واقع استخدام معلمي المدارس الثانوية بمملكة البحرين للتقويم البديل في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

The Actual Use of Alternative Assessment Techniques by Secondary School Teachers in the Kingdom of Bahrain in view of Some Variables demographic

إعداد

بدر بن عبدالله بن صالح العيدان

Bader Abdullah Aleidan

د. نعمان محمد صالح الموسوي

Dr. Numan Mohamed Saleh Al-Musawi

الأستاذ المشارك في القياس والتقويم التربوي - جامعة البحرين

Doi: 10.21608/jasep.2024.353492

استلام البحث : ٩ / ٤ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٣١ / ٤ / ٢٠٢٤

العيدان، بدر بن عبدالله بن صالح و الموسوي، نعمان محمد صالح (٢٠٢٤). واقع استخدام معلمي المدارس الثانوية بمملكة البحرين للتقويم البديل في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٣٨) أبريل ، ١١١ – ١٦٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

واقع استخدام معلمي المدارس الثانوية بمملكة البحرين للتقويم البديل في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام معلِّمي ومعلِّمات المدارس الثانوية بمملكة البحرين للتقويم البديل في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وإعداد استبانة مكوّنة من 38 عبارة تقيس درجة ممارسة المعلِّمين والمعلِّمات لأساليب التقويم البديل. وبعد التحقّق من صدق الأداة وثباتها، تم تطبيقها على عينةٍ عشوائيةٍ من 350 معلماً. وبيّنت نتائج الدراسة أن معظم أفراد العينة يستخدمون أساليب التقويم البديل بمعدلٍ مرتفعٍ، كما أبرزت فروقاً دالةً إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى للنوع الاجتماعي، لصالح الاناث، وللخبرة المهنية - لصالح المعلِّمين الأطول خبرةً، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا تُعزى للتخصّص والمؤهل العلمي. وأبرزت النتائج تأثيراً للتفاعل بين الجنس والتخصّص، لصالح الإناث، في التخصّصات الإنسانية والتجارية، وكذلك بين التخصص والخبرة، لصالح ذوي الخبرة المهنية الطويلة. وفي ضوء نتائج الدراسة، تم صياغة بعض التوصيات والمقترحات الهادفة، والموجّهة لمؤسسات إعداد المعلم في مملكة البحرين.

الكلمات المفتاحية: التقويم البديل، المعلِّم، المدرسة الثانوية.

Abstract:

The purpose of this study was to explore the actual use of alternative assessment techniques and tools as perceived by secondary school teachers in the Kingdom of Bahrain in view of some demographic variables. To answer the study questions, the descriptive survey method of research was used to construct a 38-item tool. Items of the questionnaire measured the extent to which the secondary school teachers use the alternative assessment techniques in their schools. The tool's validity and reliability were assessed adequately, and it was subsequently applied to a random sample of 334 teachers. Results of the study showed a high value of the mean ratings of the use of the alternative assessment techniques by teachers of Bahrain secondary schools. Significant statistical differences ($\alpha \leq 0.05$) were found in the mean ratings of study sample in the use of

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

techniques that can be attributed to the gender, in favor of females, and also differences that can be attributed to the teaching experience, in favor of teachers with longer experience. No significant statistical differences ($\alpha \leq 0.05$), however, were actually found in the mean ratings that can be attributed to specialization and academic degree. In view of the results of study, several recommendations and suggestions were made to enhance the use of alternative assessment in the schools of the Kingdom of Bahrain.

Key Words: alternative assessment, teachers, secondary school.

مقدمة:

في ظل التحولات المعاصرة التي يعيشها عالم اليوم -بأشكالها العلمية وأنماطها الثقافية والتكنولوجيا المتجددة- نجد أن التعليم هو المحور الأساسي الذي يحرك الأمم لإعداد الفرد وتهيئته في تنمية مجتمعه، وما يُقَدَّم له من برامج تعليمية ومؤسسات تدريبية لتنمي لديه المعرفة والابتكار سعياً لبناء مجتمع شامل ومتكامل بأسلوب تنمية مستدامة نحو عالم مجتمع المعرفة.

ولقد أسهمت تلك التغيرات العالمية المتسارعة والمستجدات التربوية في تطوير الإطار العام للتربية والتعليم، فتغيرت أدوار المعلم، فلم يعد المعلم ملقناً للمعلومات، بل ميسّرا ومصمِّماً للمواقف وأنشطة التعلم، ويدير العملية التعليمية التي تركز على الطالب، وتعزيز مهارات التفكير، وحل المشكلات، وتطوير مهارات التعلم، بدلا من التركيز على النتائج (Houff, 2010).

ويعد التقويم ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية، فهو يمثل الوسيلة التي يتم بواسطتها التعرف على تحقق ما تعلمه الطلاب ومالم يتعلمه، وكان يُنظَر إليه على أنه جزء منفصل عن العملية التعليمية، ويأتي في نهايتها، مع اهتمامه بالتحصيل الدراسي، واعتماده على الاختبارات لقياس ما يعرفه الطلبة فقط.

وقد حدثت تحولات عديدة في النظر لارتباط التقويم بالعملية التعليمية، من أهمها: التحول في تحديد الغرض من التقويم؛ حيث انتقل التركيز على تقويم التعلم؛ أي: قياس ما يعرفه الطالب ويستطيع عمله، إلى تقويمٍ من أجل التعلم؛ أي: استخدام التقويم لتحسين التعلم (Stinggins,2008).

وتطورت أساليب ووسائل القياس والتقويم -باعتبار التقويم جزءا مهما من النظام التعليمي-، فمن خلاله يتم الوقوف على مدى تحقق أهداف النظام التعليمي،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتقديم تغذية راجعة مستمرة تسهم في تعجيل وتطوير النظام وتزيد من كفاءته ومن ثم نوعية مخرجاته، فمن أهم أهداف التقويم التربوي: ضمان جودة العملية التربوية ونواتجها؛ فالمؤسسات التربوية تسعى لإكساب الطلابِ المعارفَ والمهاراتِ والسلوكياتِ والاتجاهاتِ، التي سبق تحديدها بوضوح خلال السياسات التعليمية، والخطط الدراسية، والمناهج، والبرامج المختلفة (غنيم، 2003؛ الحكمي 2008).

وقد ذكرت الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS,1987) أنّ أي محاولة للإصلاح التربوي يجب أن تتضمن إصلاح تقويم الطلاب باعتباره هدفا رئيسياً، وتزايدت في السنوات الأخيرة الدعوة إلى تصميم أدوات تقويم بديلة عن الأدوات التقليدية، قائمة على النظريات الحديثة، وتركز على الأداء (رجب، 1992).

وفي خطاب للرئيس الأمريكي السابق باراك أوباما أمام قادة التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية حثّ رؤساء وقادة التعليم في الدولة على تطوير معايير ومقاييس تقويم، لا تقيس –ببساطة- فيما إذا كان الطلاب يستطيعون الإجابة عن مسألة تافهة في الاختبار، ولكنها تقيس امتلاكهم لمهارات القرن الحادي والعشرين؛ مثل: حل المشكلات، والتفكير الناقد، والالتزام، والإبداع (ترلينج و فادل،2013).

إن مجال تطوير نظم وأساليب تقويم التحصيل الدراسي للطلبة أصبح ينال اهتماماً ملحوظاً في معظم الدول العربية، حيث أدركت هذه الدول الأهمية البالغة لعمليات وأساليب التقويم المتطور في توجيه مسار العمل التربوي، وتحديد النظام التعليمي لأهدافه المرجوة، وبرزت الحاجة إلى تطوير هذا المجال نتيجةً للشكوى المستمرة من قصور نظم التقويم؛ أساليبه وأدواته وممارساته المعمول بها في الوقت الحالي، مما ينعكس أثره على شخصيات المتعلمين ومستقبلهم (علام، 1991).

أخذت وزارة التربية والتعليم في البحرين في مواكبة الاتجاه العالمي والعربي نحو تطوير أساليب التقويم والتحصيل الدراسي للطلبة، فقررت -بالتعاون مع المعهد الدولي للتخطيط التربوي / اليونسكو- القيام بتقويم شامل لجودة التعليم؛ بهدف الوقوف على مواطن القوة، ورصد مواطن الضعف لتجاوزها، بما يجعل المنظومة التربوية أكثر قدرة على تنفيذ المهمات الموكلة لها بنجاح، وأكثر كفاءة لمواكبة المستجدات على المستويين الإقليمي والدولي لتلبية احتياجات المجتمع، واستجابة لمقتضيات تنميته وتقدمه (التربية، 2006: 26).

ومع انتشار التعليم الرقمي والتطور والحداثة في التعليم فإن التقويم بمفهومه الحديث تجاوز الفهم التقليدي لعملية تقويم الطلاب، القائمِ على إظهار ما لديهم من فروق أو مهارات فردية تقاس بدرجات اعتباطية، لا تعكس في الأغلب حقيقة ما يملكه التلاميذ من قدرات ترتبط بعمليات التفكير العليا، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات، ومتطلبات سوق العمل، باعتبار أن تلك المهارات تمكن الطلبة من مواكبة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تغيرات الزمن، وتسارع التقنية، في وقت أضحت فيه تكنولوجيا المعلومات سمة هذا العصر.

فبدأت تظهر في الأوساط التربوية أنواعٌ جديدة في التقويم، وفي مقدمة تلك التوجهات الحديثة ما يسمى بالتقويم البديل، الذي يعتبر إطاراً كبيراً لتطوير القياس والتقويم، وفي ضوئه ظهرت أساليب تقويمية فرعية وحديثة، من أهمها: ملفات التلاميذ التراكمية، بنوك الأسئلة، التقويم المدار بالحاسوب، التقويم عبر الانترنت، إلى ذلك وجد التقويمُ البديلُ اهتماماً متزايداً في كثير من الدول المتقدمة، وذلك لما ثَبَتَ من إمكانية توظيفه في مستوى أداء المتعلمين، حيث يشاركون فيه بإيجابية وفاعلية، وينفذون نشاطات تظهر تمكنهم من مهارات معرفية وأدائية وعلمية وتطبيقية ذات صلة بالمقررات الدراسية، وفي الوقت ذاته تكشف عن قدراتهم في ابتكار نتاجات تعلم واقعية ومتنوعة لها درجة كبيرة من الاتقان والجودة، وبذلك تحقِّقُ العملية التعليمية الأهداف المنشودة والغايات الكبرى المأمولة، إلى ذلك أشار كثيرون من خبراء القياس والتقويم إلى أن التقويم التربوي البديل أصبح يمثل الآن توجها جديدا في الفكر التربوي المعاصر، وتحولاً جوهرياً في الممارسات القديمة السائدة في تقويم أداء الطلبة وقياس تحصيلهم في جميع مراحل التعليم (كمال الدين وجعفر، 2011).

وآخر مرحلة من مراحل التعليم العام وأهمها: هي المرحلة الثانوية؛ كونها تحدد مسار الطلاب في تخصصاتهم المستقبلية، وفي حياتهم العملية، ومشاركتهم في بناء المجتمع والوطن على حد سواء، وهي كذلك لها طبيعتها الخاصة من حيث المرحلة العمرية، وما يطرأ على الطلبة من تغيرات فيسيولوجية، وخصائص نمو مختلفة، وتفكير عقلي ليس من السهولة بمكان إدراكها. وعليه فإنه تستدعي من علماء التربية إجراء الدراسات والبحوث لهذه المرحلة، وتقديم النتائج وتقيس الاحتياجات اللازمة.

وتشير الإحصاءات الرسمية لوزارة التربية والتعليم في البحرين -للعام الدراسي (2014-2015)- إلى أن عدد المدارس الثانوية في مملكة البحرين تبلغ 37 مدرسة؛ للذكور 18 مدرسة، وللإناث 19 مدرسة، وعدد أعضاء الهيئة التعليمية 2294 عضواً، فيما بلغ عدد الطلبة 41374 طالباً وطالبة.

ويعتمد نظام التقويم في التعليم الثانوية بمملكة البحرين على ما يلي:

- التقويم الداخلي التكويني التشخيصي المستمر الذي يقوم به المعلم على مدار الفصل الدراسي: ويخصص له % 30 من العلامة الكلية للطالب في المادة الدراسية، يتم احتسابها بناء على الامتحانات والاختبارات الأدائية الصفية؛ من شفهية أو تحريرية.
- التقويم الداخلي للطالب على مستوى المدرسة: حيث يشارك فيه المعلمون المختصون بتدريس مادة محددة في المدرسة بإشراف المدرّس الأول، وذلك عبر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تحديد امتحان يؤديه الطالب في منتصف الفصل الدراسي، ويخصص له % 20 من العلامات الكلية للطالب.

• التقويم الخارجي: ويخصص له % 50من العلامة الكلية للطالب، وتقوم به الوزارة بالتنسيق مع المدارس، وذلك عبر امتحان موحد تشرف عليه لجان دورية للمدارس، تؤلفها الوزارة من خارج المدرسة، ويشترك في اللجان اختصاصيون، وموجهون، واختصاصيو المناهج، ومدرسون أوائل، حيث يقومون بتفقد المدارس بشكل دوري، وتنظيم الامتحانات التجميعية التلخيصية.

وتحدد متطلبات النجاح للنظام التقويمي النسبة المطلوبة للنجاح مرحلياً في كل مادة دراسية بـ (% 50) من العلامة الكلية، شريطة أن يحقق الطالب (% 20) من مجموع علامات التقويم الداخلي، ونفسها في التقويم التجميعي الذي تجريه الوزارة آخر الفصل الدراسي، ويحصل الطالب على شهادة إتمام الدراسة الثانوية شريطة حصوله على معدل تراكمي نهائي يبلغ كحد أدنى (٥٠%) من العلامة القصوى، مع استيفائه سائر متطلبات إنهاء الدراسة، وتقوم الوزارة باعتماد النظام النسبي في احتساب نتائج الطلبة، حيث يتم احتساب علامات الطالب في المائة.

وبالنظر لتلك الإحصاءات والأرقام المتعلقة بالمرحلة الثانوية -من حيث حجم أعداد الطلبة، وأعضاء الهيئة التعليمية، وإجراءات عملية التقويم المتبعة، ودقة النسب للطلاب- تتمحور ضرورة ملحة بتمهين المعلمين فيها، والرفع من مستوى كفاياتهم، والتركيز على تقويم مستجد للطلاب، وإعطاء المعلمين مزيدا من الاهتمام لآرائهم، والمشاركة في اتخاذ القرارات، واختيار وسائل التقويم المناسبة لهذه الفئة العمرية، وتوسيع مصادر المعلومات في التقويم، وعدم الاكتفاء بمصدر واحد -كما هو الحال في التقويم التقليدي- بل التعدد في تلك الأساليب، لتشمل جوانب معرفية ومهارية، ومستويات عقلية عليا ذات أبعاد متنوعة.

تأسيساً على ما تقدم، فإن أهمية إجراء هذه الدراسة تأتي في كونها تهدف للتعرف على واقع استخدام التقويم البديل، والكشف عن تأثير بعض المتغيرات، والرغبة لوصف درجة امتلاك معلمي المدراس الثانوية بالبحرين لأساليب التقويم البديل، إذ إن دراستها والوقوف عليها سيساعد في عملية اتخاذ القرارات، والتوجيه في إضفاء مخرجات القياس والتقويم بالإيجابية.

مشكلة الدراسة:

أولت وزارة التربية والتعليم اهتماما كبيرا بتطوير منظومتها التعليمية من أجل تلبية حاجات التنمية وحاجات المجتمع البحريني، لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية التي يشهدها العالم، فأدخلت العديد من الإصلاحات والتجديدات -خصوصا منذ بداية القرن الحادي والعشرين- مستأنسة في ذلك بالرؤية التطويرية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المستقبلية للتربية والتعليم 2003م، وتجلت هذه الإصلاحات في الإنجازات والمشاريع؛ من أهمها مشروع تطوير التقويم التربوي في التعليم الأساسي، الذي يعتمد مبادئ التقويم وفق مدخل الكفايات (علوش،2006).

وفي شتى أنحاء العالم ظهر تحول في فلسفة الممارسات التقويمية وأساليبها، حيث برز التركيز على ربط التقويم بالحياة، وذلك من خلال تبني التقويم الأصيل الواقعي، ولجعل التقويم حقيقيا ظهرت أساليب متنوعة سميت بالتقويم البديل، التي تتضمن استخدام استراتيجيات متنوعة؛ كتقويم الأداء، وتقويم ملف الطالب، واستخدام بنود في الاختبارات تتطلب بناء استجابات، بديلا عن الاقتصار على الاختبارات التقليدية.

إن التقويم البديل يُستخدَم عندما يكون من الأفضل للطالب أن يُظهِر مهارات البحث من خلال العمل، حيث إن تقويم القلم والورقة غيرُ كاف لإظهار التحصيل لبعض النتاجات. ويتطلب التقويم البديل أن يبين الطالب تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، وتحاكي استخدام مواد حسية تظهر أفكارهم وإبداعهم (دعمس،2011).

ويُعتبَر المعلم من أهم عناصر العملية التربوية والتعليمية، وله الدور الفاعل والمؤثر في تجديد جودة مخرجات العملية التعليمية، فمهما كانت جودة المناهج، ومهما توفرت التكنولوجيا والوسائط التعليمية، يبقى المعلم سيد الموقف في استثمار الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التربوية، واستخدام المعلم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته يجعل تقويمه لعملية تعلم الطلاب حقيقياً وواقعياً، وأكثر مقدرة على تقديم فرص تعلم متعددة لطلابه (عبيد، 2004).

وقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة تدريب المعلمين؛ لإكسابهم المهارات المختلفة لممارسة التقويم البديل، والاهتمام بدراسة التقويم البديل، مثل: دراسة وات (watt,2005)، ودراسة فارلي (Varley ,2008)، ودراسة عواد، ودراسة الدويك (2009)، وأبوسنينة (2011)، ودراسة المطرفي (2015)، ومن خلال خبرة الباحث -كمعلم ثم مشرف تربوي- فإنه يلمس حاجة الميدان التربوي في مملكة البحرين لدراسةٍ تبيّنُ مدى استخدام التقويم البديل من منظور معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمملكة البحرين، والوقوف على طرق استخدامهم للتقويم البديل في قياس مخرجات التعليم، وذلك ليكون تقويماً يفي بمستوى تطلعات وزارة التربية والتعليم، فمملكة البحرين قد تبنت التقويم البديل حديثا، إلا أن استخدامه لم يكن مصحوبا بإجراء بحوث تقويمية لهذا الاستخدام من وجهة نظر الذين يطبقونه، وهم المعلمون.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أسئلة الدراسة:

تتمثل الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي: ما واقع استخدام معلمي المدارس الثانوية بمملكة البحرين لأساليب التقويم البديل من وجهت نظر معلمي المدارس الثانوية بمملكة البحرين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية؟ ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

١. ما مدى استخدام معلمي المرحلة الثانوية لعمليات التخطيط للتقويم البديل في الموقف التعليمي الصفي؟
٢. ما مدى استخدام معلمي المرحلة الثانوية لأساليب التقويم البديل في الموقف الصفي؟
٣. ما مدى استخدام معلمي المرحلة الثانوية لمعايير تفسير نتائج التقويم البديل في الموقف الصفي؟
a. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين استخدام معلمي المرحلة الثانوية للتقويم البديل تعزى لمتغير الجنس والخبرة المهنية وتخصص المعلم والتفاعل الثنائي بين متغيرات الدراسة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

١. تكشف واقع استخدام معلمي المرحلة الثانوية لعمليات التخطيط للتقويم البديل في الصف الدراسي.
٢. تكشف واقع استخدام معلمي المرحلة الثانوية لأساليب التقويم البديل في الصف الدراسي.
٣. تكشف واقع استخدام معلمي المرحلة الثانوية لمعايير تفسير نتائج التقويم البديل في الصف الدراسي.
٤. تحديد الفروق الإحصائية بين استخدام المعلمين للتقويم البديل والتي تعزى لمتغيرات الدراسة.
٥. تحديد الفروق بين استخدام المعلمين للتقويم البديل والتي تعزى للتفاعل الثنائي بين متغيرات الدراسة.

أهمية الدراسة:

وتأتي أهمية هذه الدراسة في كونها تسلط الضوء على مجالين، هما:

الأهمية النظرية:

١- تزويد الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم بصورة واضحة عن واقع استخدام التقويم البديل في المدارس الثانوية بمملكة البحرين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- قد تفتح هذه الدراسة المجال لبحوث ودراسات أخرى في هذا الموضوع من جوانب أخرى.
٣- نتائج هذه الدراسة قد تفيد التربويين وأولياء الأمور في التعرف على الآثار التي يحدثها استخدام التقويم البديل في العملية التعليمية.
٤- تكشف فيما إذا كانت الممارسات المتبعة في التقويم تتماشى مع التقويم البديل في تقويم أداء المتعلم بدلا من التقويم التقليدي.

الأهمية التطبيقية:

١- ساعدة المعلمين والمعلمات على استخدام التقويم البديل من أجل النهوض بمخرجات تلامذتهم.
٢- توجيه انتباه مخططي ومنتجي المناهج لإدراجهم أنشطة وبرامج إثرائية ليتناسق المنهج مع التقويم البديل، وتفعيلها بالشكل المطلوب.
٣- يمكن أن تساهم في تلبية احتياجات المعلمين في تدريبهم على كافة أساليب التقويم البديل، وإغنائهم معرفة وخبرة.
٤- تضيف هذه الدراسة إلى المكتبة العربية في مجال القياس النفسي والتقويم التربوي أداة قياس موضوعية صادقة وثابتة، يستطيع باحثون آخرون استخدامها في تشخيص واقع استخدام المعلمين للتقويم البديل في ممارساهم التعليمية.
٥- قد تفيد هذه الدراسة مخططي ومطوري المناهج من خلال تبصيرهم بضرورة وآليات لمراجعة محتوى المناهج الدراسية في ضوء ممارسات التقويم البديل المتبعة من جانب المعلمين.

مصطلحات الدراسة:

التقويم البديل: هو مجموعة من الأساليب والأدوات التي من خلالها يتم تقويم سلوك الطالب وأدائه، وإصدار الحكم على نتاجاته، في ضوء معايير ومحكات معدة مسبقا، ومن أبرز هذه الأساليب: التقويم القائم على الأداء، ملفات الأعمال (البورتفوليو)، التقويم الذاتي، تقويم الأقران، التقويم القائم على الملاحظة، التقويم بالخرائط المفاهيمية، تقويم الأداء بالمقابلات، تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية.

أساليب التقويم البديل: هي مجموعة من الأساليب والأدوات التي يتم من خلالها تقويم سلوك الطالب وأدائه، وإصدار الحكم على نتاجاته في ضوء معايير ومحكات معدة مسبقاً، ومن أبرز هذه الأساليب: التقويم القائم على الأداء، ملفات الأعمال (البورتفوليو)، التقويم الذاتي، تقويم الأقران، التقويم القائم على الملاحظة، التقويم بالاختبارات الكتابية، التقويم بالخرائط المفاهيمية.

المتغيرات الديموغرافية: علم الإحصاء الاجتماعي الذي يعتمد على دراسة مجموعة من الإحصاءات حول الفرد، بهدف حصر الأشياء المراد توفير بيانات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومعلومات عنها ويقصد بها في هذه الدراسة الحالية الجنس والخبرة المهنية والتخصص.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

القياس:

هو عملية جمع المعلومات بأداة صالحة ومناسبة لطبيعة المعلومات، وفي ظروف ملائمة للحصول عليها (الفرح، 2007).

ويعرفه (عقل،2001): بأنه مجموعة من المعلومات والملاحظات الكمية عن الشيء موضع القياس.

كما يُعرَّف بأنه العملية التي يتم بواسطتها التعبير عن السلوك بأعداد ورموز حسب قواعد محددة (المحاسنة ومهيدات،2009).

ويظن البعض أنّ القياس والتقويم مصطلحان مترادفان، وهذا غير صحيح، حيث إن مفهوم القياس يقف عند التقدير الكمي، في حين أن التقويم لا يقتصر على ذلك، بل يذهب للحكم على قيمة الصفات المقاسة، كما أن عملية القياس سابقة لعملية التقويم، وتتضمن اهتماماً بالوسائل دون النظر بقيمة ما يوصف، في حين يهتم التقويم بالمعايير، ومدى صلاحيتها، ووسائل تطبيقها (أبو جلالة،1999).

التقييم:

يعرفه (يوسف،2001): بأنه العملية التي يمكن من خلالها تقدير قيمة مدخلات وعمليات ومخرجات أيِّ نظام تعليمي، وإصدار الحكم على مدى جودة وفعالية هذا النظام، وتشخيص مواطن القوة والقصور في أي عنصر من عناصر النظام.

كما يعرفه (صبري والرافعي،2008): بأنه عملية إصدار حكم على قيمة الشيء، أي: ينطوي على شق تشخيصي فقط.

ولاحظ الباحث بعد الاطلاع على الدراسات والبحوث والمؤلفات بالمنطقة العربية -التي تناولت التقويم والتقييم- أنّ بعض الباحثين يفضلون استخدام مصطلح التقييم على مصطلح التقويم، مثل: (أبولبدة ،2008)، و(كوجك ، 2006)، و (حمدان،2001)، في حين فضّل باحثون آخرون مصطلح التقويم، مثل: (أبوحطب،2010)، و (قلادة، 2014)، وبعض المختصين استخدم المصطلحين بنفس المعنى، مثل: (الجزولي والشقيفي، 2010)، إلا أن أغلب علماء التربية والتعليم وأساتذة القياس والتقويم يفرقون بين التقويم والتقييم، كما وضع الباحث جدول (1) يبين الفرق بينهما وجوانب الاختلاف، وهو ما سيتم نهجه في هذا البحث، أي: أنهما مصطلحان مختلفان، ولكلٍّ منهما أهميته واحتياجاته.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التقويم:

لقد تطور مفهوم التقويم بتطور العملية التعليمية، فقديما كان التقويم مرادفا لمفهوم الامتحانات، حيث كان قاصرا على ناحية واحدة، وهي القياس، بل وقياس جانب واحد من جوانب النمو عند المتعلم، وهو الجانب المعرفي، فكان امتحاناً يشمل مجموعةً من الأسئلة، تقيس مقدار ما تحصل عليه التلاميذ من معلومات وحقائق علمية، وكان يحدث مرة واحدة في نهاية العام الدراسي، أو عددا قليلا من المرات على فترات مختلفة أثناء العام الدراسي، ومنحهم درجات لغرض ترتيبهم أو نقلهم من فرقة إلى أخرى. وأما المفهوم الحديث للتقويم: فهو نوع لمجموعة أنشطة ضرورية تلزم لخدمة العملية التعليمية، وهو عملية تتعدد مراحله؛ من تحديد الأهداف، وإعداد الأدوات، والقيام بجمع وتحليل البيانات، ومن ثَمَّ تفسيرها؛ حتى مرحلة ترجمة البيانات؛ إلى خطة عمل توجه التلاميذ، وتتغلب على مواطن الضعف، وتنمي نواحي القوة، وتحسن المناهج وطرق التدريس المستخدمة (فتح الله، 2006).

وقد عرّف (علام، 2010) التقويمَ: أنه عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة من مصادر متعددة، باستخدام أدوات قياس متنوعة، بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية، يستند إليها في إصدار أحكام أو وضع قرارات مناسبة. كما يُعرَّف بأنه عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات، بهدف التأكد من مدى تحقيق الأهداف لاتخاذ القرارات بشأنها، لكي تتم معالجة جوانب الضعف، وتعزيز جوانب القوة، وتنظيم البيئة التربوية (المحاسنة ومهيدات، 2009).

كما عَرَّف (زيتون، 2007) التقويم بأنه: "عملية منهجية منظمة مخططة، تتضمن إصدار الأحكام على السلوك، أو الفكر، أو الوجدان، أو الواقع المقاس، وذلك بعد مقارنة المواصفات والحقائق لذلك السلوك، أو الواقع الذي تم التوصل إليه عن طريق القياس، القائمِ على معيار أو أساس تم تحديده بدقة ووضوح".

قام (المحاسنة ومهيدات ،2009) بعمل مقارنة في الفروق بين التقويم والتقييم، كما في الجدول التالي:

جدول رقم (١) مقارنة في الفروق بين التقويم والتقييم

الرقم	جوانب الاختلاف	التقييم	التقويم
1	التوقيت	نهائي تجميعي	تكويني
2	إجراءات القياس	يتم التركيز على المخرجات	يتم التركيز على العمليات
3	علاقة المعلم بالمتعلم	وصفية	تأملية
4	الغرض	حكمي	تشخيصي
5	المعايير والمحكات	ثابتة	مرنة
6	معايير القياس	تتضمن المقارنة	مطلقة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العلاقة بين القياس والتقويم والتقييم:

يمكن أن نستنبط من الشكل ما يلي: أنّ القياس يأخذ الصورة الكمية، والتقييم يأخذ الصورة التشخيصية، بينما التقويم يأخذ الصورة الكمية والكيفية. وأيضاً: إنّ التقويم يستخدم لغرض التحسين والتطوير وإصدار الأحكام، والتقييم لوصف الحالة، بينما القياس لغرض التعرف على الفروق في الصفات. ومما يتضح من الشكل أن التقويم مصطلح عام وشامل، ويتضمن كلًّا من عمليتي التقييم والقياس، كما أن التقويم ليس مهمةَ المعلم فقط، بل مهمة جميع القائمين على العملية التعليمية في مجملها وأجزائها، وأما التقييم فيتضمن عملية القياس في تثمين وتشخيص الأشياء، مستفيدا من قيمةٍ رقميةٍ، ووصفٍ كميٍّ للأداء.

وأما العلاقة بين القياس والتقييم والتقويم فهي علاقة الجزء بالكل، فالقياس: الجزء لعملية تقديرية كمية أو رقمية للسلوك، أو المستويات، أو الأداء، والتقييم: عملية وصفية، وتشخيص حالة الأداء، بينما التقويم: تقديريٌّ، ووصفيٌّ، وكيفيٌّ للسلوك والمستويات والأداء، كما يبينه الشكل التالي:

التقويم التعليمي Instructional Evaluation التقويم التربوي Educational Evaluation:

يختلف مصطلح التربية عن مصطلح التعليم، حيث إن التربية أشمل وأعم من التعليم؛ لأن التعليم جزء من العملية التربوية، وعليه فإن مصطلح التقويم التربوي Educational Evaluation يختلف عن مصطلح التقويم التعليمي Instructional Evaluation، ويعمد الكثير من الأشخاص إلى عدم التفريق بين التربية والتعليم، حيث ينظرون إلى الدقة في ترجمة المصطلحات الأجنبية إلى اللغة العربية، فكلمة Educational -والتي تعني: تربية- تترجم بعض الأحيان على أنها: تعليم، وهناك فرق كبير بين كلمة Educational -التي تعني: تربية- وكلمة Instruction، والتي تعني: تعليم (صبري والرافعي، 2010).

والتقويم التربوي أشمل وأعم من التقويم التعليمي؛ الذي هو جزء من التقويم التربوي، وهو الجانب الإجرائي منه، والتقويم التعليمي؛ هو عملية الحكم على مدى تحقق أهداف أي نظام أو مؤسسة تعليمية، وهو عملية منهجية تقوم على أسس عملية، تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية وعلى مدخلات أي نظام تعليمي، وتحديد مواطن القوة والضعف في كل منهما، واتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة لعلاج وإصلاح ما يتم تحديده من مواطن القصور. وهكذا نجد أن الفرق بين التقويم التربوي والتقويم التعليمي هو فارق في درجة العمومية والشمول، أي: أنه فارق في الدرجة وليس في النوع، وتبقى العلاقة وثيقة بينهما (يوسف والرافعي،2001).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يعتبر التقويم التربوي من الأركان الأساسية للعملية التربوية، فهو أساس أي تطوير أو تحسين للعملية التعليمية، فبالتقويم تتم معرفة درجة تحقق أهداف العملية التربوية والتعليمية، وبالتقويم يسهل التخطيط للأنشطة التدريسية وأساليبها، ومن خلاله يطلع المهتمون على فاعلية الإجراءات التي تتم ضمن المؤسسة التربوية، ومقارنة الإنجازات التي تم تحقيقها، والأوضاع الراهنة لها، وما تتصف به من نواحي ضعف وقوة، وما تتطلبه من خطط تطويرية للأوضاع القائمة، أو تبني سياسات تربوية جديدة (الزبيدي،2011).

يرجع الاهتمام بطرق وأساليب التقويم التربوي إلى الدور البالغ لأهمية التقويم في صنع مختلف القرارات التربوية، فعن طريق التقويم يمكن التعرف على فاعلية البرامج التربوية، وتوجيه مسارها أثناء كل مرحلة من مراحل إعدادها وتنفيذها، كما يمكن بواسطته تقويم المناهج الدراسية من منظور يتميز بالشمولية في ضوء محكات داخلية وخارجية، لذا يعد التقويم مكوناً رئيسياً من مكونات العملية التدريسية من حيث أهدافها ووسائلها وتقنياتها، كما أنه بالتقويم تُشخص جوانب القوة والضعف في تحصيل الطلبة وإنجازاتهم، وتحدد مستوياتهم التحصيلية في ضوء مستويات تربوية متوقعة للمجالات الدراسية المختلفة، بحيث يمكن توجيههم التوجيه التعليمي السليم بما يتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم وميولهم، وغير ذلك من القرارات التربوية المهمة (علام، 2010).

ويعرف التقويم التربوي بأنه عملية منظمة لجمع المعلومات حول ظاهرة تربوية ما لتصنيفها وتحليلها وتفسيرها؛ لمعرفة مدى بلوغ أهداف التعلم، وذلك للوصول لأحكام بهدف اتخاذ القرارات الملائمة (الخياط،2010).

العلاقة بين التقويم وعناصر العملية التعليمية:

لعناصر المنظومة التعليمية تصوران؛ قديم وحديث، فالتصور القديم للعملية التعليمية هو: اعتبارها أنها منظمة خطية تتكون من وحدات منتظمة ومتتابعة، تبدأ بالأهداف، وتنتهي بالتقويم، مرورا بالمحتوى والأنشطة المصاحبة، وكذلك أساليب التدريس المستخدمة (سليمان،2011):

وأما التصور الحديث لموقع التقويم في العملية التربوية فهو: اعتبارها أنها منظومة مغلقة حلقية، أي: أنها عبارة عن مجموعة من الوحدات المتفاعلة والمتداخلة، والتي بينها علاقات، بحيث تكوّن نمطاً أو شكلا موحدا يؤدي إلى وظيفة محددة، وأي تغير أو تحسن في إحدى مكوناتها يؤثر بالضرورة في المكونات الأخرى من خلال عملية التغذية الراجعة، ومن أكثر التصورات شيوعا هي منظومة (جورن وكلوزماير،1975)، الموضحة في الشكل التالي(سليمان،2011):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهمية التقويم:

يعتبر التقويم التربوي بعدا مهما وضروريا للإدارة والقيادات التربوية، وهو عملية مقصودة ومطلوبة يقوم من خلالها المعنيون بالإشراف والتطوير على التأكد من نوعية المنهج وجودته، وباقي جوانب العملية التعليمية، وذلك بهدف التحسين والتطوير. وعملية التقويم تكشف لنا مدى حسن سير العملية التعليمية، كما أنها تمدنا بمؤشرات عن مدى إمكانية التحسين، وهو واحد من أهم المداخل الأساسية لتطوير التعليم؛ لأنه الأسلوب العلمي الذي من خلاله يتم تشخيص دقيق للعملية التعليمية، وتعديل مسارها (شعلة، 2000).

ولعملية التقويم التربوي أهمية كبرى؛ لأنها تقدم في نتائجها معلومات ضرورية لكل من المعلمين، والمتعلمين، والمسؤولين الإداريين، وأولياء الأمور، وأعضاء البيئة المحلية، ولكل المهتمين بالعملية التربوية ومتابعة تطورها، وتُقَدِّمُ عمليةُ التقويم التربوي معلوماتٍ تتعلق بالمتعلم، ومعلومات تتعلق بالمعلم، ومعلومات تتعلق بالمواد والبرامج التعليمية، ومعلومات تتعلق بالمسؤولين والإداريين (دروزة، 2005):

أولا: معلومات تتعلق بالمتعلم: تفيد عملية التقويم في تزويد المتعلم بمعلومات تتعلق بمستوى أدائه وتعلمه وقدراته، فهي تمده بمعلومات عن مستوى إنجازه، والأهداف التي حققها، والأهداف التي لم يحققها بعد، والمعلومات والمهارات التي أتقنها، والتي لم يتقنها، ومستوى المعلومات، وتنوعها.

ثانيا: معلومات تتعلق بالمعلم: تساعد عملية التقويم في إمداد المعلم بمعلومات حول مستوى تأهله، وأدائه، ومهاراته، وممارساته لطرق التدريس، ومدى تمكنه من إثارة دافعية تلاميذه، والتفاعل معهم بشكل إيجابي، وتنويعه في طرق التدريس، وتشويق التلاميذ، وشد انتباههم، ودرجة قدرته على تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى تلاميذه.

ثالثا: معلومات تتعلق بالمواد والبرامج التعليمية: تساعد عملية التقويم التربوي بإمداد المعلم والإداريين والقائمين على تصميم المناهج التعليمية وواضعيها بمعلومات قيمة عن مدى ملائمة المنهج، وما هي الثغرات الموجودة فيه؟ والتي تحتاج إلى إعادة نظر، وتقدم البرامج العلاجية، والمقترحات المفيدة.

رابعا: معلومات تتعلق بالمسؤولين الإداريين: من خلال عملية التقويم التربوي يتمكن المسؤولون الإداريون من معرفة نوعية القرارات الواجب اتخاذها إزاء المتعلمين في حالة ترقيتهم إلى صف آخر أو مستوى آخر، كما أنها تمد المسؤولين الإداريين بمعلومات وبيانات حول الأداء لديهم، وتمدهم بالمعلومات الوافية حول مدى نجاح إدارتهم، وماهي الثغرات الموجودة فيها؟ وكيفية إصلاحها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خصائص التقويم التربوي الجيد:

يؤكد المختصون في علم التقويم أن التقويم التربوي -كي يكون تقويما تربويا جيدا- يَشْتَرِط أن يبنى على أسس متينة، وقواعد راسخة في جمع البيانات وخلوها من الأخطاء؛ لأجل أن يقود العملية التقويمية إلى اتخاذ قرارات سليمة تؤدي غرض التقويم، وتحقق التطوير والتحسين في بناء البرامج المختلفة، لذا فإن التقويم التربوي إذا أردناه أن يكون جيدا لابد أن يتصف بالخصائص التالية:

١) الموضوعية: ويقصد بالموضوعية ألا تتأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية للقائمين على التقويم، ولا تعتمد على وجهات نظر شخصية؛ كالتعاطف مع البعض، أو المحاباة، أو العكس، وأن لا يكون المقوم متوترا أو منفعلا لظروف خاصة يمر بها، فينعكس ذلك سلبا على نتائج التقويم التي يقدمها، لذلك يجب أن يحتكم المقوم إلى معايير واحدة محددة في تحليل وتفسير نتائج التقويم (فتح الله، 2000).

٢) الصدق: بمعنى أن التقويم في العملية التربوية والتعليمية ينبغي أن ينطلق مباشرة من أهدافه ولا يحيد عنها، كما ينبغي أن ينصب مباشرة على عناصر العملية التعليمية المراد تقويمها، هذا إلى جانب ضرورة اعتماد التقويم على اختبارات ومقاييس وأدوات أخرى صادقة، أي: تقيس ما وضعت لقياسه (يوسف والرافعي، 2001).

٣) الثبات: أي أن نتائج التقويم لا ينبغي أن تختلف في حال تكرار عملية التقويم لنفس عناصر الموقف التعليمي أو لنفس المخرجات تحت نفس الظروف، هذا إلى إضافة ضرورة اعتماد التقويم على أدوات قياس ثابتة لا تتغير نتائجها من وقت لآخر إذا تم تكرار استخدامها في ظروف واحدة (يوسف والرافعي، 2001).

٤) أن يكون التقويم هادفا: إن مسألة القيام بأي عمل تتطلب تحديد الأهداف التي ينبغي تحقيقها من وراء القيام بذلك العمل، وعليه فإن تحديد ما يجب تقويمه من معارف، واتجاهات، ومهارات، وسلوكيات، وغيرها مما يراد تقويمه هي نقطة البدء. فأهداف التقويم يجب أن تكون واضحة ومحددة تحديدا دقيقا، ومرتبطة بسلوك معين قابل للتقويم (كاظم، 2001).

٥) أن يتصف التقويم بالشمول: التقويم الجيد هو الذي يشتمل على جوانب الموضوع المراد تقويمه، ويتناول الجوانب الرئيسية للوحدات الدراسية من حقائق ومهارات واتجاهات.

٦) أن تتنوع أساليب التقويم وأدواته: بحيث يعتمد على أكثر من أسلوب في تقويم المتعلم يساعد في الكشف عن كل جوانب السلوك، مما يقدم صورة متكاملة عن المتعلم تمكننا من إصدار الحكم الصائب عليه (كاظم، 2001).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٧) الاستمرارية: تقويم العمل التربوي لا يمكن أن يكون عملية نهائية، ذلك أنه جزء لا يتجزأ من العملية التربوية، والتقويم يبدأ مع بداية الموقف التعليمي، ويسير معه جنبا إلى جنب حتى نهايته، وذلك لمتابعة سير العملية التربوية، وملاحقة نقاط الضعف التي يواجهها للتخلص منها (الحريري، 2012).

٨) أن تكون عملية التقويم تعاونيا: يقوم التقويم الجيد على العمل الفريقي، وذلك للتعاون والتشاور، حيث يتشارك فيه عدة أشخاص، والتقويم يجب أن يكون قائما على التعاون، ويساهم فيه كل الأطراف المعنية؛ كالمعلم، والمدير، والتلميذ، والمشرف التربوي، وكل من له صلة بالعملية التعلمية، وهذا بالطبع سيقود إلى نتائج طيبة وأحكام سليمة (الصمادي وزميله، 2004)

٩) واقعية تنفيذه: التقويم يجب أن يكون ذا جدوى وفائدة، وواقعيا يسهل إجراؤه وتنفيذه، وهذا يستوجب التنبؤ حول احتمال وجهات النظر المختلفة بين أفراد القائمين على عملية التقويم، وملائمة أسلوب التقويم مع طبيعة الأشخاص المراد تقويمهم.

١٠) البنائية: التقويم الجيد هو ذلك التقويم الذي يهدف إلى تحسين الواقع وتطويره بعيدا عن النقد السلبي، والتركيز على العيوب، وأوجه القصور التي تتعلق بالشيء المقوم (علام،2013)

١١) أن يكون التقويم وسيلة وليس غاية: بما أن التقويم نبتغي من خلاله أن نحكم على مدى نجاح أو فشل أو تصحيح العملية التعليمية، فإن نتائج التقويم هي تغذية راجعة لكل تفاصيل العملية التعليمة، وبالتالي: فإن التقويم وسيلة يقودنا إلى معرفة قوة وضعف طرق التدريس والمناهج ومستوى التلاميذ وكل ما يخص المؤسسة المدرسية والموقف التعليمي.

أخلاقيات التقويم والمقوم التربوي:

أهم أهداف التقويم التربوي هو إصدار الأحكام العامة والخاصة في العملية التعليمية، وما سيترتب على تلك الأحكام والقرارات من تبعات تجاه الأفراد والمؤسسات والبرامج التعليمية، فلذلك يجب في اختيار الأفراد الذين تُلقى على عواتقهم عملية التقويم أن يتصفوا بالخبرة والدراية بعملية التقويم التربوي، وأن يكونوا أكفاء ملمين بوسائل وأساليب ومهارات التقويم، ويتمتعون بالتأهيل العلمي، وجودة التدريب على التقويم، حيث إن عملية التقويم تتطلب الدقة والحذر والعدالة والابتعاد عن الحكم الذاتي، والتحيز الشخصي، أو إصدار التقويم دون توفر المعلومات الكافية مما يؤثر سلبا بمخرجات التقويم. فعلى المقوم أن يتحلى بأخلاقيات التقويم التالية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١- الاطلاع على كافة المعلومات، وتوفير البيانات حول موضوع التقويم.
٢- الحياد والموضوعية في تصميم التقويم وعرض النتائج (عليان وآخرون،2000).
٣- الابتعاد عن الأحكام والتصورات المسبقة.
٤- قيام أخصائي التقويم بتعريف الأطراف المعنية بالتقويم وقيمته وأهدافه (علام، 2010).
٥- القدرة على التحمل ومواجهة المواقف بحسن تصرف.
٦- تصميم التقويم يتضمن احترام وحماية حقوق من يطبق عليهم التقويم (الدوسري،2004).
٧- يجب أن يكون التقويم كاملا وعادلا في فحص وتسجيل البيانات والمعلومات (الدوسري،2004).
٨- الأمانة العلمية في التقويم، وإتاحة الفرصة المتكافئة للحصول على بيانات واقعية حقيقية.
٩- المحافظة على حماية المشاركين في التقويم من أن يلحقهم ضرر أو التقليل من ذواتهم.
١٠- الحفاظ على سرية المعلومات التي يقدمها المشاركون حول تقويم برامج أو أنشطة معينة (عليان وآخرون، 2000).
١١- يجب أن يعكس تحديد مصادر التقويم ومصروفاته إجراءات تتمتع بالمسؤولية، والحس الأخلاقي، والرصانة، والأحكام؛ لضمان أن تكون المصروفات مناسبة وبطريقة يعتمد عليها (الدوسري، 2004).
١٢- التهيؤ الصحي والبدني والنفسي لفريق التقويم، ومن سيطبق عليهم التقويم قبل البدء بعملية التقويم.

مراحل التقويم التربوي:

تمر عملية التقويم التربوي بمراحل منتظمة تكمل إحداها الأخرى وتستند عليها، ويبدأ كل عمل مهما كان حجمه بالتخطيط، وتعد عملية التخطيط عملية تصور منهجي لمختلف مراحل التقويم، ومقاصده، وترتيباته، لكي يحقق أغراضه المرجوة على المدى القصير، أو في المستقبل البعيد. فالتخطيط يحدد مسارُ التقويم توجيهَهُ، وكيفية تصميم أساليب تنفيذه، من أجل التوصل إلى نتائج صادقة ومتسقة يستند إليها صانعو القرارات في تطوير مختلف مكونات النظام المدرسي (علام، 2003). إن المراحل التي تمر بها عملية التقويم هي (الدوسري، 2004):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أولاً: التخطيط الاستراتيجي للتقويم:

كثيراً ما تتردد كلمة (استراتيجية) في الكتب التربوية على الرغم من أن مصطلح هذه الكلمة مأخوذ عن اللغة الإنجليزية (strategy)؛ بمعنى: خطة مدروسة بدقة، وفق إجراءات منتقاة بدقة وحذر.

والاستراتيجية تعني اتخاذ قرار، وتحديد الأسلوب الذي سيتم وفقه تنظيم عملية التعلم جمعياً، فردياً، وتعاونياً (قطامي وقطامي، 2013). كما أن الاستراتيجية تعتبر فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المنشودة على أتم وجه. أي: إنها مجموعة من الإجراءات -وفق ما هو متوفر من إمكانات- لتحقيق أفضل مخرجات تعليمية ممكنة. (الحيلة،2002).

والتخطيط -حسب تعريف ماري نيلر المشار إليه عند (البدري، 2001)- هو: العملية الواعية التي يتم بموجبها اختيار أفضل الطرق التي تكفل تحقيق هدف معين. ونستخلص من التعريفات آنفة الذكر أن الاستراتيجية تعني: الطريقة المثلى لاتخاذ القرار حول الاستخدام الفاعل للإمكانات المتوفرة بتحديد الإجراءات التي تكفل الوصول إلى الأهداف المنشودة بدقة ومهارة. أي: إنها الخطة المنتقاة التي يتم بموجبها تحديد إجراءات التنفيذ بشكل محكم ودقيق بما يضمن تطبيق عملية التعليم والتعلم بطريقة مرنة تضمن تحقيق الأهداف المرسومة، وذلك باستغلال كافة الإمكانات المتاحة أقصى استغلال.

وبما أن التخطيط -بشكل عام- هو: مجموعة التدابير المحددة التي تتخذ من أجل بلوغ هدف معين، فإن التخطيط للتقويم عمليةُ تصور مسبق للمواقف المختلفة لمساعدة المتعلمين على إتقان مجموعة من الأهداف المحددة مسبقاً. والتخطيط يشمل: التخطيط الدراسي، والتخطيط الفصلي، أو السنوي، وكلٌّ من هذه الأنواع تشير إلى النشاطات العقلية التي تستهدف التفكير في كيفية ترجمة وتحويل الأهداف التعليمية المحددة إلى نتاجات فعلية، مما يدعو إلى اتخاذ القرارات ذات الصلة بتحديد الأعمال والمسؤوليات المطلوب إنجازها (الحيلة، 2002).

حيث إن التخطيط هو أول الوظائف الإدارية وحجر الأساس فيها، إذ تترتب عليه نتائج كل الوظائف اللاحقة، لذا فهو الوظيفة التي تكفل تحقيق احتياجات المستقبل، وذلك برسم السياسة المفترض اتباعها، وتحديد الوسائل اللازمة لتحقيق هذه السياسة، وتحديد البرامج والأنشطة الأساسية والمصاحبة، مع الأخذ بعين الاعتبار جميع الإمكانات المادية والبشرية المتاحة، إضافة إلى الأهداف التربوية العامة، وجعل التخطيط يتماشى مع الالتزام بالأنظمة والقوانين واللوائح المنصوص عليها، إضافة إلى قدرات التلاميذ وتطلعاتهم وآمالهم واحتياجاتهم مع تطلعات المجتمع الخارجي وتوقعاته.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويتحدد التخطيط للتقويم المدرسي بعدة عناصر، وهي ما يوضحه النموذج المبين أدناه، والذي تم استخلاصه من نموذجي (الحيلة، 2002) و (جابر، 2000):

ثانيا: تصميم عمليات التقويم:

يعتمد تصميم عمليات التقويم على عناصر التخطيط، ويهدف إلى وصف المعلومات المتعلقة بالسياق، والمدخلات المطلوب توفيرها، وكيفية الحصول عليها، وتصميم أدوات جمع البيانات، واختيار أسلوب تشكيل فريق التقويم الذي سيقوم بعملية جمع المعلومات والبيانات، وتحديد مهامه، وتوزيع المسؤوليات على أفراده، وجدولة وتحديد إجراءات تنفيذ المهام، وكيفية الانتفاع بالنتائج. (علام، 2003).

ولكي يتمكن المقوم من تصميم عملية التقويم، فإنه يحتاج إلى إتمام أربعة مراحل، هي: (الدوسري، 2004)

المرحلة الأولى: ربط التقويم بالبرنامج المستهدف: وهذا يعني ربط كل مكونات البرنامج التقويمي للمؤسسة المدرسية، فيجب أن تعمل جميعا -جنباً إلى جنب- باتجاه الهدف النهائي، وهو تحسين تحصيل التلميذ.

المرحلة الثانية: تحديد أسئلة التقويم: وهي الأسئلة التي تتعلق بالسياق التقويمي، وكذلك أسئلة تتعلق بنواتج التقويم، وأسئلة في تطبيق التقويم، وأسئلة تتعلق بتأثر المفحوص بالتقويم.

المرحلة الثالثة: اختيار مصادر البيانات: يجب الحصول على أفضل المصادر والموارد لاستخدامها في الإجابة عن أسئلة التقويم.

المرحلة الرابعة: الانتقال من مرحلة التخطيط إلى مرحلة التنفيذ: عندما ينتهي المقوم من وضع أسئلة التقويم ورصد البيانات فإنه يتمكن من تحديد ما يجب عمله، ومن سيقوم بعملية التنفيذ.

ثالثاً: تنفيذ عملية التقويم

إن عملية التنفيذ تتم كنتيجة لتخطيط وتصميم التقويم، ويتطلب تنفيذ التقويم وتطبيقه على أرض الواقع إجراء بعض الخطوات اللازمة، والتي هي (الدوسري، 2004) و (علام، 2003):

أولا: بناء وتطبيق أدوات جمع البيانات: إن أهم العناصر التي تحتاج إلى الكثير من الوقت والجهد في عملية التنفيذ هي جمع البيانات، وتحتاج هذه الخطوة إلى دقة وكفاءة عاليتين، وفي حالة عدم وجود الموظفين المسئولين عن البرنامج ضمن المكان الذي يطبق فيه، فإنه يمكن الاستعانة بمستشارين من خارج المؤسسة المدرسية للوقوف على عملية بناء وتطوير أدوات التقويم، وجمع البيانات وتحليلها.

ويمكن استخدام أدوات القياس وجمع البيانات المتاحة مسبقاً إذا كانت مناسبة للبرنامج وأهدافه، أما إذا لم تكن تلك الأدوات المتاحة تفي بالغرض، فيمكن أن يعيد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المقوم بناءها وتكييفها وتعديلها، ثم تجريبها ميدانياً قبل التطبيق للتأكد من سلامة صدقها وثباتها. (الدوسري، 2004)

ثانيا: جمع البيانات: تتطلب عملية جمع البيانات، إعداد جدول زمني أساسي للمتابعة اليومية لتنفيذ المهام وإدارة البيانات. وتستخدم الأدوات المناسبة التي تم إعدادها في جمع البيانات وفقاً لمتطلبات التقويم. ويفضل أن يلتقي فريق التقويم لفترة قليلة عقب انتهاء التقويم يومياً لمراجعة التقدم الحاصل، وإجراء التعديلات اللازمة لبرنامج اليوم التالي.

رابعا: تجهيز البيانات وتحليلها وتفسيرها:

تعد هذه المرحلة من أدق المراحل، حيث إنها تتطلب مهارات إحصائية وقدرة على استيعاب البيانات التي تم جمعها، وفهم طبيعتها، ومعرفة تفاصيلها، وتجهيزها وتحليلها، للتعرف على ما تحويه من معلومات تفيد أغراض التقويم، وتخدم كتابة تقرير النتائج، والتي يتوقف على مدى سلامتها وسلامة اتخاذ القرارات المختلفة والبيانات التي يتم الحصول عليها في عملية التقويم تكون عادة متباينة في طبيعتها، ومحتواها، ومصادرها، فبعض البيانات يحصل عليها من بطاقات الملاحظة، أو الاستبيانات، أو المقابلات الشخصية، أو قوائم المراجعة، وغير ذلك، والبعض الآخر يستمد من الاختبارات التحصيلية التي يعدها فريق التقويم، أو من الامتحانات العامة والصفية. ونتيجة لذلك، فإن تلك البيانات يكون بعضها كميًّا قياسيًّا، وبعضها كيفيًّا وصفيًّا. (علام، 2003).

إن الهدف من تحليل البيانات إحصائياً هو فهم طبيعة البيانات، واتجاهاتها، وتركيزها، والعلاقات بينها، والفروق بين متوسط المتغيرات، وذلك للوصول إلى تفسير معقول وواقعي وعلمي للنتائج في ضوء أسئلة التقويم. وينبغي على المقوم أن يأخذ بعين الاعتبار جميع وجهات النظر العملية عن تفسيرات البيانات، ويحتاج فريق التقويم أن يعمل بروح الفريق لتطوير وإعداد الشروح والتفاسير لنتائج التقويم، وذلك بعد تنظيمها وتبويبها في جداول تسهل قراءتها أو تمثيلها بأشكال ورسوم بيانية تيسر الفهم وتوضح ما تحتوي عليه البيانات من معلومات، وتفيد التمثيلاتُ البياناتِ في المقارنة بين مجموعات مختلفة من البيانات. (علام، 2003)

خامسا: كتابة تقرير التقويم:

إن كتابة التقرير بصيغته النهائية تستوجب مراعاة فريق التقويم احتياجات كافة الأطراف من المعلومات المقدمة، والتعرف على أنواع البيانات التي يتطلعون إلى معرفتها من خلال تقرير نتائج التقويم، وهذا يستوجب استخدام أساليب متنوعة لتوصيل تلك المعلومات، المدعمة بالتوصيات والمقترحات للجهات المعنية بأمر التقويم، ومن الضروري أن يتسم التقرير بالوضوح في الأسلوب، والشمول،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والتوازن، والترابط، والمنطقية، وعدم المبالغة أو التحيز في وصف نقاط الضعف ونقاط القوة، مع ضرورة خلوها من الأخطاء اللغوية أو الإملائية، وأن تكون مستندة إلى حقائق علمية، وإلى أدلة دامغة (علام، 2003).

ومن المستحسن أن يُعرَضُ التقرير التفصيلي معززاً بوسائل العرض التكنولوجية المتعددة، والرسوم البيانية، والجداول الإحصائية، مع تقديم كافة الاستعدادات للمناقشة مع الجهات المعنية، والرد على الأسئلة والاستفسارات الخاصة بموضوع التقرير.

سادسا: اتخاذ القرار في ضوء التقويم التربوي:

تعد مسألة اتخاذ القرار، المرحلة الأخيرة في عملية التقويم، إذ يقدم المقومون البدائل المختلفة بخصوص كل جزء أو عنصر تم تقويمه، حيث يتخذ صاحب القرار ما يراه مناسباً بعد اقتناع نتيجة الاطلاع على الحيثيات والعمليات، والإجراءات والبراهين، والأدلة، ليكون القرار صائباً.

وعملية التقويم لا جدوى لها إن لم تُتَّخَذُ قراراتٌ بشأنها، شريطة أن تكون هذه القرارات -في ضوء التقويم- قرار إلغاء، أو اعتماد، أو تطوير، وذلك حسب الأدلة والحجج والبراهين التي تشير إليها نتيجة التقويم. والقرار يكون عبارة عن عمليات ومخرجات يبدأ إجراء تنفيذه بعد قبوله واستحسانه من قبل فريق التقويم.

لقد اعتبر خبراء التقويم أمثال stuffbeam و provas و Alkeim المشار إليهم في (علام، 2003) أن التقويم يرتبط ارتباطا وثيقاً بصنع القرارات التربوية، فالتقويم الموجه بالقرارات يؤدي إلى معلومات يستند عليها في الاختبار بين بدائل الأفعال، ودعم قرار معين، وتوفير الموارد لمدة زمنية تالية قبل صنع قرار آخر.

التقويم البديل Alternative Assessment:

من الملاحظ أن عملية التقويم التربوي اعتمدت -ولفترات طويلة- على الاختبارات التحصيلية من نوع القلم والورقة بأشكالها المتعددة، فكانت تستخدم أدوات التقويم لمعرفة كمية المعلومات أو المهارات التي اكتسبها الطالب، وتستخدم في تقويم أدائه.

والدرجة تشير إلى ترتيب الطالب نسبةً لمتوسط أداء أقرانه، فلا يعني أن ارتفاع درجة الطالب يدل على كفاءة قدراته، بل هي في الواقع تشير إلى صعوبة أو سهولة الاختبار، وهذا النوع من أدوات التقويم التربوي كانت تعرف باسم الاختبارات مرجعية المعيار، وقد وجهت لها الكثير من الانتقادات للآثار السلبية التي كانت تتركها على المشاركين والمخرجات التعليمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومع تطور العملية التربوية كانت هناك مطالب لتقويم امكانيات وقدرات الطالب باستخدام أدوات تقويم لطاقات ومهارات الطالب من خلال محك مسبق عرف باسم الاختبارات مرجعية المحك، فتقيس الجانب العقلي المعرفي وتهمل قياس العديد من المهارات الأدائية الحركية، ومهارات التفكير الناقد أو الابتكاري، ومهارات التعاون، ومتطلبات سوق العمل كذلك لا تدرب الفرد على التواصل أو التعلم الذاتي، بالإضافة إلى أنها تقيس مقداراً محدوداً من عناصر المحتوى، لذا ظهرت الحاجة إلى أدوات تقويم بديل تكون عوضا عن أدوات التقويم المستخدمة، وتقيس كلاً مما يلي (سليمان، 2012):

1- الجوانب العقلية المعرفية.

2- الجوانب المهارية / الأدائية/ الحركية. مثل إجراء التجارب المعملية، وتصميم الخرائط، ومخططات الدوائر الكهربائية، وتصميم العروض الرقمية.

3- المهارات الاجتماعية؛ كالتعاون، وبناء الفرق التطوعية والقيادية.

4- الجوانب الانفعالية؛ كالاتجاهات والميول.

مفهوم التقويم البديل:

إن هذا النوع من التقويم لا يميل إلى مقارنة أداء الطالب بمتوسط أداء أقرانه في الصف كما هو الحال في التقويم المرجع للمعيار، ولا يقوم أداء الطالب في ضوء محك مطلق سابق التحديد كما هو حال التقويم المرجع للمحك، وإنما هو قائم على أساس قياس جميع جوانب الشخصية، والجانب العقلي المعرفي، والجانب الانفعالي الوجداني، والجانب المهاري الحركي الظاهر في مواقف الحياة الحقيقية.

يعرّف مولر (Mueller,2003) التقويم البديل: أنه نوع من التقويم، يطلب فيه من المتعلم أداء مهام حياتية واقعية، تبين قدرته على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأساسية، ويتم تقييم أو تقدير أدائه على ميزان وصفي متدرج يبين نوعية ذلك الأداء وفقاً لمستويات أداء محددة.

مبررات استخدام أساليب التقويم البديل عوضا عن أساليب التقويم التقليدي:

عندما نقول التقويم البديل فإنه يتبادر إلى الأذهان ما يضاده، وهو التقويم التقليدي، وذكر (سليمان،2012) مبررات تعزز من استخدام التقويم البديل بأساليبه بدلا من التقويم التقليدي، وهي:

1- أساليب التقويم التقليدي تقيس الجانب المعرفي أكثر من اهتماماته بالجانب الأدائي، بينما أساليب التقويم البديل تقيس الجانب الأدائي/ الحركي، وأيضا الوجداني والاجتماعي، مثل: مهارات التعاون والتواصل مع الآخرين، ومهارات التقويم الذاتي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

2- أساليب التقويم التقليدي هدفها هو قياس ما يعرفه المشارك من معلومات ومهارات سبق دراستها، بينما أساليب التقويم البديل هدفها هو قياس ما يستطيع أن يقوم به التلميذ -وليس ما يعرفه فقط- وكذلك مدى الاستفادة منه.

3- أساليب التقويم التقليدي تركز على نتائج الأداء وليس على العمليات والإجراءات التي يتبعها المشارك للوصول إلى تلك النتائج، ولكن من المهم معرفة العمليات والاستراتيجيات المعرفية التي قام بها المشارك أثناء حله لموقف مشكلة ما، بغرض المساعدة على مراقبة التعليم والنمو، سواء للمعلم أو الطالب، وهو ما يهتم به أساليب التقويم البديل.

4- أدوات التقويم التقليدية يعدها المعلم فقط، ويجيب عليها المشارك دون أي مشاركة منه أو من أطراف أخرى في صياغة الأسئلة، بينما التقويم البديل يشارك في إعداد أساليب التقويم كلٌّ من المعلم، والطالب، وأولياء الأمور، والمهتمين بالتربية.

5- أساليب التقويم التقليدية تعطي للمشارك الدرجة الحاصل عليها فقط دون أي مساعدة منها لاكتشاف التلميذ لذاته، بمعنى أنها لا توضح له: لماذا أصاب أو أخطأ؟ بينما أساليب التقويم البديل تساعده على اكتشاف ذلك من خلال بطاقة التقويم الذاتي، وتقديم مبررات لما يقوم به من أداءات توضح نواحي القوة والضعف في الأعمال المقدمة.

ويرى الباحث أنه عند استخدام أساليب التقويم البديل تقودنا لجعل التلاميذ يستخدمون معلوماتهم ومعارفهم في تنفيذ مواقف تعليمية، ويستعمل في التقويم البديل الطلبة التفكير المعقد وسلوك حل المشكلات فيما حولهم، وهو قياس في حالة تكامل من المنهج والواقع المحيط بالطالب، ويحقق التقويم البديل المشاركة المجتمعية بين الطالب، والمعلم، وأولياء الأمور، والوسائل المتاحة في المدرسة وخارجها.

الشروط الواجب توافرها عند تطبيق التقويم البديل:

أورد زيتون (2007) مجموعة من الشروط التي يجب توافرها عند تطبيق التقويم البديل في تقويم تعلم الطلاب، ومن أبرزها ما يلي:

1-نشر ثقافة التقويم البديل بين الطلاب، والمعلمين، وأولياء الأمور، وغيرهم قبل البدء في تطبيقه، مع التدرج في التطبيق.

2-أن يتم التقويم البديل في سياق عمليتي التعليم والتعلم، وليس كجزء منفصل عنهما، بحيث تبدو مهام التقويم البديل للطلاب وكأنها مهام تعلم وليس مواقف اختبارية.

3-أن تتوافر في مهام التقويم عدداً من المحكات:

أ- أن تكون أساسية: أي: تتعلق بالمفاهيم والمهارات الأساسية، وليس بحقائق جزئية متفرقة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ب- أن تكون حقيقية: أي: تركز على مشكلات من الواقع، ويرون فيها أهمية في حياتهم.
ت- أن تكون ثرية: أي: أن العمل على إنجازها يؤدي إلى ثراء معرفة الطلاب، وتوسيع آفاقهم.
ث- أن تكون محفزة: أي: تثير دوافع الطلاب، وتحفزهم للتعلم والاندماج في تلك الأنشطة.
ج- أن تكون منشطة للاتصال الإنساني: بمعنى: أن تؤدي إلى تفاعل الطلاب مع بعضهم، ومع المعلمين، ومع الخبراء، والمفكرين، والعلماء، ونحوهم.
ح- أن تكون ملائمة: أي: تتناسب صعوبة المهام مع قدرات الطلاب وخلفيتهم المعرفية والمهارية، وكذلك تكون قابلة للتنفيذ في الوقت المتاح للإنجاز، واستخدام المصادر والإمكانات المادية المتوافرة.
خ- أن تكون مفتوحة النهاية: أي: تتسع لاحتمالية تعدد الإجابات الصحيحة لها، والتي يمكن الوصول إليها بطرق مختلفة متنوعة.
4-أن تتعدد أساليب تقدير أداء الطلاب في إنجاز المهام، فلا تقتصر على اختبارات الأداء فقط، بل تمتد لتشمل أساليب أخرى مثل: حقائب الإنجاز، ومشروعات الطلاب، وغيرها.
5-يتطلب التقويم البديل بعض أشكال التعاون بين الطلاب من خلال العمل الجماعي، ومجموعات التعلم التعاوني.
6-يجب تجنب مقارنة أداء الطالب في إنجاز المهام بأداء زملائه في الصف.
7-يجب أن يشارك الطالب تقييم ذاته في أداء المهام.

الحاجة إلى التقويم البديل:

تتمثل الدعوة إلى استخدام التقويم البديل إلى عدة حاجات، أهمها:
1- رأت اللجنة القومية للمستويات التربوية والعمليات الاختبارية في أمريكا عام 2000 أن التركيز في الماضي على الكفايات أو المهارات الأساسية أدى إلى افتقار الطلبة إلى المهارات العقلية العليا، وأن اختبارات الحد الأدنى -والتي تقتصر على الورقة والقلم- كانت لها تأثير سلبي، فكان هناك رد فعل قوي من جانب المربين بضرورة التحول من التقويم المعتاد -الذي يقدم صورة أحادية البعد عن أداء الطالب باستخدام أسلوب تقويم واحد- إلى التقويم البديل، الذي يقدم صورة متعددة الابعاد عن أداء التلميذ باستخدام أساليب متنوعة (علام، 2009)
2- التقويم البديل يجعل الطالب ينغمس في مهمات، ونشاطات، وتكليفات مختلفة ذات معنى له، وتحاكي عالمه الحقيقي الذي سوف يواجهه أثناء الدراسة أو بعد التخرج،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويتضمن ذلك عمليات تفاعلية بين التعليم داخل المدرسة وتطبيقات التعلم في العالم الواقعي.

3- للطالب دور فاعل وإيجابي، حيث يقوم بعملية البحث والتقصي عن المعلومات من عدة مصادر، يحللها، وينفذها في إطار تركيبي أثناء تنفيذه لهذا العمل، وبعد الانتهاء يقوم بعملية التقويم الذاتي (Stiggins,2008).

4- كثير من المعلمين والتربويين وغيرهم -ممن حاولوا إعادة تصميم المناهج وتحسين عملية التعلم- وجدوا أن الاختبارات لا تعكس بدقة الأهداف التربوية الجديدة.

5- تخوف أصحاب الأعمال من افتقار التلاميذ -الذين سوف ينضمون مستقبلا للقوة العاملة- إلى الكفايات المرجوة التي تؤهلهم للتنافس في الاقتصاد العالمي (علام،2009).

التحولات التي أحدثها التقويم البديل في المنظومة التعليمية:

أحدث التقويم البديل تحولات في فلسفة التقويم التربوي البديل، وهي عبارة عن ثلاثة تحولات، هي (تاج السر، 2005):

أولا: التحول من سياسة الاختبارات إلى سياسة التقويم المتعدد:

في أساليب التقويم التقليدية يكون التقويم عبارة عن إجراء اختبار واحد نهاية مدة دراسية، يأخذ شكل الاختبار التحصيلي، يقيس تذّكر الطالب لمعلومات سبق دراستها، وقد لا تكون لها صلة بواقع الطالب، علاوةً على ذلك في التقويم التقليدي تكون عملية التعلم والتقويم عمليتان منفصلتان؛ فالأولى مسؤولية المعلم، والثانية مسؤولية خبراء القياس والتقويم. أما في التقويم البديل فإنه يأخذ تكامل عمليتي التعلم والتقويم حيث تكون على شكل مهام حياتية، وإنجازات، ومهارات مدمج التعلم والتقويم معاً بصورة يكملان بعضهما. ويكون تقرير النتائج على شكل بروفايل، يعطي صورة تفصيلية عن أداء الطالب.

ثانيا: التحول من اختبارات القدرات المعرفية إلى تقويم قدرات متعددة:

إن النظرة الحديثة للتعلم والتحصيل، ومفهوم الذكاء المتعدد، وتوسيع نطاق النتاجات التعليمية المهمة، التي أشارت إليها المستويات التربوية، تتطلب بالضرورة توسيع نطاق أساليب التقويم وأدواته لقياس هذه النتاجات؛ فالتقويم التقليدي يركز غالباً على قياس قدرة الطالب على إظهار ما اكتسبه من معارف باستخدام اختبارات تعتمد على الورقة والقلم. أما التقويم البديل -بالمنظور الحديث- فإنه يركز على أداء الطالب ومهاراته، وفهمه، وتنظيمه لبنيته المعرفية، مما يتطلب أساليب وأدوات تقويم متعددة ومتنوعة، مثل: ملاحظة أداء الطالب، ونقده لمشروعاته، ونتاجاته، وعروضه، وملف أعماله، وتقديره لقضايا معينة على موازين متدرجة، وغير ذلك. وبذلك يتسع نطاق المعلومات التي يتم جمعها عن الطلاب، وتوظيف هذه المعلومات في تقويم أساليب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تفكيرهم، ونمط أدائهم، وتوثيق تعلمهم، وتعرف جوانب قوتهم وضعفهم (كمال الدين وجعفر،2011).

ثالثا: التحول من تقويم منفصل إلى تقويم متكامل:

فالتحول من التقويم أحادي البعد -المتمثل في تطبيق اختبار واحد في نهاية مدة دراسية معينة لقياس تحصيل الطالب- إلى تقويم متعدد الأبعاد يسهم في إمكانية تكامل التقويم مع العملية التعليمية داخل الفصل، لهذا ينبغي أن يساعد التقويم في قدرة الطلاب على التعلم الفاعل، واكتساب المعلومات المفيدة، وتحديد التوقعات الأكاديمية الشخصية، وتمثل المعارف والمهارات.

والخلاصة أن نظام التقويم البديل يتطلب إحداث تحولات في المنظومة التعليمية، والممارسات التربوية التقليدية، والبحث التربوي نلخصها في ثلاث تحولات (تاج السر، 2005):

1- التحول من الاستناد على مبادئ النظرية الكلاسيكية في التعلم إلى النظريات البنائية، والعمليات المعرفية الإنمائية.

2- التحول من الممارسات الصفية -التي تشجع الدور السلبي للطالب- إلى الممارسات التي تؤكد أن الطالب كائن حي نشط، مفكر، ومبدع، ويبني معارفه من مهام متنوعة ذات مغزى يقوم بتنفيذها.

3- التحول من دور المعلم كناقل للمعرفة، وسلطة ضاغطة إلى مُيَسِّر، ومحكم، وموجه، وناصح مخلص.

مميزات أسلوب التقويم باستخدام ملف الإنجاز (البورتفوليو):

١- ؤكد التقويم البديل على أن اختبارات الورقة والقلم ليست هي الأداة الوحيدة للتقويم.

٢- التقويم يغطي أطول فترة زمنية، أطول من تلك التي تغطيها الاختبارات التحصيلية التقليدية، وبالتالي فهو أكثر رصدا في قياس الأداء، ويقدم فرصاً متعددة لتحسين الأداء الذي هو غاية التعليم (سليمان، 2012)

٣- يوفر للطلبة والمعلمين والإدارة المدرسية التغذية الراجعة الفورية، والفرص التي باستطاعتهم استخدامها لمراجعة أدائهم بالنسبة للأعمال التي يقومون بها (wiggins,1998)

٤- قيس أداء الطالب معتمدا على مقارنة أدائه الحالي بأدائه السابق، وليس بأداء أقرانه، أو مرجع المعيار.

٥- يشعر المتعلم بالمسؤولية تجاه أعماله من خلال إتاحة الفرصة لمراجعة أعماله، واختيار الأفضل منها لضمها إلى الملف.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦- يعطي المتعلم الشعور بالمسؤولية تجاه أعماله، ومراجعة الأداء، وتصحيح أخطائه، ويدرب المتعلمين على تنظيم أفكارهم.

الفرق بين حقيبة إنجاز الطالب والاختبارات التقليدية:

وهناك أسباب أدت إلى الاتجاه إلى استخدام الملفات والحقائب لتوثيق إنجازات الطالب، وأهم تلك الأسباب هو الانتقاد الذي وُجِّه للتقويم التقليدي بأنه يُعْنَى بقياس الجانب المعرفي للمتعلم دون الاهتمام بقياس قدرته على تطبيق هذه المعرفة في مواقف حقيقية، وكذلك الأخذ بمبدأ التراكمية في التقويم؛ ذلك أن المتعلم الذي أمامنا ليس نتاج اليوم فحسب، بل هو محصلة للأمس، ومنفذ لواقع اليوم، وبناء لما سيحدث في الغد أيضاً، لذلك فمن الأصح ألا نحكم عليه في ضوء ما تعلمه اليوم، إلا إذا وضعنا في حساباتنا ما حققه بالأمس، ولذلك يكون الحكم عليه أكثر دقة وتكامل.

وقد أورد بوفام (٢٠٠٥) الجدول التالي، يبين فيه بعضاً من الاختلافات بين حقيبة إنجاز الطالب، وبين الاختبار التقليدي:

جدول رقم (٢) الاختلافات بين حقيبة إنجاز الطالب والاختبارات التقليدية

حقيبة أعمال الطالب	الاختبارات التقليدية
يقيس إنجاز كل طالب على حدة، ويسمح بوجود فروق فردية بين الطلبة.	يقيس جميع الطلبة اعتماداً على الأبعاد نفسها.
يحدد هدفاً من خلال تقويم الطالب.	ليس تقويم الطلبة هدفاً.
يهتم بالتطور، والجهود، والإنجاز.	يهتم بالإنجازات فقط.
يمثل مجالاً للقراءة والكتابة الذي ينغمر فيه الطالب.	يقوم من خلال مجال محدد للقراءة والكتابة والواجبات التي لا تتلاءم مع ما ينجزه الطلبة.
يطلب من الطلبة تقويم تقدمهم وإنجازاتهم.	يصحح بصورة ميكانيكية، أو يصححه مدرسون ذوو معلومات قليلة.
يمثل طريقة جماعية في التقويم.	عملية التقويم ليست عملية جماعية.
يربط التقويم والتدريس بالتعلم.	يفصل ما بين التعلم والاختبارات والتدريس.

خطوات بناء حقيبة إنجاز الطالب:

لإعداد حقيبة إنجاز الطالب يجب أن يمر بالخطوات التالية (سليمان،2012):

1- تحليل محتوى المنهج إلى موضوعات أساسية، وأخرى فرعية.

2- تحديد الأهداف العامة والأهداف الخاصة بكل موضوع على حدة.

3- اختيار أنسب وسيلة للتقويم، وتوزيع الدرجات لأداء التقويم المستخدمة بملف الطالب.

4- تحديد نظام لاختيار ما يجب ضمه إلى حقيبة أعمال الطالب، حتى تصبح الحقيبة وثيقة مهمة من وثائق التقويم.

5- اختيار نظام لتقدير درجات الأداء لكل عنوان أو لكل فصل بحقيبة الطالب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

6- وضع قواعد لتحديد مستويات الأداء.

محاذير يجب التنبؤ بها حول محتويات الحقيبة:

تبنت وزارة التربية والتعليم في ولاية كنتاكي الأمريكية حقيبة إنجاز الطالب كجزء من نظام المسائلة المدرسية، ومتابعة أنماط استخدام وبناء حقيبة أعمال الطالب، أوضحت النتائج الأولية الافتقارَ للتكامل في المراحل الأولى من استخدامها، كما لاحظ بيرن ولويس (buren,lewis,1994) الأنماط الآتية من استخدام حقيبة أعمال الطالب المشار إليها عند (نتكو وبروخارت،2012):

1- أظهرت الحقائب أن الطلبة بذلوا الكثير من الجهد في محتويات الحقيبة، وكانت كل حقيبة شديدة الفردانية، وعموما أظهرت الحقائب أعلى إجادة في الكتابة.

2- جميع الحقائب من الفصل نفسه تبدو متطابقة تقريبا، فكتب جميع الطلاب عن الموضوعات نفسها، ويستخدمون الأسئلة والتوجهات ذاتها، والطلاب لا يختارون محتوياتها.

3- جميع الحقائب تحمل التواريخ نفسها على جميع مدخلاتها، والمدخلات لا تراجع وتعاد صيغتها، بل إنها أنجزت قبل الموعد النهائي بقليل لغرض تقديمها للإدارة المدرسية.

4- جميع الحقائب أنشئت على أساس المجموعة نفسها من حيث المتطلبات والأسئلة، وأنها تحد من قدرة الطلاب وتوجهاتهم.

5- بعض المدخلات ليست سوى كتابات من مواضيع المناهج الدراسية، ونقلت من الكتاب المدرسي إلى حقيبة أعمال الطالب بنفس الشكل والعرض تقريبا.

6- من الواضح أنه لا ينبغي إنشاء نظام حقائب فقط أنه ينتج الطالب بورتفوليو؛ لأنه ينتج أي نوع من الحقائب دون الفحص عن مدى جودتها أونها غير ملائمة.

تقدير الأداء للطالب من خلال حقيبة انجاز الطالب:

يذكر (جابر،2012) أن طريقة تقويم حقيبة أعمال الطالب تعتمد على الهدف منها، فإذا كان الهدف هو تشجيع الطالب على تقييم ذاته فإن المعلم يطلب من الطالب أن يحدد محكات تقويمية تصاغ بلغته، وإذا كان الهدف هو قياس نمو الطالب وتتبعه فإن ذلك يتطلب وجود معايير أو مستويات تقوم على أسسها ملفات الأعمال، وإذا كان الهدف هو تقويم البرامج التعليمية فإن ذلك يتطلب وجود معايير أو مستويات وأيضا اختيار مجموعة فرعية من حقائب الأعمال تمثل المجتمع الطلابي كله.

ويحدد (سليمان، 2012) تقويم أداء الطالب من خلال حقيبة الإنجاز يتم بطريقة من إحدى اثنتين:

أ) الطريقة الشمولية: وتعتمد هذه الطريقة على تقويم كافة أجزاء الملف دفعة واحدة دون تجزئته إلى أجزاء، وذلك في ضوء دليل تصحيحي، أي: مفتاح تفصيلي مسبقا،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويتم استخراج معايير التصحيح من قبل المراجعين في عملية التقويم في ضوء تحقيق الأهداف، وتتميز هذه الطريقة أنها تساعد المقوم لمشاهدة أداء الطالب كعمل كلي، وتأخذ وقتاً أقل بالنسبة لتقويم أداء الطالب، إلا أنه يعيب على الطريقة الشمولية أنها لا تحدد تفاصيل أداء الطالب، وقد يكون الفاحص متحيزا في تقديراته، وبالتالي تكون التقديرات التي يقدمها خاطئة.

ب) الطريقة التحليلية: تعتمد على تقييم كل جزء من أجزاء الحقيبة على حدة، أي: إعطاء الدرجة كتقدير كمي يستحقها كل عنصر من عناصر الحقيبة، ومن ثَمَّ يتم تجميع درجات هذه الأجزاء للحصول على الدرجة الكلية لأداء الطالب، وتتميز هذه الطريقة بإعطاء تغذية راجعة تفصيلية للتلاميذ، وتسمح بتحديد ما الذي يحتاجه الطالب عند إعادة الدرس، وتسمح بتقدير العناصر التي لها أوزان أكثر من الأخرى، إلا أنه يعيب هذه الطريقة صعوبة التحديد الدقيق لدرجة العنصر، ويمكن للمبتدئين في تقويم الأداء أن يحدث لهم إحباطات في التقدير؛ نظرا لطول الوقت الذي يحتاجونه في تقدير جميع عناصر إنتاج الطالب.

ثانيا: التقويم المعتمد على الأداء:

لقد مارس الإنسان منذ طويل الأجل اختبارات أداء في شتى مجالات الحياة، فكان الحرفيون والرسامون ومن يدربون فنون القتال يقيّمون تلامذتهم بمدى إجادتهم في أداء مهمة أو عمل ما، وحتى المعلمون في زمن الكتاتيب كانوا يستعملونه في اختبارات سرعة الحفظ، ونظم الشعر، أو حل مسائل في الحساب، وفي جميع الحالات فإن الذي يتم تقييمه هو مهمة أوكلت للطالب تعكس مدى إتقانه للمهارة وكيفية استفادته من قدراته ومعارفه.

وتقويم الأداء في الصف الدراسي الحديث ينفذه المعلمون من خلال ممارسات تقويم حقيقي، وذلك بأن يعرض على التلاميذ مهام وأعمالا ينجزونها، يستكشف منها المعلم كيف يستثمر الطلبة مهاراتهم وإمكاناتهم في تحقيق أفضل أداء؛ كأن تكون مهمة لحل مشكلة، أو تحليل لموقف ما، أو تحديث لبرنامج تعليمي يؤدي فيه الطالب أعمالا تستوجب تأثيراته وتغييراته، يتم التعرف عن درجة تحصيل الطالب.

ويعرف (زيتون،2001) التقويم القائم على الأداء: بأنه التقويم الذي يتطلب من الطالب أداء شيء ما، ومن ثم تقويم هذا الأداء طبقاً لمعايير محددة للاجتياز أو عدم الاجتياز، والحصول على تقديرات موثوق بها لكفاية أداء الطالب لمهارة ما ولعدد من المهارات، ويعتمد هذا التقويم غالباً على ملاحظة هذا الأداء في ظروف عمل حقيقية أو ظروف عمل محاكية لها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يرى الباحث أن هذا الأسلوب يجعل الطالب المحور الأساسي في تنفيذ المهمة، ويتم تقويم المهارات المعرفية والأدائية والوجدانية التي يملكها، ومشاركة المعلم بوضع معايير تقويم الأداء ومستوياته، ويعطي المعلمُ الطالبَ الفرصةَ لتعديل إجراءات المهمة، وبناء التغذية الراجعة، وصولا لأعلى مستوى من جودة الأداء، مع احتفاظ المتعلم بحق التعبير عن رأيه وأدائه، ويكتسب مهارة الإقناع والأدلة المنطقية والبراهين العقلية، كما أن التقويم المعتمد على الأداء يستخدم المعارف أو المهارات التي تعلموها من عدة مجالات دراسية بدلا من تذكر المعلومات وتلقينها، أو وصف الطريقة دون تحليلها وتفكيكها.

خصائص التقويم المعتمد على الأداء:

يمكن استخدام تقويم الأداء لتقويم نواتج تعلم متنوعة، وذات طابع يستكشف المهارات التي استخدمها الطالب في تنفيذ المهمة، وحدد (wiggins,1998) للمهمة الأدائية سمات وخصائص، هي:

1- يقتضي استخدام الطالب للمعرفة التي اكتسبها في تأدية مهام ذات معنى.

2- معقد، ويقتضي استخدام الطالب حصيلة متنوعة من المعارف، والمهارات، والقدرات.

3- يتطلب الوضوح التام، والكمال، والمبررات الكافية في الاستجابات، وفي الأداءات، وفي المنتجات.

4- يحدد -بكل وضوح- المعايير والمحكات التي من خلالها تُقَيَّمُ الإجابات الصحيحة، والتي قد تكون متعددة، وكذلك الأداءات والمنتجات.

5- تحاكي الطرق التي يتعين أن يتبعها الطلبة -من حيث استخدامهم حصيلة متنوعة من المعارف والمهارات والقدرات- في ظروف الحياة الواقعية.

6- يقدم إلى الطلبة تحديات وأدواراً غير مُحْكَمَةِ التركيب، كما يحدث في الأدوار والمهام التي ربما يصادفونها في الحياة أو في العمل أو المنزل.

أنواع التقويم المعتمد على الأداء:

هناك عدة أنواع ينجزها الطلاب تتسق مع تقويم الأداء، وهي متعددة، ويقدمها المعلمون بأشكال كثيرة ومتنوعة، وسأعرض المهمات الأكثر تداولا عند المعلمين، وهي:

1- مهام موجهة للطالب كفرد أو لمجموعة من الطلبة: عادة تكون مهام تحريرية، أو مهام تتطلب توفر وسائل ومصادر تعليمية خارج الصف، أو حتى المدرسة.

2- مشروعات طويلة أو قصيرة الأجل: وتتحدد المهمة حسب المشروع، هل تكون بشكل فردي أو مشترك.

3- العروض الشفهية والتمثيل التي تنسجم مع المنهج، وتفي بأهداف الدرس التعليمي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

4- السيناريوهات المكيفة حاسوبيا باستخدام الوسائط المتعددة، أو بالبرامج المحدثة في عالم التقنية.

طرق التقويم المعتمد على الأداء:

هناك عدة طرق تستخدم في تقويم المهمة الأدائية، وقد حدد (النجدي،2002) أربعة طرق لتقويم مهمات الطلبة، وهي:

1- مقياس الإنتاج: يستخدم للحكم على نوعية الإنتاج، ويمكن تصميم نموذج لهذا المقياس باختيار نماذج من أعمال الطلاب، نماذج مستويات إنتاج متقاربة من حيث وقتها، وصلاحيتها، ثم ترتب من الأعلى إلى الأسفل، وتعطى درجات بناء على ذلك، ولكي يمكن تقويم أعمال الطلاب يتم مقارنة أعمالهم بهذا النموذج، ويُعطى الطالب درجة بناء على ما سبق تحديده من درجات لهذا النموذج.

2- قوائم التقدير: هي أدوات قياس تعتمد على المشاهدة أو الملاحظة للطالب عند قيامه بعمل ما أو أداء، ويتكون المقياس من مجموعة من العبارات التي تصف سلوكا بسيطا ذات علاقة بالصفة أو الخاصية التي نقيسها، وتستخدم قوائم تقدير لتقويم أداء الطالب التي تتم ملاحظته، وذلك بوضع علامة (✓) أو علامة (×) أمام العبارة التي لا تنطبق عليه.

3- سلالم التقدير: يحدد للمهمة سلم تقدير يكون فيه نظام تدريج عددي، أو رتبي، أو وصفي، أو لفظي، لوصف السلوك الملاحظ للطالب في كيفية تنفيذه للمهمة.

4- قوائم الرصد أو الشطب: أداة مكونة من مجموعة من العبارات ذات الصلة بالسلوك المقاس، فلكل عبارة من العبارات تتضمن سلوكا بسيطا يخضع لتقدير ثنائي -مثلا (نعم/لا)-، وقد تكون العبارات مرتبة منطقيا، وذلك حسب الصفة المقاسة.

ويتبقى السؤال: أي من الأدوات الأربع يجب اختيارها؟

يرى الباحث أن لكل مهمة أدائية أسلوبها الأفضل في تقويم الأداة، وكيفية تنفيذها، والمدة الزمنية، وواقع الطلبة، وخصائص المادة الدراسية، فيقوم المعلم بالتشاور مع بعض الخبراء التربويين والمحكمين في أي أداة مقياس يفضل استخدامها لوصف تلك المهمة الأدائية، التي تخضع لتقدير ثابت وصادق لأداء الطالب.

ثالثا: تقويم الأقران:

إن تقويم الأقران يساعد على تحسين التعلم من عدة أوجه، حيث يزيد قدرةَ الطالب المعلّمُ على ملاحظة أعماله، وأفكاره، وتحليل أفكار أقرانه، ويزيد وعيه بالبعد عن التحيز الشخصي، وأثره في الحكم على الأخرين عندما يقيّم نفسه، ويقيم الآخرين، وينمي قدرة الطالب على إصدار أحكامه في ضوء معايير وأساليب علمية لا يلاحظه من أقرانه، فضلا عن زيادة وعيه بالتعبير عن آرائه التقويمية، وأهمية تأسيس معايير دفاعية للحكم على جودة العمل والفكر وتقبل آراء الآخرين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويعرفه (الصراف ، 2002) بأنه: "نوع من التقييم يقوم به أقران الطالب أو المتعلم، وهو تضمن التقييم البنائي والتقييم الختامي للمهمة التعليمية، أو النشاط، أو العمل بواسطة قرين للطالب، أو مجموعة من الأقران".

كما عرفه (علام،2009) بأن تقويم الأقران يتضمن قيام كل طالب بتقويم أعمال قرينة، إذ يمكن لكل طالبين أن يتبادلا التعيينات، أو المهمات التعليمية، أو الأعمال التي أداها كل منهما، ويقوم كل منهما بتقويم جودة، أو دفة، أو ملاءمة عمل الآخر.

- **أهمية تقويم الأقران:**

1- يشجع الطلبة على التفكير الناقد، ويزيد ثقتهم بأنفسهم، ويحثهم على تحمل المسؤولية (علام،2009).

2- يؤدي إلى زيادة وعي الطالب للمواضيع المعقدة، وتكسبه معايير دافعية للحكم على جودة العمل والفكر (جابر،2002).

3- يكشف عن غموض عملية التقويم، وبالتالي يتمكن الطلاب من معرفة كيف ولماذا تمنح الدراجات. (Lee,2008)

4- يعزز قدرة الطالب على إصدار الأحكام، ويعزز استقلالهم، ويقدم للطلاب فرصة لإبداء الرأي في التقويم والتعلم.(Falchikov,2005)

- **أهداف تقويم الأقران:**

لقد ذكر (علام، 2009) أن تقويم الأقران يحقق الأهداف التالية:

1- مشاركة المتعلم في مسؤولية التعلم، وبالتالي مشاركته في السلطة.

2- زيادة استقلالية الطالب.

3- فهم الطالب للمادة الدراسية فهما عميقا.

4- تحويل الطالب من متلقٍّ سلبيٍّ إلى مقوِّم.

5- جعل الطالب قادرا على نقد أعمال زملائه.

6- توضيح مفهوم الذاتية وإصدار الأحكام للطالب.

7- جَعْلُ الطالب يدرك أن التقويم جزء لا يتجزأ من عملية التعلم.

مما سبق يتبين للباحث أن تقويم الأقران -باعتباره أحد أساليب التقويم البديلة- يساعد الطلاب على تحمل المسؤولية، والثقة بالنفس، وتنمية روح المنافسة، والنقد البنَّاء لأعمال زملائهم، مما يجعل للطالب دوراً إيجابياً في إصدار الأحكام.

- **أنواع أسلوب تقويم الأقران:**

في مجال تقويم الأقران أسلوبان متبعان، هما (Davies,2000):

1- أسلوب تقويم الأقران الفردي: يعتمد على علاقة (one to many)، حيث يقوم طالب واحد بتقويم طالب واحد أو أكثر، فيتم تحديد قرين واحد يقوم بتقويم المهمة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعليمية التي نفذها لكل طالب، أو طالب واحد يقوم بتقويم منتج أو عمل مجموعة من الطلاب.

2- أسلوب تقويم الأقران الزوجي أو الجماعي: في هذ النوع يعتمد على علاقة (many to many)، حيث تقوم مجموعة من الطلاب -اثنان فأكثر- بشكل تشاركي بتقويم منتج أو عمل طالب واحد أو جماعة أخرى من الطلاب، وعلى هذا تظهر وجهة نظر المجموعة القائمة بالتقويم ككل بعد التشارك والتحاور فيما يتم تقويمه.

وأيا كان أسلوب تقويم الأقران؛ فردياً أم جماعياً، فإن وجهة نظر القائم بالتقويم تصل إلى مجموعة الطلاب التي قدمت العمل، وتحمل معها نقاط القوة والضعف حول المنتج التي تأخذ مسارها في النقاش والتفاعل بين الطلاب بما ينعكس على تحسن مستوى أدائهم الأكاديمي، وتحسن مستوى جودة أعمال الطلاب نتيجة إجراء تقويم الأقران.

• دور المعلم في أسلوب تـقويم الأقران:

يختلف دور المعلم في هذا الأسلوب عن الدور الذي يقوم به في التعليم التقليدي، فالمعلم في هذا الأسلوب هو المنظم للمجموعات، والمرشد، والمعين، يتابع الطالب الذي ينفذ تقويم الأقران متأكدا أنه يتجه في المسار المحدد.

رابعا: التقويم بالملاحظة:

أسلوب التقويم بالملاحظة من أساليب التقويم البديل الذي يدون فيه سلوك الطلبة بهدف التعرف إلى اهتماماتهم، وميولهم، واتجاهاتهم، وتفاعلهم مع بعضهم بعضا بقصد الحصول على معلومات تفيد في الحكم على أدائهم، وفي تقويم مهاراتهم، وقيمهم، وأخلاقياتهم، وطريقة التفكير التي ينتهجونها

ويعرّف (زيتون ،2007) الملاحظة: بأنها انتباه مقصود، ومنظم مضبوط للظواهر أو الأحداث بُغية اكتشاف أسبابها وقوانينها.

وتعني بالملاحظة: عملية مشاهدة ومراقبة الطلاب عن طريق حواس المعلم أو الملاحظ، وتسجيل معلومات لاتخاذ قرار في مرحلة لاحقة من عملية التعليم والتعلم، وتوفر الملاحظة معلومات منظمة ومستمرة حول كيفية التعلم، واتجاهات المتعلمين، وسلوكياتهم، واحتياجاتهم كمتعلمين، وكذلك أدائهم، ولذلك يجب أن يكون للملاحظة معايير محددة، ومجال واضح (دعمس،2011).

خامسا: التقويم الذاتي:

يعد امتداداً لعمليات التقويم ومكملا له، حيث يتم تقويم الفرد ذاتيا بنفسه، كأن يقوم الطالب بتقويم نفسه عن درجة اتقانه للمهارة، أو المعلم يقوّم ذاته عن مدى تمكنه من طرق التدريس، وهكذا.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويعد مفهوم التقويم الذاتي الحكم الشخصي على ما يستحقه من جدارة أو قيمة، كما تبدو من الاتجاهات التي يتبناها الشخص نفسه، وتتحدد تقدير الذات جزئيا من خلال مقارنة بين صورة الذات والذات المثالية، وأكثر ما يستخدم التقويم الذاتي في تقييم الشخصية والسلوكيات التي يتصرف بها الفرد في مواقف واقعية.

أهداف التقويم الذاتي:

1- زيادة استقلالية الطالب.
2- يُعد الطالب لأساليب التقويم الأخرى، ومنها: الاختبارات التحصيلية.
3- يدرب الطالب على تحليل سماته وقدراته من خلال تقويم أعماله.

أهمية التقويم الذاتي:

أورد (عفانة، 2011) أهمية التقويم الذاتي، وهي –عنده- تكمن فيما يلي:

1- يعزز مهارات التفكير العليا، ومهارات ما وراء المعرفة، ومهارة التفكير الناقد.
2- ينمي مهارة حل المشكلات.
3- يجعل الفرد متابعاً لتلبية احتياجاته، ومفكراً في ممارساته، وينمي ثقته بنفسه.
4- يتناسب مع عصر المعلومات، حيث يكون الفرد مصدراً للمعلومات عن نفسه.
5- يعزز تقبل الفرد للآخرين.
6- تقويم الفرد لنفسه يؤدي إلى اكتشاف أخطائه، فيعمل على التخلص منها، وبالتالي يصبح أكثر تسامحاً نحو أخطاء الآخرين.

سادسا: التقويم من خلال الاختبارات الكتابية:

يرى (حمزة وصومان، 2012) أن الاختبارات الكتابية تعد جزءا من التقويم البديل، وتأتي ضمن أساليبه، حيث يعطى الطلبة مهمات معينة تكون على شكل أسئلة، ويطلب منهم الإجابة عنها، فقد تكون هذه المهمات على شكل اختبار قصير لا يأخذ سوى دقائق معدودة حول معارف أو مهارات محددة، وقد تكون على شكل سؤال متنوع، أو سؤال مقالي، أو على شكل أسئلة اختيار متعدد.

ويعرفه (دعمس،2011): أنه وسيلة منظمة لتقويم قدرات الطلاب، ولتحديد مستوى تحصيل المعلومات والمهارات عندهم في مادة دراسية تعلموها مسبقا، وذلك من خلال إجابتهم على مجموعة من الفقرات التي تمثل محتوى المادة الدراسية.

أنواع الاختبارات الكتابية:

أورد (خليل،2011) أن الاختبارات الكتابية من أساليب التقويم الحقيقي، وتأتي على ثلاثة أشكال:

1- اختبارات قصيرة الإجابة: ويستخدم هذا النوع من الاختبارات لتقويم الطالب للمفاهيم، والمبادئ العلمية، والحقائق، ولا تأخذ إلا دقائق معدودة أثناء الإجابة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

2- اختبار الكتاب المفتوح: وفيها يسمح للطالب بالاستعانة بالكتاب المقرر، أو المذكرات، أو أية مواد أخرى، بشرط أن تكون الأسئلة من النوع غير المباشر، وتقيس قدرة الطالب على الاستفادة من المعلومات المتوافرة بين يديه، وتطبيقها.
3- الاختبار البيتي: يعطي المعلم الطالب الأسئلة لكي يقوم بحلها في البيت، ويستعين بما لديه من كتب، ومراجع، ومصادر تعلم أخرى، وذلك لكي يخرج بتطبيقات واستنتاجات معينة.

- **الخصائص السيكومترية للاختبارات:**

إن الباحثين والمتخصصين عند تقييمهم لأداة اختبار أو المفاضلة بين اختبار وآخر فإنهم يقيسون مدى تمتع الاختبار بالخصائص السيكومترية التالية (الخياط،2010):
1- الخصائص الأساسية: وتضم؛ الصدق، والثبات.
2- الخصائص الثانوية: وتضم؛ الموضوعية، والسهولة في التطبيق، والتحليل، والتفسير.
3- الخصائص الإضافية: وتضم؛ المعايير، والصور المكافئة، والتكلفة.

سابعا: التقويم بالخرائط المفاهيمية:

تعد خرائط المفاهيم من أساليب التقويم البديل لتقويم الطلاب التقويم غير التقليدي، حيث تساعد الطلاب على ربط المفاهيم المتشابهة مع بعضها البعض، وتساعد خرائط المفاهيم على تنمية التفكير لدى الطلاب من خلال تصور ذهني يؤدي إلى تعميق مدارك العقل، وربط محتويات المنهج، وبناء علاقات مترابطة ومتصلة تمكن التلاميذ من التأمل والتدبر لرسم مفاهيم شاملة ومتصلة، وتُبنَـى بترتيب هرمي، فتبدأ بالمفاهيم الأساسية، ثم تليها المفاهيم الفرعية، وفي حالات محدودة تكون البداية بالفروع متجها هرميا نحو المفاهيم الأساسية.

وخرائط المفاهيم هي رسوم تخطيط ثنائية البعد أو متعددة الأبعاد، تعكس مفاهيم محتوى النص، يتم تنظيمها بطريقة متسلسلة تتخذ شكلا هرميا، إذ بوضع المفهوم الرئيس في قمة الخريطة تتدرج تحته المفاهيم الأقل عمومية في المستوى الأدنى، مع وجود روابط توضح العلاقات بين المفاهيم الرئيسية والفرعية (فتح الله ، 2006)

خصائص خرائط المفاهيم:

يرى (أبوعاذرة، 2012) أن خرائط المفاهيم عبارة عن أشكال هرمية ذات بعدين توضح العلاقة والروابط المختلفة بين المفاهيم، وأنها تعتمد على ثلاث خصائص أساسية، وهي كما يلي:
1- التركيب الهرمي: ويعني إظهار الروابط الهرمية بين المفاهيم الرئيسية -التي تكون أكثر عمومية- والمفاهيم الفرعية التي تكون أقل عمومية، وتتصل المفاهيم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفرعية بكلمات رابطة من خلال أسهم تدل على اتجاه هذه الرابطة، وبالتالي تأخذ المفاهيم شكلا بنائياً، يتطور من المفاهيم المتسعة إلى المفاهيم الضيقة.

2- التمايز المستمر: وهذا يرتبط بعمليات التعلم التي يقوم بها المتعلم من خلال التفريق بين المفاهيم بصورة أكثر وضوحاً وثباتاً، حيث يستطيع المتعلم أن يكتسب القدرة التمييزية بين المفاهيم الرياضية من خلال ترجمتها إلى مخططات مفاهيم تتدرج من العمومية إلى الخصوصية.

3- التصالح التكاملي: ويقصد بذلك حدوث تطوير وتجديد في المفاهيم من خلال ارتباط المفاهيم المقدمة للمتعلم مع المفاهيم المكتسبة لديه، حيث يتكون لدى المتعلم مفاهيم جديدة ذات معنى تختلف عن المفاهيم المكتسبة والمفاهيمَ المقدمة له.

- **الدراسات السابقة:**

نظرا لحاجة العملية التربوية للتقويم البديل فقد اتجه الباحثون التربويون لدراسته، والاهتمام بأساليبه، والاستفادة من أدواته، وتطبيقاته في الميدان التربوي، ويؤكد هذا دراسة بروفوت (Broadfoot,2004)، إذ أظهرت مراجعة العديد من الدراسات والأبحاث على مستوى العالم في مجال التقويم التربوي أن التقويم البديل أصبح قوة فاعلة لدعم وتعزيز تعلم الطلاب وإكسابهم مهارات الاعتماد على الذات، ورسم مسار تعلمهم والمساهمة في إيجاد سبل التواصل مع زملائهم لتحقيق نموهم المعرفي والمهاري.

وفي دراسة أجرتها مراد (2001) حول أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي في البحرين، أظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات يمارسون أساليب التقويم الرئيسية -المتضمنة في الاستبانة، وهي: الاختبارات بأنواعها، الملاحظة، ملف إنجاز الطالب- بدرجة مقبولة، وأن (82%) من المعلمين يستخدمون الاختبارات التكوينية، وأن (56%)من المعلمين يضمنون نتائج الاختبارات في ملف إنجاز الطالب، وأما بالنسبة للملاحظات فيوجد قصور واضح في تسجيل أوجه القصور والقوة لدى الطلبة، ورصد الملاحظات على بطاقات خاصة، كما أظهرت النتائج أن درجة استفادة المعلمين من ملف إنجاز الطالب في التقويم قليلة.

وأجرت الخرابشة (2004) دراسة هدفت إلى معرفة أثر أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن في التعبير الكتابي مقارنة بالأسلوب الاعتيادي الاختباري، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا لمصلحة المجموعة التجريبية التي تم تقويم أداء طلابها باستخدام أساليب التقويم البديلة، في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للتفاعل بين الجنسين، وطريقة التقويم المستخدمة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وأجرى رابوجان (Raboijane,2005) دراسة هدفت إلى معرفة واقع استخدام التقويم البديل في الرياضيات، كما هدفت إلى تحسين نوعية التعليم من خلال التقويم البديل في بوتسوانا، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات من معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية، اختيروا بالطريقة القصدية، واستخدم الباحث بطاقة الملاحظة والمقابلة الشخصية لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يركزون على الأساليب التقليدي في تقويم الطلاب.

وهدفت دراسة البشر وبرهم (2012) إلى معرفة درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات وأدوات التقويم البديل في الأردن، ومعرفة أثر المتغيرات على درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية للتقويم البديل، وتكونت عينة الدراسة من (86) معلما ومعلمة، واستُخْدِمَت الاستبانة كأداةٍ لجمع المعلومات، وكان من نتائج الدراسة: أن استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعةً، في حين كان استخدامهم لاستراتيجية الملاحظة، والتواصل، والتقويم القائم على الأداء متوسطةً، وكانت درجة استخدامهم لمراجعة الذات قليلةً، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين بالتقويم تعزى للتخصص، وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة والدورات التدريبية.

وفي دراسة الخالدي (2014) تم التعرف على درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل، تخطيطا واستخداما لأدواته، ومتابعة لنتائجه، واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من مشرفي ومشرفات العلوم في مدينة الطائف، بلغ عددهم (19) منهم (9) مشرفين و (10) مشرفات، ووُزِّعَت استبانة مكونة من (37) فقرة، وأظهرت النتائج ضعف درجة ممارسة واستخدام معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة المتوسطة لمهارات التخطيط للتقويم البديل، ولدى المعلمين قصور في متابعة نتائج التقويم البديل.

- **أوجه تميز الدراسة الحالية:**

لقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بجوانب عدة، منها:

1- تعرفت الدراسة الحالية على وجهات نظر معلمي المدارس الثانوية بمملكة البحرين عن التقويم البديل.

2- أسهمت الدراسة الحالية في التقصي عن معوقات تصرف المعلمين عن التقويم البديل، وكذلك عوامل محفزة لاستخدام التقويم البديل.

3- تفيد الدراسة الحالية المؤسسة التعليمية في اتخاذ القرارات بالذي تنشده من استخدام التقويم البديل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

4-الاستفادة من آراء ومقترحات معلمي المرحلة الثانوية في مملكة البحرين عن واقع استخدام التقويم البديل.
5- تسلط الضوء على أهم المشكلات التي تواجه المعلمين بالمرحلة الثانوية في مملكة البحرين عند استخدامهم للتقويم البديل.

منهجية الدراسة:

- **أولا: منهج الدراسة:**

اتَّبَعَت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لأنه يستجوب عينة المجتمع بطبيعتها الواقعية، كما يذكر (العساف،2003) أن استخدام المنهج الوصفي المسحي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة.

وقد تم تنفيذ هذه الدراسة باتباع الخطوات التالية:

1- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي لها علاقة بالدراسة الحالية، والاستفادة من نتائج تلك الدراسات.

2- تصميم أداة الدراسة بصورتها الأولية، ثم عرضها على السادة المحكِّمين، وإجراء ما يرونه من تعديلات ضرورية، ثم إعدادها في صورتها النهائية. (مرفق بالملاحق)

3- قام الباحث بعرض الاستبانة على عدد من المحكِّمين من ذوي الخبرة والكفاءة العلمية وعددهم (5)

4- تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة استطلاعية مكونة من (25) معلماً ومعلمة، وذلك للتأكد من اتصاف الاستبانة بالخصائص السيكومترية لأداة القياس، وهي الصدق والثبات.

5- الحصول على خطاب رسمي من وزارة التربية والتعليم تحت عنوان "تسهيل مهمة طالب ماجستير من جامعة البحرين بالسماح لتطبيق أداة الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الفصل الثاني للعام الدراسي 2016م – 2017م. (مرفق بالملاحق)

6- تطبيق الأداة على أفراد العينة ومجتمع الدراسة.

7- تصحيح الاستبانة، ورصد درجات أفراد العينة، وإخضاع البيانات للمعالجات الإحصائية المناسبة، وذلك للوصول إلى النتائج.

8- تحليل نتائج البحث، وتفسيرها، ومناقشتها باستخدام التحليل الإحصائي (SPSS) في ضوء أسئلة الدراسة في حيثيات البحث الحالي.

9- مناقشة النتائج، ووضع التوصيات في ضوء ما تم التوصل اليه من نتائج.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة:

حسب موقع الوزارة، تشير الإحصاءات الرسمية لوزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين للعام الدراسي 2014-2015م إلى أن عدد أعضاء الهيئة التعليمية 2294 عضوا، وقد قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية عنقودية، وذلك لأن مجتمع البحث يتألف من تجمعات متشابهة بدرجة كبيرة في موضوع الدارسة، فتم اختيار (350) معلماً ومعلمة من مجموع المعلمين والمعلمات في وزارة التربية والتعليم وعددهم (2294) وتمثل العينة 15%من المجتمع الأصلي.

ثالثاً: خصائص وحجم عينة الدراسة:

جدول رقم (٣) توزيع أفراد العينة على مجتمع الدراسة

م	المدرسة	عدد المعلمين	عدد المستجيبين
1	مدرسة التعاون الثانوية للبنين	90	55
2	مدرسة الشيخ عبدالعزيز الثانوية للبنين	72	36
3	مدرسة الهداية الثانوية للبنين	116	56
4	مدرسة المحرق الثانوية للبنين	78	24
5	مدرسة خولة الثانوية للبنات	112	38
6	مدرسة الحد الثانوية للبنات	146	54
7	مدرسة الحورة الثانوية للبنات	103	50
8	مدرسة الاستقلال الثانوية للبنات	121	37
المجموع		838	350

رابعاً: أداة الدراسة:

نظرا لطبيعة الدراسة وموضوعها ومنهجية البحث، فإن أداة الاستبانة هي الوسيلة الملائمة لتحقيق أهدافها، والإجابةِ على أسئلة البحث، والاطلاعِ على أساليب المعلمين والمعلمات لواقع ممارستهم التقويم البديل وكيفية تناوله، فتكونت الاستبانة - بصورتها النهائية- من ثلاثة أجزاء، حيث كان الجزء الأول (تعليمات الاستبانة)، والجزء الثاني كان (البيانات العامة للمستجيبين)، وأما الجزء الثالث فقد تكوّن من (38) عبارة محددة بثلاثة محاور، هي:

المحور الأول: التخطيط للتقويم البديل.

المحور الثاني: استخدام التقويم البديل.

المحور الثالث: متابعة نتائج التقويم البديل.

وأما سلم التقدير فقد استخدمت متدرج رباعي بمستويات (دائما، غالبا، نادرا، أبدا) لقياس واقع استخدام المستجيبين نحو العبارة في المقياس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق المحتوى الأداة بدلالة عملية التحكيم من خلال عرضها على لجنة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين، ومتخصصين في مجال القياس والتقويم وعددهم (5) للتعرف على مدى ملاءمة الأداة للأهداف التي وضعت من أجلها وصحة العبارات، وتم تنفيذ توصية المحكمين، وإعداد الأداة في صورتها النهائية.

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية عشوائية من مجتمع الدراسة قوامها (25) معلما ومعلمة، من غير أفراد العينة وذلك من أجل التعرف على مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، حيث تم حساب معامل كرونباخ- ألفا بمعدل ثبات بلغ (0.932)، مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة اتساق داخلي مرتفع، وعليه فإن هذه القيمة تبين تكامل اتساق الأداة وصلاحيتها للتطبيق.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

سيتم عرض نتائج الدراسة وفقا للتحليل الوصفي لعبارات الاستبانة بناء على الإجابة عن أسئلة الدراسة وفقا لتسلسلها:

١- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: ما مدى استخدام معلمي المرحلة الثانوية لعمليات التخطيط للتقويم البديل في الموقف التعليمي الصفي؟

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمين والمتوسطات الحسابية عن فقرات الاستبانة المعبرة عن عمليات التخطيط، والجدول رقم(٤) يوضح النتائج.

جدول رقم(٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين عن فقرات الاستبانة المعبرة عن عمليات التخطيط

م	العبارة	أبداً		نادراً		غالباً		دائماً		
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط
1	أعد خطة محددة وواضحة لأساليب التقويم البديل	4	1.2%	28	8.4%	144	43.4%	156	47.0%	3.36
2	أشارك مع زملاء التخصص عند إعداد خطة التقويم البديل.	9	2.7%	45	13.6%	171	51.5%	107	32.2%	3.13
6	أهتم بأنماط التعلم عند الطلبة في إعداد خطة التقويم البديل.	4	1.2%	54	16.4%	180	54.5%	92	27.9%	3.09
8	أختار التوقيت المناسب لاستخدام التقويم البديل أثناء وضع الخطة.	2	.6%	32	9.8%	172	52.4%	122	37.2%	3.26
11	أُركز على جعل التقويم معتمداً على الكتابات الوصفية المتضمنة في ملف الإنجاز للطالب.	11	3.3%	65	19.6%	166	50.0%	90	27.1%	3.01

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	العبارة	أبداً		نادراً		غالباً		دائماً		
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط
17	أراعي اختلاف الطلبة في القدرات والتحصيل.	2	.6%	26	7.9%	135	40.8%	168	50.8%	3.42
24	أتأكد من توفر الاحتياجات اللازمة للقيام بالتقويم البديل (المختبرات، المعامل، الصف الالكتروني ...الخ)	8	2.4%	39	11.8%	171	51.7%	113	34.1%	3.18
25	أخطط لتنفيذ موقف تعليمي بالصف مماثل لمواقف من الحياة اليومية للطالب بهدف الحكم على مدى إتقانه لأداء المهارة.	2	.6%	50	15.1%	168	50.8%	111	33.5%	3.17
29	أحدد التكلفة المالية للمواد اللازمة لتنفيذ التقويم البديل.	47	14.2%	92	27.8%	125	37.8%	67	20.2%	2.64
34	أتدرب على كيفية تنفيذ أسلوب التقويم البديل قبل البدء فيه.	10	3.0%	55	16.8%	154	47.0%	109	33.2%	3.10

يتضح من النتائج في الجدول رقم (٤) أن معظم المعلمين يقومون بعمليات التخطيط للتقويم البديل بشكل إيجابي، فمعظم استجاباتهم على فقرات الاستبانة المعبرة عن عمليات التخطيط تراوحت بين التدريجين غالباً، ودائماً، وبمتوسطات مرتفعة، وقد يعزى هذا إلى وعي المعلمين بأهمية التقويم البديل من جانب، وبأهمية التخطيط له من جانب آخر، ويزيد تركيز الأهمية في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتحديد مستوى القدرة والتحصيل الدراسي عند الطالب، وفي تحديد التكلفة المالية في تنفيذ لتقويم البديل كانت استجابات أفراد العينة أن الاهتمام بها عند الحاجة وبدرجة متوسطة، يذكر أن وزارة التربية والتعليم تلزم المعلمين عند إعداد خطة تقويم تحصيل الطالب أن يتضمن أنشطة وأعمالاً تتضمن أساليب التقويم البديل كالاختبارات القصيرة وحقيبة ملف الأعمال والمهمات الأدائية وفي بعض التخصصات يفضّل استخدام الخرائط المفاهيمية كالتخصصات الإنسانية والتجارية.

نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني: ما مدى استخدام معلمي المرحلة الثانوية لأساليب التقويم البديل في الموقف الصفي؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمين عن فقرات الاستبانة المعبرة عن استخدام معلمي المرحلة الثانوية لأساليب التقويم البديل، والجدول رقم(٥) يبين النتائج.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم(٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين عن فقرات الاستبانة المعبرة عن مدى استخدام معلمي المرحلة الثانوية لأساليب التقويم البديل

م	العبارة	أبداً		نادراً		غالباً		دائماً		المتوسط
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	
3	أدرب الطالب على كيفية أداء التقويم الذاتي بنفسه.	4	1.2%	61	18.5%	164	49.7%	101	30.6%	3.10
10	أشجع الطلاب على استخدام بطاقة التقويم الذاتي لتقويم التغذية الراجعة لهم.	10	3.0%	66	20.1%	157	47.9%	95	29.0%	3.03
13	أستخدم أساليب تقويم بديلة متنوعة بحسب متطلبات الموقف التعليمي.	3	.9%	34	10.3%	170	51.4%	124	37.5%	3.25
14	أنفذ أساليب تقويم بديلة تراعي الفروق الفردية.	3	.9%	28	8.5%	170	51.4%	130	39.3%	3.29
19	أطرح على الطلاب أسئلة تأملية لتقويم ما تم تعلّمه في الموقف التعليمي.	3	.9%	34	10.4%	151	46.0%	140	42.7%	3.30
20	أقيم أعمال الطلبة (الأنشطة الإبداعية، الكتابية، البحوث العلمية، التقارير، الخ) وفق معايير التقويم البديل المعتمدة في المدرسة.	8	2.4%	45	13.6%	143	43.1%	136	41.0%	3.23
21	أقيم العروض التطبيقية التي يقدمها الطلبة في الصف وفق المعايير التي وضعتها بالاتفاق معهم	7	2.1%	41	12.4%	161	48.8%	121	36.7%	3.20
22	أحث الطلبة على إعداد أنشطة إبداعية تتضمن بناء خرائط مفاهيمية بهدف استيعاب المادة التعليمية بصورة أفضل.	6	1.8%	58	17.4%	149	44.6%	121	36.2%	3.15
23	أزود الطلاب بمعايير التقويم البديل في أثناء تنفيذ الأنشطة والمهمات الأدائية المطلوبة منهم في الصف	3	.9%	64	19.2%	179	53.8%	87	26.1%	3.05
26	أقيس درجة اتقان الطالب للمهارة المطلوبة.	0	.0%	39	11.7%	172	51.8%	121	36.4%	3.25
36	أقيم التجارب الحياتية الشخصية التي اختبرها الطلبة.	11	3.3%	61	18.5%	173	52.6%	84	25.5%	3.00

يتبين من النتائج في الجدول رقم (٥) أن معظم المعلمين يستخدمون أساليب التقويم البديل بمدى مرتفع؛ دل على ذلك أن معظم استجاباتهم على فقرات الاستبانة المعبرة عن استخدام أساليب التقويم البديل تراوحت بين التدريجين المرتفعين غالباً، ودائماً، وبمتوسطات مرتفعة، وقد يعزى هذا إلى معرفة المعلمين بأساليب التقويم البديل، وجاءت فقرة تحليل البيانات بأسلوب التقويم بالملاحظة هو أقل الاستخدامات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وبمعدل جيد، بينما فقرة طرح الأسئلة التأملية مفضّل استخدامها من قبل المعلمين والمعلمات في التقويم وبمتوسط مرتفع، فالملاحظ أن أقل عبارة كانت درجة استجابتها بمعدل جيد، وهذا يعني أن الاستخدامات للتقويم البديل من قبل المعلمين والمعلمات بمستوى عالٍ كما تبينه نتائج الإجابة عن السؤال الثاني.

نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث: ما مدى استخدام معلمي المرحلة الثانوية لمعايير تفسير نتائج التقويم البديل في الموقف الصفي؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين عن فقرات الاستبانة المعبرة عن استخدام معلمي المرحلة الثانوية لمعايير تفسير نتائج التقويم البديل في الموقف الصفي، والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

جدول رقم(٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين عن فقرات الاستبانة المعبرة عن مدى استخدام معلمي المرحلة الثانوية لمعايير تفسير نتائج الطلبة في التقويم البديل

م	العبارة	أبداً		نادراً		غالباً		دائماً		المتوسط
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	
4	أطلع على نتائج الطلاب في السنوات السابقة لتحديد جوانب القصور في استخدام التقويم البديل.	7	2.1%	65	19.8%	153	46.5%	104	31.6%	3.08
5	استخدم بطاقات تقويم الأقران لتدريب الطلاب على تقويم أداء بعضهم البعض.	13	4.0%	66	20.1%	175	53.2%	75	22.8%	2.95
7	أستخدم سجل سير التعلم كأداة لتقييم ما تعلمه الطالب من مهارات في المادة التعليمية.	12	3.7%	50	15.3%	173	52.9%	92	28.1%	3.06
9	أسجل أداء كل طالب في سجلات المتابعة.	2	.6%	57	17.3%	133	40.4%	137	41.6%	3.23
12	أحلل البيانات المستخرجة من الملاحظة باعتبارها أداة هامة في تقييم أداء الطالب.	15	4.5%	64	19.4%	161	48.8%	90	27.3%	2.99
18	أطبق الاختبارات القصيرة لقياس مدى اتقان الطلاب لمهارة أو مجموعة مهارات.	3	.9%	32	9.7%	115	34.7%	181	54.7%	3.43
27	أعقد لقاءات مخططة لتقديم التغذية الراجعة لتقييم الطلاب لأقرانهم.	9	2.7%	81	24.6%	151	45.9%	88	26.7%	2.97
28	أزود الطلاب بنتائج تطبيق أساليب التقويم البديل بصورة منتظمة.	6	1.8%	71	21.4%	159	47.9%	96	28.9%	3.04
30	اطلع المختص التربوي على مستوى أداء طلبة الصف من خلال نتائجهم الدراسية	23	7.0%	75	22.9%	155	47.4%	74	22.6%	2.86
31	أتابع أداء الطلبة ذوي الأداء المنخفض في استخدام أساليب التقويم البديل.	6	1.8%	48	14.6%	161	48.9%	114	34.7%	3.16
32	أوفر قاعدة بيانات إحصائية لحفظ نتائج التقويم البديل.	24	7.3%	78	23.6%	141	42.6%	88	26.6%	2.89

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	العبارة	أبداً		نادراً		غالباً		دائماً		المتوسط
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	
33	أحفز الطلبة ذوي الأداء المرتفع على الاستمرار في استخدام التقويم البديل	9	2.7%	33	10.1%	146	44.5%	140	42.7%	3.27
35	أضع بالتعاون مع الطلاب برنامجا زمنيا لعرض ملفات الأعمال ومناقشتها وتقييمها.	11	3.3%	51	15.5%	166	50.3%	102	30.9%	3.09
37	أستخدم الخرائط المفاهيمية للكشف عن المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة في المادة الدراسية.	12	3.6%	66	19.9%	153	46.1%	101	30.4%	3.03
38	أحصر المشكلات التي تحد من تحقيق أهداف التقويم البديل في الصف.	10	3.0%	51	15.4%	168	50.8%	102	30.8%	3.09

يتضح من النتائج في الجدول رقم (٦) أن معلمي المرحلة الثانوية يستخدمون معايير متنوعة لتفسير نتائج طلبتهم، وأن الاختبارات القصيرة هي المعيار الأبرز استخداما لقياس مدى اتقان الطلبة لمهارة أو مجموعة من المهارات؛ وهذا قد يفسره أن المعلمين يحبذون تطبيق التقويم المعتمد على الورقة والقلم لسهولة استخدامه وتحليل نتائجه، رغم محدودية مردوده في بعض المهارات، خاصة تلك المعتمدة على الأداء المبرهن عملياً، وكذلك نجد أن نظام وزارة التربية والتعليم في قياس وتقويم الطالب يمنح درجات أعلى لقياس أداء القلم والورقة من منح الدرجات لأساليب القياس والتقويم الأخرى، وكانت العبارة الأكثر اهتماما من قبل المعلمين هو تسجيل أداء الطالب في عملية التقويم بالسجلات، وهو ما يضمن أن نتائج التقويم يهتم بها وتحفظ في سجل ليتم وضع الدرجة الملائمة لكل طالب في عملية التقويم خلال العام الدراسي.

نتائج السؤال الرابع :

نص السؤال الرابع هو: هل توجد فروق دالة إحصائيا بين استخدام معلمي المرحلة الثانوية للتقويم البديل تعزى لمتغير الجنس والخبرة المهنية وتخصص المعلم والتفاعل الثنائي بين متغيرات الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم التعبير عن استخدام المعلمين للتقويم البديل بمتوسط استجابات كل منهم عن جميع فقرات الاستبانة المتضمنة مجالات التخطيط والأساليب، وتفسير النتائج كمتغير تابع، وتم استخدام تحليل التباين المتعدد للإجابة عن السؤال، والجدول رقم (٧) يبين النتائج.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم(٧) تحليل التباين المتعدد للفروق في استخدام التقويم البديل وفقا لمتغيرات الجنس والخبرة المهنية والتخصص والتفاعل بينها

Source مصدر التباين	Sum of Squares مجموع المربعات	Df درجة الحرية	Mean Square متوسط المربعات	F (ف)	Sig. مستوى الدلالة
Corrected Modelالنموذج المصحح	6.377[a]	17	.375	2.396	.002
Interceptالتقاطع	1536.879	1	1536.879	9815.469	.000
Genderالجنس	.741	1	.741	4.734	.030
Subjectالتخصص	.349	2	.174	1.113	.330
Experienceالخبرة	.009	2	.005	.030	.971
gender * subjectالجنس * التخصص	1.094	2	.547	3.494	.032
gender * experienceالجنس * الخبرة	.769	2	.385	2.457	.087
subject * experienceالتخصص * الخبرة	1.779	4	.445	2.841	.024
gender * subject * experience الجنس * التخصص * الخبرة	.426	4	.107	.680	.606
Errorالخطأ	49.009	313	.157		
Totalالكلي	3208.164	331			
Corrected Total الكلي المصحح	55.385	330			

يتبين من النتائج في الجدول رقم (٧) وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام التقويم البديل تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، ويرجع ذلك إلى اهتمام ذاتي للمعلمات تجاه التقويم البديل، والشعور بإنجاز متقن خالي من العيوب والأخطاء، ويفضلن المعلمات في التدريس الأساليب الجديدة وعدم التكرار فلا يفضلن التقليد، إضافة إلى ذلك وجود قناعة لدى المعلمات على أن يتميزن في أعمالهن نحو التسابق في التكريم، بينما لا توجد فروق دلالة إحصائيا في استخدام التقويم البديل تعزى لكل من متغيري التخصص والمؤهل، ويمكن تفسير ذلك هو تماثل خصائص طبيعة العمل ومتطلبات المهنة وثقافة المجتمع والنظام التعليمي الموحد للجميع، كذلك إدراك مجتمع العينة بكل أفرادها مستوى الأهمية للتقويم البديل في العملية التعليمية، وكذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم تتطلب من المعلمين لائحة تقويم واحدة تنطبق على جميع المعلمين والمعلمات لتحديد مستوى أداء الطالب.

كما يلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام التقويم البديل تعزى للتفاعل بين الجنس والتخصص لصالح الإناث في التخصصات الإنسانية والتجارية، كما هو موضح في الشكل رقم (٨)، يرجع السبب في أن التخصصات الإنسانية والتجارية تأخذ قدرا أكبر من الأعمال والأنشطة اللاصفية، ومن التجارب في المحيط الواقعي أكثر من المواد الأخرى التي تتعمق في المحتوى العلمي، وهو مما يحدث تقارب وتفاعل في العملية التعليمة لصالح التخصصات الإنسانية والتجارية، فتكتسب المعلمة مهارة الاحتياجات اللازمة للمتعلمات، فتشاركهن التفكير الواقعي وحل المشكلات وتتمكن المعلمة من تطبيق التقويم البديل بكافة أساليبه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وأما التفاعل بين التخصص والخبرة لصالح ذوي الخبرة المتوسطة في المواد الإنسانية ضد نظرائهم من ذوي الخبرة القليلة من نفس التخصص، ويعزى السبب في ذلك إلى البرامج التدريبية التي تلقوها وتتدربوا عليها، والخبرة المتراكمة التي مكنتهم من التدرب على أساليب التقويم البديل والتنوع في استخدامها، على امتداد الخدمة في التعليم التي حققت لهم إتقان لمهارات التقويم البديل مقارنتا بذوي الخبرة القليلة. وكذلك تعطي الممارسة الطويلة للتدريس التعمق بالمحتوى العلمي والنضج التربوي والقدرة على التغلب على المشكلات والصعوبات التي قد تكون حائلا دون تطبيق التقويم البديل.

التعليق على النتائج:

لقد كان الهدف من الدراسة الحالية بحث وتقصي واقع استخدام معلمي المدارس الثانوية بمملكة البحرين للتقويم البديل، وبيانَ أثر التقويم البديل في كل من التخصص والمؤهل والجنس والخبرة، وعن الدور الذي يضفيه التقويم البديل في العملية التعليمة، وكانت أداة الدراسة المستعان بها للوصول إلى النتائج هي الاستبانة، وتناولت الاستبانة ثلاثة محاور، وهي: تخطيط التقويم البديل، واستخدامه، ومتابعة نتائجه، فأظهرت نتائج الدراسة فيما يخص التخطيط للتقويم البديل أن المعلمين يفضلون استخدام التقويم البديل على التقويم التقليدي، ويعدّون الخطط المنظمة التي تؤدي الغرض الذي وضع لأجله، فقد كانت استجاباتهم لتخطيط التقويم البديل بمتوسطات مرتفعة، فقد بيّنت النتائج أن المعلمين عند التخطيط للتقويم البديل يؤكدون على مراعاة اختلاف الطلبة في القدرات والتحصيل بمستوى مرتفع، وأن التلميذ هو محور العملية التعليمية، حيث يهتم المعلمون عند التخطيط بأنماط التعلم لدى الطلاب، ويقدمون الأنشطة المتنوعة والمتضمنة في حقيبة أعمال الطالب، كما أن المعلمين يتشاركون فيما بينهم إعداد خطة التقويم.

وتظهر النتائج أن لدى المعلمين تصورا إيجابيا ومحفزا لتخطيط التقويم البديل، ولديهم دافعية اتجاهه مقارنة مع التقويم التقليدي، وهذه النتيجة تؤيد النتائج التي توصلت لها دراسة وات (watt,2004)، و شنج (Cheng,2007)، وهذا يعني استجابة المعلمين للتغيرات الحديثة، ومتطلبات التطوير في مجال التقويم بالرغم من التحديات والعوائق التي يوجهونها من قلة أو ضعف بعض الموارد إلا أن فاعليتهم لها كانت بمعدلات مرتفعة، فقد جاء أسلوب الاختبارات الكتابية -وبالأخص الاختبارات القصيرة- من الأكثر شيوعا واستخداما لأساليب التقويم البديل، نظرا لسهولة تطبيقها وقلة تكلفتها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

علاوة على ذلك فإن التلاميذ يلتزمون الاستعداد الجيد للاختبارات الكتابية أكثر مقارناً بالأساليب الأخرى، وكذلك بالنظر إلى لائحة تقويم أداء الطالب فهي ترفع معدل استحقاق الدرجات بالاختبارات القصيرة أعلى من أساليب التقويم الأخرى.

بينما أظهرت بعض الدراسات أن المعلمين لا يفضلون التقويم البديل، وأن ممارسة التخطيط له قليلة؛ كالدراسة التي أجرها مراد (2001)، ودراسة رابوجان (Raboijane,2005) اللتان توصلتا إلى أن المعلمين يفضلون استخدام التقويم التقليدي بدلا من التقويم البديل، وربما يفسر ذلك أنه لم يتم تدريب المعلمين، أو أن التدريب لم يكن بالشكل الصحيح، إضافة إلى ذلك قد يكون نفُذ بصورة خاطئة فولد فتورا وعزوفا في استخدامه.

وفيما يتعلق بتفسير نتائج الطلاب في التقويم البديل أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يفسرون نتائج التقويم البديل بدرجة مرتفعة، ويفسر ذلك أن المعلمين يحرصون على تفسير نتائج التقويم البديل من أجل الحصول على فرصة لمعرفة أداء الطلبة من جهة، وكتغذية راجعة من جهة أخرى، أيضا فالمعلمون يقومون بتفسير النتائج وتحليلها لأجل إخراج التقارير الرسمية وإصدار الأحكام في تقرير خاص بكل طالب عن مدى إتقان الطالب للمعلومات والمهارات التي اكتسبها، وهل يستحق الانتقال للصف الدراسي الذي يليه أم لا يستحق؟ وهذا مما لا يتفق مع دراسة مراد (2001) التي توصلت إلى أن المعلمين والمعلمات لا يستفيدون من نتائج التقويم البديل، وربما يعود السبب إلى أن الدراسة التي أجراها مراد (2001) تم تطبيقها في المراحل الأولية عندما أدرج التقويم البديل بالعملية التعليمية داخل نظام التعليم بمملكة البحرين، فلم يكن للمعلمين والمعلمات التدريب الكافي للتقويم البديل، وكذلك المناهج التعليمية لم يتم موائمتها لتتضمن تطبيق أساليب التقويم البديل.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الخرابشة (2004)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس ببين المعلمين والمعلمات، إلا أن الدراسة الحالية أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس يعزى لصالح المعلمات، بالرغم من أن كلا الجنسين ينتمي لمجتمع تعليمي واحد متمثل بالهيئة التعليمية داخل إطار وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، فالجميع يخضع لنظام تعليمي وتربوي واحد، وأيضا لا يوجد اختلاف في المناهج أو البيئة الصفية، والنظام المسيّر على المعلمين والمعلمات هو نظام مطبق على الجنسين، إضافة إلى تقارب الثقافة ونمط الحياة المهنية والعامة بين الجنسين، كذلك البرامج التدريبية والتطويرية تستهدف جميع المعلمين والمعلمات دون تفضيل أو استثناء، ويمكن تفسير ذلك إلى أن المعلمات يحملن اتجاهات إيجابية نحو التقويم البديل أعلى مما لدى المعلمين، ولديهن دافعية ذاتية بأهمية التقويم البديل، وربما يعود

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أيضا إلى أن المعلمات في عملية التقويم يحرصن أن يكون خالياً من الأخطاء و العيوب، وأكثر دقة في تسكين الطالبات الدرجة المكافئة لهن، وإضافتا على ذلك وجود التسابق بين أوساط المعلمات في تقديم أعمالهن بشيء من التجديد والحداثة، فيستخدمن التقويم البديل بأكبر قدر ممكن كي تُعرض أعمالهن في الورش و اللقاءات والمعارض، ومما يؤكد هذه النتيجة دراسة الملا عبدالله وأخرون (2013)، التي درست تقويم برامج ماجستير التربية الرياضية بجامعة البحرين من وجهة نظر الخريجين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى اهتمام الإناث أكثر من الذكور بالتدريب، والتسابق في التعليم، وحرصهن على الدراسة، ويبذلن مزيدا من المثابرة والجهد، ويحاولن أن يثبتن وجودهن في كافة المجالات.

بينما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام التقويم البديل لمتغيري التخصص والمؤهل، وقد يرجع ذلك إلى التشابه في طبيعة العمل والظروف المحيطة في بيئة العملية التعليمية بمملكة البحرين، ويعزى كذلك إلى التعاون بين معلمي المرحلة الثانوية، وتبادل الخبرات بين كافة مختلف التخصصات، ويمكن تفسيره كذلك أن دليل تقويم أداء الطالب لا يوجد أي تباين أو اختلاف في عملية التقويم بين تخصص وآخر، وتنسجم هذه النتيجة متوافقةً مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من البشر وبرهم (2012)، ودراسة المطرفي (2015)، إلى عدم وجود فروق دلالة إحصائية لمتغيري التخصص والمؤهل العلمي.

أما بالنسبة للتفاعل بين الجنس والتخصص، فنتائج الدراسة الحالية تعزى لصالح الإناث في التخصصات الإنسانية والتجارية، وربما يعود السبب في ذلك، إلى أن المعلمات في التخصصات الإنسانية والتجارية لديهن إلمام ومعرفة حول طبيعة المشكلات التي يواجهها الطالبات في استخدام التقويم، والمعلمات في التخصصات الإنسانية والتجارية يشاركن في الأنشطة اللاصفية، ويشرفن على تدريب وتأهيل الطالبات في أعمال خارج البيئة الصفية، ويتم تكليفهن بتنفيذ برامج تشاركية وتفاعلية مع الطالبات أكثر من تكليف المعلمات في التخصصات الأخرى، وبالتالي تكون معرفتهن وخبراتهن باحتياج الطالبات على مستوى يؤهلهن للقيام بتطبيق أساليب التقويم البديل وتفعيله في تقويم أداء الطالبات.

وفيما يتعلق بالتفاعل بين التخصص والخبرة، فأظهرت نتائج الدراسة وجود دلالة إحصائية لصالح الخبرة المتوسطة في المواد الإنسانية ضد نظرائهم من ذوي الخبر القليلة، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة البشر وبرهم (2012)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكونها تعود إلى أن الخبرة تعطي قدرا أكبر في تحديد الصعوبات التي تواجه المعلم والمعلمة أثناء استخدام التقويم البديل، وذلك بحكم الممارسة الطويلة للتدريس والتعليم والقدرة على التغلب على المشكلات التي تحول دون تطبيق كثير من أساليب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التقويم البديل، بالإضافة إلى ذلك فإن الممارسة في العملية التدريسية يمنح المعلم -مع مرور سنوات الخبرة ومزاولة المهنة- إشباعاً بتنفيذ البرامج ومتطلبات المهنة، ويتكون لديه وعي بكافة أساليب التقويم الحديثة ومناسبة تنفيذها، وبالتالي فإن تراكم الخبرة تمكن المعلم والمعلمة من فهم واستيعاب أساليب التقويم البديل فيؤديه بكل يسر وسهولة، الأمر الذي يجعل ممارسته بشكل اعتيادي دون تكلف.

توصيات الدراسة

من خلال ما توصلت إليه نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها، يوصي الباحث بالآتي:

1- ضرورة العمل على إيجاد مقياس واضح لعملية التقويم البديل يتطلب من المعلم تنفيذه.

2- إعداد دليل إرشادي للمعلمين يتضمن توصيفا كاملا لأساليب ومعايير التقويم البديل، وكيفية استخدامها.

3- توفير الدعم المادي والمعنوي والزمني لتهيئة المواقف التعليمية لتطبيق أساليب التقويم البديل.

4- إيجاد قاعدة بيانات ومعلومات لأنشطة وأعمال التقويم البديل مستفيدا من خبرات وتجارب المعلمين الذين استخدموا التقويم البديل بفاعلية.

5- إجراء مزيدٍ من الأبحاث والدراسات حول التقويم البديل في مختلف مراحل التعليم.

6- على إدارة المدارس أن ترفع إلى وزارة التربية والتعليم تقارير دورية عن واقع استخدام التقويم البديل.

الدراسات المستقبلية المقترحة:

1-فاعلية التقويم البديل وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

2-العلاقة بين أساليب التقويم والمؤشرات التحصيلية للطلبة.

3-أثر أساليب التقويم البديل على الطلبة ذوي صعوبات التعلم

4-فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإكساب المعلمين مهارات التقويم البديل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المراجع:

أبوحطب، فؤاد (1992). **دليل المعلّم في تقويم الطالب**. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

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

أبو جلالة، صبحي حمدان (1999). **اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

أبو زينة، فريد وعبابنة، عبد الله (2006). **مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى**. عمّان : دار الميسرة.

أبوشعيرة، خالد واشتيوه، فوزي وغباري، ثائر (2010). معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. **مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية** (فلسطين)، **4** (3)، 753-797.

أبو عاذرة، سناء محمد (2012). **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**.عمّان: دار الثقافة.

أبوعواد، فريـال، وأبوسنية، عودة (2011). معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 24**(1)، 229-266.

أبولبدة، سبع محمد (2008)، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

البدري، طارق عبدالحميد (2001). **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**. عمان: دار الفكر

البشير، أكرم وبرهم، أريج عصام (2012). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدوات في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية** (جامعة البحرين). **1**(1)،241-270.

تاج السر، عبد الله الشيخ و عبدالرحمن، نائل محمد وعبدالمجيد، بثينة أحمد (2005). القياس والتقويم التربوي، الرياض، مكتبة الرشد

ترلينج، بيرني وفادل، تشارلز (2013). **مهارات القرن الحادي والعشرين**. ترجمة أ. د بدر عبدالله الصالح. الرياض: جامعة الملك سعود.

جابر، جابر عبدالحميد (2000). **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال**. القاهرة: دار الفكر العربي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جابر جابر عبدالحميد (2002). **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ و المدرس**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الجزولي، عبد الحافظ والشقيفي، موسى أحمد (2010). **القياس والتقويم التربوي**. الرياض: دار الخريجي.

الجلبي، سوسن شاكر (2005). **أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**. دمشق: مؤسسة علاء الدين.

الحريري، رافدة (2012). **التقويم التربوي**. عمّان: دار المناهج.

الحصين، عبدالله وقنديل، يسن (1986). **مهارات التدريس**. الرياض: شركة مرمر.

حمدان، محمد زياد (2001). **تقييم المنهج الدراسي**. عمّان: دار التربية الحديثة.

حمزة، محمد عبد الوهاب وصومان، أحمد إبراهيم رشيد (2012). مدى استخدام معلِّمي المدارس الحكومية الأردنية للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه. **مجلة جامعة الخليل للبحوث، 7** (1) ، 265-283

حميد، شادي عبد الحافظ (2013). أثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدى طالبات الصف العاشر، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الحيلة، محمد محمود (2002). **مهارات التدريس الصفي**. عمان: دار المسيرة.

خطابية، عبدالله محمد (2005).تعليم العلوم للجميع، عمّان: دار المسيرة.

الخالدي، عادي (2014). درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل، **مجلة كلية التربية** (جامعة عين شمس)، **3** (38)، 415-463.

الخرابشة، بنان (2004). **أثر استخدام أدوات التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الاساسي في التعبير الكتابي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.

الخليلي، خليل يوسف (1998). التقييم الحقيقي في التربية، مجلة **التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم. 26، 118-132.**

الخياط، ماجد محمد (2010). **أساسيات القياس والتقويم في التربية**. عمآن: دار الراية.

دروزة، أفنان نظير (2005). **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**. عمان: دار الشروق.

دعمس، مصطفى نمر (2011). **استراتيجيات التقويم البديل الحديث وأدواته**. عمَان: دار غيداء.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدويك، ساهرة (2009). **درجة معرفة معلمي الرياضيات لمفاهيم واستراتيجيات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها في منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.

الزبيدي، عوض (2011). **مدى استخدام معلِّمي ومعلِّمات العلوم لأساليب التقويم بمحافظة الليث**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

زيتون، عايش محمود (2007). **النظرية البنائية وتطبيقاتها في مناهج العلوم**. عمّان: دار الشروق.

سليمان، أمين علي محمد (2012). **القياس والتقويم في العلوم الإنسانية**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

شعلة، الجميل محمد (2000). **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشيخ، عمر (2008). **إدراكات المعلمين ومديري المدارس وأولياء الأمور للمناهج والكتب الجديدة**. عمّان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

الصالح، فائقة سعيد (2006) التقويم الشامل لجودة التعليم في مملكة البحرين. مجلة التربية (البحرين)، 17، 22-23.

الصراف، قاسم (2002). **القياس والتقويم في التربية والتعليم**. القاهرة : دار الكتاب الحديث.

صبري، ماهر (1999). **من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم**. الرياض: مكتبة الشقري.

صبرى، ماهر والرافعى، محب (2008). **التقويم التربوي، أسسه وإجراءاته**. الرياض: مكتبة الرشد.

الصمادي، عبدالله و الدرابيع، ماهر (2004). **القياس والتقويم النفسي والتربوي**. عمان: دار وائل.

عبيد، وليم (2004). **تعلم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير**. عمَان: دار المسيرة.

العساف، صالح (2003). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية.

عفانة، عزو اسماعيل (٢٠٠١) استخدام مخططات المفاهيم كأداة بحث لتقييم تصورات معلمي المرحلة الأساسية حول التعليم الصفي الفعال. **مجلة البحوث النفسية والتربوية** (جامعة المنوفية)،**2**، 92- 117

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عقل، أنور (2001). أساليب تقويم طلاب الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم في دولة قطر. **مجلة التربية** (قطر)، 139، 96 - 125.
علي، محمد السيد (2011). مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها النظرية والتطبيق، عمّان، دار المسيرة.
علام، صلاح الدين محمود (1991). **نظم وأساليب التقويم والامتحانات في الدول العربية (الواقع والتوجهات)**. تونس: برنامج التجديد التربوي من أجل التنمية في الدول العربية (إيبداس).
علام، صلاح الدين محمود (2003) **التقويم التربوي المؤسسي**. القاهرة: دار الفكر العربي.
علام، صلاح الدين محمود (2009). **التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
علام، صلاح الدين محمود (2010). **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**. عمّان: دار المسيرة.
علاونة، هشام إبراهيم (2003). **ممارسات معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل في تدريب العلوم للصف الثامن الاساسي في الأردن والصعوبات التي يوجهها**. رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية، الجامعة الأردنية.
علوش، خالد (2006). التقويم الشامل لجودة التعليم بمملكة البحرين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، (جامعة البحرين)، **1** (13)، 240 -271 .
عليان، يحيى مصطفى وغنيم، عثمان محمد (2000). **مناهج وأساليب البحث العلمي**. عمّان: دار الصفاء.
فتح الله، مندور عبدالسلام (2000). **التقويم التربوي**. الرياض دار النشر الدولي.
الفرح، وجيه (2007). **أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي**. عمان: مؤسسة الورّاق.
فريدمان، لينارد (1998). **الجودة في التعليم المستمر**. ترجمة: عبدالرحمن الشاعر وحسن طمان. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.
الفريق الوطني للتقويم (2004). **استراتيجيات التقويم وأدواته: الاطار النظري**. الأردن: وزارة التربية والتعليم، إدارة الامتحانات والاختبارات.
قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2002). **إدارة الصفوف**. عمّان: دار الشروق.
قلادة، فؤاد سليمان (1971). **الأهداف التربوية والتقويم**. الإسكندرية: دار المعارف.
كاظم، علي مهدي (2001). **القياس والتقويم في التعليم والتعلم**. أربد: دار الكندي.
كمال الدين، محمد والرشد، حسن جعفر (2011). **التقويم التربوي: مفهومة وأساليبه ومجالاته**. الرياض: مكتبة **الرشد**.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كوجك، كوثر حسين (2006). **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: دار عالم الكتب.

مراد، خلود (2011). أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى في ظل نظام التقويم التربوي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** (جامعة البحرين)، **2**(4)، 193-194.

المزروع، هيا محمد (2009). فعالية التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي وزيادة فعالية التراث في البحث لدى طالبات الدراسات العليا. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، الأردن، 54 ، 127-155.

الملا عبدالله، فيصل و الأنصاري، منى و شبير، محمود و سيار، عبدالرحمن (2013). تقويم برامج ماجستير التربية الرياضية بجامعة البحرين من وجهة نظر الخرجين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** (جامعة البحرين) 14(2)، 13-71.

مطر، نعيم أحمد العبد (2004). أثر استخدام مخططات المفاهيم في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المطرفي، ثامر هزاع(2015). مدى أهمية واستخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية وأهم الصعوبات التي يواجهونها. **مجلة كلية التربية** (جامعة أسيوط)، **3** (31)، 601-544.

وزارة التربية والتعليم (2017). **إدارة المعلومات الإحصائية**. تم الاطلاع على البحث في الموقع التالي:
http://www.moe.gov.sa/Openshare/Moe/Index.htm

مهيدات، عبد الحكيم على والمحاسنة، إبراهيم محمد (2009). **التقويم الواقعي** .عمّان: دار جرير.

النجدي، أحمد (1999). **المدخل في تدريس العلوم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

نيتكو، انثوني وبروخارت، سوزان (2012) **التقييم التربوي للطلبة**. ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

وزارة التربية والتعليم (2013). **التعليم في مملكة البحرين: عقد من التطوير 2003-2013**م. مملكة البحرين: مطبوعات وزارة التربية والتعليم.

يوسف، ماهر والرافعي، محب (2001). **التقويم التربوي: أسسه وإجراءاته**. الرياض: مكتبة الرشد.

Broadfoot, P. (2004). Redefining Assessment, The first ten years of *Assessment in education: principle, policy & practice* , 11(1). 7-26.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Casas, M (2011). *Enhancing Student Learning in Middle School*. New York
Routledge .

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

Davies, Phol. (2002). Using student reflective self-assessment for awarding degree classifications, innovations in education and teaching international. P 307-319 **.**

Davies, P. (2000): Computerized peer assessment, **Innovations in Education and Training International**, 37(4), 347–355.

Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement: **practical solution for aiding** learning in higher and further education*. London: Routledge Falmer**.**

Gelderman, Brighitte (2000): Self-assessment and self-evaluation in new forms of training Near the workplace. (ERIC Documents Reproduction)**.**

Janesick, V. (2006*). Authentic Assessment.* New York: Peter Lang.

Houff,S. (2010). *The Classroom Facilitator: Special Issue Questions*. Maryland: Rowman and littlefield Education.

Lanting, A. Y. (2000). An empirical study of district-wide K-2 performance assessment program: Teacher practices information gained, and use of assessment results. Dissertation Abstracts. PhD, University of Illinois At Urbana-Champaign, USA.

Lee, Haekyung. (2008). *Students' perceptions of peer and self assessment in a higher education online collaborative learning environment*. PHD, the University of Texas at Austin, USA.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Popham, J. (2003). *Test better, teach better: The instructional role of assessment*. Alexandria, VA: ASCD.

Miller, P. J. (2003). The effect of scoring criteria specificity on peer and self-assessment. ***Assessment & Evaluation in Higher Education***,28(4), 383-394.

Stiggins, R. J. (2008). Assessment manifesto: A call for development of and assessment systems. Educational Testing Service: Assessment Training Institute, Portland, OR.

Raboijane, B.M. (2005*). Mathematics Teacher's understanding of alternative assessment as applied in Junior Secondary Schools in Gaborone (Botswana)*. Unpublished Master thesis, School of Education the University of the Witwatersrand.

Varley, M (2008). *Teacher and administrations perception of authentic assessment ata career and technical education center*. Dissertation Abstracts international, (UMI No: 3323268).

Watt, H. (2005). Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics: A study with secondary Mathematics teachers in Sydney, *Australian Educational studies in Mathematics*, 58 (1), 21-44.

Wiggins, G. (1998). Educative assessment : Designing assessment to inform and improve student performance. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

Wikstrom, N. (2007). Alternative Assessment in Primary years of international Baccalaureate Education. The Stockolm institute of education, Thesis 15 ECTS

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**