Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 50, No. 2, 2023

Deanship of Scientific Research

The degree of employment of peer assessment and self-assessment to develop the written expression skill of school students in Jordan, according to the viewpoint of Arabic language teachers

Eman Lafi* *

Ministry of Education, Jordan.

Received: 10/12/2021
Revised: 4/1/2022
Accepted: 23/1/2022
Published: 15/6/2023

* *Corresponding author:*
lafieman@yahoo.com

Citation: Lafi, E. . (2023). The degree of employment of peer assessment and self-assessment to develop the written expression skill of school students in Jordan, according to the viewpoint of Arabic language teachers. *Dirasat: Educational Sciences*, *50*(2), 19–34.
https://doi.org/10.35516/edu.v50i2.4527

© 2023 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: The study aimed to demonstrate the extent to which Arabic language teachers employ peer evaluation and self-evaluation to develop the skill of written expression among students in Jordanian schools and to highlight the main challenges they face in achieving this goal.

Methods: The study used the descriptive method, employing a questionnaire designed with 34 items divided into five-point scales across five areas: peer evaluation of expression, self-evaluation of expression, training in peer evaluation and self-assessment criteria, challenges related to regionalism, and challenges associated with students, society, and parents. The study sample consisted of 97 teachers from public schools in the Directorate of Education of the Marka Brigade during the second semester of 2020/2021.

Results: The study's results indicated that Arabic language teachers greatly employed peer evaluation and self-evaluation to develop the skill of written expression. There were no statistically significant differences observed in relation to variables such as experience and scientific qualification. Regarding the challenges, most of the paragraphs received significant ratings of difficulty.

Conclusions: The study recommends establishing criteria and foundations for peer assessment evaluation and self-assessment, conducting practical training courses on their implementation, and encouraging teachers to adopt modern evaluation strategies that enhance the development of written expression skills.

Keywords: Peer assessment, self-assessment, expression, challenges.

درجة توظيف تقويم الأقران والتّقويم الذّاتيّ لتنمية مهارة التّعبير الكتابيّ لدى طالبات مدارس الأردنّ من وجهة نظر معلّمات اللّغة العربيّة

إيمان لافي*

وزارة التربية والتعليم، الأردن.

ملخّص

الأهداف: هدفتِ الدّراسة إلى الكشف عن درجة توظيف معلّمات اللّغة العربيّة تقويم الأقران والتقويم الذاتي لتنمية مهارة التعبير الكتابيّ لدى طالبات مدارس الأردن، وبيان أبرز التحديات التي تواجههنّ.

المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبُنِيَت استبانة عدد فِقراتها (34) فِقرة، وَفْق تدرُّج خماسيّ، و(5) مجالات، وهي: تقويم الأقران للتعبير/التقويم الذاتيّ للتعبير/التّدريب على معايير تقويم الأقران والتّقويم الذّاتيّ/ التّحديات المرتبطة بالنّواحي التّربويّة/ التّحديات المرتبطة بالطّلبة والمجتمع وأولياء الأمور، وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (97) معلمة موزّعات على المدارس الحكوميّة التّابعة لمديريّة تربية لواء ماركا في الفصل الدراسيّ الثاني لعام 2020/ 2021.

النتائج: أظهرت نتائج الدّراسة أنَّ توظيف معلمات اللغة العربية تقويم الأقران والتقويم الذاتي لتنمية مهارة التعبير الكتابيّ جاء بدرجة كبيرة، ولا توجد فروق دالّة إحصائيًّا تُعزى لمتغير الخبرة والمؤهل العلميّ. أمّا التحديات فقد حصلت معظم الفِقرات على درجات تحدٍّ كبيرة.

الخلاصة: توصي الدراسة بوضع معايير وأسس لتوظيف تقويم الأقران والتّقويم الذاتيّ، وعمل دورات تدريبيّة تطبيقيّة في كيفيّة التوظيف، وتشجيع المعلّمين على توظيف استراتيجيات تقويم حديثة تنمّي مهارة التّعبير الكتابيّ.

الكلمات الدالة :تقويم الأقران، التقويم الذاتي، التعبير، التحدّيات.

المقدمة:

نظرًا إلى قلّة تعزيز الانتماء إلى اللغة العربية في الأسرة والإعلام والمدرسة، فقد أصبح كثيرٌ من الطلبة غير راغبين في توظيفها في حياتهم، إذْ لم تَعُدِ المحادثةُ والتعبيرُ بها من احتياجاتهم، فهم يدوّنون ما يريدون باللّهجة العاميّة؛ ولذا غَدَتْ حصة التعبير على المعلم والطالب عبئًا ثقيلًا، وأنّى لهذا الطالب التعبير بمهارة! وهو في غربة عن لغته استماعًا وتحدُّثًا وقراءةً وكتابةً.

وفي عام 2020 فَرضَ وباء كورونا على الدُّول التحوُّل إلى التعلُّم عن بُعد، وزاد بُعدُ الطّلبة عن الكتابة اليدويّة، ولوحِظ نَقْلُ موضوعات التعبير وكتابتها بالعاميّة، وتبعًا لذلك فقد ظهرت تحدّيات عدّة، ومن أهمِّها التّقويم الذي ارتبط بالعلامة في ثقافة المجتمعات العربية؛ ولذا برزت ظاهرة استعانة الطلبة بالكبار والمعلمين في أثناء تقديم الامتحانات وكتابة التعبير حرصًا على العلامة. الأمر الذي زاد من مشكلة ضعف الطلبة في الكتابة، واستدعى تغيير النظرة إلى التقويم.

إنَّ تنوُّع مصادر التعلُّم وتوظيف التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في مدارسنا الآن، والتنويع في طرائق التدريس يتطلَّب توظيف استراتيجيات تقويم حديثة، وتفعيل الأدوات المختلفة للانتقال إلى التعليم النّوعيّ الذي يكون بالاستكشاف والبحث والتحليل وحل المشكلات (الحردان، 2017).

وبناءً على ما سبق، فقد يؤدي التقويم الذاتيّ، وتقويم الأقران إلى التعاون والحوار، وبناء معارف جديدة، واكتساب مهارات اجتماعية ضروريّة للطلبة، وقد يُسهِم في جذب الطّلبة للكتابة، ومعالجة ضعفهم في هذه المهارة المهمّة، وحلّ مشكلة صعوبة متابعة المعلم موضوعاتهم جميعها، وتقديم التغذية الراجعة لهم؛ ولذا من المهمّ الكشف عن درجة توظيف هاتين الاستراتيجيّتين في تقويم التّعبير، وبيان أبرز التّحدّيات التي تَحول دونَ ذلك.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أصبحت مشكلة ضعف الطّلبة في مهارة التعبير الكتابيّ ظاهرة تؤرّق المهتمّين باللّغة، ومظاهر هذا الضعف واضحة لا تخفى على أحد، فكثيرٌ من الطّلبة لا يهتمّون بحصّة التعبير، ويَنْفرون من الكتابة باللغة السّليمة، ويُلحَظُ في كتابتهم ضعفُ ثروتهم اللغوية والفكريّة.

ترى الباحثة أنَّ التعبير الكتابيّ مهارة لتنظيم أمور الحياة، وقضاء الحاجات، فقد تستدعي الحاجة كتابة طلبات للدّوائر الرّسميّة، أو رسائل في المناسبات، أو كتابة تعليمات أو إعلانات، فضلًا عن كتابة البرقيات والمذكّرات ومحاضر الجلسات؛ ولذا تنبثق أهميّة تدريب الطلبة على مهارة توليد الأفكار وتنظيمها، والتَّعبير عن المشاعر بلغة سليمة واضحة.

ومن المهمّ تدريب المعلمين طلبتهم على المهارات التي يحتاجونها للعمل بفعاليّة مع الآخرين، مثل الإصغاء لهم واحترامهم، وتحمُّل المسؤوليّة؛ فالهدف مساعدتهم على أنْ يُصبحوا مفكرين مستقلّين، وينبغي للطلبة أن يطوّروا مهارات شخصيّة تتّصل بتوجيه الذات والعمل مع الآخرين؛ كي يكونوا عاملين ومواطنين منتجين وأكْفَاء، وتتضمّن المهارات الشخصيّة: المرونة وقابليّة التّكيُّف، والمبادرة، وتوجيه الذات، والمهارات الاجتماعية والإنتاجية، والمساءلة مثل: هل تتحمّل مسؤولية أعمالك؟ كيف تدير وقتك؟ ما أفضل نقاط قوتك؟ ما أكثر المجالات التي تحتاج إلى تحسين (بيرز، 2014)؟

ونظرًا إلى أهمّيّة هذه المهارة التي يواجِهُ تدريسها تحدّيات عدّة، منها عدم اتّفاق التربويّين على معايير لتصحيحها، وصعوبة تقديم التّغذية الرّاجعة للطّلبة مع الإجماع على أهميّتها، فضلًا عن أنّ بعض المعلّمين غير مؤهّل لتقويم التّعبير الكتابيّ للطلبة، فكثرة أعداد الطّلبة في كثير من المدارس تجعل المعلّم يَفْرض موضوع التّعبير على طلبته، ويهمل تقويمه مكتفيًا بوضع كلمة (شوهد) أو ما يشير إلى أنّه ألقى نظرة على الموضوع. وانطلاقًا من ضرورة تربية الأجيال على التعاون وتحمُّل المسؤوليّة، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، جاءت هذه الدّراسة، محاولةً الكشف عن درجة توظيف تقويم الأقران والتقويم الذّاتيّ لتنمية مهارة التعبير الكتابي لدى طالبات مدارس لواء ماركا من وجهة نظر المعلّمات أنفسهنّ، وبيان أبرز التحدّيات التي تحول دون توظيف هاتين الاستراتيجيّتين في التقويم اللّتين قد تُسهمان في تنمية مهارة التّعبير الكتابيّ، وحلّ مشكلة صعوبة تقويم المعلّم لها، وذلك عن طريق الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة توظيف التقويم الذاتيّ وتقويم الأقران في تنمية مهارة التعبير الكتابيّ لدى طالبات مدارس لواء ماركا؟ ويتفرّع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- ما درجة توظيف معلمات اللّغة العربيّة التّقويم الذاتيّ وتقويم الأقران في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى طالبات مدارس لواء ماركا؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0,05) في توظيف التقويم الذاتيّ وتقويم الأقران تُعزى لمتغيّري الخبرة والمؤهل العلمي؟
- ما التحدّيات التي تَحول دونَ توظيف التّقويم الذاتيّ وتقويم الأقران في تنمية مهارة التّعبير الكتابيّ من وجهة نظر معلّمات اللّغة العربيّة أنفسهنّ؟

أهميّة الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تبحثه، فمهارة التعبير الكتابي عمليّة تتفاعل فيها مهارات عدّة، وهي مهارة صعبة بالنسبة إلى الطّلبة، وترجع صعوبتها إلى أنَّ اللغة العربية لم تَعد لغة التّواصل والتّفاعل بين الأفراد.

وتستمدُّ هذه الدراسة أهميّتها أيضًا من النتائج المتوقّعة من إجرائها، وأثر نتائجها من النّاحيتين النظريّة والعمليّة، إذ تتمثّل الأهميّة النّظريّة في الكشف عن درجة توظيف معلّمات اللّغة العربيّة تقويم الأقران والتقويم الذّاتيّ في تنمية مهارة التّعبير الكتابيّ، لدى طالبات المدارس الحكوميّة التّابعة لمديريّة تربية لواء ماركا، وبيان أبرز التحديات التي تَحول دون التوظيف من وجهة نظرهنّ.

أمّا الأهميّة العمليّة فتتمثَّل في الإسهام في معالجة ضعف طلبة المدارس في مهارة التّعبير الكتابيّ بشكل خاصّ، وطلبة المراحل الدراسية جميعها بشكل عامّ، وإفادة الجهات ذات العلاقة ولا سيّما معلّمي اللّغة العربيّة ومعلّماتها في تنويع استراتيجيّات تقويمهم، والكشف عن أبرز التحدّيات التي تواجههم في التوظيف من أجل التّفكير في حلٍّ لها، فضلًا عن إتاحة المجال أمام الدارسين لإجراء دراسات مشابهة مستقبليّة.

حدود الدراسة ومحدّداتها:

- الحدود البشريّة: تقتصر الدّراسة على عيّنة من معلّمات اللّغة العربيّة في المدارس الحكوميّة التّابعة لمديريّة لواء ماركا في عمّان/ الأردنّ.
- الحدود المكانيّة: تقتصر الدّراسة على المدارس الحكوميّة التّابعة لمديريّة لواء ماركا في عمان/ الأردنّ.
- الحدود الزمانيّة: ستُطبَّق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدّراسيّ: 2020/2021.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يأتي:

- بيان درجة توظيف تقويم الأقران والتقويم الذاتيّ في تنمية مهارة التّعبير الكتابيّ لدى طالبات المدارس الحكوميّة التّابعة لمديرية لواء ماركا في عمّان/ الأردنّ.
- معرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α =0,05) في توظيف تقويم الأقران والتقويم الذاتيّ تُعزى لمتغيّري الخبرة والمؤهّل العلميّ؟
- الكشف عن أبرز التحديات التي تَحول دونَ توظيف تقويم الأقران والتقويم الذاتيّ في تنمية مهارة التعبير الكتابيّ لدى طالبات مدارس لواء ماركا من وجهة نظر معلّمات اللغة العربيّة أنفسهنّ.

مصطلحات الدراسة:

عرّف توبنك (Topping, 1998) تقويم الأقران بأنّه نَظَرُ المتعلّم في منتجِ قرينِه أو نتائج تعلُّمِه من حيثُ المستوى، والجودة، والقيمة، والنجاح.

وعرّف دعمس (2008،117) التقويم الذاتيّ بأنّه: "تقويم الإنسان ذاتَه بذاتِه، فيحاسب نفسَه ويراجعها، ويعتزُّ بممارساته ويعزّزها، أو أنْ يعدّلها ويطوّرها".

أمّا التّعبير الكتابيّ فهو أداء منظّم ومُحْكَم للتعبير عن الآراء والأفكار والرغبات، ولعرض الأخبار والمعلومات، وهو دليل على فكر الإنسان ورؤيته وأحاسيسه (الهاشمي والعزاوي، 2011).

تعرِّف الباحثة تقويم الأقران للتعبير الكتابيّ في هذه الدراسة بأنّه تصحيح الطالب أو الطلبة لزميلهم موضوع التعبير بناءً على معايير. وتعرّف التقويم الذاتيّ بأنّه معرفة الطالب نقاط القوّة والضعف في تعبيره ومستوى أدائه بناءً على معايير. أمّا التعبير الكتابي فتُعرِّفه بأنّه عمليّة عقليّة تتضمّن إنتاج نصّ يُفصِحُ فيه الطّلبة عن مشاعرهم وأفكارهم بلغة سليمة واضحة وأفكار منظّمة متسلسلة.

الإطار النظريّ في ضوء متغيّري تقويم الأقران والتّقويم الذاتيّ ومهارة التّعبير الكتابيّ:

من أساليب التقويم الواقعي تقويم الطالب نفسه (التقويم الذاتيّ)، ويتكامل معه تقويم الأقران، وهو يتواءم مع مبادئ التعلم المعرفي البنائي، ويزيد دافعيّة الطالب وتقديره ذاته، ويخفّف من التوتُّر والقلق من الامتحانات، وينمّي لديه عادة تحمُّل المسؤوليّة، ويجعله مشاركًا في تحديد المحكّات والمستويات؛ لتطبيقها على أعمالِه ومنجزاته وإصدار أحكام عليها بناءً على تحقيق المحكّ والمستوى المُحدَّد، فهو أداة للتأمُّل والتعلّم والمراقبة والضبط الذاتيّ والتفكير في التعلُّم، وفيه تخفيف من العِبْء الثقيل على المعلّم، ويساعد تقويم الأقران الطلبة على تعرُّفِ الأعمال الجيّدة، وتطوير مهارات النقد البنّاء ومهارات شخصيّة واجتماعيّة تسهم في احترام الرأي والرأي الآخر، وتقدير الأفكار، والموضوعيّة، وتفتُّح العقل، واحترام الذات وتقديرها (زيتون، 2007).

وينبغي للمعلم توضيح أهداف التعلُّم لطلبته، وتدريبهم على مقارنة أعمالهم بهذه الأهداف، والنّظر إلى النّقد بأنّه جزءٌ من عمليّة التعلُّم، ولا بُدّ أنْ يتضمّن اقتراحات للتحسين، ونظرًا إلى أنّ الطّلبة يستطيعون تقييم عمل رفاقهم أكثر من تقييمهم أعمالهم، فَمِنَ المفيد أن يعملوا معًا في مقارنة أعمالهم بأهداف التعلُّم، وبذلك يشعر الطلبة بأنّهم يتحكّمون بتعلُّمهم، وهذا يثير دافعيّتهم، فالتقويم الذاتي يوجّه جهود الطلبة وممارساتهم نحو مهمّة التعلم القائمة، فمَنْ يلاحظ الخطأ أو الضعف يكون قد بدأ بمعرفة الأفضل (بروكهارت، 2015).

وقد ذكر مندلر (2016) أنَّ على المعلّم المكلَّف بالتّمييز بين طلبةٍ ذوي مستوياتٍ مهاريّة مختلفة النظرَ إلى الاختبار بأنّه خطّ نهاية يجري الطّلبة جميعهم للوصول إليه؛ فهم يريدون النجاح؛ وهذا يستدعي أنْ يُخبِرهم المعلّم بأنَّ هدفه أنْ ينجحوا جميعًا؛ والنجاح يعني التحسُّن اليوميّ، والتحسُّن يختلفُ من طالبٍ إلى آخر، ولذا قد يُطْلَب إلى طالب كتابة قصة من صفحتين؛ لأنّ من السهل عليه كتابة قصّة من صفحة، بحيث يحسِّن هذا الطلب من مهارة الطالب، ويُكَلَّف طالبٌ آخر بكتابة قصة من صفحة، وإذا كانت الكتابة تصعبُ عليه فقد يُكلّف بكتابة جملتين وتسجيل بقية القصة، فالهدف تحسُّن كتابته في كلّ يوم.

ومن صفات المعلم الناجح العدل والنّزاهة في تقويم الطّلبة، واتّباع الأساليب المتطوّرة والحديثة في مجال التّقويم، وتُعدُّ التّغذية الرّاجعة حول أداء الطّلبة ذات أهميّة كبرى في كلّ مرحلة من مراحل التعليم، فهي تُسهم كثيرًا في تصحيح أخطاء المتعلّمين، وينبغي للمعلم تزويد الطّلبة بالمهارات الضرورية للتعلم الذاتيّ، ومنها مهارة المشاركة بالرأي، ومهارة التقويم الذاتي، وتقدير التعاون، والاستعداد للتعلم؛ أي تعليمه كيف يتعلّم (فرح، 2018).

تَكمُن قوة التقويم في توظيفه من أجل تغذية راجعة للطلبة، فهي تساعد على الفَهم، وتحقّق التفريد في عمليّة التدريس، ومن المهم أن تكون بنّاءة ودقيقة وصحيحة وفي وقتها المحدّد، وليس من العدل أن يتلقّى عددٌ قليلٌ من الطلبة تغذية راجعة بنّاءة ومفصّلة، بينما يتلقّى آخرون تغذية راجعة سلبيّة فقط، أو لا يتلقّون إلّا القليل من العناية حول منجزاتهم وأعمالهم وبالإضافة إلى المعلّمين هناك مصادر لأَخْذِ التغذية الراجعة، منها الأنشطة التدريسيّة، والأقران (دانيلسون، 2011).

وفي التقويم الذاتي يستعمل المتعلّم التعليمات ومحكات التّقويم والتّغذية الراجعة من الأقران، وللمعلم دور في مساعدة المتعلّم على تقويم عمله، وتزويده بتغذية راجعة لتعزيز التقويم الذاتي والمراقبة الذاتيّة باستعمال أدوات التواصل التزامنيّ وغير التزامنيّ (عسيري والمحيّا، 2011).

ولتطبيق تقويم الأقران والتقويم الذّاتيّ مع الطّلبة يشرح المعلم معنى تقويم الأقران والتقويم الذاتي لطلبته، ويبيّن أهمّيّته، ويكسبهم المهارات الضروريّة لتطبيقه ويناقشهم به؛ لاستكشاف نظرة الطلبة لهذا التقويم ودرجة تحمُّلهم المسؤولية (شواهين، 2019).

وقد يثمر التدريس الموجّه (نقل المسؤوليّة بالتّدريج) للكتابة منتجًا نهائيًّا يُعدُّ مصدرًا مهمًّا عن وضع الطالب، وتعدُّ جداول التقييم أداة مفيدة في تحليل الكتابة، ولأنّه من غير العمليّ تحليل كل فقرات الكتابة التي يكتبها الطلبة فإننا نعلّم طلابنا كيفيّة استخدام جداول التقييم المبسّطة؛ لكي يضعوا لأنفسهم الدرجات التي تستحقّها كتابتهم، فتحديد الطالب درجته بنفسه يساعده على زيادة إدراكه ما وراء المعرفي (فيشر وفراي، 2016).

ترى الباحثة، بناءً على ما سبق وانطلاقًا من أنَّ من أهداف التّقويم مساعدة المتعلّمين على مراقبة تعلُّمهم وتقويم ذاتهم من أجل التعلُّم وليس لتقويم التعلُّم، أهميّة تقويم الأقران والتقويم الذاتيّ وأثرهما الفاعل في جَعْلِ التعلُّمِ ذا معنى، وتستنتج أنَّ استثمار المعلم المواقف اللغوية للتدريب على مهارة التعبير الكتابيّ، وتشجيع الطلبة على القراءة الحرة، وإثراء مفرداتهم اللغوية، وتعميق ولائهم وانتمائهم للغة العربية يستدعي وجود معلّم مؤهّل في توظيف استراتيجيات التّدريس والتّقويم الحديثة.

وللتعبير فوائد عدة، ذكرها أبو مغلي (2010) فهو يؤدّي إلى تحقيق آداب الكتابة، وترتيب الموضوع، والاهتمام بالخط وعلامات الترقيم، والتزوُّد بالكلمات والتعبيرات المناسبة، وإتقان المواقف الخطابيّة، والجراءة الأدبيّة، والتعوُّد على ترتيب الأفكار وتسلسُلها، وسردها وَفْق ترتيب منطقيّ، فتتّسع دائرة تفكيرهم، فبوساطته يتدرّب الطالب على الكتابة بوضوح، ويسيطر أكثر على تفكيره، وهو وسيلة اتصال بين الفرد وغيره.

وقد كانت النّظرة التّقليديّة في تعليم الكتابة تركّز على المنتج النهائيّ (الموضوع) من دون اهتمام بالعمليّات التي أدّت إلى إنتاجه، ويقتصر التّقويم على المنتج ذاته، بالإشارة إلى الأخطاء القواعديّة المرتبطة بالنّحو والهجاء، والأخطاء الشكليّة المرتبطة بوضوح الخطّ، أو حجم الموضوع، أو نظافة الورقة، فظهرت اتّجاهات عدّة نقلت التركيز من المنتج النّهائيّ للكتابة إلى عناصر ترتبط بعمليّات التفكير فيها، والاهتمام بالمتعلّم ومحيطه الاجتماعيّ والجمهور المستهدف من الكتابة، والعناية بجودة المنتج الكتابيّ، وكان من أبرز مداخل تدريس الكتابة مدخل التعلّم الذاتي، ومدخل الاستقصاء وحلّ المشكلات، والتعلُّم التعاونيّ، ومدخل عمليّات الكتابة الذي ترتبط فيه معايير تقويم الأداء الكتابيّ بالمهارات التي تدرَّب عليها الطلبة، ومن الممكن أن يوظّف المعلّم تقويم الأقران في هذه المرحلة لتطوير التقويم الذاتيّ الذي تمّ في المرحلة السّابقة، ويشارك المعلم في عملية التقويم والحكم على الأداء الكتابيّ؛ إذ يعتمد على تنمية وعي المتعلّم بعمليات الكتابة (البصيص، 2011).

تتضمّن عمليّة الكتابة مرحلة ما قبل الكتابة وفيها يجمع الطّالب الأفكار والمعلومات، ويقوّمها مختارًا الأفكار أو رافضًا لها بعد ظهور جوانبها السلبية، والمرحلة الثانية الكتابة وفيها يبدأ الطالب بكتابة الأفكار مهتمًّا بالمحتوى بالدرجة الأولى، وهذه هي المسوّدة، أمّا المرحلة الثالثة فيجري فيها التحرير والتغيير، ويعيد النظر في المسوّدة، ويأخذ دور القارئ، فيقيّم تسلسل الأفكار، ووضوح الوصف، والعنوان، وطول الجملة، وتقسيم الفقرات،

وسهولة القراءة، مع مراعاة سلامة اللغة، ثم مرحلة النشر وتتضمن مشاركة السامعين في الحكم على كتابته، ويمثّل الجمهور طلبة الصف، وعندما ينتهي من القراءة يوجّه له الطلبة أسئلة تتعلّق بما قرأ ويوضّحون رأيهم في القطعة المقروءة (عاشور ومقدادي، 2005).

ويرى طاهر (2010) أنَّ من خطوات تعليم التعبير الكتابيّ اختيار موضوع ملائم للطالب، ومنسجم مع اهتماماته، ووثيق الصلة بخبراته، والابتعاد عن فرض موضوع واحد عليه، أو تحديد مُسْبَقًا عناصره، ثمّ إجراء مناقشة في الموضوع لاستخلاص الأفكار الرئيسة وترتيبها، ويحسُن بالمعلم أن يكون للطالب محفّزًا وداعمًا، ويُطْلِعه على بعض النماذج من الكتابات الرفيعة، أو يمدّه ببعض المفردات والتراكيب الجميلة، ويشجّعه على الإتيان بالشواهد الداعمة لتعبيره.

وقد ذكرت أبو محفوظ (2017) مستلزمات الكتابة، وهي التفكير بموضوع الكتابة، وتحديد عنوانه، ووضع أفكار النصّ، وتحديد الفكرة الرّئيسة، ثمّ الكتابة بتنظيم وتركيز وبطريقة بسيطة ومفهومة، ثمّ إعادة قراءة النصّ المكتوب في ضوء معايير عدّة أو بمقارنته بنصوص رفيعة.

واستنادًا إلى ما يُسَمّى "مراحل الكتابة" التي يستعملُها الكتّاب فعليًّا أثناء ممارسات الكتابة ظهر التوجُّه إلى طريقة تدريس التعبير وَفق المراحل الخمس، وهي تصف مراحل الكتابة، مرحلة ما قبل الكتابة، ومرحلة الكتابة الأوليّة (كتابة المسوّدة)، ومرحلة المراجعة ومرحلة التصحيح، ومرحلة النشر وفيها يُكتب الموضوع بشكله النّهائيّ، ويُنشَر بقراءته أمام الطلبة في الصف أو الإذاعة المدرسية، ولهذه الطريقة مزايا منها زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم، والتسلسل في الخطوات للوصول إلى أعلى مراتب التفكير، وتنظيم البنى المعرفية لهم، وتعويدهم الانتظام في الوقت والجهد (زاير وداخل، 2015).

أمّا طريقة تحقيق الذات في تدريس التعبير فتسير وَفق بمراحل تبدأ بتحديد الموضوعات فَيحدّد الطالب الموضوع الذي يرغب في التعبير عنه، ثمّ مرحلة البحث عن الحقائق والمعارف: وفيها يجمع الطالب الحقائق والمعلومات التي تمكّنه من كتابة مسوّدة الموضوع، وكل ذلك بإشراف المعلم، وتأتي مرحلة التعبير الشفويّ فيناقش الطالب زملاءه في المسوّدة التي كتبها ليتزوّد بتغذية راجعة، ويكون المعلم منظّمًا يوزّع النقاش وينظّمه، ثم مرحلة كتابة الموضوع بصورته النهائيّة: ويكون ذلك بعد إجراء التعديلات والأخذ بالملحوظات التي تلقاها في مرحلة التعبير الشفويّ، وفي مرحلة التقويم يقوّم المعلم الموضوعات وفق المعايير التي اتفق عليها مع طلبته قبل الكتابة، وهي سلامة التحرير والأسلوب والمعاني، وتكامل الموضوع، ومنطقيّة العرض، وجمال المبنى والمعنى، أمّا مرحلة المتابعة فَيُسَجّل المعلم الأخطاء الشائعة في كتابات طلبته، ويعالجها في اللقاء القادم (مدكور، 1991).

ومن الممكن تدريس التعبير وفق التدريب على مهارات التفكير الإبداعي، فقد ذكر دعمس (2008) أنّ من أدوار المعلم تهيئة البيئة المناسبة للتعبير عن الآراء، وتشجيع الطّلبة على مناقشة وجهة نظرهم مع معلّمهم وزملائهم، ووضعهم في مواقف تحتاج منهم ممارسة نشاط التفكير، وتقبُّل أفكارهم وتشجيعهم على توليد الأفكار وتثمين أفكارهم، وتدريبهم على مهارات التفكير الإبداعي: الطلاقة والمرونة والأصالة والإفاضة والحساسيّة للمشكلات.

ويساعد تدريس التعبير وفق طريقة العصف الذهنيّ الطلبة على تنظيم الأفكار الرئيسة للموضوع الذي سيعبّرون عنه، وتمر جلسة العصف الذهني بثلاث مراحل: مرحلة صياغة المشكلة، أي طرح موضوع ما بطريقة جاذبة لمدة 5- 10 دقائق، فمرحلة بلورة المشكلة أو إعادة صياغتها وهي تتضمن طرح تساؤلات تستغرق دقائق، يَتْبَعُ ذلك تهيئة جوّ الإبداع والعصف الذهني، ثم تبدأ جلسة العصف الذهني، وفيها يحفّز المعلم طلبته على توليد الأفكار ويسجّلها على السبورة بغض النظر عن جودتها، ثم تبدأ عملية التقويم وفيها ترتَّب الأفكار حسب جودتها، وتستبعد الأفكار الضعيفة (الشربيني، 2009).

وترى الباحثة أنَّ تدريس التعبير لا يقتصر على توظيف الطرائق السابقة، فمن الممكن استخدام القبعات الست، والخرائط المفاهيمية التي تمهّد للكتابة التعبيرية، والتدريس الممسرح، والرحلات المعرفية (الويب كويست) والاستقصاء التعاوني، وتدريس التعبير وفق الطريقة البنائية (أربع مراحل متتابعة: مرحلة الدعوة، ومرحلة الاكتشاف والابتكار، ومرحلة اقتراح التفسيرات والحلول، ومرحلة اتخاذ القرار).... وغيرها.

أمّا تقويم التعبير الكتابي فقد أشار الحلاق (2010) إلى أنّ معرفة الطلبة بأخطائهم في التعبير يساعدهم على عدم تكرارها، وتجنُّبها في المرات القادمة، وهذا يشير إلى أهمية التقويم في معالجة ضعف الطلبة في التعبير، مع ضرورة إخبار الطلبة بمعايير التقويم، والحرص على توظيف التقويم المناسب، ودور المعلّم في تقويم التّعبير متمثّل بوضع علامات أو رموز في دفاتر الطلبة تدل على نوع الخطأ الذي وقعوا فيه، وإلزامهم تصويبه في صفحات مستقلّة، ومن المهم تركيز المعلم على تصحيح الأخطاء الشائعة لدى الطلبة، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في الأداء، فالموهوبون بحاجة إلى اهتمام يختلف عن العاديين من حيث التأمل والتشجيع والتصحيح والملاحظة والمراقبة.

ويرى عاشور والحوامدة (2009) أنَّ تصحيح التعبير أمرٌ مرهقٌ يستنزف جهد المعلم، وليس له أثرٌ كبيرٌ في علاج ضعف الطلبة في التّعبير؛ ولذا من المهمّ الابتعاد عن التصحيح التقليديّ، ومراعاة أن يكونَ التصحيح شاملًا غير متقيّد بإصلاح كل خطأ وارد، والتجاوز عن بعض القصور؛ لأنّ الجودة في الأسلوب تكون بعد التدريب المستمر، ومن المفيد إضافة ملاحظة كتابيّة تشجّعُ الطالب وتعرّفُه خطأه، وتدوين الأخطاء الشائعة وعرضها على الطلبة بعد التصحيح، وينبغي العناية أثناء التصحيح بالنّاحية اللغويّة والرّسم الإملائيّ وجودة الخط، وبالناحية الفكريّة من حيث صحة الأفكار وقيمتها وترتيبها وتسلسلها.

وقد أشار أبو الهيجاء (2007) إلى أنَّ تصويب المعلم الأخطاء التي يقع بها الطالب في التعبير سيشعره باليأس والتعب، وسيصاب الطالب بالإحباط؛ لكثرة الأخطاء في التعبير سواء منها النحوية أم الإملائية أم الأسلوبية؛ فقد اتّفق التّربويون على عدم تصويب الأخطاء جميعها، لكنّهم لم

يتّفقوا على طريقة واحدة لتصحيح التعبير.

ورأى طعيمة (2004) أنَّ معيار الصواب في تقويم الكتابة في ضوء المدخل الاتّصاليّ هو مدى المهارة في توصيل الرسالة، إذ إنّ الكاتب يشعر بحاجته لنقل فكرة إلى شخص آخر، ولا يرتاح إلا بعد أن يكتب فكرته على الورقة؛ ولذا ينبغي للمعلم توفير الظروف التي تجعل موقف تعليم الكتابة قريبًا من الموقف الطبيعي، وتدريب الطالب على اكتساب خبرات في المراحل المختلفة للكتابة، بدءًا بمرحلة ما قبل الكتابة التي يجمع فيها الدارس بيانات عمّا يريد أن يكتب حوله، وانتهاءً بمرحلة التّعديل والتّجديد التي يُعيد فيها الدارس النظر في ما كتبه تطويرًا وتحسينًا له.

أمّا مارون (2008) فقد رأى أنّ الهدف الأساسيّ من الأنشطة اللغوية والتعبيرية حثُّ الطالب على المشاركة والتفاعل والتعبير عن آرائه بحرية وجراءة، وتقع على عاتق المعلم مسؤولية التشجيع والتوجيه والتصحيح، ولذا فإنّ من المهم مراعاة معايير التصحيح المتمثّلة بالأفكار (المضمون)، وذلك بتغطية الأفكار جوانب الموضوع كلها، ومعالجتها العناصر المطروحة، ومراعاة ترتيب الأفكار وتنظيمها وتسلسلها وترابطها ووضوحها وجدَّتها ومدى دقة تعبيرها عن المشاعر والأفكار، وإقامة التوازن بين عناصر الموضوع وأجزائه، والترابط المنطقيّ في إطار وحدة عضويّة بين أقسام الموضوع (المقدمة/ العرض/ الخاتمة)، ومن حيث اللغة والأسلوب مراعاة الكتابة الصحيحة بخلوها من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية والإنشائية، وتوظيف أسلوبٍ سلسٍ متلائمٍ مع الأفكار، وصياغة متينة للعبارات، أمَّا الخطّ والترتيب والشكل فيطْلَب فيه الجودة وترتيب الفقرات، ووضع علامات الترقيم في أماكنها.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة بايحيى والفقيه (2019) إلى تعرُّفِ درجة استخدام معلمات اللغة العربية التقويم البديل وأدواته في المرحلة الابتدائية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وَطوَّرت أداة الدراسة من (87) فقرة موزّعة على 8 مجالات التقويم البديل القائم على (الاتصال/ ملفات الإنجاز/ التقويم الذاتي/ الملاحظة/ القلم والورقة/ الأقران/ الأداء/ المقابلة)، أمّا مجتمع الدراسة فتكوّن من (509) معلمة من تعليم القنفذة، والعينة العشوائية (170) معلمة من معلمات اللغة العربية، وأظهرتِ النّتائج أنَّ درجة استخدام التقويم البديل كبيرة، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير المراحل التدريسية لصالح فئة (الصفوف العليا)، ولمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة (أكثر من 10سنوات)، ولمتغيّر الدورات التدريبيّة لصالح فئة (7 دورات فأكثر).

أمّا دراسة جغدول (2020) فهدفت إلى التعريف بمهارة التعبير الكتابي، من حيث المعايير المعتمدة في تقييمها في القسم السادس من التعليم الابتدائي في الرباط- المغرب، متّبعةً منهج الوصف والتحليل، وقد تمَّ اختيار عيّنة قصدية تتكوّن من (30) معلمًا ومعلمة للغة العربية في مدينة تيزنيت، وبعد توزيع الاستبانة توصّلت الدراسة إلى نتائج عدة منها احتماليّة الإنتاج الكتابي الواحد لتقويمات مختلفة عدة، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة إعادة النظر في المعايير المعتمدة في التقييم، لتقنينها وضبطها، وصولًا به إلى نتائج دقيقة وثابتة.

وهَدَفت دراسة عسيري والحارثي (2020) إلى معرفَة درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأساليب تقويم الإنتاج اللّغويّ الكتابيّ لدى طالبات تخصّص اللّغة العربيّة، وباتّباع المنهج الوصفيّ أعدَّت الباحثتان استبانة تضمّنت (9) أساليب تقويم، وطُبِّقت على عيّنة مكوَّنة من (94) عضو هيئة تدريس في جامعتي الملك خالد وطيبة في السعودية، وقد أظهرت النّتائج أنَّ درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأساليب تقويم الإنتاج اللغوي تتفاوت بين المتوسّطة والعالية، فقد كانت المهمات الأدائية القصيرة الأكثر شيوعًا، ثمّ الاختبارات الكتابيّة الأكاديمية، يليها المشروعات الكتابيّة، أمّا الأساليب الأقلّ شيوعًا فهي أسلوب تقويم الأقران، ثمّ التقارير الذاتية، يليها التقويم الذاتيّ.

وكانَ هدف دراسة الشمري والعردان (2021) تعرُّف درجة وعي معلمات الصفوف الأولية بالتقويم لأجل التعلم، ولذا اعتمدت المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية قدرها (319) معلمة في مدينة حائل، وأظهرت النتائج أنَّ درجة وعيهنّ كبيرة جدًّا، ولا توجد فروق تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ في المحاور جميعها، وتوجد فروق في درجة الوعي بمفهوم التقويم تُعزى لسنوات الخبرة. ومن توصيات الدراسة عقد دورات تدريبيّة وتضمين دليل المعلم توجيهات حول التقويم، وأهمّيَة تكليف الطالبات بأنشطة تتطلَّب استخدام التقويم الذاتي وتقويم الأقران.

أمّا دراسة فضل الله وشحتو والبيك (2021) فهدفت إلى تعرُّف فاعليّة استخدام التخطيط للعمل الكتابي في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة الصف الخامس في العريش، وقد تكوّنت عيّنة الدراسة من (30) طالبًا وطالبة من الصف الخامس في مدرسة الرائد التابعة لمديريّة التربية والتّعليم في العريش، وقد أسفرت النّتائج بعد تطبيق الاختبار القبليّ والبعديّ على الطّلبة عن تقدُّم أداء الطّلبة نتيجة مرورهم بخبرات الوحدة القائمة على عمليّة التّخطيط الّتي دُرِّست لهم، وهذا يعني أنّ التخطيط للتعبير الكتابي له فاعليّة كبرى في تنمية مهارات التعبير. ومن المقترحات تقويم مهارات التعبير الكتابي في ضوء إجراءات عمليّات الكتابة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

لقد حظي التعبير الكتابي باهتمام الباحثين؛ لضعف الطلبة في الأداء التعبيريّ، فاهتمّ بعضهم بدراسة أهمية حصة التعبير وكيفيّة إدارتها وإثرائها، ودراسة أنواع التعبير وطرائق تدريسه، وسلّط بعضهم الضّوء على معالجة الضعف بتوظيف استراتيجيات تدريس وتقويم حديثة، وبناءً على

أهمية التقويم فقد توجّه الباحثون في دراساتهم الحديثة إلى إعادة النظر في معاييره واستراتيجيّاته، إذ إنَّ دراسة جغدول (2020) دعت إلى ضرورة إعادة النظر في المعايير المعتمدة في تقويم التعبير الكتابيّ، أمّا دراسة فضل الله وشحتو والبيك (2021) فبيّنت أنّ التخطيط للتعبير الكتابي له فاعليّة كبرى في تنمية مهارات التّعبير.

وأظهرت دراسة عسيري والحارثي (2020) أنَّ درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأساليب تقويم الإنتاج اللغوي تتفاوت بين المتوسّطة والعالية، أمّا الأساليب الأقلّ شيوعًا فهي أسلوب تقويم الأقران، ثمّ التقارير الذاتية، يليها التقويم الذاتيّ. أمّا دراسة بايحيى والفقيه (2019) فقد أشارت إلى أنَّ درجة استخدام معلمات اللغة العربية التقويم البديل كبيرة. وأظهرت دراسة الشمري والعردان (2021) أنَّ وعي معلمات الصفوف الأولية بالتقويم لأجل التعلم كبيرة جدًّا، ومن توصياتها تكليف الطالبات بأنشطة تتطلَّب استخدام التقويم الذاتي وتقويم الأقران.

وقد اتّفقت الدراسات السابقة جميعها على وجود ضعف في التّعبير يستدعي التّفكير في معالجته، وأهمّيّة التخطيط والتقويم في تحسين أداء الطلبة، ومن المُلاحظ أنَّ الدراسات السّابقة تنوَّعت من حيث زمان إجرائها ومكانه، فدراسة جغدول (2020) في الرباط- المغرب، ودراستا عسيري والحارثي وبايحيى والفقيه (2019) في السعودية، وكذلك دراسة الشمري والعردان (2021)، أمّا دراسة فضل الله وشحتو والبيك (2021) في العريش.

وقد تنوّعت المراحل التي تمّ تطبيق الدّراسة عليها، فدراسة عسيري والحارثي على أعضاء هيئة تدريس في قسم اللغة العربية، أمّا دراسة فضل الله وشحتو والبيك فطُبِّقت على طلبة الصف الخامس الأساسي، ودراسة جغدول على السنة السادسة من التعليم الابتدائي. وبعضها أُجْرِيَت على كلا الجنسين مثل دراسة جغدول (2020)، ودراسة عسيري والحارثي، وبعضها على الإناث فقط مثل دراسة الشمري والعردان (2021) ودراسة بايحيى والفقيه (2019). وقد توزّعت الدراسات من حيث حجم العيّنة، وتحقيقًا لأهدافها وظّفت دراسة عسيري والحارثي ودراسة الشمري والعردان المنهج الوصفي، واعتمدت دراسة بايحيى والفقيه (2019) المنهج الوصفي المسحي، واتّبعت دراسة جغدول المنهج الوصفي والمنهج الإحصائي التحليلي، أمّا دراسة فضل الله وشحتو والبيك فوظّفت المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي.

وبناءً على أهمية الموضوع الذي تبحثه الدراسة الحالية، إذ تناولها الباحثون من جوانب عدّة، ولندرة الدراسات التي جمعت بين التقويم الذاتي والأقران والتعبير الكتابيّ؛ فقد تميّزت الدراسة الحالية بمواكبتها لمستجدّات العصر التي تدعونا لتوظيف استراتيجيات تقويم حديثة تشجّع التّعلُّم الذاتيّ، والتعاون مع الآخرين، وتقبُّل الاختلاف، والقبول بالنّصيحة، وفهم الطّريقة السّليمة للنّقد، والتّخطيط، ومراقبة الفهم، وقد جمعت بين مهارتين مهمّتين، مهارة التقويم ومهارة التعبير الكتابيّ، موضحةً أبرز التّحدّيات التي تَحول دونَ توظيف هاتين الاستراتيجيتين.

منهجية الدراسة والإجراءات:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي للكشف عن درجة توظيف تقويم الأقران والتقويم الذاتيّ في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى طالبات المدارس الحكوميّة التابعة لمديريّة لواء ماركا في عمّان/ الأردنّ من وجهة نظر معلّمات اللغة العربيّة، وبيان أبرز التحدّيات.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكوّن مجتمع الدراسة من معلمات اللّغة العربيّة في مدارس الإناث الحكوميّة التّابعة لمديريّة التّربية والتّعليم/ لواء ماركا في عمّان/ الأردن، والبالغ عددهنّ على نحوٍ تقريبيٍّ (130) معلمة، وقد وُزِّعَت أداة الدراسة على مجتمع الدراسة، استُرجِع منها (97)، ويظهر توزيعهن في الجدولين الآتيين:

الجدول (1): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	72	74.2
دراسات عليا	25	25.8
المجموع	97	100.0

الجدول (2): توزيع أفراد الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5	9	9.3
من 5 - 10	27	27.8
أكثر من 10	61	62.9
المجموع	97	100.0

أداة الدراسة:

طوّرت الباحثة استبانة تهدف إلى الكشف عن درجة توظيف تقويم الأقران والتّقويم الذاتيّ في تنمية مهارة التعبير الكتابيّ في المدارس الحكوميّة التابعة للواء ماركا في عمان/ الأردن من وجهة نظر معلمات اللغة العربيّة أنفسهنّ، وتكوّنت الاستبانة من (34) فِقرة، وَفْق تدرُّجٍ خماسيٍّ، و(5) مجالات، وهي: تقويم الأقران للتعبير/ التقويم الذاتيّ للتعبير/ التّدريب على معايير تقويم الأقران والتّقويم الذاتيّ/ التّحديات المرتبطة بالنّواحي التّربويّة/ التّحديات المرتبطة بالطّلبة والمجتمع وأولياء الأمور، وقد استعانتِ الباحثة في وضع الفقرات بالأدب التربوي والخبرة العملية والدراسات السّابقة ومنها دراسة عسيري والحارثي (2020)، ودراسة فضل الله وشحتو والبيك (2021).

صدق الأداة:

للتحقُّق من الصّدق الظاهريّ للأداة عُرِضت على لجنة من الخبراء والمختصّين؛ لبيان رأيهم ومقترحاتهم في فِقرات الاستبانة، ومدى صلاحيّتها لتحقيق أهداف الدّراسة، وبناءً على ملحوظات المحكّمين المُتضمّنة إفراد مجال خاص للتدريب على معايير التقويم؛ وحذف الفقرات الدالة على هذه المعايير من مجال تقويم الأقران والتقويم الذاتي، وإضافة عبارة "حسب المرحلة العمريّة" بعد تحديد الهدف وتحديد الصحة النحوية. اعتُمِدَتِ الاستبانة بصورتها النّهائية.

وقد تمَّ استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين كلّ بُعد والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه للتحقق من صدق الاتّساق الداخليّ للاستبانة، واتَّضح أنَّ معاملات الارتباط جميعها بين كلّ فقرة والبُعد المنتمية إليه كانت موجبة ودالّة إحصائيًّا عند مستوى (0.01). وجميع معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة كانت موجبة ودالَّة إحصائيًّا عند مستوى (0.01)، وهذا يدلُّ على أنَّ فقرات الاستبانة جميعها صادقة، وتقيس الهدف الذي وُضِعت من أجله.

أمّا للتحقُّق من ثبات الاستبانة، فقد تمَّ إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة، وأظهرت النّتائج أنّ قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة مرتفعة، وهذا يطمئن إلى أنَّ الاستبانة تتمتّع بقَدْرٍ مرتفعٍ من الثّبات.

إجراءات التّطبيق:

تمّ تطبيق الدّراسة وَفق الإجراءات الآتية:

1. مراجعةُ الأدب التربويّ والدّراسات السّابقة.
2. تحديدُ مجتمع الدّراسة وعيّنتها وأداتها.
3. بناء استبانة ثمَّ التحقُّق من صدقها وثباتها.
4. توزيع الاستبانة على معلمات اللغة العربية في لواء ماركا بتاريخ 2021/8/7.
5. الحصول على العيّنة المطلوبة لإجراء الدراسة بتاريخ 2021 /8/19.
6. إجراء المعالجات الإحصائيّة الوصفيّة المناسبة.
7. مناقشة النّتائج والخروج بِتَوصيات ومُقترحات.

تصحيح أداة الدراسة:

استُخْدِمَ التدرُّج الآتي للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على درجة التّوظيف.

الجدول رقم (3): المتوسط الحسابي ودرجة التوظيف

المتوسّط الحسابي	درجة التّوظيف
4.2 فما فوق	كبيرة جدًّا
من 3.4 إلى أقل من 4.2	كبيرة
من 2.6 إلى أقل من 3.4	متوسطة
من 1.8 إلى أقل من 2.6	قليلة
أقل من 1.8	قليلة جدًّا

أساليب المعالجة الإحصائية:

استُخدِمَ برنامج الحزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج تحقيقًا لأهداف الدّراسة:

- التّكرارات والنّسب المئويّة لوصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمعرفة استجابات أفراد العينة على كلّ فقرة من الفقرات.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقُّق من صدق الاتّساق الدّاخليّ للاستبانة.

- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقُّق من ثبات الاستبانة.
- اختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلّتين.
- اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney U) لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

النّتائج:

أوّلًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة توظيف معلمات اللّغة العربيّة التّقويم الذاتيّ وتقويم الأقران في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى طالبات مدارس لواء ماركا؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة توظيف معلمات اللّغة العربيّة التّقويم الذاتيّ وتقويم الأقران في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى طالبات مدارس لواء ماركا، وبيانُ ذلك في الجدول الآتي:

الجدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة توظيف معلمات اللّغة العربيّة تقويم الأقران والتّقويم الذاتيّ في تنمية مهارة التّعبير الكتابيّ

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف	الترتيب
تقويم الأقران للتّعبير	3.62	0.647	كبيرة	2
التّقويم الذّاتيّ للتّعبير	3.55	0.702	كبيرة	3
التّدريب على معايير تقويم الأقران والتّقويم الذّاتيّ	3.74	0.934	كبيرة	1
توظيف التّقويم الذّاتيّ وتقويم الأقران ككل	3.65	0.698	كبيرة	

يُظْهِرُ الجدول رقم (4) أنّ توظيف معلّمات اللّغة العربيّة التّقويم الذاتيّ وتقويم الأقران في تنمية التّعبير الكتابيّ لدى طالبات مدارس لواء ماركا كان بدرجة كبيرة، حيث حصلت فِقرة التدريب على معايير التقويم على أعلى متوسط حسابي، تلاه تقويم الأقران للتعبير، ثمّ التقويم الذاتيّ للتعبير. وهذا لا يتّفق مع دراسة عسيري والحارثي (2020) التي أظهرت نتائجها أنَّ الأساليب الأقلّ شيوعًا في توظيف أعضاء هيئة التّدريس أساليب تقويم الإنتاج اللغوي هي أسلوب تقويم الأقران، ثمّ التقارير الذاتية، يليها التقويم الذاتيّ، واتّفقت معها في توظيف تقويم الأقران ثم التقويم الذاتيّ.

ولبيان درجة توظيف تقويم الأقران للتعبير تمّ حسابُ المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة توظيف معلمات اللّغة العربيّة تقويم الأقران للتعبير، وفي الجدول الآتي النتائج:

الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة توظيف معلمات اللّغة العربيّة تقويم الأقران للتعبيرفي تنمية مهارة التعبير الكتابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف	الترتيب
6	أشجّع الطالبات على تقبُّل النقد.	4.33	0.608	كبيرة جدًّا	1
1	أكلِّف الطالبة بقراءة موضوع التعبير الذي كتبَته لزميلاتها.	3.90	0.784	كبيرة	2
2	أسأل الطالبات ما الذي أعجبك في كتابة زميلتك وما الذي لم يعجبْكِ.	3.61	0.836	كبيرة	3
4	أشجّع الطالبات على أخذ ملحوظات عدة على كتاباتهنّ التعبيريّة من زميلاتهن.	3.47	1.011	كبيرة	4
5	أنمّي لدى الطالبات مهارة إضافة اقتراحات على كتابة زميلاتهنَّ لتبدو بشكل أفضل.	3.42	1.088	كبيرة	5
3	أطلب إلى الطالبات كتابة رسائل شخصية لبعضهنّ.	2.97	0.962	متوسطة	6
	المتوسّط العام	3.62	0.647	كبيرة	

يبيّن الجدول (5) أنّ المتوسّطات الحسابيّة لدرجات توظيف معلمات اللّغة العربيّة تقويم الأقران للتعبير تراوحت قيمها بين (2.97 – 4.33)، أمّا إجمالي الفقرات فَحَصَلَت على متوسّط حسابيٍّ قيمته (3.62)، ودرجة توظيف كبيرة، فقد حصلت الفقرة رقم (6) التي تنص على "أشجّع الطالبات على تقبُّل النقد" على أعلى متوسّط حسابيّ، وقيمته (4.33) ودرجة توظيف كبيرة جدًّا، في حين حصلت باقي الفقرات على درجات توظيف كبيرة، باستثناء الفقرة رقم (3) التي تنصّ على "أطلب إلى الطالبات كتابة رسائل شخصية لبعضهنّ" فحصلت على أقلّ متوسّط حسابيّ، وقيمته (2.97) ودرجة توظيف متوسّطة. وترى الباحثة أنّ من الممكن تفسير استجابة معلّمات اللّغة العربيّة حول درجة توظيفهنّ تقويم الأقران في التعبير لقناعتهنّ بفاعلية هذه الفقرات وتكوين اتجاهات إيجابيّة لديهنّ تجاهها، فالتّشجيع على تقبُّل النقد لا يحتاج إلى جهدٍ، وهو من القيم المرغوب فيها، وتستدعيها مواقف الحياة جميعها، وجاءت فقرة الطلب إلى الطالبات كتابة رسائل شخصية لبعضهنّ بدرجة توظيف متوسّطة؛ لأنها من الأنشطة التي تحتاج إلى

وقت من المعلم لضبط هذه الرسائل لكي تؤتي أكلها، وتكون داعمًا لتقويم الأقران.

وللكشف عن درجة توظيف معلّمات اللّغة العربيّة التّقويم الذاتيّ للتّعبير تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد العينة حول درجة هذا التوظيف، وفي الجدول الآتي ملخّص النّتائج:

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة توظيف معلمات اللّغة العربيّة التقويم الذاتي للتعبير في تنمية مهارة التعبير الكتابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف	الترتيب
6	أشجع الطالبات على الاحتفاظ بملفّ لكتاباتهنّ.	3.98	0.878	كبيرة	1
1	أكلّف الطالبات بطرح مجموعة من الأسئلة والإجابة عنها للوصول إلى تقويم ذاتيّ صحيح لموضوع التعبير.	3.63	0.821	كبيرة	2
2	أدرّب الطالبات على اكتشاف أخطائهنّ في التعبير وتصحيحها ذاتيًّا.	3.63	0.893	كبيرة	3
4	أطلب إلى الطالبات تحديد مدى التحسُّن في المرة الثانية.	3.44	1.030	كبيرة	4
5	أدرّب الطالبات على إصدار حكم مبرَّر على كتابتهنّ التعبيريّة.	3.33	1.068	متوسطة	5
3	أكلّف الطالبات بإعادة كتابة موضوع التعبير مرّة ثانية.	3.32	0.985	متوسطة	6
	المتوسط العام	3.55	0.702	كبيرة	

يبيّن الجدول (6) أنّ المتوسّطات الحسابيّة لدرجات توظيف معلمات اللّغة العربيّة التقويم الذاتيّ للتعبير تراوحت قيمُها بين (3.32 – 3.98)، إذْ حصلت الفقرات (6، 1، 2، 4) على درجات توظيف كبيرة، كان أعلاها العبارة رقم (6) التي تنصُّ على "أشجّع الطالبات على الاحتفاظ بملف لكتاباتهنّ" على أعلى متوسّط حسابيّ، وقيمته (3.98)، في حين حصلت الفقرتان (5، 3) على درجات توظيف متوسّطة، كان أدناهما الفقرة رقم (3) التي تنصّ على "أكلّف الطالبات بإعادة كتابة موضوع التعبير مرّة ثانية" فقد حصلت على أقلّ متوسّط حسابيّ وقيمته (3.32). وترى الباحثة أنّه من الممكن تفسير حصول فقرة "أكلّف الطالبات بإعادة كتابة موضوع التعبير مرّة ثانية" على أقلّ متوسّط حسابيّ على أنَّ تقويم التعبير الكتابي لا يتمّ في ضوء إجراءات عمليّات الكتابة، فتكرار الكتابة من خطوات عمليّة الكتابة وفي هذه المرحلة يُعاد النظر في المسوّدة، وهو ما نادت بضرورة وجوده دراسة فضل الله وشحتو والبيك (2021).

ولبيان درجة التدريب على معايير تقويم الأقران والتقويم الذاتيّ للتعبير؛ فقد تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة هذا التوظيف، ويوضّح الجدول الآتي النتائج:

الجدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة توظيف معلمات اللّغة العربيّة التدريب على معايير تقويم الأقران والتقويم الذات في تنمية مهارة التعبير الكتابيّ

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف	الترتيب
1	أضع بين يدي الطالبات معايير واضحة لتقويم التعبير، مثل معيار العنوان الجيد، والفكرة الجيدة، والشكل المناسب حسب المرحلة العمرية.	4.14	1.051	كبيرة	1
2	أحدّد للطالبات الهدف من التعبير حسب المرحلة العمريّة.	4.09	0.830	كبيرة	2
6	أحدّد للطالبات الصحة النحوية والإملائية المطلوب التركيز عليها في تقويم التعبير حسب المرحلة العمريّة.	4.03	1.150	كبيرة	3
3	أوضّح للطالبات كيفية وضع درجة على الأفكار بحيث تتضمّن ما يأتي: (إظهار الفكرة الرئيسة، وربط الأفكار الرئيسة بالفرعيّة، وتنويع الأفكار وترابطها وتسلسلها وجدّتها، وتدعيمها بالأدلة والشواهد، والتعبير عن الفكرة الواحدة بأساليب عدّة، وذلك حسب المرحلة العمريّة).	3.90	1.132	كبيرة	4
5	أوضّح للطالبات كيفية وضع درجة على المقدّمة الجاذبة والعنوان المناسب.	3.70	1.226	كبيرة	5
4	أدرّب الطالبات على وضع درجة على انتقاء الألفاظ المناسبة للأفكار والمعاني.	3.53	1.300	كبيرة	6
8	أزوّد الطالبات بتغذية راجعة بعد تنفيذ تقويم الأقران والتقويم الذاتيّ للتعبير الكتابيّ.	3.37	1.325	متوسطة	7
7	أُدرّب الطالبات على كتابة مواطن الضعف والقوة في تعبيرهنّ وتعبير زميلاتهن.	3.16	1.382	متوسطة	8
	المتوسط العام	3.74	0.934	كبيرة	

يُظْهِرُ الجدول (7) أنّ المتوسّطات الحسابية لدرجات تدريب معلمات اللّغة العربيّة على معايير تقويم الأقران والتقويم الذاتيّ في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى طالبات مدارس لواء ماركا تراوحت قيمها بين (3.16 – 4.14)، فقد حصلت الفقرات (1، 2، 6، 3، 5، 4) على درجات توظيف كبيرة، كان أعلاها الفقرة رقم (1)، وهي: " أضع بين يدي الطالبات معايير واضحة لتقويم التعبير، مثل معيار العنوان الجيد، والفكرة الجيدة، والشكل المناسب حسب المرحلة العمرية " فقد حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (4.14)، في حين حصلت الفقرتان (8،7) على درجات توظيف متوسّطة، كان أدناهما الفقرة رقم (7) وهي " أُدَرّب الطالبات على كتابة مواطن الضعف والقوّة في تعبيرهنّ وتعبير زميلاتهن"، فقد حصلت على أقلّ متوسّط حسابيّ، وقيمته (3.16). ويبيّن الجدول أيضًا حصول إجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (3.74) ودرجة توظيف كبيرة، وهذا يدلُّ على أنّ تدريب معلمات اللّغة العربيّة على معايير التقويم كان بدرجة كبيرة. أمّا إجمالي الفقرات فحصلت على متوسط حسابيّ قيمته (3.55) ودرجة توظيف كبيرة، ترى الباحثة أنّ هذه النتيجة الجيّدة تستدعي ضرورة إعادة النظر في المعايير المعتمدة في التقييم، لتقنينها وضبطها، وصولًا به إلى نتائج دقيقة وثابتة، وهو ما نادت به دراسة جغدول (2020). وتؤكد أنَّ تقديم التغذية الراجعة للطلبة بعد كتابة التعبير من شأنه أن ينمي مهارتهم، ويعالج الفجوة الموجودة بينهم وبين لغتهم، فهناك تحديات كثيرة في تقديم التغذية الراجعة للطلبة وشكوى من المعلّمين لقلة الوقت وكثرة الواجبات.

نتائج إجابة السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.05) في توظيف التقويم الذاتيّ وتقويم الأقران تُعزى لمتغيّري المؤهّل العلميّ والخبرة؟"

تمّ استخدام اختبار (مان ويتني) (Mann-Whitney U) لمعرفة دلالة الفروق في توظيف التقويم الذاتيّ وتقويم الأقران تبعًا لمتغيّر المؤهل العلمي، وكانت النتائج ما يأتي:

الجدول رقم (8): نتائج اختبار(مان ويتني) لمعرفة دلالة الفروق في توظيف التقويم الذاتيّ وتقويم الأقران تبعًا لمتغيّر المؤهل العلمي

البعد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني
تقويم الأقران للتعبير	بكالوريوس	72	48.44	3488.00	860.000
	دراسات عليا	25	50.60	1265.00	
التقويم الذاتي للتعبير	بكالوريوس	72	47.49	3419.00	791.000
	دراسات عليا	25	53.36	1334.00	
التدريب على معايير تقويم الأقران والتقويم الذاتيّ	بكالوريوس	72	48.05	3459.50	831.500
	دراسات عليا	25	51.74	1293.50	
توظيف التقويم الذاتيّ وتقويم الأقران ككل	بكالوريوس	72	48.34	3480.50	852.500
	دراسات عليا	25	50.90	1272.50	

يتّضح من الجدول (8) أنّ قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (0.05) في جميع الأبعاد، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف التقويم الذاتيّ وتقويم الأقران تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ، وترى الباحثة أنه يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنَّ المعلمات مهما كانت خبراتهنّ ومؤهّلهنّ العلميّ يبحثن عن طرائق لتقويم التعبير تخفّف من متابعتهنَّ المباشرة، وتجذب الطالبات للكتابة وتحسّنها، وهو في الوقت نفسه يدل على شعور المعلّمات بجدوى فقرات الاستبانة في الغرفة الصّفيّة، وهذه النتيجة تتّفق مع دراسة الشمري والعردان (2021) في عدم وجود فروق تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ في المحاور جميعها.

ولمعرفة إن كانت هناك فروق تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة تم استخدام اختبار "كروسكال ويلز" (Kruskal-Walls)، وكانت النتائج ما يأتي:

الجدول رقم (9): نتائج اختبار (كرسكال ويلز) لمعرفة دلالة الفروق في توظيف التقويم الذاتيّ وتقويم الأقران تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة:

البعد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كروسكال ويلز	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تقويم الأقران للتعبير	أقل من 5	9	50.56	0.072	2	0.965
	من 5 – 10	27	47.93			
	أكثر من 10	61	49.25			
التقويم الذاتي للتعبير	أقل من 5	9	50.11	0.182	2	0.913
	من 5 - 10	27	47.06			
	أكثر من 10	61	49.70			
التدريب على معايير تقويم الأقران والتقويم الذاتي	أقل من 5	9	58.83	2.028	2	0.363
	من 5 - 10	27	43.94			
	أكثر من 10	61	49.79			

البعد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كروسكال ويلز	درجات الحرية	مستوى الدلالة
توظيف التقويم الذاتيّ وتقويم الأقران ككل	أقل من 5	9	55.22	0.670	2	0.715
	من 5 - 10	27	46.43			
	أكثر من 10	61	49.22			

يظهرُ من الجدولين (9) أنّ قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (0.05) في جميع الأبعاد، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف التقويم الذاتيّ وتقويم الأقران تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة، فوجهة نظرهنّ متشابهة، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة الشمري والعردان (2021) التي أظهرت وجود فروق في درجة الوعي بمفهوم التقويم تُعزى لسنوات الخبرة، وتختلفُ أيضًا مع دراسة بايحيى والفقيه (2019) التي أظهرت أنَّ هناك فروقًا في استخدام التقويم البديل تُعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة (أكثر من 10سنوات).

نتائج إجابة السؤال الثالث: "ما التحدّيات التي تَحول دونَ توظيف التّقويم الذاتيّ وتقويم الأقران في تنمية مهارة التّعبير الكتابيّ من وجهة نظر معلّمات اللّغة العربيّة أنفسهنّ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول هذه التحدّيات، ويوضّح النتائجَ الجدولُ الآتي:

الجدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول التحدّيات التي تَحول دونَ توظيف التّقويم الذاتيّ وتقويم الأقران في تنمية مهارة التّعبير الكتابيّ

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحدي	الترتيب
التحديات المرتبطة بالنواحي التّربويّة	3.78	0.706	كبيرة	1
التحديات المرتبطة بالطلبة والمجتمع وأولياء الأمور	3.77	0.699	كبيرة	2
التحديات ككل	3.77	0.639	كبيرة	

يبيّن الجدول (10) حصول جميع أبعاد التحدّيات التي تَحول دونَ التوظيف على درجات تحدٍّ كبيرة، حيث حصل بُعْدُ التحديات المرتبطة بالنواحي التّربويّة على أعلى متوسّط حسابي، تلاه بُعْدُ التحديات المرتبطة بالطلبة والمجتمع وأولياء الأمور بمتوسّط حسابي، وهذا يدلّ على أنّ التحدّيات جميعها من وجهة نظر معلّمات اللّغة العربيّة كانت بدرجة كبيرة، وترى الباحثة أنَّ هذه النتيجة مع وجود نسبة توظيف كبيرة هو إقرارٌ من المعلّمات بضرورة إيجاد حلول ناجعة للتّحديات التي تَحولُ دون التوظيف.

ويكشفُ الجدول الآتي المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول التحدّيات المرتبطة بالنواحي التّربويّة التي تَحول دونَ توظيف التّقويم الذاتيّ وتقويم الأقران في تنمية مهارة التّعبير الكتابيّ:

الجدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول التحدّيات المرتبطة بالنواحي التّربويّة التي تَحول دونَ توظيف التّقويم الذاتيّ وتقويم الأقران في تنمية التّعبير الكتابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحدي	الترتيب
5	عدم وجود مناهج متاحة لتدريب الطالبات على التقويم الذاتي وتقويم الأقران، أدّى لبعد المعلمات عن توظيفه.	3.96	0.957	كبيرة	1
4	الخوف من إضاعة وقت الحصة وعدم إكمال الدرس سببٌ في ابتعاد المعلمات عن توظيف تقويم الأقران والتقويم الذاتيّ للتعبير.	3.93	0.949	كبيرة	2
6	عدم وجود دليل وإرشادات للمعلمات في كيفيّة تطبيق التقويم الذاتي وتقويم الأقران للتعبير من أسباب قلة توظيفه.	3.91	0.958	كبيرة	3
3	حاجة توظيف تقويم الأقران والتقويم الذاتي للتعبير إلى جهدٍ كبير من المعلمات ووقت طويل في تدريب الطالبات أدّى إلى عزوف المعلمات عن هذا التقويم.	3.86	0.968	كبيرة	4
2	قلّة الدورات التدريبيّة التطبيقيّة على توظيف تقويم الأقران والتقويم الذاتي لتنمية مهارة التعبير سببٌ في ابتعاد المعلمات عن هذا التقويم في الغرفة الصّفيّة.	3.68	0.919	كبيرة	5
1	لدى المعلّمات رهبةٌ من كسر المألوف في تقويم التعبير وجَعْلِ الطالبات يقوّمن كتابة زميلاتهنّ وكتاباتهنّ.	3.36	0.926	متوسطة	6
	المتوسط العام	3.78	0.706	كبيرة	

مِنَ المُلاحظِ حصول إجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (3.78) ودرجة تحدٍّ كبيرة، وهذا يدل على أنّ هذه الفقرات جميعها تمثل التحدّيات المرتبطة بالنواحي التّربويّة، فالمتوسّطات الحسابيّة لاستجابات أفراد العينة حول هذه التحدّيات تراوحت قيمُها بين (2.36 – 3.96)، إذْ حصلت معظم الفِقرات على درجات تحدٍّ كبيرة، كان أعلاها الفقرة رقم (5) وهي: "عدم وجود مناهج متاحة لتدريب الطالبات على تقويم الأقران والتقويم الذاتي أدّى لبعد المعلمات عن توظيفه"، بينما حصلت الفقرة رقم (1) التي تنصّ على "لدى المعلّمات رهبةٌ من كَسْر المألوف في تقويم التعبير وجَعْلِ الطالبات يقوّمن كتابة زميلاتهنّ وكتاباتهنّ" على أقلّ متوسّط حسابيّ، ودرجة تحدٍّ متوسطة.

ترى الباحثة أنَّ نجاح الطالب في تقويم الأقران والتقويم الذاتيّ لا يكون إلّا عن طريق التمرُّن والمحاكاة، ووجود أسس ومعايير واضحة لدى المعلّم لهذا التقويم، مع مراعاة ملاءمة الخطوات للنمو العقليّ للطلبة، وتناسبها مع مستواهم اللغويّ، فنتائج هذه الدراسة تُشير إلى الاتّفاق على أنَّ هناك تحديات كبيرة تحول دون التوظيف مع رغبة المعلمات في نجاح هذا التقويم، فهنَّ متفقات مع عاشور والحوامدة (2009) على أنَّ تصحيح التعبير أمرٌ مرهقٌ يستنزف جهد المعلم، وليس له أثرٌ كبيرٌ في علاج ضعف الطلبة في التّعبير؛ ولذا من المهمّ التقليل من التصحيح التقليديّ.

أمّا للكشف عن التّحديات المرتبطة بالطّلبة والمجتمع وأولياء الأمور التي تَحول دونَ توظيف التّقويم الذاتيّ وتقويم الأقران في تنمية مهارة التّعبير الكتابيّ، فقد تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول هذه التحدّيات، والجدول (12) يوضّح ملخّص النّتائج:

الجدول رقم (12): المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول التحدّيات المرتبطة بالطلبة والمجتمع وأولياء الأمور التي تَحول دونَ توظيف التّقويم الذاتيّ وتقويم الأقران في تنمية مهارة التّعبير الكتابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحدي	الترتيب
8	ارتباط فكرة التقويم لدى الطالبات بوضع علامة يَحولُ دونَ توظيف التقويم الذاتي وتقويم الأقران للتعبير.	3.92	0.862	كبيرة	1
5	صعوبة اكتشاف الطالبات الأخطاء في التّعبير يحول دون توظيف التّقويم الذاتيّ وتقويم الأقران.	3.91	0.855	كبيرة	2
6	توقُّع حدوث مشكلات بين الطالبات بسبب تقويم الأقران يؤدي إلى البعد عن توظيفه.	3.80	0.986	كبيرة	3
2	اقتناع أولياء الأمور بتقويم المعلمة فقط سببٌ في اعتماد المعلمات له.	3.79	0.877	كبيرة	4
7	صعوبة الاتّفاق على معايير واضحة لتقويم التعبير سببٌ في بُعْد المعلمات عن توظيف تقويم الأقران والتقويم الذاتيّ.	3.75	0.913	كبيرة	5
4	خوف المعلمات من تقويم الطالبات بعضهنّ بأعلى الدرجات مجاملةً، أو أقلّ الدرجات لأسباب شخصية سببٌ للابتعاد عن تقويم الأقران.	3.73	0.896	كبيرة	6
3	إيمان المجتمع بأنّ عمليّة التّدريس هي انتقال المعرفة من المعلّم إلى الطلبة بصورةٍ تقليديّة مخطط لها مسبقًا لا يُشجّع المعلمات على توظيف تقويم الأقران والتقويم الذاتي	3.66	1.069	كبيرة	7
1	رفض المجتمع وأولياء الأمور فكرة التقويم الذاتي وتقويم الأقران للتعبير يؤدي إلى عدم توظيف المعلمات له.	3.58	0.966	كبيرة	8
	المتوسط العام	3.77	0.699	كبيرة	

يُلاحَظُ من الجدول (12) حصول إجمالي الفقرات على متوسّط حسابيّ قيمته (3.77) ودرجة تحدٍّ كبيرة، فقد حصلت الفقرة رقم (8) وهي: "ارتباط فكرة التقويم لدى الطالبات بوضع علامة يَحولُ دونَ توظيف التقويم الذاتي وتقويم الأقران للتعبير" على أعلى متوسّط حسابيّ، وقيمته (3.92)، بينما حصلت الفقرة رقم (1) التي تنصّ على "رفض المجتمع وأولياء الأمور فكرة التقويم الذاتي وتقويم الأقران للتعبير يؤدي إلى عدم توظيف المعلمات له" على أقلّ متوسّط حسابيّ، وقيمته (3.58). ترى الباحثة بأنَّ هذه النتيجة توجّه الأنظار إلى متابعة درجة تفعيل التّقويم الواقعيّ، والحرص قياس مقوّمات شخصيّة الطالب بجوانبها جميعها، وعدم الاقتصار على قياس التّحصيل الدراسيّ للطّالب في الموادّ المختلفة وجعل التقويم ينمّي المهارات الحياتيّة الحقيقيّة لدى الطالب.

التّوصيات:

في ضوء نتائج الدّراسة الحاليّة، توصي الباحثة بما يأتي:

- تأهيل المشرفين الّذين يتولّون مسؤوليّة متابعة المعلّمين في توظيف استراتيجيات تقويم حديثة.
- وضع معايير وأسس لتوظيف تقويم الأقران والتّقويم الذاتيّ.
- تحفيز المعلمين على التّنمية الذاتيّة.
- تشجيع المعلّمين على توظيف استراتيجيات تقويم حديثة تنمّي مهارة التّعبير الكتابيّ.
- عمل دورات تدريبيّة تطبيقيّة في توظيف تقويم الأقران والتّقويم الذاتيّ لتنمية مهارة التّعبير الكتابيّ.
- وَضْع إرشادات في كيفيّة توظيف تقويم الأقران والتّقويم الذاتيّ لتنمية مهارة التّعبير الكتابيّ، وإرفاقها مع دليل المعلم.
- وضع مناهج متاحة لتدريب الطلبة على تقويم الأقران والتقويم الذاتي.

المقترحات:

تقترح الباحثة في ضوء نتائج الدراسة الحاليّة ما يأتي:

- إعداد دراسة للكشف عن أثر توظيف تقويم الأقران والتقويم الذاتيّ في الغرفة الصّفيّة في تنمية مهارة التعبير الكتابيّ لدى الطّلبة.
- إعداد دراسات أخرى تستهدف الذكور والإناث للمراحل جميعها.
- عمل دراسات مماثلة على مناطق أخرى.
- إعداد دراسات في معرفة إن كانت هناك علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين درجة توظيف تقويم الأقران والتقويم الذاتيّ والتعبير الكتابيّ.

المصادروالمراجع

إبراهيم، م. (2004). *استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم*، القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.

أبو محفوظ، ا. (2017). *المهارات اللغويّة*، الرياض: دار التدمريّة.

أبو مغلي، س. (2010). *مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية*، عمان: دار البداية ناشرون وموزعون.

أبو الهيجاء، ف. (2007). *أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية*، ط3، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

أسعد، ف. (2018). *المعلم الناجح في التربية والتدريس*، عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

بايحيى، م والفقيه، أ. (2019). واقع استخدام معلمات اللغة العربية للتقويم البديل وأدواته في المرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 107، (5)، 527-579.

بروكهارت، س. (2015). *استراتيجيات التقويم التكويني لكل صف تدريسي*، ترجمة: عبدالله زيد الكيلاني، الرياض: مكتبة التربية العربي لدول الخليج.

البصيص، ح. (2011). *تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم*، دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب.

بيرز، س. (2014). *تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين*. ترجمة: محمد بلال الجيوسي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

جغدول، إ. (2020). تقييم مهارة التعبير الكتابي بالمغرب -السنة السادسة من التعليم الإبتدائي أنموذجا-، *مجلة العلوم التربويّة والنّفسية*، 4، (20)، 118-135.

الحردان، أ. (2017). *استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته*، عمان: دار يافا العلمية لنشر والتوزيع.

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

دانيلسون، ش. (2011). *إطار للتدريس، تعزيز الممارسات المهنية*، ترجمة: عبدالله علي أبو لبدة، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

دعمس، م. (2008). *مهارات التفكير*، عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

زاير، س وداخل، س. (2015). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*، عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

زيتون، ع. (2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الشربيني، ف. (2009). *طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم لتنمية الذكاءات المتعددة بالتعليم ما قبل الجامعي والتعليم الجامعي*، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

شواهين، خ. (2019). *القياس والتقويم التربوي*، إربد: عالم الكتب الحديث.

الشمري، س والعردان، س. (2021). درجة وعي معلمات الصفوف الأولية بمنطقة حائل بالتقويم لأجل التعلم، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 138، (138)، 379-408.

طاهر، ع. (2010). *تدريس اللغة العربية وفقًا لأحدث الطرائق التربوية*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
عاشور، ر والحوامدة، م. (2009). *فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها*، إربد: عالم الكتب الحديث.
عاشور، ر ومقدادي، م. (2005). *المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
عسيري، إ والمحيّا، ع. (2011). *التعلم الإلكتروني (المفهوم والتطبيق)*، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
عسيري، ف والحارثي ر. (2020). مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأساليب تقويم الإنتاج اللغوي الكتابي لدى طالبات تخصص اللغة العربية بجامعتي الملك خالد وطيبة، *مجلة كلية التربية* – جامعة عين شمس، 4، (44)، 309- 348.
فيشر، د وفراي، ن. (2016). *تعلم أفضل من خلال تدريس منظم/ إطار نقل المسؤولية بالتدريج*، ترجمة: محمد أسعد علي أسعد، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
مارون، ي. (2008). *طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي*، طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب.
مدكور، ع. (1991). *تدريس فنون اللغة العربية*، الرياض: دار الشواف للنشر والتوزيع.
مندلر، أ. (2016). *المعلم المرن كيف أبقى إيجابيًا وفعالًا عند التعامل مع شخصيات وسياسات صعبة*، ترجمة: محمد بلال الجيوسي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
الهاشمي، ع. (2005). *التعبير: فلسفته، واقعه، تدريسه، أساليب تصحيحه*، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
الهاشمي، ع والعزاوي، ف. (2011). *الكتابة الفنية: مفهومها، أهميتها، مهاراتها، تطبيقاتها*، الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

References

Al-Hardan, A. (2017). *Realistic calendar strategies and tools*. Amman: Dar Yafa Scientific for Publishing and Distribution.

Abu Al Hayja, F. (2007). *Methods and methods of teaching Arabic and preparing its daily lessons*. 3rd ed. Amman: Dar Al Mnahj for pubiishing and distribution.

Abu Mahfouz, I. (2017). *Language skills*. Al-riyadh: Dar Al-tadmuriyya.

Abu Mghly, S. (2010). *Introduction to teaching Arabic language skills*. Amman: dar Al Bedaya publishers and Distributors.

Al Bsys, H. (2011). *Developing reading and writing skills: Multiple strategies for teaching and assessment*. Damascus: Syrian general book authority.

Al hallaq, H. (2010). *Creative thinking skills worth learning.* Damascus: Syrian general book authority.

Al- Hashmy, A., & Al-Azzawi, F. (2011). *Technical writing: its concept, importance, skills, and applications*. Jordan: Al-Warraq Establishment for Publishing and Distribution.

Al- Hashmy, A. (2005). *Expression: his philosophy, his reality, his teaching, the methods of correcting it.* Amman: Dar Al Mnahj for pubiishing and distribution.

Al -sherbiny, F. (2009). *Teaching and learning methods and strategies for developing multiple intellibngences in pre-university and university education*. Cairo: Al-kuttab Center for Publishing and Psychological Sciences.

Asaad, F, (2018). *Successful teacher in education and teaching*. Amman: Dar Ibn Al Nafees for pubiishing and distribution.

Ashor, R., & Alhoamda, M (2009). *Arabic language arts and methods of teaching*. Irbid: Dar Al- al-Kutub al-Hadith

Ashour, R., & Miqdadi, M. (2005). *Reading and writing skills, teaching methods and strategies*. Amman : Dar Al-masirah for Publishing and Distribution.

Asiri, F., & Alharthi, R. (2020). The Level of Teaching Staff Members' practice of Written Linguistic Production Evaluating Methods Among Students of Arabic Language Major at King Khalid and Taiba Universities. *Faculty of Education Journal, Ain Shams University*, (44)4, 309-348 .

Asiri, I., & Almhyya, A.(2011). *E-learning: concept and application.* Al-riyadh: Arab Bureau Of Education For The Guif States.

Bayahi, M., & Al-Faqih, A. (2019). The reality of using Arabic language teachers for alternative assessment and its tools in the primary stage. *Journal of the Faculty of Education in Mansoura*, 107(5), 527-579.

Beerz, S. (2014). *Teaching 21st Century Skills.* Al-riyadh: Arab Bureau Of Education For The Guif States.

Brookhart, S. (2015). *Formative assessment strategies for Every classroom*. Al-riyadh: Arab Bureau Of Education For The

Guif States.

Daams, M. (2008). *Thinking skills*. Amman: Dar Ghaida for pubiishing and distribution.

Danielson, Sh. (2011). *Teaching framework, promoting professional practices*. Kuwait: Al-Falah Books for Publishing and Distribution.

Fisher, D., & Frey, N. (2016). *Better Learning Through Structured Teaching: A Framework for the Gradual Release of Responsibility*. Al-riyadh: Arab Bureau Of Education For The Guif States.

Ibrahim, M. (2004). *Teaching and learning strategies*. Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Jaghdoul, E. (2020). Assessment of written skill in morocco -The sixth year of primary education as a model. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(20), 118-135.

Madkour, A.(1991). *Teaching Arabic Language Arts.* Riyadh: Dar Al-Shawaf.

Maroon, Y. (2008). *Teaching methods between theory and practice in the light of modern educational trends and teaching Arabic in basic education*. Trablus: Modern Foundation for Book.

Mendler,A. (2016). *The Resilient Teacher: How do I stay positive and effective when dealing with difficult people and policies?*. Riyadh: Arab Bureau Of Education for the Gulf States.

Al-Shammari, S., & Al-Ardan, S. (2021). The degree of awareness of primary grade teachers in the Hail region with the assessment for the sake of learning. *Arabic Studies in Education and Psychology*, (138), 379-408.

Shawaheen, Kh. (2019). *Educational measurement and evaluation*. Irbid: Dar Al- al-Kutub al-Hadith.

Taher, A. (2010). *Teaching Arabic according to the latest educational methods*. Amman : Dar Al-masirah for Publishing and Distribution.

Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in college and university. *Review of Educational Research*, 68, 249–276.

Zaitoon, A. (2007). *Constructivist theory and science teaching strategies*. Amman: dar al- Shorouk for Publishing and Distribution.

Zayer, S., & DaKhel, S. (2015). *Modern trends in teaching Arabic*. Amman: dar almanhajiah for Publishing and Distribution.