق إجراء مقابلات شخصية مع عدد من معلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، ممن يعلّمون طلبتهم وفق منهج الكفايات.

مجتمع الدراسة: جميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها للمرحلتين (الابتدائية والمتوسطة) من مراحل التعليم العام لمنطقة الجهراء التعليمية والبالغ عددهم ٣٨٧ معلماً ومعلمة، يتوزعون على ٣٨ مدرسة حكومية. وجدول ١ يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب المرحلة التعليمية: ابتدائية، ومتوسطة، تبعا لبيانات قسم التخطيط والمعلومات التابع للمنطقة التعليمية/ محافظة الجهراء للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩.

جدول ١
مجتمع الدراسة حسب المراحل التعليمية

المرحلة	ذكور	اناث	المجموع
الابتدائية	٢٨	١٦٦	١٩٤
المتوسطة	٩٤	٩٩	١٩٣
المجموع	١٢٢	٢٦٥	٣٨٧

ولاختيار أفراد الدراسة تمّ اختيار عشر مدارس (خمس مدارس من كل مرحلة) وفق

الطريقة العشوائية البسيطة، ومن ثمّ وزعت أداة الدراسة الأولى (الاستبانة) على جميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها في عينة الدراسة، البالغ عددهم ١٢٧معلما ومعلمة، منهم ٥٣ معلما و٤٧ معلمة. كما تمّ إجراء مقابلات شخصية مع ٢٠معلما ومعلمة (١٠ذكور و١٠ إناث)، تمّ اختيارهم من عينة الدراسة وفق الطريقة العشوائية البسيطة، وذلك لأغراض البحث النوعي، وقد طُلب من المعلمين الحديث باللغة الفصحى - قدر المستطاع- لتفادي التصحيح اللغوي عند تفريغ المقابلات كتابيا، خشية ألا يعكس التصحيح الإجابة الأدق للسؤال، وقد استجاب المعلمون والمعلمات، وبشكل كبير للطلب وسهل عليهم ذلك اختصاصهم بتدريس اللغة العربية.

أداتا الدراسة

أولا: الاستبانة:

- **الهدف من الاستبانة:** تم إعداد الاستبانة بهدف استقصاء درجة توظيف إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته ضمن منهج الكفايات من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها بدولة الكويت.
- **مصادر بناء الاستبانة:** اعتمد الباحثان في إعدادهما للاستبانة على عدة مصادر أهمها: الإطار النظري للبحث، والدراسات والبحوث والأدبيات التي تناولت إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته، ومنها الإفادة من الدراسات المتعلقة بالتقويم الحقيقي منها (كيتا وبن إسماعيل، ٢٠١٧؛ العدوان وقطاوي، ٢٠١٦؛ المويل، ٢٠١٦؛ عباس والعبسي، ٢٠٠٧؛ أبو شعيرة وإشتيوه وغباري، ٢٠١٠؛ Lesh & NCTM, 2000; Lamon, 1993).
- **صدق الاستبانة:** للتحقق من صدق الاستبانة، عرضها الباحثان على مجموعة من المختصين في طرائق تدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم، وعددهم أربعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية/ جامعة الكويت، وقاما بتعديلها في ضوء آرائهم.
- **الاستبانة في صورتها النهائية:** تكوّنت الاستبانة بشكلها النهائي من ٢٧ فقرة لقياس درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته ضمن منهج الكفايات بدولة الكويت. وتم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي ((Likert Five Scale حيث كانت استجابة المعلمين لفقرات الاستبانة كما يلي: أوافق بشدة، وأعطيت لها الدرجة ٥، أوافق، وأعطيت لها الدرجة ٤، محايد، وأعطيت لها الدرجة ٣، لا أوافق، وأعطيت لها الدرجة ٢، لا أوافق بشدة، وأعطيت لها الدرجة ١، وتم تحديد المتغيرات المستقلة المرتبطة بالدراسة وهي: النوع (ذكور أو إناث)، وسنوات الخبرة (١- ٥ سنوات، ٦ – ١٠ سنوات، و١١ سنة فأكثر).
- **ثبات الاستبانة:** تم التأكد من ثبات الاستبانة، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية عددها ٣٠ معلما ومعلمة ممن يدرّسون اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة من غير أفراد الدراسة، وبعد ذلك تم إعادة تطبيق الاستبانة على ذات العينة، وحساب معامل الثبات بالإعادة، الذي بلغ ٠.٧٥. كما تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال إجراء اختبار درجة الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، بحساب معامل ألفا كرونباخ. وعلى الرغم من عدم وجود حدود معيارية خاصة بالقيم المناسبة لمعامل ألفا كرونباخ، إلا أنه من المتفق عليه من الناحية التطبيقية تعد قيمة (Alpha>=٠.٦٠)

مقبولاً في البحوث التربوية. وجدول ٢ يبيّن معامل ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمجالات الاستبانة الفرعية وللأداة كاملة.

جدول ٢
معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) للاستبانة بمجالاتها الستة

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
١	إستراتيجية التقويم المبني على الأداء	٥	٠.٨٠
٢	إستراتيجية التقويم بواسطة القلم والورقة	٤	٠.٧٢
٣	إستراتيجية التقويم بالملاحظة	٢	٠.٧٧
٤	إستراتيجية التقويم بالتواصل	٥	٠.٧٤
٥	إستراتيجية التقويم بمراجعة الذات	٦	٠.٧١
٦	أدوات التقويم	٥	٠.٧٨
	الأداة كاملة	٢٧	٠.٧٥

تمّ تحديد مستوى درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته ضمن منهج الكفايات، لفقرات الاستبانة وفق مجالاتها الستة، كما يلي:

- درجة توظيف مرتفعة: المتوسط الحسابي لاستجابة معلمي اللغة العربية ومعلماتها على الفقرة ما بين ٣.٥ – ٥
- درجة توظيف متوسطة: المتوسط الحسابي لاستجابة معلمي اللغة العربية ومعلماتها على الفقرة بين ٢.٥ – ٣.٤٩
- درجة توظيف منخفضة: المتوسط الحسابي لاستجابة معلمي اللغة العربية ومعلماتها على الفقرة ما بين ١ – ٢.٤٩.

تم تصنيف مستويات درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية لاستبانة التقويم الحقيقي بشكل كامل، عُدّت درجة توظيف مرتفعة، إذا تراوح مجموع المتوسطات الحسابية لاستجابة معلمي ومعلمات اللغة العربية على جميع فقرات الاستبانة ما بين ٩٥ – ١٣٥، ودرجة توظيف متوسطة، إذا تراوحت المتوسطات الحسابية على جميع فقرات الاستبانة ما بين ٦٨ – ٩٤، ودرجة توظيف منخفضة، وذلك إذا تراوحت المتوسطات الحسابية على جميع فقرات الاستبانة ما بين ٢٧ – ٦٧.

ثانيا: المقابلات الشخصية: وقد تضمنت الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: هل تعتقد أنه من الضروري استخدام إستراتيجيات التقويم الحقيقي المختلفة لتقويم تعلم الطلبة لمهارات اللغة العربية، مع توجه وزارة التربية بدولة الكويت نحو منهج الكفايات؟ ولماذا؟

السؤال الثاني: هل تعتقد أن منهج الكفايات بوضعه الحالي يساعد معلمي اللغة العربية ومعلماتها بدولة الكويت على التوظيف الأمثل لإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته؟ ولماذا؟

السؤال الثالث: ما استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته التي تستخدمها في تقويم تعلّم الطلبة ضمن منهج الكفايات لمادة اللغة العربية بدولة الكويت ؟ ولماذا؟

وقد تمّ إجراء المقابلات مع معلمي اللغة العربية ومعلماتها عينة الدراسة، البالغ عددهم ٢٠ معلما ومعلمة، بعد تحديد موعد متفق عليه مع كل واحد منهم وبشكل منفرد، وقد أجريت المقابلات بعد أخذ الموافقات الرسمية من إدارة المنطقة التعليمية في محافظة الجهراء وإدارة المدرسة التي يعمل فيها المعلم المستهدف بالمقابلة، وامتدت المقابلة الواحدة ما بين ١٥- ٢٠ دقيقة، حيث تم تسجيل جميع المقابلات وتفريغها حرفيا حسب كل سؤال في الفترة ما بين ١٤-٢٠١٩/٤/٢٥.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج الكمية للدراسة (الاستبانة).

الإجابة عن السؤال الأول للجانب الكمي:

للإجابة عن السؤال الأول: **ما درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته ضمن منهج الكفايات بدولة الكويت؟** جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابة المعلمين على فقرات الاستبانة وللاستبانة كاملة. وجدول ٣ يوضّح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

يشير جدول ٣ إلى أن الفقرة ٦ قد حازت على الترتيب الأعلى من حيث درجة توظيف إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته بمتوسط حسابي بلغ ٤.٢٤ تلتها من حيث الترتيب الأعلى، الفقرات ٩، ٧، ٨ بمتوسطات حسابية متقاربة ما بين ٣.٧٤ - ٣.٧٩. وهذه الفقرات الأعلى من حيث درجة التوظيف، مقارنة بباقي الفقرات التي وردت في أداة الدراسة. وهذه الفقرات وردت ضمن أشكال إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة، التي حازت على المرتبة الأعلى من حيث درجة التوظيف الكلي، حيث حازت على متوسط حسابي بلغ ٣.٨٨. مما يشير إلى أن درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها للفعاليات والأنشطة التقويمية التي تندرج ضمن هذه الإستراتيجية من أوراق العمل، والاختبارات بأشكالها المختلفة (القصيرة، ونهاية الوحدة، والشهرية) ضمن منهج الكفايات الجديد، لا زالت تحتل المكانة الأكثر شيوعاً من اهتمام المعلم وتفكيره في تقويم تعلّم طلبته للكفايات المرتبطة بتعلّم مهارات اللغة العربية. مما يشير بشكل صريح إلى استمرارية التأثير الواضح والمباشر لمنهج الأهداف السلوكية على فكر المعلم الكويتي لعقود عديدة، قبل التوجّه المفاجيء إلى منهج الكفايات في السنوات الأخيرة. كما يشير جدول ٣ إلى أن إستراتيجية التقويم الحقيقي القائمة على مراجعة الذات، قد حازت فقراتها على أقل المتوسطات الحسابية من حيث درجة التوظيف، بمتوسط حسابي كلّي بلغ ١.٦٢؛ إذ حازت الفقرة ١٧ على الترتيب الأقل من حيث درجة التوظيف بمتوسط حسابي بلغ ١.٢٥، تلتها الفقرة ٢١ بمتوسط حسابي بلغ ١.٣١. وهذا ربما يشير بصورة مباشرة إلى إغفال معلمي اللغة العربية ومعلماتها للإجراءات والفعاليات والأنشطة التقويمية المرتبطة بهذه الإستراتيجية المهمة من إستراتيجيات التقويم الحقيقي . كما أشارت النتائج إلى أن توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لأدوات التقويم الحقيقي ضمن منهج الكفايات ما زالت دون المطلوب، إذ حازت الأدوات: سلالم التقدير العددي واللفظي، وسجل وصف سير التعلّم، والسجل القصصي، على درجات توظيف قليلة، مقارنة باستخدام معلمي اللغة العربية ومعلماتها لقوائم الرصد والشطب، التي حازت وحيدة على درجة توظيف متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ ٢.٩٠. ويشير الجدول كذلك إلى أن درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته، قد حازت على درجة ٦٨.٦ للاستبانة كاملة حيث تقع هذه القيمة ما بين ٣٠ – ٧٤.٩، التي عُدّت في هذه الدراسة درجة توظيف قليلة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة البشير وبرهم (٢٠١٢)، ودراسة تشنغ ((Cheng, 2006 اللتين أشارتا إلى أن إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة، وما يرتبط بها من اختبارات وأوراق عمل، قد حازت على الاستخدام الأعلى من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. في حين اختلفت نتائج هذا السؤال، مع ما توصلت إليه دراسة آدمز وهسو ((Adams & Hsu, 1998 التي أظهرت أن أقل طرق التقويم الحقيقي أهمية من وجهة نظر المعلمين هي المقالات والاختبارات المقننة.

جدول ٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابة معلمي اللغة العربية ومعلماتها على فقرات الاستبانة وعلى الاستبانة كاملة، وتحديد درجة التوظيف لإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته

رقم الفقرة	أشكال الإستراتيجيات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة التوظيف
	إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء			
١	التقديم	٣.١٨	١.٠١	متوسطة
٢	العرض التوضيحي	٣.٠٨	١.٠٨	متوسطة
٣	الحديث	٣.٢٥	١.٠١	متوسطة
٤	المحاكاة ولعب الأدوار	٢.٤٤	١.١٩	قليلة
٥	المناقشة والحوار	٣.٣٨	٠.٩١	متوسطة
	الكلي	٣.٠٧	١.٠١	متوسطة
	إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة			
٦	أوراق العمل	٤.٢٣	٠.٥٧	عالية
٧	اختبارات قصيرة	٣.٧٧	٠.٧١	عالية
٨	اختبارات نهاية الوحدة	٣.٧٤	٠.٦٨	عالية
٩	اختبارات شهرية	٣.٧٩	٠.٧٢	عالية
	الكلي	٣.٨٨	٠.٨٧	عالية
	إستراتيجية التقويم بالملاحظة			
١٠	ملاحظة تلقائية	٣.٠٧	٠.٨٣	متوسطة
١١	ملاحظة منظمة	٣.٤٥	٠.٨٦	متوسطة
	الكلي	٣.٢٦	٠.٨٤	متوسطة
	إستراتيجية التقويم بالتواصل			
١٢	المقابلة الجماعية	٢.٦٧	٠.٩٨	متوسطة
١٣	المؤتمر	١.٦٢	٠.٤٤	قليلة
١٤	المقابلة الفردية	٣.٦٦	٠.٨٠	عالية
١٥	عمل المجموعات	٣.٠٠	١.٢١	متوسطة
١٦	الأسئلة و الأجوبة	٣.٦٣	٠.٦١	عالية
	الكلي	٢.٩٢	٠.٧٦	متوسطة
	إستراتيجية التقويم بمراجعة الذات			
.١٧	التقويم الذاتي	١.٢٥	٠.٦٤	قليلة
.١٨	تقويم الأقران	١.٦٢	٠.٦٩	قليلة
.١٩	يوميات الطالب	٢.١٨	٠.٩٦	قليلة
.٢٠	ملف الطالب	١.٦٦	٠.٨٧	قليلة
.٢١	المهام المفتوحة	١.٣١	٠.٧٨	قليلة
.٢٢	المشروعات	١.٦٩	٠.٤٩	قليلة
	الكلي	١.٦٢	٠.٧٣	قليلة
	أدوات التقويم الحقيقي			
.٢٣	قوائم الرصد والشطب	٢.٩٠	١.١٣	متوسطة
.٢٤	سلم التقدير العددي	٢.٤٢	٠.٩٩	قليلة
.٢٥	سلم التقدير اللفظي	٢،٣٨	١.٠٤	قليلة
.٢٦	سجل وصف سير التعلّم	١،٤٤	٠.٦٠	قليلة
.٢٧	السجل القصصي	١.٥٨	٠.٢٧	قليلة
	الكلي	٢.١٤	٠.٦٨	قليلة
الاستبانة كاملة		١٧.٤٧		قليلة

ودراسة المويل (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن درجة توظيف معلمي التربية الاجتماعية لإستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته على المجال الكلي والمجالات الفرعية لأداة الدراسة (الاستبانة) جاءت بدرجة مرتفعة. وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بحداثة تجربة المعلم الكويتي بمنهج الكفايات، وما يرتبط به من إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته، وسيطرة الاختبارات بأنواعها بصفتها أداة مفضلة لدى كثير من معلمي اللغة العربية ومعلماتها، لقدرتها على تمكين المعلمين من الحكم الكمي على أداء طلبتهم.

وهذه النتيجة يمكن دعمها بالنتائج التي توصلت إليها الدراسة بجانبها النوعي (المقابلات)، حيث أشار معظم معلمي اللغة العربية ومعلماتها إلى أن الاختبارات بأشكالها المختلفة الشهرية والقصيرة، وأوراق العمل والواجبات البيتية، من الفعاليات والأنشطة التقويمية الأكثر شيوعاً واستخداماً من قبلهم داخل الغرفة الصفية، إذ أشاروا إلى أن مثل هذه الأساليب تمكّنهم فعلاً من قياس درجة تعلّم طلبتهم للكفايات الخاصة بمهارات اللغة العربية الواردة في الكتاب المدرسي، والحكم بشكل دقيق على تمكنّهم من الكفايات المطلوبة، من خلال درجات حقيقية تقيس تحصيلهم المعرفي. أما من حيث استخدام إستراتيجيات التقويم بالملاحظة والأداء والتواصل والتي جاءت بدرجة متوسطة؛ فقد يعزى ذلك لمحاولة معلمي اللغة العربية ومعلماتها، تطبيق هذه الإستراتيجيات، ولو بدرجة متوسطة تلبية لتوجّه النظام التعليمي الجديد في دولة الكويت، نحو استخدام منهج الكفايات والإستراتيجيات الحديثة، في تقويم تعلّم الطلبة وتعليمهم. أمّا فيما يخص حصول إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات على المرتبة الأخيرة، من حيث درجة التوظيف؛ فيمكن ردّه إلى قلة وعي معلمي اللغة العربية ومعلماتها بهذه الإستراتيجية، وما لها من أثر على تعلّم الطلبة وتعليمهم، فضلا عن عدم تلقي معلمي اللغة العربية ومعلماتها، التدريب الكافي في الورش والدورات التدريبية -التي عقدتها وزارة التربية- مع بداية العام الدراسي، على مراحل هذه الإستراتيجية، والفعاليات والأنشطة التقويمية المرتبطة بها، والتي تطوّر من إمكانياتهم وقدراتهم بامتلاك مهارات التأمل الذاتي ومراجعة الذات، وكيفية انعكاس ذلك على ما يقدمونه لطلبتهم داخل غرفة الصف، ضمن منهج الكفايات، مما يسهم في تطوير مهارات طلبتهم فوق المعرفية، وقدرتهم على حل المشكلات، مما يمكّنهم من تشخيص نقاط القوة في أدائهم، وتحديد النقاط التي بحاجة لتحسين مستقبلا.

الإجابة عن السؤال الثاني للجانب الكمي:

السؤال الثاني: هل تختلف درجة توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته ضمن منهج الكفايات، باختلاف متغيرات النوع، وسنوات الخبرة؟

أولاً: متغير النوع:

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة كل من معلمي اللغة العربية ومعلماتهاعلى استبانة إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، فقد تم استخدام اختبار (t-test). والجدول التالي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابة المعلمين حسب التخصص. كما يوضح جدول ٤ نتائج اختبار - ت- للعينات المستقلة (معلمي اللغة العربية ومعلماتها) للمقارنة بين متوسطي درجة استجاباتهم على استبانة إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته.

جدول ٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و قيمة (ت) لدرجات استجابة معلمي اللغة العربية ومعلماتها على استبانة إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته حسب متغير النوع

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	١٢٢	٦٧.٣٥	١٦.٨٤	١.٠٢٦	٠.٠٩٢
إناث	٢٦٥	٦٨.٨٢	١٧.٦١		

* دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يشير جدول ٤ إلى وجود فرق بسيط بين المتوسطين الحسابيين على الدرجة الكلية لاستجابة معلمي اللغة العربية ومعلماتها على فقرات أداة الدراسة في جانبها الكمي حول درجة توظيف إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته. كما يظهر جدول ٤ أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجة استجابة المعلمين لمقياس درجة توظيفهم لإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته تُعزى لأثر متغير النوع (ذكور وإناث) حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة ١.٠٢٦ ، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية للتباين بين مجموعتي الدراسة المستقلتين (الذكور والإناث) ٠.٠٩٢ .

وتختلف هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة كل من: (العدوان وقطاوي، ٢٠١٦؛ كيتا وبن إسماعيل، ٢٠١٧؛ و بني خالد، ٢٠١٨) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الإناث ، وقد يعود ذلك إلى حث وزارة التربية الكويتية المعلمين ذكورا وإناثا من خلال الموجهين على تطبيق التقويم الحقيقي ودعم فلسفة المنهج المطور كونه تحت الملاحظة بغرض انجاحه، وكذلك لتشابه الظروف والخبرات بين معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المدارس الحكومية بمحافظة الجهراء بدولة الكويت، من حيث درجة التحصيل الأكاديمي، والدورات والورش التدريبية التي عقدتها- وما زالت- وزارة التربية مؤخراً بدولة الكويت لتدريب معلميها ومعلماتها، ورفع مستوى وعيهم.

ثانياً: سنوات الخبرة

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة معلمي اللغة العربية ومعلماتها على استبانة إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته تبعاً لسنوات الخبرة، كما يظهر في جدول ٥.

جدول ٥

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابة معلمي اللغة العربية ومعلماتها على استبانة إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته تبعاً لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١ – ٥ سنوات	١٣٦	٦٩.٥٣	١٣.٤٣
٦ – ١٠ سنوات	١١٢	٦٧.٨٦	١٤.٨٨
١١ سنة فأكثر	١٣٩	٦٦.٨٧	١٢.٦١

ويشير جدول ٥ إلى وجود اختلاف بسيط بين المتوسطات الحسابية لاستجابة معلمي اللغة العربية ومعلماتها على استبانة إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. إذ حازت فئة الخبرة ١-٥ سنوات، على المتوسط الحسابي الأعلى، مقارنة بالفئتين ٦-١٠ سنوات و ١١ سنة - فأكثر. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05)، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للعينات المستقلة للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجة استجاباتهم على استبانة إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته. وجدول ٦ يوضح ذلك:

جدول ٦

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدرجة استجابة معلمي اللغة العربية ومعلماتها على استبانة إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته تبعاً لمتغير الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٢٤٠.١٣٤	٦٢٠.٠٦٧	٦.٠٥٤	*٠.٠١٢
الخطأ	١١٤٨٧.٤٢٣	١١٨.٣٣٠		
الكلي	١٢٧٢٧.٥٥٧			

* دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح جدول ٦ أن الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة استجابة معلمي اللغة العربية ومعلماتها على استبانة درجة توظيف إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته بين المجموعات الثلاث ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة٦.٠٥٤ وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٠٩). ولمعرفة لصالح أي مجموعة من المجموعات الثلاث هذه الفروق، تم إجراء اختبار بنفروني للمقارنات البعدية بين المتوسطات، وجدول ٧ يظهر ذلك:

جدول ٧

نتائج اختبار بنفروني للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لدرجة توظيف إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته حسب سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة أ	عدد سنوات الخبرة ب	الفرق بين المتوسطين أ – ب	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
١ – ٥ سنوات	٦ – ١٠	٢.٩٤٥	٣.١٣٩	٠.٨٥٦
١– ٥ سنوات	١١ سنة فأكثر	*١٢.٢٤٧	٢.٩٤٧	*٠.٠٠٤
٦ – ١٠ سنوات	١١ سنة فأكثر	٩.٦٧٤	٣.٣٦٢	٠.٠٨٣

* دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

ويشير جدول ٧ إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استجابة معلمي اللغة العربية ومعلماتها لتوظيف إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته لصالح فئة سنوات الخبرة من ١ – ٥ سنوات، مقارنة مع المتوسطات الحسابية من فئة سنوات الخبرة ١١ سنة فأكثر، حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية ٠.٠٠٤. في حين لم يشر اختبار المقارنات البعدية إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استجابة المعلمين من فئة سنوات الخبرة المتوسطة ٦-١٠ و بين المعلمين من فئة سنوات الخبرة القليلة ١-٥ أو المعلمين من فئة الخبرة ١١ سنة فأكثر.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من: (البشير وبرهم، ٢٠١٢؛العدوان وقطاوي، ٢٠١٦؛ كيتا وبن إسماعيل، ٢٠١٧؛ و بني خالد، ٢٠١٨)، إذ لم يكن لمتغير سنوات خبرة المعلمين والمعلمات الكبيرة ١١ سنة فأكثر أو المتوسطة ٦-١٠ سنوات أثر في درجة توظيف إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته في عمليتي التعليم والتعلم ضمن منهج الكفايات. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن معلمي اللغة العربية ومعلماتها على اختلاف سنوات خبراتهم التدريسية، ربما اعتادوا تقويم تعلّم طلبتهم بشكله التقليدي، وفق منهج الأهداف، الذي سيطر على تفكير المعلمين وخبراتهم لسنوات عديدة، والذي يعتمد أساساً على الاختبارات التحصيلية المقالية أو الموضوعية، وقياس ما تمّ اكتسابه من كفايات خاصة باللغة العربية، مما أثّر سلبا على انتقالهم بشكل ممنهج نحو منهج الكفايات المطبق حديثاً بدولة الكويت، وتوظيف إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته بالشكل الأمثل في تعليم طلبتهم وتعلّمهم. أما فيما يخص سرعة تقبل المعلمين من فئة الخبرات القليلة ١ –٥ سنوات، لتوظيف إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته، مقارنة مع المعلمين من فئة الخبرات الكبيرة ١١ سنة فأكثر، فيمكن ردّ هذه النتيجة إلى الخصائص التي يتصف بها غالباً المعلمون ضمن هذه الفئة ١-٥ سنوات، من سرعة التقبّل والتأقلم مع كل ما هو جديد في عمليتي التعليم والتعلّم، أو أنهم من جهة أخرى على دراية وعلم بها من دراستهم الجامعية، مما انعكس إيجاباً في محاولتهم توظيف هذه الإستراتيجيات الجديدة في تقويم الكفايات الخاصة التي تعلّما الطلبة ضمن منهج الكفايات، والإفادة من نتائجها، خلافا لما اعتاد عليه معلمو اللغة العربية ومعلماتها من ذوي الخبرات الكبيرة والمتوسطة.

ثانيا: النتائج النوعية للدراسة (المقابلات):
تم تحليل نتائج المقابلات الشخصية التي تمّ إجراؤها مع ٢٠ معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمحافظة الجهراء بدولة الكويت. وفيما يأتي عرض لنتائج الدراسة ذات العلاقة بالمقابلات الشخصية ومناقشتها.

النتائج المرتبطة بالسؤال الأول للجانب النوعي: **هل تعتقد أنه من الضروري استخدام إستراتيجيات التقويم الحقيقي المختلفة لتقويم تعلم الطلبة لمهارات اللغة العربية، مع توجه وزارة التربية بدولة الكويت نحو منهج الكفايات؟ ولماذا؟**

أشار معظم معلمي اللغة العربية ومعلماتها ممن تمّت مقابلتهم ١٧ من ٢٠، من كلا المرحلتين، إلى ضرورة توظيف إستراتيجيات التقويم الحقيقي داخل غرفة الصّف، خاصة مع التوجّه الجديد لوزارة التربية نحو منهج الكفايات، وذلك ليتسنى لهم تقويم ما تمّ تعليمه للطلبة من كفايات خاصة بمهارات اللغة العربية الأربع بالشكل الصحيح، والتأكد من امتلاكهم لها، وتحقيقهم للمعايير الخاصة بكل كفاية، كما وردت في منهج اللغة العربية لصفوف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. في حين أشار ثلاثة من المعلمين إلى عدم وجود حاجة ماسة لاستخدام إستراتيجيات التقويم الحقيقي في عمليتي التعليم والتعلّم، لكونها لا تقدّم تقويماً محسوساً ومقبولاً من قبل الطلبة وأولياء أمورهم، الذين لا يعترفون بشيء غير الدرجات (العلامات)، التي يحصلّونها في الاختبارات الكتابية، للحكم على مستوى المعارف والخبرات التي تعلّموها في المنهج الجديد. وفيما يلي عرض لاستجابات بعض المعلمين، حيث ذكر أحد معلمي اللغة العربية للمرحلة المتوسطة التالي:

"في الحقيقة، نعم، أعتقد أنه من المهم فعلاً استخدام طرق مختلفة لتقويم تعلم الطلبة، فالاختبارات بروحها (وحدها) ما تكفي (غير كافية) . احنا (نحن) أثناء الحصة نقيس نتايج (نواتج) التعلم باستمرار من خلال الأسئلة و الأجوبة والمناقشات الصفية وهذا بهدف معرفة درجة الفهم الأولي للطالب".

كما أكد أحد معلمي اللغة العربية للمرحلة المتوسطة ما ذكره زميله السابق، وهما يمثلان رأي الأغلبية من المُقَابلين: **"أكيد ، لازم (لا بدّ) أن ننوع بطرق التقييم (التقويم) ، فاللغة العربية تشمل مهارات متعددة، وعلينا كمعلمين أن نختار الأسلوب الأمثل للتقيم حسب كل مهارة، تعميم أسلوب واحد في التقييم مع اختلاف المهارات مو (غير) صحيح".**

واختلفت معهم زميلتهم معلمة اللغة العربية العربية للمرحلة المتوسطة، وهي تمثل رأي الأقلية بقولها: **"أنا أشوف (أرى) أنه ماله حاجة (لا حاجة) لاستخدام إستراتيجيات وطرق جديدة في التقويم، وأظنّ أن الاختبارات التي تقدّمها طالباتي كل شهر، وأضع لهن درجات، هيّ الشكل الصحيح والأسلم والأسهل للتقويم، خاصة أن الطالبات وأهاليهم ما يرضون (لا يقبلون) بغير الدرجات. وهذا يحصل معي في كل فصل".**

النتائج المرتبطة بالسؤال الثاني للجانب النوعي: **هل تعتقد أن منهج الكفايات بوضعه الحالي يساعد معلمي اللغة العربية ومعلماتها بدولة الكويت على التوظيف الأمثل لإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته؟ ولماذا؟**

أجمع العديد من معلمي اللغة العربية ومعلماتها في عينة الدراسة (المقابلة) في إجابتهم عن هذا السؤال، بالحديث عن الجدل الدائر حول منهج الكفايات، وما يرتبط به من استراتيجيات تدريسية وتقويمية جديدة على النظام التربوي بدولة الكويت، تختلف عما اعتادوا عليه سابقا؛ إذ لا زال الكثير منهم يبدي تذمّراً من هذا التوجه الجديد، الذي بدأ تطبيقه بداية العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦،

خاصة أن وزارة التربية لم تقدم لهم التدريب الكافي، وورش العمل المتخصصة حول مكونات هذا المنحى الجديد تدريساً وتقويماً، وكيفية الإفادة منه في تقويم ما تمّ تعليمه من مهارات اللغة العربية وتعلّمها، في ظل سيطرة منهج الأهداف على عقول المعلمين والمعلمات لسنوات طويلة. فما يستخدمه المعلمون والمعلمات في تقويم تعلّم طلبتهم- كما أشار عدد من أفراد العينة- قد تغيّر مع هذا التوجّه الجديد نحو الكفايات العامة والخاصة في كل مادة دراسية، وتقويم تعلّمها من قبل الطلبة، إذ أصبح التركيز والاهتمام أكثر حول المعايير والمؤشرات الدالة على امتلاك الكفاية، بدلا من قياس ما يملكونه من معرفة ومعلومات حول موضوعات التعلّم. أشارت إحدى معلمات المرحلة المتوسطة إلى:

"في الحقيقية، لا أدري هل منهج الكفايات ساعدني في التوظيف الأمثل لإستراتيجيات التقويم الحديثة أم لا. منهج الكفايات للحين مافهمته زين (لا زلت لا أفهمه جيدا)، حتى هذا المنهج ليس مطبقا في كل الصفوف، وللحين (ولا زال) الكثير من زملائي مو (غير) منسجمين معه. وكثير منّا يدرّس وفق منهج الأهداف السابق اللي أشوفه (الذي أعتقد) أنه أفضل من الكفايات. بخصوص المعايير والمؤشرات الخاصة بكل كفاية من كفايات اللغة العربية، أرى أنها واضحة وممكن أنها تساعدني في توضيح اللي ابي أدرسه (ما أريد تدريسه) لطالباتي، وسهولة تقويمه في الأخير (لاحقا)".

في حين أشار أحد المعلمين من المرحلة المتوسطة في عينة الدراسة إلى رأي مختلف حول منهج الكفايات، والإفادة التي حققها طلبته من التوجه نحو هذا المنهج الجديد بدلا من منهج الأهداف. إذ أصبح أكثر قدرة على تقويم تعلّم طلبته للكفايات الخاصة والعامة في كل درس من دروس اللغة العربية، وتبنّي إستراتيجيات تقويمية حديثة، تعتمد على الأداء والتواصل ومشاهدة الطلبة أثناء تعلّمهم، واستخدام أدوات مختلفة مثل سجلات الأداء وقوائم الرصد والشطب، وتوثيق ذلك في ملف الإنجاز الخاص بكل طالب، وذلك لسهولة تحديد المعايير الخاصة بكل كفاية، والمؤشرات الدالة على تحققها من خلال متابعة الطلبة، وتعلّمهم من الأنشطة والتدريبات المرتبطة بها، وفيما يلي نص الإجابة:

منهج الكفايات من أفضل التغيرات التي صارت (طرأت) على المناهج في الكويت في السنوات الأخيرة، على الرغم من الكلام الكثير اللي قالوه (الذي قيل) عن هذا المنهج والاعتراض عليه في المجتمع الكويتي،لكني أشوفه حيل ممتاز (أجده منهجا ممتازا). عرّفنا على الكفايات الخاصة بكل درس من دروس كتاب اللغة العربية بوضوح، و سهّل عليّ وعلى الطلبة سرعة تعلّم هذه الكفايات، وتقويمها بشكل صحيح بعيدا عن ازعاج وضغط الاختبارات بشكلها التقليدي. وفوق ذلك تعرّفنا على إستراتيجيات جديدة في التقويم ماكنا نعرفها ولا نستخدمها في منهج الأهداف. الآن أستخدم إستراتيجيات وأدوات تقويمية يديدة (جديدة) تعتمد على تقويم أداء طلبتي أكثر من تقويم ما يملكونه من معرفة. إستراتيجيات تعتمد على الأداء والمشاهدة والتواصل، وأدوات مثل قوائم الرصد والشطب، أو سجلات الأداء. كل هذا موثق في ملف الإنجاز للطلبة.

النتائج المرتبطة بالسؤال الثالث للجانب النوعي: **ما إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته التي تستخدمها في تقويم تعلّم الطلبة ضمن منهج الكفايات لمادة اللغة العربية بدولة الكويت ؟ ولماذا؟**

أظهرت إجابات معلمي اللغة العربية ومعلماتها على هذا السؤال، مكانة الأنشطة التقويمية، والاختبارات بأشكالها المختلفة في منهج الكفايات، على عمل المعلم داخل غرفة الصف وخارجه، إذ استحوذت إستراتيجية التقويم بالورقة والقلم على اهتمام المعلمين والمعلمات، بوصفها

الإستراتيجية الأكثر استخداما، والأسهل تطبيقيا من بين الإستراتيجيات الخمس للتقويم الحقيقي وأدواته. وهذه الإجابة كانت متوقعة لسببين: أولاهما، أن إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة، تتفق - من وجهة نظر المعلمين والمعلمات- مع ما اعتادوا عليه في السنوات السابقة لتطبيق منهج الكفايات بدولة الكويت؛ إذ كانت الاختبارات الورقية، هي الشكل الوحيد لتقويم تعلّم الطلبة في منهج الأهداف. وثانيهما، ربما يعود إلى فهم المعلمين والمعلمات الخاطئ لهذه الإستراتيجية من إستراتيجيات التقويم الحقيقي ضمن منهج الكفايات، وربطهم لهذه الإستراتيجية بالاختبارات التحصيلية فقط، بوصفها الشكل الوحيد لتقويم التعلّم. في حين أن هذه الإستراتيجية أبعد من ذلك، وتتجاوز ما اعتاد عليه المعلمون والمعلمات من إجراءات التقويم بشكلها التقليدي، وصولا إلى الحكم الدقيق، على قدرة الطلبة على التعبير عمّا يملكونه من كفايات ومهارات تعلّموها وفق المنهج الجديد، باستخدام إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة، مثل القدرة على كتابة التقارير العلمية، والملخصات، والمقالات، والاستنتاجات، والتحليلات، والنقد، بوصفها أشكالاً أساسية في هذه الإستراتيجية، من إستراتيجيات التقويم الحقيقي، وفيما يلي مقتطفات من إجابات معلمة لغة عربية للمرحلة المتوسطة ما تتبعه من استراتيجيات للتقويم:

"أنا حيل (كثيراً) استخدم أكثر من طريقة في التقويم، لكن في الغالب أنا أحب أعتمد في تقويم تعلّم طالباتي على ما يقدمنه في الاختبارات الشهرية، وأحيانا لا أكتفي بالاختبارات الشهرية فأقوم بعمل اختبارات أسبوعية قصيرة حول ما علمتهن إياه. وهذه أقدمها غالبا من خلال أوراق العمل في نهاية كل وحدة أو موضوع معين لقياس درجة تعلمهن ".

وأضاف معلم لغة عربية للمرحلة المتوسطة التالي: **"فعليا نحن باستمرار نستخدم اساليب مختلفة لقياس تعلم الطلبة وتقويمهم. وزارة التربية والمشرفين التربويين يركزون على ضرورة تقويم أداء الطالب باستمرار داخل الصف واستخدام قوائم الشطب وسلالم التقدير هي الوسيلة التي نستخدمها كثيرا بالنسبة لنا لأنها تتناسب مع أعداد الطلبة داخل الغرفة الصفية. ومن المؤكد أننا لا نستغني عن الاختبارات لتقويم تعلم الطلبة"**

فيما أكد أحد معلمي اللغة العربية من المرحلة الابتدائية ما يلي: **"هناك كثير من الإستراتيجيات التي أطبقها وإن كان في الغالب أعتمد على حلول الطلبة الكتابية والاختبارات في التقويم، و العدد الكبير للطلبة في داخل الصف لا يسمح لي باستخدام بعض أدوات التقويم الأخرى. و على الرغم من ذلك فإننا أيضا نعتمد في تقويمنا للطلبة على قوائم الشطب بناء على طلب وزارة التربية و ذلك لمعرفة و تحديد الكفايات التي تعلّمها الطلبة"**

التوصيات والاقتراحات

١. التعريف بإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته أثناء الإعداد المهني للمعلمين قبل الخدمة في الجامعة، من خلال تضمينها المقررات الدراسية وتدريبهم عليها، خصوصا في مقررات القياس والتقويم وأساليب التدريس.

٢. عقد دورات وورش تدريبية متخصصة لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها بإستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته، وكيفية توظيفها ضمن منهج الكفايات.

٣. تشجيع المعلمين والمعلمات وتحفيزهم لتوظيف إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته، في مادة اللغة العربية، وإعدادهم قبل الخدمة، وفي أثنائها على كيفية تطبيق هذه الإستراتيجيات

وأدواتها، تزامنا مع الورشات التدريبية للمعلمين والمعلمات حول منهج الكفايات.

٤. إجراء دراسات مماثلة على عينات مختلفة من المعلمين والمعلمات من تخصصات مختلفة، ومناطق تعليمية مختلفة، بهدف استقصاء درجة توظيف إستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته، بوصفه أحد المستجدات الحديثة ضمن منهج الكفايات في النظام التعليمي الكويتي.

المراجع
References

أبو شريخ، شاهر (٢٠٠٨). **إستراتيجيات التدريس**، ط١، عمان: المعتز للنشر والتوزيع.

أبوشعيرة، خالد، إشتيوه، فوزي، غباري، ثائر (٢٠١٠). معيقات تطبيق إستراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، **جامعة النجاح الوطنية، ٢٤**(٣)، ٧٥٤-٧٩٧.

الأصقة، حصة محمد والدولات، عدنان (٢٠١٦). درجة توظيف معلمات المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية. **دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية،٤٣** (١): ٣٧-٤٨.

البشير، أكرم، برهم، أريج (٢٠١٢). استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم ،تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية/ جامعة البحرين، ١٣**(١)، ٢٤١-٢٦٥.

بني خالد، نزيه سليمان (٢٠١٨). مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لإستراتيجيات التقويم البديل في الأردن واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، **كلية العلوم التربوية**، جامعة آل البيت، الأردن.

العدوان، زيد سليمان و قطاوي، محمد ابراهيم (٢٠١٦). درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم الواقعي، وممارساته، وصعوبات استخدامه في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. **المجلة التربوية/ جامعة الكويت.** ٣٠ (١١٩), ١٩٣-٢٣٦.

غنيمات، محمد وصباح، سائد (٢٠١٧).درجة توظيف معلمي الرياضيات لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، **دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٤٤**(٤)، ملحق (٣): ٧٧-٩٠.

كيتا، جاكاريجا و بن إسماعيل، محمد زيد (٢٠١٧). درجة توظيف معلمي اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي. **مجلة العلوم التربوية، ٢٩** (٣): ٣٧٩-٤٠٨.

المويل، عبدالله علي (٢٠١٦). درجة ممارسة معلمي التربية الاجتماعية في دولة الكويت لإستراتيجيات التقويم الواقعي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية **العلوم التربوية**، جامعة آل البيت، الأردن.

عباس، محمد خليل والعبسي، محمد مصطفى (٢٠٠٧). **مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عودة، أحمد (٢٠٠٥). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٤). **إستراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار** النظري)، عمان، مطبعة الندى.

Al-Basheer, A., Ashraah, M., & Alsmadi, R. (2015). Arabic language teachers and Islamic Education teachers' awareness of authentic assessment in Jordan. *Teacher Development, 19* (4), 483-495.

Acomparison of the reliability of data produced in graded and un-graded conditions. *Research in Higher Education, 45*(8), 921-929.

Allen, D. D. & Flippo, R. (2002). Alternative assessment in the preparation of literacy educators: responses from students, *Reading Psychology, (23):* 15-26.

Cheng, M. H. (2006). Junior secondary science teachers' understanding and practice of alternative assessment in Hong Kong: implications for teacher professional development. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 6* (3): 227-243.

Davies, M. A., & Wavering, M. (1999). Alternative assessment: New directions in teaching and learning. *Contemporary Education, 71*(1), 39-45

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.

Gulikers, J., Bastiaens, T. & Kirschner, P. (2006). Authentic assessment, student and teacher perceptions: the practical value of the five-dimensional framework. *Journal of Vocational Education and Training, 85* (3): 337-357.

Hus, V. & Matjasic, J. (2017). Evaluation and Assessment in Early Social Science. *Universal Journal of Educational Research, 5,* 664 - 670.

Kırıkkaya, E. & Vurkaya, G. (2011). The effect of using alternative assessment activities on students' success and attitudes in science and technology course. *Educational Sciences: Theory & Practice. 11 (2)*, 997-1004

Lesh, R. & Lamon, S. (1993). *Assessment of authentic performance in school mathematics*, NW, Washington, DC: AAAs Press Series on Assessment and Evaluation.

Maxwell, T.W. (2012). Assessment in higher education in the professions: action research as an authentic assessment task. *Teaching in Higher Education, 17*:6, 686-696.

Napoli, A. R. & Raymond, L. A. (2004). *How reliable are our assessment data?*

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, Va.: NCTM.

Posner, G. (2004). *Analyzing the curriculum*. (3rd ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.

Stiggins, R. J., & Chappuis, J. (2006). What a difference a word makes: Assessment for learning rather than assessment of learning helps students succeed. *Journal of Staff Development, 27* (1):10-14.

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

Weshah, H. A. (2010). Issues of developing a professional teaching portfolio in Jordan. *European Journal of Social Science, 15* (1), 97-114.