مستوى معرفة معلمي اللغة العربية في الأردن بتقييم المهارات اللغوية

محمد علي الخوالدة
كلية التربية - جامعة اليرموك

رشا شمسي بني ياسين
كلية التربية - جامعة اليرموك

الملخص:
هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمي اللغة العربية في الأردن بتقييم المهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وما إذا كان ذلك يختلف باختلاف متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم اختبار المعرفة بتقييم المهارات اللغوية، وزّع بالتساوي إلى أربعة اختبارات فرعية لمهارات: القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث، تكونت عينة الدراسة من (205) من معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة في محافظة إربد. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتقييم المهارات اللغوية متدن في الاختبار ككل، وفي المجالات جميعها؛ إذ جاءت المجالات حسب مستوى معرفتهم بتقييمها مرتبة كالآتي: القراءة، فالكتابة، فالتحدث، فالاستماع. وفي ضوء نتائج الدراسة، قدمت التوصيات اللازمة.

كلمات مفتاحية: المهارات اللغوية، تقييم المهارات اللغوية، معلمو اللغة العربية.

Jordanian Arabic Teachers' Knowledge Level about Language Skills Assessment

Mohammed Ali Alkhawaldeh **Rasha Mazin Bani Yassin**
Faculty of Education - Yarmouk University
moh.alkhawaldeh@yu.edu.jo rashahashem1975@gmail.com

Abstract:
The study aimed at investigating Jordanian Arabic teachers' knowledge level about language skills assessment (listening, speaking, reading, and writing), and whether the level of their knowledge differs according to the variables of qualification, and years of experience. To achieve the aims of the study, the language assessment knowledge test was used, the test consisted of (60) true false items. The sample of the study consisted of (205) Arabic teachers in the schools affiliated to Bani Kinana directorate of education in Irbid Governorate.The results of the study showed that the knowledge level of Arabic teachers' language skills assessment was low in the test as a whole and in each domains, where the order of skills according to the level of their knowledge was as follows: reading, writing, speaking, listening. The results also showed that there were no statistical significant differences in the level of teachers' knowledge about language skills assessment according to the variables of qualification and years of experience..

Keywords: Language Skills, Language Skills Assessment, Arabic Teachers.

تاريخ قبوله للنشر (2022-07-28) تاريخ تسلم البحث (2022-03-02)

المقدمة

تعد اللغة الوسيلة الرئيسة التي يتحقق من خلالها التواصل والتفاهم بين أفراد المجتمع؛ فهي أداة لمعالجة كل ما يدور في ذهن الفرد من أفكار، وما في ذاته من مشاعر، وهي تمثل ذاكرة الأمة وقيمها، وأداة التواصل بين الماضي والحاضر، ومن أعظم القوى التي تجعل من الفرد كائنا اجتماعيا.

وتشكّل اللغة منظومة متكاملة من المهارات تتوزع إلى مستويين لغويين، هما: مستوى الاستقبال الذي يشمل مهارتي الاستماع والقراءة، ومستوى الإرسال الذي يشمل مهارتي التحدث والكتابة، وتنتج هذه المنظومة التواصل اللغوي الذي أصبح الغاية من تعلم اللغة وتعليمها (الحلاق، 2010). وتمثل المهارات اللغوية أساسا للتعلم والتعليم في المراحل المختلفة، فمن خلالها يتزود المتعلم بالمعرفة العلمية، والتراث الحضاري والثقافي؛ ولذلك أكد عدد من الدراسات تنمية هذه المهارات لدى المتعلمين؛ لما تؤكده التربية الحديثة من أهمية تمكينهم من هذه المهارات التي تعينهم على استخدام اللغة العربية في المواقف الحيوية (هبال، 2014).

ويعد مبحث اللغة العربية من المباحث الأساسية التي يجري من خلالها نقل المعارف والمعلومات والمهارات، وتفعيل التواصل اللغوي، ولأهمية هذا المبحث، وتعليمه، وتنمية الكفايات اللغوية والاتجاهات نحو التعلم اللغوي لدى المتعلمين، فإن ذلك يتطلب وعي معلمي اللغة العربية بالأسس المرتبطة بالتقييم، والقدرة على تقييم التعلم اللغوي، وأنواعه، وأدواته، وأغراضه؛ ليتمكنوا من الوصول إلى استنتاجات حول الأداء اللغوي للمتعلمين، والإفادة من التغذية الراجعة في تنمية تعلمهم؛ نظرا لطبيعة العلاقة بين التقييم والتدريس.

ويعد التقييم اللغوي Language Assessment ركنا أساسيا من التعلم والتعليم اللغوي؛ إذ يواكب عمليتي تعلم المهارات اللغوية وتعليمها، ويعكس صورة النظام التعليمي اللغوي بمدخلاته، وعملياته، ومخرجاته؛ فهو لا يقتصر على وصف الوضع الحالي فحسب، وإنما يتعداه إلى التشخيص والعلاج؛ لذا، ينبغي إيلاؤه أهمية خاصة من حيث التخطيط له، وإعداد أدواته؛ لتعرف درجة تحقق النتاجات المنشودة، واتخاذ القرارات التدريسية اللازمة من أجل التطوير والتحسين، ويشمل التقييم اللغوي كل ما يتعلق بالنمو اللغوي للمتعلمين، وقياس مستوى المهارات اللغوية الاستقبالية والإرسالية لديهم، والوقوف على مواطن الضعف، وعلاجها (خوالدة، 2012).

ويعرف التقييم اللغوي بأنه عملية جمع بيانات ومعلومات عما يمتلكه الطلبة من معارف ومهارات لغوية؛ بهدف إصدار أحكام على تمكنهم اللغوي من خلال قيامهم بمهمات لغوية أدائية، في ضوء معايير أداء موضوعية (الحمادي، 2016). ويعرف أيضا بأنه استخدام مجموعة من الأساليب والأدوات التقييمية؛ لمعرفة مدى اكتساب المتعلمين المعارف والمهارات اللغوية المتضمنة في محتوى المنهج، ثم القيام بالإجراءات التي تحسن ذلك التعلم، وتعزيزه بما يحقق النتاجات التعليمية المحددة (الأخشمي، 2019).

ويرى براون (Brown, 2003: 16) أن التقييم اللغوي "جزء متكامل من حلقة التعلم والتعليم اللغوي، يقدم التغذية الراجعة للمتعلم عن تعلمه اللغوي، على نحو يؤدي إلى تنمية دافعيته لتعلم اللغة، وتعزيز معلوماته عنها، والاحتفاظ بها، وتحديد مواطن القوة والضعف لديه، وتعزيز تعلمه الاستقلالي، وتنمية تعلمه الذاتي، ومهارات التقييم الذاتي، والحكم على فعالية التدريس اللغوي". وللتقييم اللغوي أهمية كبيرة في تشخيص المستوى اللغوي للطلبة للوقوف على مستوياتهم المعرفية، والأدائية، والانفعالية، وهذا يحتم على المعلمين والمعنيين تطوير أساليب التخطيط لتعليم اللغة العربية وتعلمها، وأساليب التقييم اللغوي (قاسم وآخرون، 2016).

ويحقق التقييم اللغوي عددا من الفوائد، أهمها: تحديد تقدم المتعلم نحو الإتقان اللغوي، وتحديد زمن هذا الإتقان، بالإضافة إلى معالجة الضعف اللغوي في وقته، وتقديم تغذية راجعة لتحسين عملية تدريس اللغة العربية، وتقييم الأهداف والمعايير اللغوية؛ لقياس مدى ملاءمة المعيار لعناصر المنهج والمتعلم، وتقييم المحتوى اللغوي الذي يفيد في عملية تطوير المنهج وتحسينه، وتقييم المعلم وأسلوبه لتطوير أداء القائمين على تنفيذ المنهج (عاشور والحوامدة، 2009).

ويرى المسعودي (2015) أن أهم الأهداف التي يسعى إليها التقييم اللغوي الحديث تتمثل في صياغة أهداف التعلم ومعاييره بطريقة واضحة وسهلة؛ ليمكن تحقيقها دون صعوبات، بالإضافة إلى تعديل طرائق التدريس، وأساليبه، والوسائل التعليمية، وتكييفها؛ حتى تتلاءم مع طبيعة الأهداف والمعايير اللغوية المرسومة، وتساعد في تحقيقها.

ويسهم الحرص على إجادة التقييم اللغوي إلى حد كبير في التقليل من التحديات التي تواجه معلم اللغة العربية، بما فيها من دقة اختيار مصادر التعلم المناسبة، وسرعة الوصول إليها، وحسن استثمار الوقت المتاح، وتوجيه المتعلمين وإرشادهم نحو اختيار الأفضل من بين المصادر المتاحة والمتنوعة داخل المدرسة، وخارجها، التي يمكن أن تعوض القصور في منهاج اللغة العربية، والإيفاء بالاحتياجات المعرفية للمتعلمين، كذلك فإن التقييم اللغوي يستلزم خبرات وقدرات إضافية تتعلق باكتساب المهارات اللغوية، والقدرة على توظيفها في مواقف واقعية خارج إطار الدرس المقرر، ومن أجل تفعيل هذا الإطار المفاهيمي، وتنفيذه، يحتاج معلم اللغة العربية إلى كفايات خاصة في التقييم اللغوي؛ لأهميته في ميدان التعلم والتعليم اللغوي، فكلما ازدادت فاعلية التقييم ازدادت معه جودة التعليم؛ فاستراتيجيات التعليم التي ينفذها المعلم، واستراتيجيات التعلم التي يتبعها المتعلم تتغير بتغير فلسفة التقييم، ومستوياته، وأساليبه (العليمات، 2010؛ مقدم 2008).

ومن الأهمية بمكان أن يكون لدى المعلمين درجة معينة من المعرفة بالتقييم اللغوي، وتعني القدرة على فهم بيانات تقييم المتعلمين، وتحليلها، وتوظيفها؛ لتحسين تعلمهم، والقدرة على تطوير أدوات التقييم؛ ذلك أن جميع نشاطات المعلمين المرتبطة بالتقييم، كتطوير الاختبارات، وتصحيحها، وإدارتها، وتفسير نتائجها، تعتمد على معرفة المعلمين بالتقييم اللغوي؛ فدون المعرفة الكافية للمعلمين بتقييم المهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) لن يكون بمقدورهم تقييمها على النحو الأفضل، وتؤثر المعرفة بالتقييم اللغوي كذلك في ممارسات معلمي اللغة في تحسين التعلم اللغوي؛ فالنشاطات التي يستخدمونها عندما يمارسون التقييم اللغوي ذات أهمية كبيرة؛ لأنها تتيح لهم الفرصة لمراقبة المتعلمين من خلالها، واتخاذ القرارات التدريسية اللازمة (Ölmezer-Öztürk & Aydin, 2019; Rea- Dickins, 2004).

وفي هذا الإطار، أشار الاتحاد الأمريكي للمعلمين، والمجلس الوطني للقياس، وجمعية التربية الوطنية إلى عدد من المعايير الدالة على كفاءة المعلم في التقييم التربوي، وتشمل: اختيار طرائق التقييم المناسبة للقرارات التعليمية، وتطويرها، وإدارة نتائج طرائق التقييم، وتسجيلها، وتفسيرها، واستخدام نتائج التقييم عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالطلبة، والتخطيط للتدريس، وتطوير المناهج، وتطوير إجراءات الدرجات الصحيحة، وإيصال نتائج التقييم إلى الطلبة وأولياء الأمور والمعلمين الآخرين، والتعرف إلى طرائق التقييم غير الأخلاقية، وغير القانونية، وغير الملائمة (The American Federation of Teachers, the National .Council on Measurement in Education, and the National Education Association, 1990)

مما سبق، يخلص الباحثان أن لمعرفة معلمي اللغة بالتقييم اللغوي أهمية في العملية التدريسية؛ إذ إنه لا يمكن التفكير في التدريس والتقييم بشكل منفصل؛ لأن التقييم من مكونات عملية التدريس، يشارك فيه المعلمون بالنشاطات المتعلقة به في معظم تدريسهم.

ويبدو أن البحث في مستوى المعرفة بتقييم المهارات اللغوية لدى معلمي اللغة الإنجليزية نال اهتمام الباحثين أكثر من معلمي اللغات الأخرى، لا سيما معلمي اللغة العربية، فقد أجرى كسو وبراون (Xu & Brown, 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة (891) معلما ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية في الصين بالتقييم اللغوي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس المعرفة بالتقييم اللغوي. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة المعلمين بالتقييم اللغوي متدن، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى معرفتهم تبعا لمتغيرات: العمر ، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريبية بالتقييم.

أما تساغاري وفوقت (Tsagari & Vogt, 2017) فجاءت دراستهما للكشف عن المعرفة المدركة بالتقييم اللغوي لـ (63) معلما من معلمي اللغة الإنجليزية النظاميين في قبرص من الجنسية القبرصية، واليونانية، والألمانية. ولتحقيق أهداف الدراسة، اتبع المنهج النوعي باستخدام المقابلات شبه المنظمة، أظهرت نتائجها أن المعرفة المدركة للمعلمين بالتقييم اللغوي غير كافية، وأنهم غير معدين جيدا للممارسات التقييمية، وأن برامج إعداد المعلمين لا تقدم التدريب الكافي والفعال للتقييم اللغوي لمعلمي ما قبل الخدمة.

في حين جاءت دراسة ميدي وأتاي (Mede & Atay, 2017) للكشف عن الحاجات والممارسات التقييمية لـ (350) معلما ومعلمة للغة الإنجليزية في أربع ولايات تركية في سبع جامعات خاصة في البرامج التحضيرية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياسا تحليل الحاجات، والممارسات التقييمية. أظهرت نتائج الدراسة أن لدى المعلمين معرفة محدودة بالتقييم اللغوي، وأنهم يحتاجون إلى دورات تدريبية فيه، وأن لديهم ضعفا في تقييم المهارات اللغوية الاستقبالية والإرسالية، وألفة بتقييم القواعد والمفردات.

أما جيرالدو ومورشيا (Giraldo & Murcia, 2018) فقد هدفا في دراستهما إلى الكشف عن مستوى المعرفة بالتقييم اللغوي لدى (35) معلما من معلمي ما قبل الخدمة في إسبانيا، و(6) من أساتذة كلية التربية، وأحد الخبراء التربويين في التقييم اللغوي في أحد برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الاستبانة، والمقابلة المفتوحة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة المعلمين، وأساتذة كلية التربية، والخبير التربوي أكدوا ضرورة دمج المعرفة النظرية في أساليب تقييم اللغة بالممارسات الصفية للطلبة المعلمين؛ لزيادة كفاياتهم في تقييم الطلبة، وضرورة تطوير مجموعة من الإجراءات؛ لتسهيل اكتساب الطلبة المعلمين الكفايات التقييمية داخل الغرفة الصفية. وأظهرت نتائج الدراسة أيضا وجود فروق دالة إحصائيا في تفضيلات المعلمين للتقييم الصفي تبعا لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وحجم الصف، وعدد سنوات الخبرة، والالتحاق بالبرامج التدريبية.

وفي سلطنة عمان، أجرت البهلاني (Al-Bahlani, 2019) دراسة هدفت إلى تعرف درجة امتلاك مهارات التقييم اللغوي لدى (114) معلما من معلمي اللغة الإنجليزية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الاستبانة، والملاحظة الصفية، والمقابلة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة المعلمين بمهارات التقييم اللغوي وممارساتهم لها متوسط، وأن المشاركة في برامج تدريبية قبل الخدمة في تقييم المهارات اللغوية كانت العامل الأكثر تأثيرا في معرفة المعلمين بها، وممارساتهم لها.

أما دراسة أولميزير–أوزتورك وآيدين (Ölmezer-Öztürk & Aydin, 2019) فهدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة (542) معلما ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية في تركيا بتقييم المهارات اللغوية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم اختبار مستوى المعرفة بتقييم المهارات اللغوية، أظهرت نتائجه أن مستوى معرفة المعلمين بتقييم المهارات اللغوية متدن، وكان مستوى معرفتهم أكثر في مهارة القراءة، فالكتابة، فالتحدث، فالاستماع، ولم تظهر فروق دالة إحصائيا في مستوى معرفتهم بتقييم المهارات اللغوية، تبعا لمتغيرات: الجنس، والعمر، والخبرة.

وأجرى إيدا وآخران (Eda et al., 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى المعرفة بتقييم مهارة التحدث والكتابة لدى (58) معلما من معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية في تركيا، وما إذا كان ذلك يختلف تبعا لمتغيرات: عدد سنوات الخبرة في التدريس، والمؤهل العلمي، وحضور الدورات التدريبية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس المعرفة بتقييم مهارتي التحدث والكتابة. أظهرت نتائج الدراسة أن لدى المعلمين معرفة متدنية بتقييم مهارتي التحدث والكتابة، وعدم وجود اختلاف في مستوى معرفتهم تبعا لمتغيرات: عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وحضور الدورات التدريبية في التقييم والاختبارات.

وفي أندونيسيا، أجرت لطفية وآخران (Luthfiyyah et al., 2020) دراسة للكشف عن مستوى معرفة (48) معلما ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بالتقييم اللغوي، وممارساتهم التقييمية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس المعرفة بالتقييم اللغوي، والمقابلات شبه المنظمة. أظهرت نتائج الدراسة أن لدى المعلمين مستوى متوسطا من المعرفة بالتقييم اللغوي، وأنهم يعكسون مفاهيم مختلفة للتقييم اعتمادا على المستوى الفردي للمعرفة بالتقييم اللغوي، والسياسات المؤسسية والوطنية، والعوامل الثقافية الاجتماعية.

ومؤخرا، أجرى مرادكاسيموفا (Muradkasimova, 2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة (103) معلمين من معلمي اللغة الإنجليزية في معاهد التعليم العالي في أوزبكستان بتقييم المهارات اللغوية. ولتحقيق أهداف الدراسة، اتبع المنهج الكمي والنوعي. أظهرت نتائج الدراسة أن لدى المعلمين نقصا في المعرفة بالتقييم اللغوي، وأنهم لم يشتركوا في دورات تدريبية في التقييم اللغوي، وأنهم بحاجة إلى التدريب على المعرفة بتقييم المادة الدراسية، وأساليب تقييمها.

وفي دراسة حديثة أجراها لطيف (Latif, 2021) هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة (80) ممارسا من ممارسي المستوى الثالث في معاهد التعليم العالي باللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية بالتقييم اللغوي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم اختبار المعرفة بالتقييم اللغوي. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة الممارسين بالتقييم اللغوي محدود جدا، ولا يتوافق مع الاتجاهات والمداخل المعاصرة في التقييم التربوي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى معرفتهم بالتقييم اللغوي تبعا لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي، ووجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغيري الخلفية التربوية، والخبرة التدريسية.

يُلحظ من الدراسات السابقة أنها اهتمت بالكشف عن مستوى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية بالتقييم اللغوي في بيئات متنوعة (الصين، وقبرص، وتركيا، وإسبانيا، وسلطنة عمان، وإندونيسيا، وأوزبكستان، والمملكة العربية السعودية). وقد اتبعت الدراسات السابقة منهج البحث الكمي، ومنهج البحث النوعي، والمنهج المختلط، باستخدام أدوات متعددة، كالاختبارات، والمقاييس، والمقابلات، والملاحظة الصفية. وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في إطارها النظري، وصوغ مشكلتها، وبناء أداتها، ومناقشة نتائجها. وتلتقي الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في الهدف الذي سعت إليه، وهو الكشف عن مستوى المعرفة بالتقييم اللغوي؛ إلا أنها انمازت عنها في الكشف عن

مستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتقييم المهارات اللغوية، وما إذا كان ذلك يختلف تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وهي أول دراسة في ميدان تقييم المهارات اللغوية تجرى على معلمي اللغة العربية في الأردن في حدود اطلاع الباحثين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

نظرا لأهمية التقييم اللغوي في بناء المعرفة اللغوية لدى المتعلمين، كان لزاما الاهتمام بمعلم اللغة العربية، وإعداده بما يتناسب ومتطلبات العصر، بالاعتماد على الكفايات الحديثة في التعلم، أبرزها: كفاية التقييم اللغوي، بحيث يجري إكسابه الحد الأدنى من المعرفة؛ لمواكبة التطور في مجال بناء أدوات التقييم، ومعاييرها؛ ليتمكن من أداء الدور المنوط به (السبيعي، 2003)؛ فدون المعرفة الكافية لهؤلاء المعلمين بتقييم المهارات اللغوية: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة لن يكون بمقدورهم تقييمها على النحو الأفضل (Ölmezer-Öztürk & Aydin, 2019).

وفي الوقت الذي أكّد فيه عدد من الدراسات أن التقييم يؤدي إلى التعلم بدرجة مساوية لخبرات التعلم المباشرة التي يتعرض لها الطالب في أثناء الموقف التعليمي، وتغير النظرة التقليدية للتقييم (الشرعة وظاظا، 2013)؛ إلا أن الملاحظات الميدانية التي يرفعها المشرفون التربويون تشير إلى ضعف معرفة معلمي اللغة العربية بتقييم المهارات اللغوية، والمؤشرات السلوكية الخاصة بكل مهارة، والتقييم في ضوئها، وارتجالية الأدوات التقييمية التي يستخدمونها.

وفي هذا الإطار، عقدت وزارة التربية والتعليم مؤتمر التطوير التربوي في الأردن (2015)، الذي أوصى بضرورة الاهتمام بالتقييم التربوي، وتطوير أدواته واستراتيجياته، والاعتماد على مؤشرات أداء الطلبة في كل مرحلة، وإعادة النظر في اختبار ضبط النوعية لتكون أكثر فاعلية وجدية، فضلا عما أوصى به عدد من المؤتمرات العربية بضرورة إعادة النظر في ممارسات التقييم التربوي، ومنها التقييم اللغوي، كان آخرها المؤتمر الدولي السابع للغة العربية (2018) المنعقد في الإمارات العربية المتحدة، والمؤتمر الدولي لتقويم التعلم المنعقد في الرياض (2018)، ومؤتمر مخرجات التعليم في المملكة العربية السعودية (2019) في ضوء رؤية المملكة (2030)، ومؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع المنعقد في الإمارات العربية المتحدة (2020).

وبناء على ما تقدم، وانطلاقا من أهمية التقييم اللغوي، ومدى إسهامه في تحسين مخرجات العملية التعليمية، ظهرت الحاجة لإجراء هذا الدراسة على عينة من معلمي اللغة العربية في الأردن؛ بهدف الكشف عن مستوى معرفتهم بتقييم المهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث والقراءة، والكتابة)، في ظل عدم وجود دراسات سابقة في الأردن تناولت مستوى معرفة هؤلاء المعلمين تحديدا بتقييم المهارات اللغوية. وبالتحديد، سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما مستوى معرفة معلمي اللغة العربية في الأردن بتقييم المهارات اللغوية؟

السؤال الثاني: هل يختلف مستوى معرفة معلمي اللغة العربية في الأردن بتقييم المهارات اللغوية باختلاف متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية؛ فمن الناحية النظرية تأتي أهميتها من موضوعها الذي يتناول مستوى المعرفة بتقييم المهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، ويؤمل أن تسهم الدراسة في دعم القاعدة النظرية للبحوث ذات العلاقة بالدراسات المتخصصة بمستوى المعرفة بتقييم المهارات اللغوية؛ مما قد يؤدي إلى فهم أفضل لأهمية التقييم في التعلم اللغوي، وتحديد مواطن القوة والضعف في ممارسات المعلمين في تقييم

مهارات اللغة العربية، وبناء برامج تدريبية لتحسين ممارساتهم لعمليات التقييم اللغوي. وتأتي أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية في إمكانية الإفادة من نتائجها في تقديم تغذية راجعة للقائمين على برامج إعداد معلمي اللغة العربية حول المعرفة بالتقييم اللغوي، بما يفيد المشرفين التربويين في تدريب معلمي اللغة العربية، ورفع كفاءاتهم المهنية في عملية التقييم، والكشف عن مواطن الضعف ومعالجتها، بما يسهم في تحسين العملية التربوية، وتطويرها. كما تبرز الأهمية التطبيقية للدراسة بتوفيرها أداة بحثية (اختبارا) للكشف عن مستوى المعرفة بتقييم المهارات اللغوية.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحددت الدراسة الحالية في الآتية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على مستوى المعرفة بتقييم المهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة).
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة متيسرة من معلمي اللغة العربية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة في محافظة إربد.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2021/2020.
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة في محافظة إربد.

وتتحدد نتائج الدراسة أيضا بأداتها، وما تحقق لها من دلالات صدق وثبات، وعلى درجة موضوعية أفراد عينة الدراسة في الاستجابة لفقراتها.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية:

تقييم المهارات اللغوية: "جزء متكامل من حلقة التعلم والتعليم اللغوي يقدم التغذية الراجعة للمتعلم عن تعلمه اللغوي، على نحو يؤدي إلى تنمية دافعيته لتعلم اللغة، وتعزيز معلوماته عنها، والاحتفاظ بها، وتحديد مواطن القوة والضعف لديه، وتعزيز تعلمه الاستقلالي، وتنمية تعلمه الذاتي، ومهارات التقييم الذاتي، والحكم على فعالية التدريس اللغوي" (Brown, 2003: 16).

مستوى المعرفة بتقييم المهارات اللغوية: مستوى المعرفة النظرية بتقييم المهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، ويتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي حصل عليها معلمو اللغة العربية على اختبار مستوى المعرفة بتقييم المهارات اللغوية المستخدم في هذه الدراسة، ويتصف بالخصائص السيكومترية اللازمة.

معلمو اللغة العربية: المعلمون الذين يدرّسون مبحث اللغة العربية في الحلقة الثانية والثالثة من المرحلة الأساسية في المدارس التابعة للواء بني كنانة في محافظة إربد.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته أغراض الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة، وتكوّنت عينة الدراسة من (205) معلمين، اختيروا من مجتمع الدراسة بالطريقة المتيسرة، والجدول (1) يبين توزع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

جدول 1

توزع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	118	57.6
	دراسات عليا	87	42.4
	المجموع	205	100.0
عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	92	44.9
	10 سنوات فأكثر	113	55.1
	المجموع	205	100.0

أداة الدراسة (اختبار مستوى المعرفة بتقييم المهارات اللغوية)

للكشف عن مستوى معرفة معلمي اللغة العربية في الأردن بتقييم المهارات اللغوية، استخدم الاختبار الذي أعدَّه أولميزير–أوزتورك وآيدين (Ölmezer-Öztürk & Aydin, 2019). تكون الاختبار في صورته النهائية من (60) فقرة، موزعة بالتساوي إلى أربعة مجالات، هي: تقييم مهارة القراءة، وتمثله الفقرات (1–15)، وتقييم مهارة الاستماع، وتمثله الفقرات (16–30)، وتقييم مهارة الكتابة، وتمثله الفقرات (31–45)، وتقييم مهارة التحدث، وتمثله الفقرات (46–60).

صدق الاختبار الأصلي وثباته:

مرت عملية التحقق من صدق الاختبار في خمس مراحل؛ تمثلت الأولى بعرض الاختبار بصورته الأولية (237) فقرة على (3) من الخبراء الذين يحملون درجة الدكتوراه في تعليم اللغة الإنجليزية؛ إذ حذفت منه (17) فقرة في ضوء ملاحظاتهم، وبهذا أصبح الاختبار (220) فقرة. وفي المرحلة الثانية، عرض على (10) معلمين من ذوي خبرات تعليمية متنوعة في تعليم اللغة الإنجليزية من جامعات متنوعة، الذين أجروا على فقراته مراجعات متنوعة، لتكون أكثر دقة ووضوحا، دون حذف أي فقرة، وبقي الاختبار (220) فقرة. وفي المرحلة الثالثة، عرض على (11) أكاديميا من المتخصصين في التعليم والتقييم اللغوي، وفي ضوء ملاحظاتهم حذفت منه (67) فقرة، ليصبح (153) فقرة. وفي المرحلة الرابعة عرض على (18) من الخبراء والمدربين في بناء الاختبارات العاملين في مراكز القياس والتقويم التربوي في إحدى الجامعات التركية؛ إذ حذفت منه (41) فقرة ليصبح (112) فقرة، وفي المرحلة الخامسة طبق على عينة استطلاعية تكونت من (50) معلما من خارج عينة الدراسة؛ إذ حذفت منه (52) فقرة بعد الاستئناس

بآراء الخبراء، ليستقر في صورته النهائية على (60) فقرة. وجرى أيضا التحقق من ثبات الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغ (0.91).

صدق الاختبار وثباته في الدراسة الحالية

أولا: صدق الاختبار

للتحقق من دلالات صدق الاختبار، سار الباحثان في الدراسة الحالية بإجراءات ترجمة فقرات الاختبار بصورتها الأولية التي تكونت من (60) فقرة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية؛ إذ أُخضعت عملية الترجمة لإجراءات دقيقة، تمثل ذلك بالطلب إلى اثنين من المتخصصين ثنائيّ اللغة العربية والإنجليزية ترجمة النسخة الإنجليزية إلى العربية، مع مراعاة أهمية الإبقاء على النمط اللغوي للفقرات، وأن تكون معانيها مطابقة للنسخة الأصلية ما أمكن. وبعد الانتهاء من الترجمة من الإنجليزية إلى العربية، عمد الباحثان إلى الترجمة العكسية من العربية إلى الإنجليزية بوساطة مترجمين آخرين ثنائيّ اللغة أيضا، وقوّمت بعد ذلك الترجمة العكسية من العربية إلى الإنجليزية عن طريق اثنين من المتخصصين؛ للتحقق من تطابق معاني الفقرات في النسخة الأصلية، ونسخة الترجمة العكسية.

ثم عرضت فقرات الاختبار بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مناهج اللغة العربية والإنجليزية وأساليب تدريسهما، والقياس والتقويم التربوي، في جامعة اليرموك، وجامعة آل البيت، وجامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة عمان العربية للدراسات العليا، والمشرفين التربويين العاملين في الميدان التربوي، بلغ عددهم (14) محكما؛ بهدف إبداء آرائهم في فقرات الاختبار من حيث وضوح المعنى، والصياغة اللغوية للفقرات، ومدى ملاءمتها المجال الذي تتبع له، وإضافة فقرات، أو حذفها، أو دمجها، وأي ملحوظات أخرى يرونها مناسبة.

ثانيا: ثبات الاختبار

لأغراض التحقق من ثبات اختبار مستوى المعرفة بتقييم المهارات اللغوية، حسبت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، بالاعتماد على بيانات تطبيقها على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) معلما ومعلمة، وقيم معاملات الإعادة، بتطبيقه على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) معلما ومعلمة، وإعادة تطبيقه بفارق زمني مقداره أسبوعان، وجدول (2) يبين ذلك.

جدول 2

معاملات ثبات الاختبار ومجالاته

المجال	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة
تقييم مهارة القراءة	0.93	0.94
تقييم مهارة الاستماع	0.94	0.95
تقييم مهارة الكتابة	0.94	0.94
تقييم مهارة التحدث	0.94	0.93
الكلي	**0.91**	**0.93**

يلحظ من جدول (2) أنَّ قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للاختبار بلغت (0.91)، ولمجالاته تراوحت بين (0.93–0.94)، في حين بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة للاختبار (0.93)، ولمجالاته تراوحت بين (0.93–0.95)؛ وتشير هذه القيم إلى جودة بناء المقياس (الكيلاني والشريفين، 2011).

تصحيح الاختبار والمعيار الإحصائي

تكوّن الاختبار من (60) فقرة يستجيب المفحوص على فقراته باختيار كلمة (نعم) إن كانت الفقرة صحيحة، وكلمة (لا) إن كانت غير صحيحة، وتأخذ (نعم) درجة واحدة عندما تكون الإجابة الصحيحة، و(0) عندما تكون غير صحيحة، وتأخذ (لا) درجة واحدة عندما تكون الإجابة الصحيحة، و(0) عندما تكون غير صحيحة، وبذلك، تراوحت الدرجة الكلية للاختبار بين (صفر – 60) درجة. ولتحديد مستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتقييم المهارات اللغوية، استخدم المعيار الإحصائي الآتي بناء على النسبة المئوية:

النسبة المئوية%	مستوى المعرفة
أقل من 60.0	متدن
من 60.0 – أقل من 80.0	متوسط
من 80.0 – 100.0	مرتفع

إجراءات الدراسة

لتنفيذ الدراسة، اتبع الباحثان الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.
- إعداد أداة الدراسة بصورتها الأولية بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.
- التحقق من دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة، للخروج بالصورة النهائية لها.
- تطبيق أداة الدراسة بصورتها النهائية على أفراد عينة الدراسة.
- جمع استجابات أفراد عينة الدراسة على أداتها، وتدقيقها، وتفريغها حاسوبيا، ومعالجتها إحصائيا للإجابة عن سؤالي الدراسة، والخروج بالتوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولا: المتغيرات التصنيفية، وتشمل:

- المؤهل العلمي، وله مستويان (بكالوريوس فما دون، دراسات عليا).
- عدد سنوات الخبرة، وله مستويان (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

ثانيا: المتغيرات التابعة، وتشمل: مستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتقييم المهارات اللغوية.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن سؤالي الدراسة، استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي اللغة العربية على مقياس مستوى المعرفة بتقييم المهارات اللغوية.
- للإجابة عن السؤال الثاني، استخدم تحليل التباين الثنائي (دون تفاعل) للكشف عن الفروق في استجابات معلمي اللغة العربية على مقياس مستوى المعرفة بتقييم المهارات اللغوية، تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: "ما مستوى معرفة معلمي اللغة العربية في الأردن بتقييم المهارات اللغوية؟

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة معلمي اللغة العربية في الأردن بتقييم المهارات اللغوية، كما في الجدول (3).

جدول 3

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة معلمي اللغة العربية في الأردن بتقييم المهارات اللغوية

الرتبة	الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	تقييم مهارة القراءة	8.9902	2.0508	59.9347	متدن
2	3	تقييم مهارة الكتابة	8.1854	1.7726	54.5693	متدن
3	4	تقييم مهارة التحدث	7.8049	2.3971	52.0327	متدن
4	2	تقييم مهارة الاستماع	7.5610	2.0128	50.4065	متدن
		الكلي	**32.5415**	**4.8431**	**54.2358**	**متدن**

يتبين من جدول (3) أن الوسط الحسابي لتقديرات معلمي اللغة العربية في الأردن لمستوى معرفتهم بتقييم المهارات اللغوية ومجالاته جاء بمستوى (متدن)، بوسط حسابي (32.5415)، وانحراف معياري (4.8431). وقد جاءت المجالات التابعة له وفقا للترتيب الآتي: مجال تقييم مهارة القراءة في المرتبة الأولى، بوسط حسابي (8.9902)، وانحراف معياري (2.0508)، بمستوى معرفة متدن قريب من الوسط، تلاه مجال تقييم مهارة الكتابة في المرتبة الثانية، بوسط حسابي (8.1854)، وانحراف معياري (1.7726)، بمستوى متدن، ثم مجال تقييم مهارة التحدث في المرتبة الثالثة بوسط حسابي (7.8049)، وانحراف معياري (2.3971)، بمستوى متدن، وأخيرا مجال تقييم مهارة الاستماع في المرتبة الرابعة، بوسط حسابي (7.5610)، وانحراف معياري (2.0128)، وبمستوى معرفة متدن أيضا.

وقد يعزى مجيء مستوى معرفة معلمي اللغة العربية في الأردن بتقييم المهارات اللغوية متدنيا إلى أن نسبة كبيرة من هؤلاء المعلمين قد لا يمتلكون خبرة تربوية كافية في مجال المناهج، وطرائق التدريس، والتقييم، فضلا عن أن الدورات التدريبية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم في هذا المجال عامة ومكرورة، كما أبداه المشرفون التربويون والمعلمون في الميدان؛ فيميل محتواها إلى عموميات التربية، لا إلى خصوصيات منهاج اللغة العربية، ومهاراتها؛ فمثلا في دورة المعلمين الجدد، يدرب المعلمون على أدوات التقييم بشكل عام، وبما يصلح للمباحث جميعها، في حين ينبغي تدريبهم على صياغة أدوات خاصة بمهارات اللغة العربية، وتنفيذ مواقف حية، ودروس مصغرة، وتبادل الأدوار؛ كي يتسنى لهم فهم المهارة، وآلية تقييمها؛ فيجري تدريب المعلم على (90) ساعة بيداغوجيا عامة، بينما المحتوى التخصصي (35) ساعة، وهي غير كافية للمعلمين حديثي التعيين؛ فلا ينظر إلى الحاجات التخصصية للمعلم، لينطلق منها، وإنما يطرح ما توافر له الدعم والتمويل، وأبسط مثال على ذلك دورات الفاقد التعليمي، فضلا عن اهتمام هذه الدورات التدريبية بالجانب النظري على حساب الجانب التطبيقي، وضعف اعتماد بعض المعلمين على معايير واضحة في تقييم المهارات اللغوية.

ويجيء هذا التفسير متفقا مع ما أظهرته دراسة تساغاري وفوقت (Tsagari & Vogt, 2017) من أن برامج إعداد المعلمين في قبرص لا تقدم التدريب الكافي والفعال للتقييم اللغوي لمعلمي ما قبل الخدمة، في الوقت الذي أكدت

فيه دراسة البهلاني (Al- Bahlani, 2019) أن مشاركة المعلمين في برامج تدريبية قبل الخدمة في تقييم المهارات اللغوية في سلطنة عمان كانت العامل الأكثر تأثيرا في معرفة المعلمين بها، وممارساتهم لها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كسو وبراون (Xu & Brown, 2017) التي أظهرت أن مستوى معرفة المعلمين بالتقييم اللغوي في الصين متدن، ودراسة تساغاري وفوقت (Tsagari & Vogt, 2017) التي أظهرت أن مستوى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية النظاميين في قبرص بالتقييم اللغوي غير كافية، ودراسة ميدي وأتاي (Mede & Atay, 2017) التي أظهرت أن معلمي اللغة الإنجليزية في تركيا لديهم معرفة محدودة بالتقييم اللغوي، ودراسة أولميزير–أوزتورك وآيدين (Ölmezer-Öztürk & Aydin, 2019) التي أظهرت أن مستوى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية في تركيا بتقييم المهارات اللغوية متدن، ودراسة إيدا وآخرين (Eda et al., 2020) التي أظهرت أن مستوى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية في تركيا بتقييم مهارتي التحدث والكتابة متدن، ودراسة مرادكاسيموفا (Muradkasimova, 2021) التي أظهرت أن لدى معلمي اللغة الإنجليزية في معاهد التعليم العالي في أوزبكستان نقصا في المعرفة بالتقييم اللغوي، ودراسة لطيف (Latif, 2021) التي أظهرت أن مستوى معرفة الممارسين بالتقييم اللغوي في معاهد التعليم العالي في المملكة العربية السعودية محدود جدا، ولا يتوافق مع الاتجاهات والمداخل المعاصرة في التقييم التربوي، فيما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البهلاني (Al-Bahlani, 2019) التي أظهرت أن مستوى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية بمهارات التقييم اللغوي في سلطنة عمان متوسط.

وما يفسر مجيء مستوى معرفة المعلمين بتقييم مهارتي القراءة والكتابة أكثر من مهارتي التحدث والاستماع أن معلمي اللغة العربية في الأردن يركزون في تدريسهم على مهارتي القراءة والكتابة (مهارتا الاتصال الكتابي) أكثر من مهارتي الاستماع والتحدث (مهارتا الاتصال الشفوي)، زيادة على إهمال بعضهم تعليم مهارتي الاستماع والتحدث؛ لأن أداء الطالب فيهما لا يعطى أي وزن أو اهتمام في امتحان الثانوية العامة، فضلا عن ضعف معرفتهم بطبيعة مهارتي الاستماع والتحدث، والمؤشرات السلوكية المتعلقة بإتقانهما، على خلاف مهارتي القراءة والكتابة التي ربما يألفونهما. ويبدو هذا متسقا مع ما توصلت إليه دراسة أولميزير–أوزتورك وآيدين (Ölmezer-Öztürk & Aydin, 2019) في أن مستوى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية في تركيا بتقييم المهارات اللغوية كان أكثر في مهارة القراءة، فالكتابة، فالتحدث، فالاستماع.

كما حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لكل مهارة على حدة، على النحو الآتي:

أولا: المعرفة بتقييم مهارة القراءة: حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتقييم مهارة القراءة، كما في الجدول (4).

جدول 4

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتقييم مهارة القراءة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المجموع	نعم	لا	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يُمكن تقييم المهارات القرائيّة للطلبة بتكليفهم تلخيص النص المقروء	205	**170**	35	0.8293	0.3772	مرتفع
2	9	تضمين أسئلة أكمل الفراغ في اختبار القراءة إلى جانب أسئلة الصواب والخطأ أفضل من استخدام أسئلة الصواب والخطأ وحدها	205	**158**	47	0.7707	0.4214	متوسط
3	13	تتضمّن نصوص اختبار مهارة القراءة أنماطا متنوّعة من الأدب (مقالة، قصة قصيرة ... إلخ)	205	**150**	55	0.7317	0.4442	متوسط
4	14	في المنحى (من أعلى إلى أسفل)، يكون التقييم على الاستيعاب الكلي للنص المقروء	205	**148**	57	0.7220	0.4491	متوسط
5	15	من الخطأ تضمين اختبار القراءة اختيار من متعدد بدائل غير صحيحة قواعديًا	205	**147**	58	0.7171	0.4515	متوسط
6	8	أخذ صعوبة المفردات بالاعتبار ضروري لتقييم المهارات القرائيّة	205	**146**	59	0.7122	0.4538	متوسط
7	2	ينبغي أن تكون أسئلة اختبار القراءة مستقلّة عن بعضها	205	**139**	66	0.6780	0.4684	متوسط
8	3	تُستخدم اختبارات التتمّة (طريقة الكلوز) في استخلاص الفكرة الرئيسة من النص	205	67	**138**	0.6732	0.4702	متوسط
9	10	كلّما زاد عدد أسئلة اختبار القراءة كان التقييم أكثر ثباتا	205	**136**	69	0.6634	0.4737	متوسط
10	4	في اختبار القراءة، تستخدم نصوص قرائية سبق للطلبة أن درسوها	205	82	**123**	0.6000	0.4911	متوسط
11	12	ينبغي تجنّب تبسيط نصوص القراءة المستخدمة في الاختبار	205	124	**81**	0.3951	0.4901	متدن
12	7	يحاسب الطالب على الأخطاء الإملائيّة عند تقييم مهارة القراءة	205	125	**80**	0.3902	0.4890	متدن
13	11	في اختبار القراءة، تستخدم الكلمات الواردة في النص المقروء ذاتها في الخيار الصحيح	205	126	**79**	0.3854	0.4879	متدن
14	6	تكون لغة أسئلة اختبار القراءة أسهل من لغة النص نفسه	205	**78**	127	0.3805	0.4867	متدن
15	5	يكفي استخدام نصّ قرائيّ واحد لتقييم مهارة القراءة	205	135	**70**	0.3415	0.4754	متدن
		الكلي للمجال				**8.9902**	**2.0508**	**متدن**

يتبين من جدول (4) أن الفقرة (1) التي تنص على "يُمكن تقييم المهارات القرائيّة للطلبة بتكليفهم تلخيص النص المقروء" حصلت على أعلى وسط حسابي، والإجابة الصحيحة لهذه الفقرة (نعم)؛ إذ إن تكليف الطلبة تلخيص النقاط الرئيسة في النص المقروء من طرائق تقييم المهارات القرائية لديهم، فمن خلاله، يتثبت المعلمون من فهم الطلبة النص المقروء أم لا؛ فعندما يفهمونه، فإنه بمقدورهم تلخيصه (Brown, 2003). وقد أجاب عن هذه الفقرة (170) معلما ومعلمة إجابة صحيحة شكلوا ما نسبته (82.9%) من المعلمين، مقابل (35) معلما ومعلمة أجابوا إجابة خاطئة، وهذا يعكس معرفة معلمي اللغة العربية بإمكانية تقييم فهم الطلبة النص المقروء من خلال تكليفهم تلخيصه.

وحصلت الفقرة (5) التي تنص على "يكفي استخدام نص قرائي واحد في اختبار القراءة" على أدنى وسط حسابي، والإجابة الصحيحة لهذا السؤال (لا)؛ ذلك أن نصا قرائيا واحدا لا يكفي لتقييم المهارات القرائية للطلبة؛ فعندما يقدم عدد كاف من النصوص لتقييم المهارات القرائية، فإن الطلبة يعطون فرصة جديدة لتقييم مهاراتهم القرائية على نحو يؤدي إلى زيادة ثبات المهمات الاختبارية (Alderson, 2000). وأجاب عن هذه الفقرة (70) معلما ومعلمة إجابة صحيحة شكلوا ما نسبته (34.1 %)، مقابل (135) معلما ومعلمة أجابوا إجابة خاطئة، وهذا يعكس أن معلمي اللغة العربية قد لا يدركون أهمية تقديم عدد كاف من النصوص في تقييم مهارة القراءة، ويكتفون بنص واحد فقط.

ثانيا: المعرفة بتقييم مهارة الكتابة: حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتقييم مهارة الكتابة، كما في الجدول (5).

جدول 5

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتقييم مهارة الكتابة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المجموع	نعم	لا	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	39	يُستخدم التقييم الشموليّ (الكلي) في تقييم كفاءة الطلبة في مهارة الكتابة في نهاية الفصل الدراسي	205	**148**	57	0.7220	0.4491	متوسط
2	45	تُؤخذ أخطاء التهجئة والترقيم بالاعتبار في المراحل المتقدمة لتقييم العمل الكتابي	205	**147**	58	0.7171	0.4515	متوسط
3	44	تزويد الطلبة بنص قرائي من طرائق تقييم المهارات الكتابية، وتحسينها	205	**146**	59	0.7122	0.4538	متوسط
4	40	التقييم التحليليّ للأعمال الكتابية أكثر موثوقية وثباتا من التقييم الشمولي (الكلي)	205	**137**	68	0.6683	0.4720	متوسط
5	31	إعطاء المتعلمين موضوعين وتكليفهم بالكتابة في أحدهما من الطرائق الموثوقة والصادقة في تقييم الكتابة	205	75	**130**	0.6341	0.4828	متوسط
6	41	في الكتابة المقيّدة (غير الحرة)، تُتاح الفرصة للمتعلمين نقل معلومات جديدة	205	76	**129**	0.6293	0.4842	متوسط
7	32	يُستخدم التقييم التحليليّ لمعرفة مواطن القوة والضعف في مهارة الكتابة لدى المتعلمين	205	**128**	77	0.6244	0.4855	متوسط
8	42	يمد التقييم التحليليّ المعلم بمعلومات تفصيلية عن المهارات الكتابية للطلبة أكثر من التقييم الشموليّ	205	**127**	78	0.6195	0.4867	متوسط
9	34	يعيد المقيّمان تقييم العمل الكتابي مرة أخرى في حال وجد عدم توافق بينهما	205	103	**102**	0.4976	0.5012	متدن
10	35	ينبغي للمتعلمين الكتابة عن مهمتين في اختبار الكتابة على الأقل	205	**100**	105	0.4878	0.5011	متدن
11	33	لا تختلف أجزاء مقياس التصحيح والدرجات باختلاف مستويات المتعلمين	205	118	**87**	0.4244	0.4955	متدن
12	43	تُتجاهل الأفكار غير ذات الصلة بالموضوع في تقييم المراحل الأولية للعمل الكتابي	205	126	**79**	0.3854	0.4879	متدن
13	38	من الخطأ استخدام الصور والمثيرات البصريّة لتوجيه الطلبة وتحفيزهم في المهمات الكتابية	205	128	**77**	0.3756	0.4855	متدن
14	36	ينبغي تجنّب إعطاء الطلبة توجيهات أو نصائح عند أدائهم مهمة تنطوي على توظيف مهارات الكتابة	205	129	**76**	0.3707	0.4842	متدن
15	37	إعطاء المتعلمين رأيا ما وتكليفهم بمناقشته طريقة صحيحة لتقييم مهاراتهم الكتابية	205	140	**65**	0.3171	0.4665	متدن
		الكلي للمجال				**8.1854**	**1.7726**	**متدن**

يتبين من جدول (5) أن الفقرة (39) التي تنص على "يستخدم التقييم الشمولي في تقييم كفاءة الطلبة في مهارة الكتابة في نهاية الفصل الدراسي" حصلت على أعلى وسط حسابي، والإجابة الصحيحة لهذه الفقرة (**نعم**)؛ إذ إن الهدف من التقييم في نهاية الفصل الدراسي يتمثل في تقييم كفاءة الطلبة في المهارات الكتابية التي تعلموها، وليس تشخيصهم فيها (Weigle, 2012). وقد أجاب عن هذه الفقرة (148) معلما ومعلمة إجابة صحيحة، شكلوا ما نسبته (72.2%)، مقابل (57) معلما ومعلمة أجابوا إجابة خاطئة، وهذا يدل على معرفة المعلمين بالهدف من التقييم الكلي الشمولي، وتوقيت إجرائه.

وحصلت الفقرة (37) التي تنص على "إعطاء المتعلمين رأيا ما وتكليفهم بمناقشته طريقة صحيحة لتقييم مهاراتهم الكتابية" على أدنى وسط حسابي، والإجابة الصحيحة لهذا السؤال هي (**لا**)؛ ذلك أنه ينبغي للمعلمين تقييم القدرات الكتابية للطلبة، وليس تقييم إبداعاتهم، وتخيلاتهم، والمسوغات والحجج التي يسوقونها لآرائهم؛ فعندما يعطى الطلبة رأيا ما، ويطلب إليهم مناقشته، فلا شك أن المعلمين سيتأثرون بإجابات هؤلاء الطلبة؛ ذلك أن في أذهان المعلمين مجموعة من الإجابات المحتملة في أثناء التصحيح قد تكون مختلفة عن تلك التي يقدمها الطلبة، وإن كانت صحيحة؛ مما يؤثر في مصداقية التقييم، ويمثل مشكلة في رصد الدرجات (Heaton, 1990). وقد أجاب عن هذه الفقرة (65) معلما ومعلمة إجابة صحيحة، شكلوا ما نسبته (31.7%)، مقابل (140) معلما ومعلمة أجابوا إجابة خاطئة.

ثالثا: المعرفة بتقييم مهارة التحدث: حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتقييم مهارة التحدث، كما في الجدول (6).

جدول 6

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتقييم مهارة التحدث

الرتبة	الرقم	الفقرة	المجموع	نعم	لا	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	55	في اختبار التحدث، تُقيّم مهارات الإرسال والاستقبال معا	205	**154**	51	0.7512	0.4334	متوسط
2	53	من الخطأ تقييم أكثر من طالبين في المهمات التفاعلية	205	**140**	65	0.6829	0.4665	متوسط
3	51	تستخدم القراءة الجهرية (القراءة بصوت مسموع) في تقييم بعض مهارات التحدث	205	**135**	70	0.6585	0.4754	متوسط
4	54	يضع المقيم درجة اختبار التحدث للطالب في أثناء وجوده في غرفة الاختبار	205	81	**124**	0.6049	0.4901	متوسط
5	49	عندما يتبيّن أن المتحدث لا يستطيع استيفاء المعايير المنشودة في اختبار التحدث، يتم إنهاء المهمة المعنية	205	**118**	87	0.5756	0.4955	متدن
6	48	من الخطأ إظهار اهتمام المعلم بالإشارات اللفظية وغير اللفظية للمتحاورين	205	89	**116**	0.5659	0.4969	متدن
7	60	في تفاعل الأقران، ينبغي تجنّب الاختيار العشوائيّ للطلبة، واختيارهم حسب مستوى كل منهم	205	**115**	90	0.5610	0.4975	متدن
8	52	في المقابلات بين المعلم والمتعلم، تُتاح للمعلم فرصة تكييف الأسئلة المطروحة	205	**102**	103	0.4976	0.5012	متدن
9	50	في تقييم مهارة التحدث، من الخطأ استخدام المقاييس الكليّة والتحليليّة في الوقت نفسه	205	106	**99**	0.4829	0.5009	متدن
10	56	تكليف الطلبة بترديد كلمة أو جملة من طرائق تقييم مهارات التحدث	205	**95**	110	0.4634	0.4999	متدن
11	58	تُستخدم بطاقة الملاحظة لتقييم العروض الشفوية للطلبة	205	**86**	119	0.4195	0.4947	متدن
12	59	تُستخدم استراتيجية لعب الأدوار عندما يكون التركيز على تقييم الخطاب في مهارة التحدث	205	**85**	120	0.4146	0.4939	متدن
13	57	إجراء مناقشة بين المتعلمين من طرائق تقييم مهارات التحدث	205	**84**	121	0.4098	0.4930	متدن
14	46	عند عدم فهم المتعلم لما يتلفظ به المتحدث، من الخطأ التصريح له بذلك	205	130	**75**	0.3659	0.4828	متدن
15	47	إعطاء الطلبة مهمة واحدة كافٍ لتقييم مهارات التحدث لديهم	205	133	**72**	0.3512	0.4785	متدن
		الكلي للمجال				**7.8049**	**2.0128**	**متدن**

يتبين من جدول (6) أن الفقرة (55) التي تنص على "في اختبار التحدث، تُقيّم مهارات الإرسال والاستقبال معا" حصلت على أعلى وسط حسابي، والإجابة الصحية لهذه الفقرة (**نعم**)؛ ذلك أن التواصل الشفوي الناجح يقوم على الترابط بين مهارتي الاستماع والتحدث؛ لذلك لا بد من تقييم هاتين المهارتين معا (Brown, 2003). وقد أجاب عن هذه الفقرة (154) معلما ومعلمة إجابة صحيحة، شكلوا ما نسبته (75.1%)، مقابل (51) معلما ومعلمة أجابوا عنها إجابة خاطئة؛ مما يدل على أن معلمي اللغة العربية يعون الارتباط بين مهارتي الاستماع والتحدث اللتين تشكلان الاتصال الشفوي.

وحصلت الفقرة (47) التي تنص على "إعطاء الطلبة مهمة واحدة كافٍ لتقييم مهارات التحدث لديهم" على أدنى وسط حسابي، والإجابة الصحيحة لهذه الفقرة هي (**لا**)؛ إذ إن إعطاء مهمة واحدة لا يكفي لتقييم مهارات التحدث لدى الطلبة، فلا بد من تقييمهم في مهمات متعددة ومتنوعة. وقد أجاب (72) معلما ومعلمة عن هذه الفقرة إجابة صحيحة شكلوا ما نسبته (35.1%)، مقابل (133) معلما أجابوا عنها إجابة خاطئة؛ مما يدل على أن عينة معلمي اللغة العربية في الدراسة الحالية يكتفون بنص واحد في تقييم مهارة التحدث لدى الطلبة، ولا يعون أهمية تعدد المهمات الاختبارية.

رابعا: تقييم مهارة الاستماع: حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتقييم مهارة الاستماع، كما في الجدول (7).

جدول 7

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتقييم مهارة الاستماع

الرتبة	الرقم	الفقرة	المجموع	نعم	لا	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	17	من الأمثلة على الاستماع المكثف الاستماع إلى الأسماء والأرقام	205	53	**152**	0.7415	0.4389	متوسط
2	25	يستخدم الإملاء في تقييم بعض مهارات الاستماع	205	**132**	73	0.6439	0.4800	متوسط
3	21	يُعدّ اختبار التتمة (طريقة الكلوز) من طرائق تقييم الاستماع الانتقائي	205	**127**	78	0.6195	0.4867	متوسط
4	30	في الاستماع الانتقائي، يُتوقّع من المتعلمين البحث عن معلومات محددة	205	**124**	81	0.6049	0.4901	متوسط
5	18	يمكن استخدام أيّ نص استماعي لغرض تقييم مهارة أخذ الملاحظات	205	82	**123**	0.6000	0.4911	متوسط
6	23	تقييم مهارة أخذ الملاحظات في اختبار الاستماع عملية سهلة وبسيطة	205	85	**120**	0.5854	0.4939	متدن
7	24	في الاختبارات التي تقيس كل مهارة من المهارات اللغوية منفصلة، تتركّز مهارة الفهم على المعلومات الواردة في النص بشكل مباشر	205	**116**	89	0.5659	0.4969	متدن
8	28	ينبغي تجنّب استخدام أسئلة الاستنتاج القائمة على الذكاء في اختبار الاستماع	205	**111**	94	0.5415	0.4995	متدن
9	20	يحاسب المتحدث على الأخطاء القواعدية عند تقييم مهارة الاستماع	205	106	**99**	0.4829	0.5009	متدن
10	26	إعطاء المتعلمين نسخة من نص الاستماع إجراء صحيح لتقييم مهارات الاستماع	205	120	**85**	0.4146	0.4939	متدن
11	19	تُتجاهل الأخطاء الإملائية عند تقييم مهارة الاستماع	205	**80**	125	0.3902	0.4890	متدن
12	17	من الخطأ استخدام الإسهاب في اختبار الاستماع (على سبيل المثال: ما أعنيه هو أن....)	205	126	**79**	0.3854	0.4879	متدن
13	22	مهمات التمييز الصوتي، مثل: (الثنائيات الصغرى: صيْف– سيْف) من الأمثلة على اختبار الاستماع التكامليّ	205	135	**70**	0.3415	0.4754	متدن
14	27	الإملاء من الاختبارات المنفصلة (تهدف إلى تقييم عنصر لغوي بشكل منفصل عن العناصر الأخرى)	205	137	**68**	0.3317	0.4720	متدن
15	21	من الخطأ استخدام نصوص القراءة لأغراض تقييم مهارة الاستماع	205	**64**	141	0.3122	0.4645	متدن
		الكلي للمجال				**32.5415**	**4.8431**	**متدن**

يتبين من جدول (7) أن الفقرة (29) التي تنص على "من الأمثلة على الاستماع المكثف الاستماع إلى الأسماء والأرقام"، حصلت على أعلى وسط حسابي، والإجابة الصحيحة لهذه الفقرة (**لا**)؛ ذلك أن الاستماع إلى أشياء محددة يتعلق بالاستماع الانتقائي، وليس بالاستماع المكثف (Rost, 2011). وقد أجاب (152) معلما ومعلمة عن هذه الفقرة إجابة صحيحة، شكلوا ما نسبته (74.1%)، مقابل (53) معلما ومعلمة أجابوا إجابة خاطئة، وهذا يدل على أن معلمي اللغة العربية يعون أنواع الاستماع، ومستوياته، ومنهما الاستماع الانتقائي، والمكثف، واستخدامات كل منهما.

وحصلت الفقرة (21) التي تنص على "من الخطأ استخدام نصوص القراءة لأغراض تقييم مهارة الاستماع"، على أدنى وسط حسابي، والإجابة الصحيحة لهذه الفقرة (**نعم**)؛ ذلك أن مهارتي الاستماع والقراءة، وإن كانتا مهارتين استقباليتين؛ إلا أنهما تختلفان في طبيعتهما، ومهاراتهما الفرعية، ومؤشراتهما السلوكية، ودرجة مقروئية ومسموعية كل منهما، وطول النص (Buck, 2001)؛ لذا، فمن غير المقبول استخدام نصوص القراءة في تقييم مهارة الاستماع، وبالعكس. وقد أجاب عن هذه الفقرة (64) معلما ومعلمة إجابة صحيحة، شكلوا ما نسبته (31.2%)، مقابل (141) معلما ومعلمة أجابوا إجابة خاطئة، وهذا يدل على أن المعلمين في الدراسة الحالية لا يفرقون بين طبيعة النصوص الاختبارية لمهارتي القراءة والاستماع، ولا يعون الخصائص المميزة لكل منهما.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: "هل يختلف مستوى معرفة معلمي اللغة العربية في الأردن بتقييم المهارات اللغوية باختلاف متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟"

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتقييم المهارات اللغوية وفقا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، كما في الجدول (8).

جدول 8

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتقييم المهارات اللغوية وفقا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	الكلي
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	الوسط الحسابي	31.9540
		الانحراف المعياري	4.78104
	دراسات عليا	الوسط الحسابي	32.9746
		الانحراف المعياري	4.8630
عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	الوسط الحسابي	32.7966
		الانحراف المعياري	5.31658
	10 سنوات فأكثر	الوسط الحسابي	32.1954
		الانحراف المعياري	4.11983

يُلاحظ من جدول (8) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لمستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتقييم المهارات اللغوية ناتجة عن اختلاف مستويات متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وللتحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، أجري تحليل التباين الثنائي (دون تفاعل)، كما في الجدول (9).

جدول 9

تحليل التباين الثنائي (دون تفاعل) لمستوى معرفة معلمي اللغة العربية بتقييم المهارات اللغوية وفقا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	55.996	1	55.996	2.401	0.123
عدد سنوات الخبرة	21.939	1	21.939	0.941	0.333
الخطأ	4710.801	202	23.321		
الكلي	**4788.735**	**204**			

يتضح من جدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية لتقديرات معلمي اللغة العربية لمستوى معرفتهم بتقييم المهارات اللغوية، تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة على اختلاف مؤهلاتهم العلمية (بكالوريوس فما دون، دراسات عليا) لديهم مستوى معرفة متقارب بتقييم المهارات اللغوية؛ فالمعلمون من ذوي المؤهلات العلمية العليا يدرسون مساقات تقييمية عامة تصلح لجميع المساقات تحت ما يسمى بالقياس والتقويم التربوي، وتكوين

الاختبارات، وإعدادها، وهذا يختلف عن تقييم المهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) مدار التناول في الدراسة الحالية، وهؤلاء المعلمون على اختلاف مؤهلاتهم العلمية، وعدد سنوات خبرتهم يلتحقون بالدورات التدريبية ذاتها سواء أكان ذلك قبل الخدمة، أم في أثنائها إذا ما أخذ بالاعتبار عموميات هذه الدورات التدريبية، وعدم اهتمامها بتقييم المهارات اللغوية بشكل خاص.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كسو وبراون (Xu & Brown, 2017) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية في الصين بالتقييم اللغوي تبعا لمتغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ودراسة أولميزير–أوزتورك وآدين (Ölmezer-Öztürk & Aydin, 2019) التي لم تظهر نتائجها فرقا دالا إحصائيا في مستوى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية في تركيا بتقييم المهارات اللغوية، تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة، ودراسة إيدا وآخرين (Eda et al., 2020) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية بتقييم مهارة التحدث تبعا لمتغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ودراسة لطيف (Latif, 2021) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فرق دال إحصائيا في مستوى معرفة الممارسين في المملكة العربية السعودية بالتقييم اللغوي تبعا لمتغير المؤهل العلمي. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة لطيف (Latif, 2021) التي أظهرت نتائجها وجود فرق دال إحصائيا في مستوى معرفة الممارسين بالتقييم اللغوي في المملكة العربية السعودية تبعا لمتغير الخبرة التدريسية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بالآتية:

- توجيه وزارة التربية والتعليم لعقد الدورات التدريبية المتخصصة لمعلمي اللغة العربية لتنمية مستوى معرفتهم بتقييم المهارات اللغوية، لا سيما مهارتا الاستماع، والتحدث.
- تضمين أدلة المعلم لمباحث اللغة العربية نماذج تقييمية للمهارات اللغوية.
- إجراء دراسات أخرى شبه تجريبية تتناول أثر البرامج التدريبية في تنمية معرفة معلمي اللغة العربية بتقييم المهارات اللغوية.

المراجع

أولا: المراجع العربية

الأخشمي، أحمد. (2019). أساليب التقويم اللغوي المفضلة لدى طلاب المرحلة الثانوية ومدى توافقها مع الأساليب المستخدمة من معلميهم. *مجلة العلوم التربوية*، 1 (20)، 105-170.

جامعة الشارقة. (2020). *مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع، تطوير تعلم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، الأبعاد، الآفاق*. الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، كانون الثاني، 2020.

جامعة حائل. (2019). *مؤتمر مخرجات التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة (2030)*. حائل، المملكة العربية السعودية، 26-28 تشرين الثاني، 2019.

الحلاق، علي. (2010). *المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها* . المؤسسة الحديثة للكتاب.

الحمادي، عيسى. (2016). أساليب تقويم الطلبة في اللغة العربية: الواقع والمأمول. *المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، 17* (54)، 199-228.

خوالدة، أكرم. (2012). *التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي*. دار الحامد للنشر والتوزيع.

السبيعي، هدى. (2003). دراسة للكفايات التدريسية وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لمعلمي ومعلمات المهارات البحثية في مصر. *مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 23*، 66-91.

الشرعة، نايل وظاظا، حيدر. (2013). استقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن: نحو أنموذج شامل متكامل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14* (2)، 74-104.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (2009). *فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق*. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

العليمات، حمود. (2010). درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنياً. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، غزة، 18* (2)، 265-298.

قاسم، محمد والحديبي، علي والظنحاني، محمد. (2016). *تقويم الطلبة في اللغة العربية: الواقع والمأمول*. المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

الكيلاني، عبد الله والشريفين، نضال. (2011). *مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المجلس الدولي للغة العربية. (2018). *المؤتمر الدولي السابع للغة العربية*. دبي: الإمارات العربية المتحدة، 17-18 نيسان، 2018.

المسعودي، محمد. (2015). *بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات وطرائق التدريس ميثاق قيمي*. الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

مقدم، عبد الحفيظ. (2008). الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلبة من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي. *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، 25*، 151-182.

هبال، نوري. (2014). *دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين*. ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية المنعقد في دولة الإمارات العربية المتحدة، دبي في الفترة من 7–10 أيار 2014.

هيئة تقويم التعلم والتدريب. (2018). *المؤتمر الدولي لتقويم التعلم*. المملكة العربية السعودية، الرياض، 4–6 كانون الأول 2018.

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2015). *مؤتمر التطوير التربوي المنعقد في الأردن*. عمان، الأردن، 1–2/ آب 2015.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Al-Bahlani, S. (2019). *Assessment literacy: A study of EFL teachers' assessment knowledge, perspectives, and classroom behaviors*. (Unpublished Doctoral dissertation, The University of Arizona).

Alderson, J. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, H. (2003). *Language assessment: Principles and classroom practices.* Pearson Education.

Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eda, G., Çaliksan, H., & Yuksel, D. (2020). Language assessment literacy level of EFL teachers: A focus on writing and speaking assessment knowledge of the teachers**.** *Sakarya University Journal of Education, 10* (2), 274-291.

Giraldo, F., & Murcia, D. (2018). Language assessment literacy for pre-service teachers: Course expectations from different stakeholders. *GiST Education and Learning Research Journal, 16***,** 56-77.

Heaton, J. (1990). *Writing English language tests*. (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Latif, M. (2021). Exploring tertiary EFL practitioners' knowledge base component of assessment literacy: Implications for teacher professional development. *Language Testing in Asia, 11* (1), 1-22.

Luthfiyyah, R., Basyari, I., & Dwiniasih, D. (2020). EFL secondary teachers' assessment literacy: Assessment conceptions and practices. *Journal on English as a Foreign Language, 10* (2), 402-421.

Mede, E., & Atay, D. (2017). English language teachers' assessment literacy: The Turkish context. *Dil Dergisi, 168* (1), 1-5.

Muradkasimova, K. (2021). The importance of developing teachers' assessment literacy competence. *Philology Matters, 1*, 172-187.

Ölmezer-Öztürk, E., & Aydin, B. (2019). Investigating language assessment knowledge of EFL teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34* (3), 602-620.

Rea-Dickins, P. (2004). Understanding teachers as agents of assessment. *Language Testing, 21* (3), 249-258.

Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening***.** (3rd edition). Harlow, UK: Pearson Education.

The American Federation of Teachers, the National Council on Measurement in Education, and the National Education Association (1990**).** *The standards for teacher competence in the educational assessment of students*. Retrieved from http://buros.org/standards-teacher-competence-educational-assessment-students.

Tsagari, D., & Vogt, K. (2017). Assessment literacy of foreign language teachers around Europe: Research, challenges and future prospects. *Papers in Language Testing and Assessment, 6* (1), 41-63.

Weigle, S. (2012). Assessing writing. In C. Coombe, P. Davidson, B. O'Sullivan, B., & Stoynoff, S. *The Cambridge guide to second language assessment***.** (pp. 236-246). New York: Cambridge University Press.

Xu, Y., & Brown, G. (2017). University English teacher assessment literacy: A survey-test report from China. *Papers in Language Testing and Assessment, 6* (1), 133-158.