مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل من وجهة نظرهم

إعداد

د/ حامد عبدالله الحميدي

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية الأساسية

الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

د/ محمد دهيم الظفيري

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية

جامعة الكويت

مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل من وجهة نظرهم

د/ حامد عبدالله الحميدي ود/ محمد دهيم الظفيري *

المقدمة:

يشهد العالم في الوقت الحالي تقدما علمياً وتقنياً سريعًا اثر وبشكل كبير في تغييرات في النظام التربوي والتعليمي ليواكب هذه التغييرات (العليان، 2014). وانطلاقا من ذلك فإن التطور المستهدف في العملية التعليمية يتمثل في تطوير الأهداف والمحتوى والأساليب والنشاطات والوسائل وأخيرا التقويم الذي يشكل المرحلة الأكثر أهمية لقياس ما تم إكسابه المتعلمين في ضوء العناصر السابقة له. فالتقويم التربوي كما يذكر (حسن، 2013) هو أحد العناصر المهمة في المنظومة التربوية، يؤثر ويتأثر بها، ومن خلاله يتم إصدار الحكم على بقية مكونات المنظومة، واتخاذ القرارات والإجراءات العملية لعلاج جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة. فهو- التقويم – يشكل ضرورة تربوية وأداة فعالة للحكم على مدى تقدم المتعلمين، والمناهج، والبرامج والسياسات التعليمية. فالتقويم عنصر مهم من عناصر المنهج الدراسي يتلازم مع العملية التربوية، ويهدف إلى الكشف عما تحقق من أهداف تربوية بعد مرور الطالب بالخبرات والنشاطات التعليمية (الشدوح والخوالدة وبني عبده، 2009).

يشير (البشير وبرهم، 2012) إلى أن التقويم التربوي قد تجاوز الفهم التقليدي لعملية تقييم تعلم المتعلمين القائم على إظهار ما لدى المتعلمين من فروق أو مهارات فردية، لا تعكس في الأغلب واقع ما يملكه المتعلمون من قدرات مرتبطة بعمليات التفكير العليا، والقدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات. فالتقويم التربوي بأسلوبه الجديد يتضمن أساليب تقويم حديثة قائمة على أسس علمية ومنهجية، تعتمد على واقع ما تعلمه المتعلمون بشكل يضمن جودة العلمية التربوية ومخرجاتها (Napoli &

- **د/ حامد عبدالله الحميدي:** قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.
- **د/ محمد دهيم الظفيري:** قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية -جامعة الكويت

Raymond 2004). فنجاح العملية التدريسية داخل الفصل تتطلب عملية تقويم فاعلة في الكشف عن حدوث أثر التعلم؛ لذلك لابد من توافر نظام تقويمي يكشف عن مدى تقدم المتعلمين في تعلمهم، بصورة تكشف عن نقاط القوة والضعف. وهذا يتطلب أن يكون المعلم قادرا على ممارسة أساليب تقويم مختلفة بأدوات متنوعة. ولتحقيق ذلك لابد من استخدام أساليب تقويم واقعية تعكس إنجازات الطلاب وقدراتهم ومهاراتهم العقلية والوجدانية والحركية بشكل يساعدهم على حل مشكلاتهم (العمري وشحادة، 2010).

يذكر (عفانه،2011) أنه كردة فعل للانتقادات التي وجهت إلى التقويم التقليدي من خلال الاعتماد بشكل كبير على الاختبارات بأشكالها التقليدية (الموضوعية والمقالية) في تقويم تعلم المتعلمين، والتي غالبا ما تقيس العمليات العقلية في أدنى مستوياتها. دعت التوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي إلى نوع من التقويم عرف بعدة مسميات مثل التقويم البديل أو التقويم الحقيقي، أو التقويم الواقعي أو تقويم الأداء، وهي مصطلحات متقاربة. ولقد اعتمدت الدراسة الحالية تسميته بالتقويم البديل، وهو التقويم الذي يرتكز على أن المعرفة يتم تكوينها وبناؤها بواسطة المتعلم. فالتقويم البديل يعدُّ توجهاً جديداً في الفكر التربوي وتحولاً في الممارسات التقليدية السائدة في تقويم أداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي عبر جعل التقويم جزءاً أساسياً من عملية التعليم يوجهها ويصحح مسارها.

وتقوم فكرة التقويم البديل كما يوضحها (الصراف، 2002) على الاعتقاد بأن تعلم المتعلم وتقدمه الدراسي يمكن تقييمها بواسطة مهام واقعية تتطلب القيام بنشاطات متعددة، مثل البحث والقيام بالتجارب الميدانية. فظهور التقويم البديل هو نتاج طبيعي لظهور مستجدات معرفية وتقنية عالمية غيّرت من أهداف التربية، ومنها تغير نوعي في معارف المتعلمين ومهارتهم التي يحتاجون إليها لمواجهة هذه المطالب الجديدة، والتي لا يمكن مواجهتها بأساليب تقويم تقليدية. فالتقويم لم يعد ينحصر في عمليات الاختبار، وإنما يشمل أيضًا عمليات التعلم (العليان، 2014).

يُعدّ معلم اللغة العربية الموجه لتعليم اللغة العربية وتقويمها، وهو القادر على توجيه المتعلمين لتطبيق اللغة العربية ومهاراتها في حياتهم اليومية ؛ مما يفرض على معلمي اللغة العربية تطوير مهاراتهم وتحسين أساليبهم التقويمية، وأن يكونوا على درجة عالية من الكفاءة والمهارة في استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم اللغة

العربية. لذا جاءت الدراسة الحالية لتعرّف مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل.

مشكلة الدراسة:

يذكر (حسن، 2013) أنه وفي ضوء التحولات الجارية في الجوانب التعليمية والتربوية من مناهج مدمجة، ومهارات تفكير عليا، وأساليب تعلم تعاوني، وغيرها، فإن الاختبارات التقليدية لم تعد كافية أو مناسبة لقياس تحصيل المتعلم. لذلك حظيت أساليب التقويم البديل باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، لمناسباتها للمهارات المطلوبة من المتعلمين. فالعديد من الباحثين في مجال القياس والتقويم التربوي كما يبين (الشرعة وظاظا، 2013) يطالبون بتوسيع قاعدة الأدوات من خلال استخدام أساليب التقويم البديل، مثل: التقويم المبني على الأداء وتقويم الأقران، والعروض، والمحاكاة، وتقويم الكفاءة وغيرها من الأساليب التقويمية. فقد جاءت فكرة هذه الدراسة انطلاقا من أن عملية التقويم في المدارس بمختلف المراحل الدراسية أصبحت مرتبطة بالامتحانات، وأصبح دور المعلم الرئيسي قياس الجانب المعرفي لدى المتعلمين مع تجاهل الجوانب الأخرى لنمو المتعلم. وعلى الرغم من أهمية التقويم البديل الذي يساعد على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها، ويسهم في مراعاة الفروق الفردية من خلال تعدد نشاطات المتعلمين؛ إلا أن الباحثين في أثناء زيارتهما للمدارس في دولة الكويت ومن خلال الإشراف على مقررات التربية العملية- لاحظا بأن معلمي اللغة العربية في مدارس المرحلة المتوسطة غير قادرين على استخدام أساليب التقويم البديل في تقويم المتعلمين ومخرجات التعليم؛ لذلك ظهرت الحاجة إلى القيام بهذه الدراسة التي تكشف عن مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل.

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير الجنس؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- تعرّف مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل؟
2- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير الجنس؟
3- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل؟
4- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في ما يأتي:

1- تنبثق أهمية الدراسة باعتبار أن التقويم البديل من أبرز التوجهات الحديثة في التقويم التربوي، مما يعزز من ثقافة المعلمين المهنية.
2- تقدم بعض المعلومات عن مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل، والتي قد تفيد القائمين على المناهج الدراسية في عملية التطوير.
3- تفيد الدراسة الحالية المعلمين عامة، ومعلمي اللغة العربية خاصة، من حيث تحديد أهم أساليب التقويم البديل، والتي يستخدمونها في تقويم العملية التعليمية، وانعكاس ذلك على درجة استخدامهم لها.

4- تزويد الجهات المختصة في وزارة التربية بدولة الكويت (المشرفين، وإدارة المناهج، وإدارة الاختبارات والتقويم) بصورة واضحة وحقيقية عن واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل، وتحديد الأساليب الأقل استخداماً ليتم التركيز عليها.
5- تساعد نتائج الدراسة الحالية القائمين على البرامج التدريبية للمعلمين في وزارة التربية بدولة الكويت – على النهوض بمستواهم في استخدام أساليب التقويم البديل.
6- تفيد نتائج الدراسة الحالية القائمين على برامج إعداد معلم اللغة العربية في مؤسسات إعداد المعلمين – في تخطيط وإعداد مقررات طرق التدريس لتتضمن أساليب التقييم البديل.
7- تسمح للقائمين على التوجيه الفني في وزارة التربية بالاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في توجيه المعلمين نحو استخدام أساليب التقييم البديل في المواد الدراسية المختلفة وفي المراحل التعليمية المختلفة.

حدود الدراسة:

1- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة التابعة لوزارة التربية في دولة الكويت.
2-**الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على مدارس المرحلة المتوسطة التابعة لوزارة التربية في دولة الكويت.
3- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي2015 - 2016.

مصطلحات الدراسة:

1- **التقويم البديل:** تُعرّف (عبد السميع، 2007) التقويم البديل بأنه شكل من أشكال التقويم، يقوم المتعلم من خلاله بمهام ونشاطات مختلفة ومرتبطة بحياته اليومية للكشف عن مدى قدرته على تطبيق ما تعلم من معارف ومهارات في مواقف جديدة. كما يعرّف (العليان، 2014) التقويم البديل بأنه عملية متعددة الأبعاد تتطلب من المتعلم تنفيذ نشاطات ومهام حقيقية تبيّن مدى تعلمه في مواقف واقعية. ويعرّف (داوود، 2006) التقويم البديل بأنه تقويم واقعي للأداء بصورة تعكس المستوى الفعلي لما تم تعلمه.

2- **مدى الاستخدام:** يبيّن (البشير وبرهم، 2012) المقصود بمدى الاستخدام أنها تمثل استجابة المعلمين من وجهة نظرهم لفقرات الاستبانة المعدة لقياس درجة استخدامهم لأساليب التقويم البديل، كما أنها الدرجة التي حصل عليها المعلمون في الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

3- المرحلة **المتوسطة:** هي مرحلة من مراحل التعليم العام في دولة الكويت. ومدة المرحلة أربع سنوات، تبدأ من الصف السادس إلى الصف التاسع. فهي حلقة الوسط بين التعليم الابتدائي من جهة والتعليم الثانوي من جهة أخرى. وهي امتداد للمرحلة الابتدائية، كما تعد قاعدة للمرحلة الثانوية التالية لها. وهي مرحلة منتهية لمن يتوقف عن متابعة الدراسة؛ باعتبارها نهاية المرحلة الإلزامية في التعليم (الوثيقة الأساسية للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت، 2009).

الإطار النظري:

1- التقويم البديل:

يذكر (حسن، 2013) أن التوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي طالبت بنوع من التقويم عرف بالتقويم البديل، فهو توجه وتحول في الممارسات المتبعة في قياس وتقويم أداء المتعلمين في المراحل التعليمية. ففكرة التقويم البديل جاءت كردة فعل لما وُجه من انتقادات كثيرة إلى التقويم بشكله التقليدي. فالتوجه نحو استخدام التقويم البديل اعتمد على وجهة النظر القائلة بأن أغلب أساليب التقويم التقليدية لا تشكل أساليب ذات أثر في الكشف عن أداء المتعلمين الفعلي، وأن العديد من الاختبارات الحالية لا تقيس العديد من المهارات والقدرات التي يحتاجها المتعلمون. فالتقويم البديل يعكس أداء المتعلم ويقيسه في مواقف واقعية يمارس فيه مهارات التفكير العليا، فهو تقويم مناسب للمنهج الجديد (الشرعة وظاظا، 2013). وهذا ما يؤكده (العمري وشحادة، 2010) في أن التقويم البديل هو التقويم الذي يراعي التوجهات الحديثة في التقويم، والذي يعكس إنجازات المتعلمين ويقيسها في مواقف حقيقية، فهو تقويم يجعل المتعلمين يمارسون فيه مهارات التفكير العليا. وهو التقويم الفعلي للأداء؛ إذ يمكن من خلاله معرفة مدى قدرة المتعلمين على توظيف ما تعلموه داخل الفصول المدرسية واستخدامه في مواقف الحياة الفعلية، وكذلك مدى قدرتهم على التجديد والابتكار في المواقف غير المألوفة.

يبيّن (العمري وشحادة، 2010) أن هناك فجوة بين التدريس في المدارس وبين مهارات التقويم؛ فقد تغيرت الثقافات التربوية من التربية القائمة على المعرفة إلى

التربية القائمة على الكفايات، وأصبح هدف التربية تطوير كفايات المتعلمين ومهاراتهم وتقويمها بطريقة أكثر واقعية. فقد ذكر (بشير وبرهم، 2012) أن المعلم أصبح مطالباً باستخدام أساليب وأدوات جديدة في تقويمه لتعلم وتعليم المتعلمين معتمدا على ما يجري داخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تهتم بعمليات التفكير وبخاصة عمليات التفكير العليا. فمن الأمور التي أدت إلى الحاجة إلى طرق تقويم حديثة ذلك التطور الذي شهده إعداد المناهج؛ حيث أصبحت المناهج عالميا قائمة على الاقتصاد المعرفي في التصميم والتطوير، مما استدعى تغييراً في أساليب التقويم المتبعة في المدارس (الشرعة وظاظا، 2013).

2-مفهوم التقويم البديل:

يوضح (علام، 2009) أن مفهوم التقويم البديل من المفاهيم الواسعة التي تتضمن أنواعاً متعددة من أساليب التقويم التي تتطلب من المتعلم القيام بأداء مهام فعالة ذات معنى، بحيث تكون مماثلة لنشاطات التعلم وليست اختبارات تقليدية؛ فهو يشجع على ممارسة مهارات التفكير العليا لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية، مما يكسبهم مهارات التعلم الذاتي مدى الحياة. كما يعرّف (عفانة، 2011) التقويم البديل أنه التقويم الفعلي للأداء، فمن خلاله يمكن تعرّف إذا ما كان المتعلم قادرا على استخدام ما تعلمه في المواقف التعليمية التي تقترب من مواقف الحياة الفعلية. ويعرّف (العمري وشحادة، 2010) التقويم البديل بأنه مجموعة من الأساليب التقويمية التي تتصل بالعالم الواقعي، يستخدمها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية في التدريس بمجالاته: المعرفية والوجدانية والنفس حركية. ويتم فيه قياس أداء المتعلمين من خلال مجموعة أساليب، منها: الملاحظة، والخرائط المفاهيمية، وحل المشكلات، والمشروع، والاختبارات، وملف الطالب، والملاحظة، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي. ويعرّفه (فراج، 2006) على أنه التقويم الذي يمثل تقويما واقعيا للأداء بصورة تعكس المستوى الفعلي لما تعلمه الطالب. كما يعرّف (Winzer ,2002) التقويم البديل بأنه تقويم متعدد الأبعاد لا يقتصر على استراتيجيات التقويم التقليدي، بل يشتمل على استراتيجيات متنوعة، مثل ملاحظة أداء المتعلم، والتعليق علي نتاجاته، وإجراء مقابلات شخصية معه، ومراجعة إنجازاته السابقة.

3- التحوّلات من التقويم التقليدي الى التقويم البديل:

إن التحوّل من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل قام على عدد من التغيرات والتحولات في النظريات المعرفية والتقدم التقني، يبيّنها (علام، 2009) في الآتي:

1- المنظور الجديد للتعلم الإنساني: فقد حدث تحول كبير نحو المفاهيم والممارسات المستندة إلى النظرية المعرفية والبنائية، والتي تؤكد دور المتعلم في بناء وتوظيف معارفه، مما تطلّب تحولا في عملية التقويم.

2- تغير مفهوم التحصيل: إن المفهوم القديم للاختبارات لم يعد مناسبا في ضوء التطورات المعرفية والتقنية، مما يتطلب من المتعلم اكتساب معلومات بطرق ذاتية، وتكييف سلوكه وتنظيم تفكيره حتى يكون قادرا علي التواصل مع الآخرين.

يذكر (عفانة، 2011) أن التقويم البديل أحدث تغييرات ذات معنى في فلسفة التقويم التربوي عامة وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم بصفة خاصة، متمثلا في الآتي:

1. تقييم ما يسهل قياسه إلى تقييم ما هو أكثر أهمية .
2. تقييم المعرفة إلى تقييم الفهم العلمي والعملي.
3. التحول في الدور السلبي للمتعلم إلى الدور الإيجابي الفاعل والمشارك في عمليات التعلم.
4. التحول في دور المعلم كناقل للمعرفة إلى ميسر وموجه.
5. التحول في تقييم ما يعرفه المتعلم إلى تقييم ما يعرفه وما لا يعرفه.
6. التحول من تقييم ختامي من قبل المعلم إلى تقييم من قبل الطلاب والآخرين.
7. التحول من تقييم نهاية المادة إلى تطبيق الاختبارات القبلية والتشخيصية والبنائية.
8. التحول من قياس نتيجة التعلم المعرفية(التذكر، الفهم، التطبيق) إلى قياس مستوى معرفي عالي المستوى (التحليل، التركيب، التقويم) والجوانب الوجدانية والمهارية.
9. التحول من قياس تحصيل المتعلم فقط إلى قياس أثر البرامج والمناهج وأساليب التدريس.

4-خصائص التقويم البديل:

يذكر (العليان، 2014) مجموعة من الخصائص للتقويم البديل، هي:

1. **الشمولية:** فهو يقيس العمليات الإجرائية، والمعرفية التي يقوم بها المتعلم, والنتيجة النهائية. كما يتضمن أيضاً الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.
2. **الاستمرارية:** فعمليات التقويم البديل تسير بشكل متوازٍ مع عملية التدريس والتعلم.
3. **الاقتصادية:** فعملية التقويم البديل تتصف بأقل تكلفة مادية، ويتأتى ذلك من حسن اختيار الأداة المناسبة المستخدمة لقياس النتائج بأقل وقت وجهد.
4. **تعاوني:** من خلال مشاركة كل من له صلة بتعليم المتعلمين كالمعلم وولي الأمر والمشرف على الطلاب ومدير المدرسة.
5. **الديمقراطية:** عن طريق تدريب المتعلمين على تقويم أنفسهم وأن يكونوا مشاركين فاعلين في تحديد معايير الأداء المطلوبة.
6. **العلمية:** من خلال استخدام أدوات قياس متنوعة محكمة تحدد معايير أداء علمية متفق عليها يمكن الاحتكام إليها لمعرفة واقع تعلم المتعلمين.
7. **المرونة:** حيث يشتمل على أدوات متعددة، مثل: قوائم الرصد، وسلامة التقدير، والسجلات الوصفية، وسلامة التقدير اللفظي، وغيرها من الأدوات. وكذلك تعدد المواقف التي تستخدم فيها هذه الأدوات لقياس نواتج التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية.
8. **الواقعية:** القيام بالمهام المعرفية والمهارية المعقدة كما هي في واقع الحياة الفعلية.
9. **ذات معنى:** عن طريق التركيز على العمليات والنتائج وليس على النتائج فقط.

كما يوضح (عفانة، 2011) مجموعة من الخصائص للتقويم البديل، هي:

1. **الواقعية:** فالمواقف المستخدمة تطابق مواقف الحياة الفعلية.
2. **يتطلب الحكم والتجديد:** إذ يجب على المتعلم أن يطبق المعرفة والمهارة بشكل فعال لحل المشكلات غير المنظمة.
3. **يقوّم قدرة المتعلم** على استخدام المعلومات والمهارات بفاعلية ومهارة للتعامل مع مهمة معقدة.
4. **يسمح بفرص التدريب والممارسة** والحصول على الاستجابة الراجعة لما يمارسه من أعمال.

5- مزايا التقويم البديل:

يقدم (حسن، 2013) مجموعة من المزايا التي يتميز بها التقويم البديل والمتمثلة بالآتي:

1. تنشيط المتعلم وتحفيزه على الإنجاز، وتقليل قلق الاختبار، وتعزيز مفهوم الذات لديه.
2. يستخدم مع كافة المتعلمين باختلاف أعمارهم، وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية، وقدراتهم العقلية.
3. ينمي مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.
4. ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة ونحو التعلم.
5. ينمي مهارات التعاون بين المتعلمين.
6. مرن وقابل للتكيف والتعديل وفق ظروف مواقف التعليم والتعلم.
7. يحقق مبدأ التقويم المستمر للمتعلم.

كما يذكر (Tamminga, 2002) بعض المميزات للتقويم البديل، منها:

1. يمكّن المتعلمين غير المتميزين في أداء الاختبارات من إظهار قدراتهم، ويمنحهم الثقة بالنفس.
2. يزود المعلم بمعلومات عن نواحي القوة والضعف لدى كل متعلم.
3. يوفر نتائج ذات معنى بعدة طرق متنوعة ؛ فالمعلومات المتحصل عليها من أساليب التقويم البديل يمكن أن تكون أكثر أهمية من نتائج الامتحانات.
4. تشجيع المتعلمين علي تكوين آرائهم في المشكلات، فمن خلال أدوات التقويم البديل يبدي المتعلمون إجابات تعكس وجهات نظرهم في الحياة الحقيقية.
5. يؤكد الدور الفاعل للمتعلم في عملية التقويم، مما يؤدي إلي خفض قلق الامتحان.

6- أساليب التقويم البديل:

يشير العديد من الباحثين في مجال التربية (الشرعة وظاظا، 2013) و(حسن، 2013) و(بشير وبرهم، 2012) و(الرفاعي وطوالبة والقاعود، 2012)، و(عفانة، 2011) و(الشدوح والخوالدة،2009) إلى مجموعة من أساليب التقويم البديل، والمتمثلة بالآتي:

1. أسلوب التقويم المعتمد على الأداء:

وفيه يوظف المتعلمون المهارات التي تعلموها في مواقف حياتية جديدة تطابق الواقع، موضحين مدى إتقانهم لما تعلموه في ضوء النتائج التعليمية المراد إنجازها (عودة، 2005). ويندرج تحت هذا الأسلوب عدد من النشاطات التي يمكن أن تكون مثالاً مناسبا لتطبيق هذه الاستراتيجية كالتقديم (Presentation) والعرض التوضيحي (Demonstration) والمحاكاة (Simulation) والمناظرة (Debate)، والأداء. فهذا الأسلوب كما يبيّنها (بشير وبرهم، 2012) يسمح للمتعلم بأداء دور إيجابي في تقييم المهارات المعرفية والأدائية والوجدانية التي يمتلكها، بالإضافة إلى إعطاء كلّ من المعلم والمتعلم فرصة تعديل إجراءات ومهام التقويم بناء على المعلومات الراجعة.

2. أسلوب التقويم بالقلم والورقة:

تُعدّ الاختبارات بأنواعها أساس هذا الأسلوب بما تقدمه من أدوات معدة بإحكام، تسمح للمعلم بقياس قدرات المتعلمين ومهاراتهم في مجالات محددة، وتبين مستوى امتلاكهم للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في المحتوى الدراسي لما تعلموه سابقاً (عودة، 2005: نصر،1998). وتأتي أهمية هذا الأسلوب فيما تقدمه للمعلم من معرفة بنقاط القوة والضعف في أداء المتعلمين، وقياس مستوى تحصيلهم ومدى تقدمهم فيه، مما يزود المعلم وولي الأمر بالمعلومات الراجعة حول أدائهم.

3. أسلوب الملاحظة:

يعتمد هذا الأسلوب على الملاحظة، والذي يدون فيه المعلم سلوك المتعلمين بهدف تعرّف اهتماماتهم وميولهم واتجاهاتهم وتفاعلهم مع بعضهم بعضا، من أجل الحصول على معلومات تفيد في تقويم مهاراتهم وطريقة تفكيرهم (Lanting, 2000). فإدراك المعلمين لهذه الاستراتيجية كما يوضح (البشير وبرهم، 2012) يساعدهم على الحصول على كم من المعلومات في تقويم النتاجات التعليمية، إضافة إلى ما يتمتع به هذا الأسلوب من مرونة عالية، تمكن المعلمين من تصميمها وتعديلها بما يتناسب مع النتاجات التعليمية المختلفة.

وتنقسم الملاحظة إلى قسمين، هما:

- الملاحظ المنظمة: وهي الملاحظة التي يخطط لها بشكل سابق.
- الملاحة التلقائية: وهي صورة مبسطة من المشاهدة والاستماع.

4. أسلوب التقويم بالتواصل:

يقوم هذا الأسلوب على جمع المعلومات من إرسال واستقبال الأفكار، بشكل يمكّن المعلم من معرفة التقدم الذي حققه المتعلم. فإدراك المعلمين لهذا الأسلوب (المؤتمر، والمقابلة، والأسئلة والأجوبة) يمكن أن تفيد المعلمين في التخطيط للدرس، وتحديد النتاجات التعليمية للمتعلمين، وفقاً لمستوياتهم وقدراتهم، كما قد يساعد المتعلمين على الحصول على المعلومات الراجعة والتشجيع اللذين يسهمان في تشخيص حاجاتهم؛ مما يعزز من قدرتهم على مراجعة الذات، وانعكاس ذلك على أدائهم وإمكاناتهم وتطويرها.

5. أسلوب مراجعة الذات:

يعتمد هذه الأسلوب على تقييم ما تعلمه المتعلمون من خلال تأملهم الخبرة السابقة، وتحديد نقاط القوة والضعف، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً.

7- معوقات تطبيق التقويم البديل:

يذكر (الدوسري،2004) أن هناك عدة عقبات تعيق تطبيق التقويم البديل، المتمثلة في أربعة معوقات رئيسية، هي:

1- شعور المتعلمين بعدم الارتياح لإدخال نوع جديد من التقويم غير الذي اعتادوا عليه، وما يتطلب من مهارات ومهمات أكثر تعقيدا واختلافا.
2-عدم قبول المعلمين لترك التقويم التقليدي، والانتقال إلي جديد في التقويم.
3- عدم فهم الوالدين لتقويم الأداء الصفي بسبب عدم كفاية المعلومات التي يحصلون عليها عن تقويم الأداء من المدرسة، أو لعدم متابعتهم لتغيرات في الميدان التربوي.
4- المتطلبات الكثيرة لتطبيق التقويم البديل، كالوقت والمال من جهة والتصميم والتوظيف وكثرة أعداد الطلاب داخل الصف والعبء التدريسي ونصاب المعلم من الحصص. بالإضافة إلي عدم توفر فرص التدريب الكافية للمعلم على نحو يؤهله لتنفيذ هذه الطريقة.

يذكر (زيتون، 2007) أن التقويم البديل يواجه مجموعة من العقبات، متمثلة بالآتي:

1- قصور معرفة المعلمين ومهاراتهم تجاه إجراءات التقويم البديل.
2-عدم تقبل بعض المتعلمين والمعلمين وأولياء الأمور للتقويم البديل، ورفضهم لهذا النوع من التقويم لعدم تعودهم عليه.

3- هناك شكوك بشأن موضوعية وعدالة هذا النوع من التقويم، حيث يرى بعض المتخصصين في مجال التقويم التربوي احتمالية حدوث تحيز من قبل المعلمين عند تقويم أداء المتعلمين في مهام التقويم، والتشكيك كذلك في ثبات هذا النوع من التقويم.
4- يستغرق هذا النوع من التقييم وقتا أطول من المعلم في إعداد واختيار مهام التقويم وفي تقدير أداء الطلاب فيها.
5- ارتفاع التكلفة الاقتصادية للتقويم البديل مقارنة بالتقويم التقليدي.
6- صعوبة إدارة الصف في ضوء انشغال المعلم في تقويم أداء أحد المتعلمين أو مساعدته؛ مما قد يؤدي إلى حدوث حالة من الفوضى.

الدراسات السابقة:

في دراسة (ريان، 2015) التي هدفت إلى تعرّف ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل من وجهة نظرهم، كما سعت للكشف عن الفروق بين متوسطات درجة الممارسات وفقاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. تم استخدام استبانة على عينة مكونة من (221) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات الرياضيات في مديريات تربية الخليل. بينت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتقويم من أجل التعلم مرتفعة. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغير الخبرة لصالح من تراوحت خبرتهم بين (5 – 10 سنوات) وممن تزيد خبرتهم على 10 سنوات، في حين لم تكن هناك فروق تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

هدفت دراسة (العليان، 2014) إلى تعرّف اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات، وتم استخدام الاستبانة للإجابة عن أسئلة الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (37) معلماً من معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمحافظة الدوادمي. توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات كانت إيجابية بدرجة عالية. وإن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة التعليمية لصالح ذوي الخبرة الأكثر من 15 سنة. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط

اتجاهات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الالتحاق بدورات تدريبية، وذلك لصالح الحاصلين على دورات تدريبية.

جاءت دراسة (الشرعة وظاظا، 2013) للكشف عن الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس تربية عمان الأولى. تضمنت عينة الدراسة 310 معلماً ومعلمة طبقت عليهم قائمة الممارسات التقويمية. بينت النتائج بأن درجة استخدام المعلمين للممارسات التقويمية بشكل عام متدنية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعاً لمتغيرات الدراسة: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والخبرة، وطريقة المعرفة باستثناء متغير نوع المدرسة ولصالح المدارس الحكومية.

هدفت دراسة (حسن، 2013) إلى تعرّف واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمحافظة سيناء للتقويم البديل وعلاقة ذلك بمعتقداتهم. استخدمت الدراسة بطاقة الملاحظة واستبانة كأداة للدراسة. أوصت الدراسة بضرورة اهتمام معلمي الرياضيات باستخدام التقويم البديل، وكذلك ضرورة تضمين برامج الإعداد المهني للمعلمين بكليات التربية لمقررات طرق التدريس لموضوع التقويم البديل.

وجاءت دراسة (البشير وبرهم، 2012) لاستقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن. استخدمت الدراسة استبانة لقياس درجة الاستخدام، وتكونت عينة الدراسة من (86) معلماً ومعلمة. كما تم إجراء مقابلات شخصية مع (20) معلماً ومعلمة من كلا التخصصين. كشفت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدام استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل متوسطة. في حين أن درجة استخدامهم لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل كانت قليلة. كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر التخصص. في حين كشفت عن فروق تعزى إلى عدد سنوات الخبرة، وأثر الدورات التدريبية.

جاءت دراسة (الرفاعي، طوالبة، القاعود، 2012) لتعرّف درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية المتوسطة (الخامس – السادس – السابع) في مديرية تربية وتعليم إربد الأولى – لاستراتيجيات التقويم الواقعي، وأثر متغيرات الجنس، والخبرة والمؤهل العلمي في درجة ممارسة تلك الاستراتيجيات. تم

إعداد أداة اشتملت على استراتيجيات التقويم الواقعي والفعاليات الفرعية المتوسطة بكل استراتيجية. تكونت عينة البحث من (112) معلماً ومعلمة. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي جاءت بدرجة متوسطة، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى الجنس ولصالح الذكور، والمؤهل العلمي لصالح حملة شهادة البكالوريوس . كما بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة تعزى إلى الخبرة.

وقد سعت دراسة (عفانة، 2011) إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم، كما هدفت إلى تحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة – لأساليب التقويم البديل، والكشف كذلك عن فروق إحصائية في استخدام المعلمين لأساليب التقويم باختلاف متغير الجنس. استخدمت الدراسة أداتين، هما: استبانة، وبطاقة ملاحظة . وقد تكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة و(24) مديراً ومشرفاً. وقد توصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين (الذكور) لأساليب التقويم الحديثة بلغت (45.1 %)، واحتل البعد السابع لبطاقة الملاحظة (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) المرتبة الأولى، وإن الدرجة الكلية لاستخدام المعلمات لأساليب التقويم الحديثة بلغت (58.3 %)، واحتل مجال بطاقة الملاحظة (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (89.6 %) وهو أعلى الأوزان النسبية. جاء المتوسط الحسابي على واقع الاستخدام لأساليب التقويم (البديل) أعلى لدى المعلمات منها لدى المعلمين في مجال متغير الجنس. كما كانت الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين والمعلمات لأساليب التقويم الحديثة من وجهة نظر المديرين والمشرفين بلغت (70.1 %).

سعت دراسة أبو عواد وأبو سنينة (2011) إلى الكشف عن معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل، كما هدفت إلى تعرّف أثر عدد من المتغيرات في معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث الأردنية. تكونت عينة الدراسة من (44) معلما ومعلمة. وتم استخدام الاستبانة كأداة جمع المعلومات، وكشفت نتائج الدراسة أن معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية كانت إيجابية داعمة لمزايا التقويم البديل. كما بينت نتائج الدراسة عن عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير التخصص والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

أما دراسة (أبو شقرة وإشتيوه وغباري 2010) فهدفت إلى الكشف عن العوائق التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي على طلبة الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. استخدمت الدراسة استبانة وزعت على (363) مشرفاً تربوياً ومديراً ومعلماً. وقد أظهرت النتائج أن العوائق المتعلقة بقلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين وضعف الإمكانات المادية تعد من أكثر العوائق التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي.

هدفت دراسة (البلاونة 2009) إلى تعرّف فاعلية استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي، والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدرسة مأدبا الثانوية للإناث في محافظة مأدبا. تكونت عينة الدراسة من (74) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي العلمي. بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية في اختباري التفكير الرياضي وحل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بالقيام بالمزيد من الدراسات حول استراتيجيات التقويم البديل، وإصدار أدلة خاصة بها في تقييم تحصيل طلبة الرياضيات، ووضع برامج لتدريب المعلمين. كما دعا إلى التنويع في التدريبات الصفية، والواجبات المنزلية لتشمل مهمات أدائية تضع الطلبة في مواقف ومشكلات حياتية تحفزهم على التفكير بشكل رياضي.

هدفت دراسة (أحمد، 2008) إلى قياس أثر استخدام بعض أساليب التقويم البديل في اكتساب المفاهيم الاقتصادية لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. تكونت عينة من (48) طالباً. توصلت نتائج الدراسة أن استخدام أساليب التقويم البديل قد أدى إلى تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى طلاب المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة، كما أظهرت النتائج أثراً لاستخدام أساليب التقويم البديل في تحسين فعالية الذات في مجال الاقتصاد، وأن هناك فروقا ذات دلالة بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة بين اكتساب المفاهيم الاقتصادية والتحسن في فعالية الذات في مجال الاقتصاد لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري.

أما الدراسة التي أجراها (هياجنة، 2007) فقد هدفت إلى معرفة مدى استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل، وقياس أثر برنامج تدريبي في

ممارستهم لتلك الاستراتيجيات في اربد الأولى. استخدمت الدراسة أسلوب الملاحظة. تكونت عينه الدراسة من (30) معلما ومعلمة للغة العربية بالمرحلة الثانوية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في ممارسة معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل يعزى إلى البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية . كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة في مدى ممارسة التقويم البديل تعزى إلى الخبرة والتفاعل بينها وبين البرنامج التدريبي.

وفي دراسة (العرابي، 2004) التي سعت إلى قياس فاعلية استخدام التقويم البديل في تحسين التحصيل، وفي خفض قلق الرياضيات، وفي تحسين قدرة الطلاب على التواصل –توصلت الدراسة إلى أن التقويم البديل أدى إلى تحسن تحصيل الطلاب بدرجة ملحوظة، وأنه أدى إلى تحسن قدرة التلاميذ في كل من التواصل الرياضياتي الشفهي والتحريري على السواء وبحجم تأثير كبير، وأن التقويم البديل أثر في خفض قلق الرياضيات بالنسبة إلى التلاميذ.

وهدفت دراسة أجراها (Caliskan & Kasikci, 2010) إلى معرفة أدوات التقييم (التقليدية والبديلة) التي يستخدمها معلمو الدراسات الاجتماعية. اعتمدت الدراسة على الأسلوب المسحي كمنهج للدراسة، تكونت عينة الدراسة من (241) معلماً في المدارس التابعة لمقاطعة كاتالونيا. وقد بينت النتائج أن معظم المعلمين يسعون إلى تطبيق أدوات التقويم التقليدية خاصة الاختبارات كاختبار الاختيار من متعدد، والأسئلة المفتوحة والإجابات القصيرة، في حين كان القليل منهم يلجأ إلى استخدام أدوات التقويم الحديثة كالمشاريع وأعمال الطلبة.

وفي دراسة (Andrade et al, 2009) والتي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام التقويم الذاتي المستند إلى مجموعة من الإرشادات في الكفاءة الذاتية –كشفت نتائج الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية في الكتابة في المجموعة التجريبية كان أفضل من المجموعة الضابطة. كما أشارت النتائج إلى وجود أثر للجنس؛ حيث بينت الدراسة أن كفاءة الطالبات الذاتية كانت أعلى من كفاءة الطلاب الذاتية.

وقد سعت دراسة قام بها (Jonsson, Liesbeth,, Lennurg, 2009) إلى تعرّف طرق التقويم المستخدمة في المدارس المهنية. كشفت نتائج الدراسة إلى الحاجة الماسة إلى إجراء تقييمات الأداء لتحل محل التقييم التقليدي (الورقة والقلم) لإعداد أفراد ليصبحوا مهنيين أكفاء. كما بينت نتائج الدراسة ضرورة تقييم كفاءة الطلاب من

خلال التقويم المعتمد على الأداء بدل التقييم التقليدي ؛ للوصول إلى الجودة الشاملة في التعليم المهني والتعليم ما بعد الثانوي والتعليم العالي.

هدفت دراسة (Varley, 2008) إلى وصف تصورات المعلمين حول أساليب التقويم الواقعي. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من المعلمين تم اختيارهم من فريق التدريس الملتحقين ببرنامج تطوير أساليب التقويم الواقعي. تم بناء مقياس لجمع البيانات، وإجراء المقابلات. كشفت النتائج عن وجود تصورات إيجابية نحو أساليب التقويم الواقعي، وأن تلك الأساليب لها القدرة على تقييم واقعي لمهارات الطلبة، وتبرز صورة شاملة لأداء الطلبة.

سعت دراسة (Wikstrom ,2007) إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الرياضيات لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية واتجاهاتهم نحو استخدامها. تكونت عينة الدراسة من (16) معلماً من مدارس التعليم الأساسي، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. بينت نتائج الدراسة أن (14) من المعلمين استخدموا استراتيجيات التقويم البديل مثل :المشاريع الفردية والجماعية والمناقشات الصفية والتقديم والعرض التوضيحي مع وجود اتجاهات إيجابية نحوها. في حين اعتمد بعضهم على الأشكال التقليدية في التقويم كالاختبارات التحصيلية.

أجرى (Cheng, 2006) دراسة هدفت الى استطلاع آراء معلمي علوم المرحلة الإعدادية في هونج كونج حول تطبيقهم مهارات أساليب التقويم الواقعي في صفوف العلوم. تكونت عينة الدراسة من (8) معلمين، تم جمع البيانات من خلال استخدام المقابلات مع المعلمين، ووضع التصورات حول تطبيق وممارسة مهارات التقويم الواقعي في الصفوف. كشفت النتائج عن رضا المعلمين عن استخدام أساليب التقويم الواقعي.

وقد أجرت كل من (Gulikers & Bastiaens & Kirschner, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية أساليب التقويم الواقعي في التعليم، وذلك من خلال الكشف عن تصورات مجموعة من الطلبة والمعلمين. تكونت عينة الدراسة من (18) معلما و(115) طالبا. تم استخدام استبانة للكشف عن تصورات الطلبة والمعلمين في ممارساتهم التعليمية. أشارت النتائج إلى أن المعلمين قد أظهروا فهمهم ورضاهم وقبولهم لتلك الأساليب التقويمية.

قام (Mueller, 2005) بدراسة هدفت إلى الكشف عن ممارسات المعلمين للتقويم الواقعي ومدى قبولهم لهذا النوع من الأساليب داخل الصف الدراسي. أشارت

النتائج إلى وجود ممارسة عالية لأسلوب التقويم الواقعي، مما يشير إلى درجة قبول عالية لدى المعلمين لمثل تلك الأساليب.

وهدفت دراسة (McNair et al., 2003) إلى تعرّف أنماط التقويم المستخدمة من قبل عينة من معلمي المرحلة الأساسية في ولاية ميتشجان بأمريكا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المقابلات والبيانات التي طبقت على عينة مكونة من (157) معلماً ومعلمة تم اختيارهم من معلمي الصفوف من الصف الأول حتى الرابع الأساسي. بينت النتائج أن غالبية معلمي الصفين الثالث والرابع الأساسين يعتمدون على اختبارات الورقة والقلم في تقويم طلبتهم، في حين كان الاعتماد قليلاً لدى معلمي الصفين الأول والثاني الأساسيين، كما جاءت الملاحظة في الترتيب الثاني لدى المعلمين كافة، وتبين من النتائج توظيف المعلمين لقوائم الرصد وملفات الإنجاز بغرض التقويم الختامي أكثر منه للتقويم التكويني.

أما دراسة (Alberg, Bol, & Nunnery & Ross, 2002) فقد تم فيها اختيار عينة مكونة من (500) معلم ومعلمة، وإجراء مقابلات مع عينة عشوائية من(10) معلمين في (11) مدرسة ابتدائية طبق فيها التقويم البديل منذ سنة؛ و11 مدرسة ابتدائية طبق فيها منذ أربع سنوات من مدارس مدينة (Memphis) في الولايات المتحدة الأمريكية. وشملت الأساليب المستخدمة: ملف إنجاز الطالب، وتقييم الأداء، والملاحظة، والتقييم الذاتي، والتقييم التقليدي. كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أسلوبي ملف إنجاز الطالب والتقييم الذاتي بين المدارس ذات السنة في التطبيق وذات الأربع سنوات؛ ولصالح المدارس ذات الأربع سنوات. وأظهرت ارتباطا إيجابيا بين درجة استخدام أساليب التقويم البديل والتغير في استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل، كما أظهرت ارتباطاً إيجابياً (0.34) بين درجة استخدام أساليب التقويم البديل والتغير في المخرجات التعليمية، حيث كانت أعلى بدرجة كبيرة من الارتباطات بينها وبين استخدام التقييم التقليدي التي جاءت على الترتيب (0.15)، (0.179). وبينت نتائج المقابلات ازدياد استخدام المعلمين لكل من أساليب التقويم البديل، وازدياد قدرتهم على تطوير دليل التصحيح مع ازدياد سنوات تطبيقهم لأساليب التقويم البديل، وكان التجاوب نحو التغيير في أساليب التقويم أكبر لدى المدارس ذات خبرة أربع سنوات.

كما أجرى (Lanting, 2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب التقويم البديل التي استخدمها أربعة من معلمي المرحلة الابتدائية لتقييم أداء الطلبة في القراءة والكتابة. كشفت النتائج عن عدم استخدام المعلمين ملف الإنجاز التراكمي للطالب (البورتفوليو) والتقييم الذاتي، وكان الاعتماد الأكبر على أسلوبي الملاحظة والمقابلة. كما كشفت النتائج عن تركيز المعلمين في تقييم الطلبة على جوانب قوة الأداء وليس على جوانب الضعف في الأداء. وأظهرت النتائج وجود فجوة بين أساليب التقويم المستخدمة واستراتيجيات التدريس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة ما يأتي:

1- تناولها للممارسات التقويمية في مقررات دراسية متعددة، مثل: الرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعية، والعلوم، والرياضيات. واستهدافها لمراحل تعليمية مختلفة.

2- تناولت بعض الدراسات دلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسات التقويمية وفقاً لبعض المتغيرات، مثل: الجنس، والخبرة، والمرحلة التعليمية، ونوع المدرسة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية . وقد كشفت تلك الدراسات عن وجود اختلافات من حيث دلالة الفروق.

3- كشفت الدراسات السابقة عن أن أكثر أدوات جمع البيانات المستخدمة هي الاستبانة والملاحظة والمقابلات.

4-أظهرت الدراسات السابقة أهمية استخدام التقويم البديل في تحسين مستوى تحصيل الطلاب.

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في:

1. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها أشارت إلى قلة استخدام المعلمين لأساليب التقويم الحديثة.
2. اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، وهو نفس المنهج الذي اعتمدته العديد من الدراسات السابقة.
3. اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبانة، وهي في ذلك تتفق مع الكثير من تلك الدراسات.

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الآتي:

1. تناولت الدراسات السابقة عينات مختلفة، مثل المعلمين والطلاب والطالبات. وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها طبقت على المعلمين.
2. اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كون الدراسة الحالية تطرقت إلى تحديد مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل؛ وذلك لأهمية تلك الأساليب بالنسبة إلى الطالب. أما الدراسات السابقة في معظمها فكانت دراسات تجريبية لإثبات أهمية تلك الأساليب بالنسبة إلى الطالب.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة سواءً في إعداد الإطار النظري لدراسته، أو في إجراءات الدراسة وخطواته، والحصول على النتائج وتفسيرها.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي، والذي يعتمد على دراسة ظاهرة ما كما توجد في الواقع ووصفها وتحليلها؛ وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها من خلال جمع البيانات اللازمة باستخدام أداة تم إعدادها لتحقيق الهدف من الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية الذين يدرسون في المدارس الحكومية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت خلال الفصل الدراسي الثاني 2016/2015.

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة الحالية من (153) من معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت تم الحصول عليهم بطريقة عشوائية. بلغت نسبة الذكور بينهم (40.5%)، ونسبة الإناث (59.5%)، وغالبيتهم من الحاصلين على البكالوريوس (81.7%)، وتراوحت خبرتهم التدريسية بين عام واحد إلى أكثر من 20 عاما.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة

وفقا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة التدريسية

المتغير	الفئات	العدد	%
الجنس	ذكر	62	40.5

	أنثى	91	59.5
المؤهل العلمي	بكالوريوس	125	81.7
	دراسات عليا	28	18.3
الخبرة التدريسية	1-5	31	20.3
	6-10	41	26.8
	11- 15	26	17.0
	16 - 19	27	17.6
	20+	28	18.3
المجموع		153	100.0

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحثان استبانة- موجهة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت- لتحديد مدى استخدامهم لأساليب التقويم البديل، حيث وظفت في جمع البيانات والمعلومات للإجابة عن أسئلة هذه الدراسة. وقد تم بناء أداة الدراسة من خلال المراحل الآتية:

1- مراجعة الأدب التربوي في مجال التقويم بشكل عام.

2- مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي تناولت التقويم البديل وبخاصة الدراسات السابقة التي اعتمدت على الاستبانة لجمع المعلومات كدراسة (ريان، 2015) ودراسة (العليان، 2014) ودراسة (حسن،2013) ودراسة (الشرعة وظاظا، 2013) ودراسة (البشير وبرهم، 2012) ودراسة (الرفاعي وطوالبة والقاعود، 2012) ودراسة (عفانة، 2011)؛ وذلك للاستفادة في تحديد محاور الاستبانة وصياغة بنودها.

3- إجراء العديد من اللقاءات مع القائمين على المناهج وطرق التدريس ومجموعة من معلمي اللغة العربية في وزارة التربية ووزارة التعليم العالي بدولة الكويت.

وبناء على ما سبق، صمم الباحثان استبانة تكوّنت بصورتها الأولية من (23) أسلوب تقويم موزعة على خمسة مجالات تقويمية رئيسية. تكونت أداة الدراسة من جزئيين، الجزء الأول: اشتمل على معلومات خاصة بأفراد العينة، وتتمثل في الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي. الجزء الثاني: تضمن قائمة بأساليب التقويم البديل، والتي تضمنت خمسة محاور رئيسية، هي:

1- محور التقويم المعتمد على الأداء.

2- محور التقويم المعتمد على القلم والورقة.
3- محور التقويم بالملاحظة.
4-محور التقويم بالمقابلات (التواصل).
1- محور التقويم بمراجعة الذات (التقويم الذاتي).

وقد صيغت بنود محاور الدراسة في عبارات واضحة، يطلب فيها إلى المعلم تحديد مدى استخدام كل بند من بنود الاستبانة. تم استخدم مقياس (ليكرت) الخماسي المتدرج والمخصص لقياس الاتجاهات والمرئيات حول بنود الاستبانة على النحو الآتي:

مرتفعة جدا=5، مرتفعة=4، متوسطة=3، منخفضة=2، منخفضة جدا=1

صدق الأداة:

1- **الصدق الظاهري:** وتم من خلال عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، والبالغ عدهم (8) في مجال المناهج وطرق التدريس والتقويم والقياس وعدد من موجهي اللغة العربية في وزارة التربية ؛ لمعرفة أرائهم حول مدى مناسبة كل أسلوب بالمحور الذي ينتمي إليه، ووضوح الصياغة وتعديل أو إضافة أو حذف بعض العبارات. قام الباحثان بإجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين، ومن ثَمّ أصبحت الأداة مكونة من (19) أسلوب تقويم موزعة على خمسة مجالات.

2- **صدق الاتساق الداخلي:** تم تعرّف صدق التكوين الداخلي بطريقة الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذى تمثله، كما هو موضح جدول (2).

جدول (2) معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة ودرجة المحاور

المعتمد على الأداء		المعتمد على الورقة والقلم		المعتمد على الملاحظة		المعتمد على المقابلات		المعتمد على التقويم الذاتي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	.901**	1	.778**	1	.957**	1	.827**	1	.855**
2	.918**	2	.890**	2	.951**	2	.826**	2	.883**
3	.927**	3	.917**			3	.473**	3	.872**
4	.905**	4	.893**			4	.847**	4	.784**
5	.899**								

**دالة عند مستوى دلالة (0.01)

تبين نتائج الجدول (2) وجود علاقة دالة موجبة بين جميع عبارات الاستبانة وبين درجات المحاور. وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.473– 0.927)، وهى قيم دالة على تمتع الاستبانة بالصدق والاتساق الداخلي.

ثبات الأداة:

استخدم معامل كرونباخ الفا، لحساب ثبات محاور الاستبانة، ويعرض الجدول (3) لقيم الثبات المستخرجة.

جدول (3) معاملات ثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لمجالات أداة الدراسة

المحور	معامل كرونباخ الفا
التقويم المعتمد على الأداء	.948
التقويم المعتمد على الورقة والقلم	.883
التقويم المعتمد على الملاحظة	.901
التقويم المعتمد على المقابلات	.732
التقويم المعتمد على التقويم الذاتي	.869
المقياس الكلي	.904

تبين نتائج الجدول (3) أن معامل الثبات بمعادلة كرونباخ ألفا للاستبانة الكلي بلغ (0.904)، وتراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (0.732 إلى 0.948). وهي قيم ثبات مرتفعة تشير إلى توفر الثبات بمجالات الأداة المستخدمة.

الأساليب الإحصائية:

تمت الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار (ت) للفروق بين المجموعات، تحليل التباين الأحادي (A nova).

وللحكم على درجة الممارسة، فقد أعطيت المتوسطات الحسابية التدرج الآتي:

من 1 – 1.8 استخدام بدرجة منخفضة جدا

من 1.81– 2.6 استخدام بدرجة منخفضة

من 2.61–3.4 استخدام بدرجة متوسطة

من 3.41– 4.2 استخدام بدرجة مرتفعة

من 4.21– 5 استخدام بدرجة مرتفعة جدا

وفقا للمعادلة الآتية: مدى المستوى=(أعلى استجابة – أقل استجابة)/ عدد المستويات = (5–1)/5= 0.8.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يركز هذا القسم من الدراسة على عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وفقا لاستجابات أفراد عينة الدراسة من معلمين ومعلمات.

أولاً– النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة ككل ومستوى الاستجابة والترتيب لمحاور الدراسة كما هو مبين في جدول رقم (4).

جدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري
ومستوى الاستجابة والترتيب لمحاور الدراسة

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	التقويم المعتمد على الأداء	2.87	.759	متوسط	3
2	التقويم المعتمد على الورقة والقلم	4.73	.414	مرتفعة جدا	1
3	التقويم المعتمد على الملاحظة	3.03	.751	متوسط	2
4	التقويم المعتمد على المقابلات	2.68	.677	متوسط	4
5	التقويم المعتمد على التقويم الذاتي	1.64	.570	منخفض جدا	5
المجموع الكلي		2.98	0.74	متوسط	

يتبين من النتائج الموضحة في جدول (4) أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل بشكل عام جاءت بمستوى (متوسط) وبمتوسط حسابي على الأداة ككل مقداره (2.98)، مما يشير إلى أن الممارسات التقويمية لأساليب التقويم البديل لم تصل إلى درجة مرتفعة في الاستخدام. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن هذا النوع من التقويم (التقويم البديل) وفقا لوجهة نظر أفراد العينة يعدّ حديثا؛ فالأساليب التقويمية التقليدية هي الأساليب التي آلفوها واعتادوا عليها ورسخت في أذهانهم كممارسات تقويمية ،أو كذلك عدم مرروهم بخبرات في أثناء دراستهم الجامعية في مؤسسات إعداد المعلم . ويتبين ذلك من خلال حصول محور التقويم المعتمد على الورقة والقلم بدرجة ممارسة (مرتفعة جدا)، ومن ثَمّ فإن نسبة قليلة من المعلمين والمعلمات يستخدمون هذه الأساليب التقويمية في تقويم متعلميهم. كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدم تعرض أفراد العينة لدورات تدريبية في أثناء الخدمة لتطوير تلك الأساليب التقويمية.

جاءت محاور الدراسة وفقا للترتيب الآتي: في الترتيب الأول جاء محور التقويم المعتمد على الورقة والقلم بمتوسط حسابي قدره (4.73) وبدرجة ممارسة (مرتفعة جدا). يعزو الباحثان هذه الدرجة المرتفعة من الاستخدام إلى أن الاختبارات الكتابية هي أقرب الأساليب التقويمية التي اعتادوا على استخدامها؛ لقناعتهم بأن هذا النوع من الأساليب التقويمية قادر على قياس مدى امتلاك المتعلمين للمهارات، وكذلك قياس القدرة على الحفظ لديهم. وأن هذا النوع من التقويم يكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين. فمحور التقويم المعتمد على الورقة والقلم يعدّ من الأساليب التقويمية القديمة – الحديثة كما يبين (الرفاعي وطوالبة والقاعود، 2012)؛ ولذلك

يحرص المعلمون على استخدامه منذ البدء في العملية التعليمية. كما أن هذا الأسلوب من الأساليب السهلة في التطبيق وتتم بشكل تلقائي وعفوي عند المعلمين. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الشرعة وظاظا، 2013) ودراسة (الرفاعي وطوالبة والقاعود، 2012) ودراسة (عفانة، 2011)، وتختلف مع دراسة (ريان، 2015).

ثم جاءت محاور (التقويم المعتمد على الملاحظة، والتقويم المعتمد على الأداء، والتقويم المعتمد على المقابلات) بمتوسطات حسابية (متوسطة) وفقا للترتيب الآتي: وقع محور التقويم المعتمد على الملاحظة ضمن درجة استخدام (متوسطة)، وبمتوسط حسابي بلغ (3.03). ويمكن تفسير هذه النتيجة بحرص المعلمين على ملاحظة كتابات المتعلمين في الصف؛ لأن ذلك يؤدي إلى زيادة الدافعية لديهم والعمل على زيادة الإنتاج التربوي داخل الصف. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الرفاعي، طوالبة والقاعود، 2012). ثم جاء محور التقويم المعتمد على الأداء بدرجة ممارسة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي بلغ (2.68)، والتي يمكن تفسيرها بنقص التأهيل لبعض المعلمين مما يترتب عليه عدم حرص المعلمين على متابعة عروض وأداء المتعلمين، وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة (الرفاعي، طوالبة والقاعود، 2012). وجاء في الترتيب الرابع محور التقويم المعتمد على المقابلات بمتوسط حسابي بلغ (2.68) وبدرجة استخدام (متوسطة). يمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدم قدرة المعلمين وبشكل كافٍ على هذا النوع من الأساليب، مما يترتب عليه عدم قدرتهم على استخدامه بشكل كبير، وكذلك نقص كفاءتهم في إدارة هذا النوع من الأساليب؛ وذلك لعدم توافر الوقت الكافي عند المعلمين أو كثافة المواد والموضوعات الدراسية والواجب على المعلم الانتهاء منها.

وأخيرا جاء محور التقويم المعتمد على التقويم الذاتي وبمتوسط حسابي بلغ (1.64) وبدرجة استخدام (منخفضة جدا)، يمكن تفسير هذه النتيجة المتدنية إلى افتقار المعلمين لمهارة التعامل مع هذا النوع من الأساليب التقويمية وعدم قدرتهم على تدريب المتعلمين لاستخدام هذه المهارات. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بعدم حرص واهتمام المعلمين بهذا النوع من التقويم، وقد يكون السبب في كثرة الموضوعات والمهام التدريسية المتضمنة في المنهج الدراسي والمطالب فيها المعلمون الانتهاء منها في الوقت المحدد. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الرفاعي وطوالبة والقاعود، 2012).

ولتحديد مدى استخدام أفراد العينة لكل فقرة من فقرات محاور الدراسة–تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الدراسة.

أولاً– محور التقويم المعتمد على الأداء:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لمدى استخدام أفراد العينة لأساليب التقويم المعتمد على الأداء

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	الأداء العملي لمهمات محددة لإظهار المعرفة (القيام بتجربة، حل مشكلة).	2.90	.849	متوسط	3
2	التقديم (تقديم شرح لموضوع معين).	2.90	.801	متوسط	2
3	العرض التوضيحي (واجبات أو نشاطات).	2.78	.837	متوسط	4
4	المناقشة (يبدي الطالب فيها كل الطرق للإقناع والتواصل واحترام الآخرين).	2.99	.862	متوسط	1
5	المحاكاة ولعب الأدوار (القيام بأدوار حقيقية للكشف عن مهارة الطالب المعرفية والأدائية).	2.77	.823	متوسط	5
المتوسط الكلي لمحور التقويم المعتمد على الأداء		**2.87**	**.759**	**متوسط**	

يتضح من النتائج المبينة في جدول (5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور التقويم المعتمد على الأداء قد تراوحت بين (2.99-2.77)، وبمستوى (متوسط). فقد جاء في الترتيب الأول أسلوب "المناقشة (يبدي الطالب فيها كل الطرق للإقناع والتواصل واحترام الآخرين). "وبمتوسط حسابي بلغ (2.99)، وأسلوب" التقديم (تقديم شرح لموضوع معين)" بالترتيب الثاني وبمتوسط حسابي بلغ (2.90)، تلاه أسلوب" الأداء العملي لمهمات محددة لإظهار المعرفة (القيام بتجربة، حل مشكلة)"، ثم جاء أسلوب "العرض التوضيحي (واجبات أو نشاطات)" بالمرتبة الرابعة، وأخيرا جاء أسلوب" المحاكاة ولعب الأدوار (القيام بأدوار حقيقية للكشف عن مهارة الطالب المعرفية والأدائية)" بالترتيب الخامس والأخير. تشير هذه النتائج إلى أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم المعتمدة على الأداء قد تحققت بدرجة متوسطة لدى أفراد العينة، مما يشير إلى وجود اتجاه إيجابي وبشكل متوسط لدى أفراد العينة في توظيف هذا النوع من أساليب التقويم في العملية التدريسية ؛مما يتطلب المزيد من الاهتمام بهذا النوع من الأساليب سواء في الدورات التدريبية في أثناء الخدمة أو من خلال برامج إعداد المتعلم قبل الخدمة.

ثانيا– محور التقويم المعتمد على الورقة والقلم:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لمدى استخدام أفراد العينة لأساليب التقويم المعتمد على الورقة والقلم

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	الاختبارات الموضوعية (الاختيار من متعدد، الصواب والخطأ، أسئلة التكميل...إلخ).	4.50	.563	مرتفعة جدا	4
2	الاختبارات المقالية (إجابات قصيرة أو طويلة)	4.80	.460	مرتفعة جدا	2
3	الاختبارات القصيرة.	4.79	.454	مرتفعة جدا	3
4	اختبارات نهاية الوحدة.	4.81	.441	مرتفعة جدا	1
	المتوسط الكلي لمحور التقويم المعتمد على الورقة والقلم	4.73	.414	مرتفعة جدا	

تشير النتائج الموضحة في الجدول (6) إلى أن آراء أفراد العينة على فقرات محور التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت إيجابية وبمتوسط حسابي كلي بلغ (4.73) وبدرجة ممارسة (مرتفعة جدا). فقد جاءت فقرة (4) بالترتيب الأول، ثم فقرة (2)، تلتها فقرة (3)، وأخيرا جاءت فقرة (1) بالترتيب الأخير. وهذه النتيجة يمكن تفسيرها إلى أن هذا النوع من التقويم (المعتمد على الورقة والقلم) من الممارسات التقويمية التقليدية التي اعتاد عليها المعلمون؛ وذلك لاعتقادهم بأن هذا النوع من الأساليب قادر على قياس مدى امتلاك المتعلمين للمهارات، وإن الاختبارات تستطيع قياس أنواع مختلفة من الإنتاج التعليمي، كما أنه عن طريق الاختبارات يستطيع المعلمون معرفة وتحديد مدى ما حققوه من أهداف تعليم اللغة العربية المحددة في المنهج الدراسي. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (عفانة، 2011)، حين توصلت إلى أن استخدام أساليب التقويم المعتمد على الورقة والقلم كان الاستخدام الأكبر عند المعلمين في تقويم الطلاب.

ثالثا– محور التقويم المعتمد على الملاحظة:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لمدى استخدام أفراد العينة لأساليب التقويم المعتمد على الملاحظة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	الملاحظة التلقائية (صورة مبسطة من المشاهدة والاستماع).	3.07	.812	متوسط	1
2	الملاحظة المنظمة (وهي ما يخطط لها بشكل سابق).	2.99	.761	متوسط	2
المتوسط الكلي لمحور التقويم المعتمد على الملاحظة		3.03	.751	متوسط	

تشير النتائج الموضحة في جدول (7) إلى أن معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة يقيمون استخدام أسلوب التقويم المعتمد على الملاحظة بدرجة (متوسطة) وبمتوسط حسابي قدره (3.03)، وتراوحت قيم المتوسطات على عبارات المحور بين (2.99 – 3.07) وهى في المستوى المتوسط جميعا، وجاءت العبارة (1) في الترتيب الأول بمستوى حسابي بلغ (3.07) وبدرجة متوسطة، وعبارة (2) بالمرتبة الثانية وبدرجة ممارسة (متوسطة). ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الملاحظة التلقائية يتم تنفيذها بشكل تلقائي وليس مقصودا. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا إلى عدم معرفة أفراد العينة بكيفية استخدام الأدوات والأساليب المخصصة للملاحظة سلوكيات أو استجابات المتعلمين عند تنفيذ الملاحظة على الرغم من أهميتها.

رابعا– محور التقويم المعتمد على المقابلات:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
لمدى استخدام أفراد العينة لأساليب التقويم المعتمد على المقابلات

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	**المقابلة.**	2.82	.836	متوسط	3
2	**الأسئلة والأجوبة.**	3.16	.954	متوسط	1
3	**المؤتمر.**	1.82	.882	منخفض	4
4	**عمل المجموعات.**	2.93	.960	متوسط	2
المتوسط الكلى لمحور التقويم المعتمد على المقابلات		2.68	.677	متوسط	

يتبين من النتائج الموضحة في جدول (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور التقويم المعتمد على المقابلات تحققت بدرجة (متوسطة)، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور وقعت ما بين (3.16-1.82)، فقد حازت جميعها درجة ممارسة متوسطة باستثناء بند (4) "المؤتمر" فقد جاء بدرجة منخفضة. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى نقص كفاءة وقدرة أفراد العينة على مهارة استخدام هذا النوع من التقويم، وإلى عدم توافر الإمكانيات في استخدام المؤتمرات، وكذلك عدم وجود الوقت الكافي للمعلمين لاستخدام المؤتمر كأسلوب للتقويم لكثافة الأعباء التدريسية والإدارية على عواتق المعلمين. فقد جاءت بنود هذا المحور على النحو الآتي: بند (2) بالمرتبة الأولى، وبند (4) "عمل المجموعات" بالمرتبة الثانية، وبند (1) بالمرتبة الثالثة، في حين جاء البند (3) بالمرتبة الأخيرة.

خامسًا- محور التقويم المعتمد على التقويم الذاتي:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	تقويم الطلاب لأنفسهم.	1.88	.707	منخفض	1
2	يوميات الطالب.	1.65	.682	منخفض جدا	2
3	ملف الطالب.	1.55	.628	منخفض جدا	3
4	تقويم الطلاب لزملائهم.	1.49	.670	منخفض جدا	4
	المتوسط الكلي لمحور التقويم المعتمد على التقويم الذاتي	1.64	.570	منخفض جدا	

بالإشارة إلى النتائج الموضحة في الجدول (9) يتبين أن المتوسط الحسابي الكلي لدرجة ممارسة أفراد العينة لبنود محور التقويم المعتمد على التقويم الذاتي تحققت بدرجة (منخفضة جدا). وقد تعزو هذه النتيجة المتدنية إلى نقص قدرة المعلمين على استخدام هذا النوع من الأساليب التقويمية، أو عدم اهتمام المعلمين بالتقويم الذاتي؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى كثرة الأعباء على كاهل المعلمين، ومن ثّمّ ليس لديهم الوقت الكافي للقيام بهذا النوع من الأساليب التقويمية، مما يشعر المعلمون بضغط إضافي يحاولون؛ فهذا النوع من التقويم يتطلب وقتا وجهدا وخبرة في تطبيقه. فقيام المعلمين بهذا النوع من التقويم يتطلب قيام المعلمين بعمل ملفات إنجازات للمتعلمين، وكتابة المتعلمين ليومياتهم للاستفادة منها في تقويم أدائهم، وتقويم المتعلمين لزملائهم؛ مما يجعل المعلمين تجنب هذا النوع من الأساليب الذي

يتطلب وقتا وجهدا وخاصة في ضوء تزايد أعداد المتعلمين في الفصل الواحد. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الرفاعي وطوالبة والقاعود، 2012).

السؤال الثاني: ينص على الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل تعزى إلى متغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدم اختبار (ت) لقياس الفروق بين المجموعات المستقلة لمعرفة مدى وجود فروق بين الذكور والإناث في محاور أساليب التقويم البديل. جاءت النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (10).

جدول (10)

اختبار (ت) للفروق في محاور أساليب التقويم البديل وفقا لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
التقويم المعتمد على الأداء	ذكر	62	2.72	.836	-2.082-	.039
	أنثى	91	2.97	.688		
التقويم المعتمد على الورقة والقلم	ذكر	62	4.72	.414	-.190-	.849
	أنثى	91	4.73	.417		
التقويم المعتمد على الملاحظات	ذكر	62	2.75	.778	-3.983-	.001
	أنثى	91	3.22	.672		
التقويم المعتمد على المقابلات	ذكر	62	2.36	.602	-5.225-	.001
	أنثى	91	2.90	.641		
التقويم المعتمد على التقويم الذاتي	ذكر	62	1.39	.447	-4.852-	.001
	أنثى	91	1.82	.582		

تشير النتائج الموضحة في الجدول (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث مقارنة بالذكور في محاور (التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم المعتمد على الملاحظات، والتقويم المعتمد على المقابلات، والتقويم المعتمد على التقويم الذاتي). مما يشير إلى أن المعلمين من الإناث يمارسون هذه الأساليب التقويمية أكثر من المعلمين من الذكور. يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الإناث بطبيعتهن أكثر تركيز وصبرا في تعاملهن مع المتعلمين في استخدام وتوظيف أساليب التقوي البديل؛ وهذا قد يكون بسبب أن المعلمات أكثر التزاما بما يوجه إليهن من تعليمات من قبل الإشراف والتوجيه التربوي، وأن المعلمات أكثر اهتماما بمواكبة المستجدات التربوية في مجال التقويم

البديل، وأكثر تطبيقا لما تدربن عليه في ما يقدم إليهن من دورات تدريبية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عفانة، 2011).

وتبين النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التقويم المعتمد على الورقة والقلم. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة من الجنسين يرون أهمية استخدام هذا النوع من التقويم (التقويم المعتمد على الورقة والقلم)؛ لأن هذا النوع من الأساليب قد اعتادوا عليه، وأنهم جميعا يتجهون نحو تطبيق هذا النوع من الأساليب التقويمية، ويتقيدون بنفس التوجيهات والتعليمات التربوية التي تهتم بهذا النوع من الأساليب التقليدية في التقويم، كما وأنهم جميعا موجودون في بيئة تعليمية تعمل على التركيز على هذا النوع من الأساليب التقويمية وهي أساليب تقليدية اعتادوا عليها.

السؤال الثالث ينص السؤال الثالث على الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدم اختبار (ت) لقياس الفروق بين المجموعات المستقلة لمعرفة مدى وجود فروق في محاور أساليب التقويم البديل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. جاءت النتائج كما هي موضحة في جدول (11).

جدول (11) اختبار (ت) للفروق في محاور أساليب التقويم البديل وفقا لمتغير المؤهل العلمي

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
التقويم المعتمد على الأداء	بكالوريوس	125	2.80	.749	-2.307-	.022
	دراسات عليا	28	3.16	.746		
التقويم المعتمد على الورقة والقلم	بكالوريوس	125	4.73	.425	.409	.683
	دراسات عليا	28	4.70	.369		
التقويم المعتمد على الملاحظات	بكالوريوس	125	2.95	.731	-2.753-	.007
	دراسات عليا	28	3.38	.753		
التقويم المعتمد على المقابلات	بكالوريوس	125	2.61	.684	-2.800-	.006
	دراسات عليا	28	3.00	.553		
التقويم المعتمد على التقويم الذاتي	بكالوريوس	125	1.60	.578	-2.125-	.035
	دراسات عليا	28	1.85	.492		

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وفقا لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الحاصلين على الدراسات العليا مقارنة بالمعلمين الحاصلين على البكالوريوس في محاور (التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم المعتمد على الملاحظات والتقويم المعتمد على المقابلات، والتقويم المعتمد على التقويم الذاتي). ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المعلمين من حملة الدراسات العليا هم من تعرض لدراسة هذه الأساليب بشكل أكثر عمقا وتخصصا في دراستهم للدراسات العليا، ومن ثّمّ كانوا أكثر قدرة على تطبيق ما تعلموه في مجال التدريس. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (ريان، 2015) ودراسة (الرفاعي وطوالبة والقاعود، 2012).

وتبين النتائج الموضحة في جدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في محور التقويم المعتمد على الورقة والقلم . ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى تشابه البيئة التعليمية سواء في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة أو في تركيز اهتمام التوجيه والإشراف التربوي في وزارة التربية بدولة الكويت في أثناء الخدمة على الاختبارات التقليدية التي تعتمد على الورقة والقلم في قياس مدى تقدم المتعلمين في تحصيلهم العلمي؛ لذلك لا يختلف المعلمون الحاصلون على البكالوريوس والدراسات العليا في توظيف هذا الأسلوب من التقويم طالما هناك تشابه في البيئة التعليمية.

<u>السؤال الرابع</u> ينص السؤال الرابع على الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدم اختبار (ت) لقياس الفروق بين المجموعات المستقلة لمعرفة مدى وجود فروق في محاور أساليب التقويم البديل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. جاءت النتائج كما هي موضحة في جدول (12).

جدول (12)

اختبار (ت) للفروق في محاور أساليب التقويم البديل وفقا لمتغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التقويم المعتمد على الأداء.	بين المجموعات	30.967	4	7.742	20.222	.001
	داخل المجموعات	56.659	148	.383		
	المجموع	87.626	152			
التقويم المعتمد على الورقة والقلم.	بين المجموعات	.823	4	.206	1.204	.311
	داخل المجموعات	25.273	148	.171		
	المجموع	26.096	152			
التقويم المعتمد على الملاحظات.	بين المجموعات	15.193	4	3.798	7.982	.001
	داخل المجموعات	70.425	148	.476		
	المجموع	85.618	152			
التقويم المعتمد على المقابلات.	بين المجموعات	7.826	4	1.957	4.676	.001
	داخل المجموعات	61.924	148	.418		
	المجموع	69.751	152			
التقويم المعتمد على التقويم الذاتي.	بين المجموعات	1.182	4	.296	.909	.461
	داخل المجموعات	48.154	148	.325		
	المجموع	49.337	152			

يتبين من النتائج الموضحة في جدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تبعا لسنوات الخبرة في محاور (التقويم على الأداء، والتقويم المعتمد على الملاحظات والتقويم المعتمد على المقابلات) لصالح المعلمين من ذوى الخبرة من 1– 5 سنوات مقارنة بذوي الخبرة من 16–19سنة أو أعلى. يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي الخبرة القليلة والمتوسطة قد التحقوا بدورات تدريبية في أثناء الخدمة لتطوير مهاراتهم في وسائل التقويم المرتبطة بالتواصل مع المتعلمين لقياس أدائهم. تتفق هذه الدراسة مع دراسة (ريان،2015) ودراسة (الشرعة وظاظا، 2013)، وتختلف مع نتائج دراسة (البشير وبرهم،2012) ودراسة العليان، ودراسة (الشدوح والخوالدة، 2009).

وتبين النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التقويم المعتمد على الورقة والقلم والتقويم الذاتي. يمكن تفسير هذه النتيجة إلى وجود فجوة بين الجانب النظري المرتبط بأساليب التقويم البديل وبين الواقع الفعلي الذي يتعرض له المعلمون داخل الفصول الدراسية؛ مما يجعل المتعلمين من قليلي الخبرة أو كثيري الخبرة متساويين من حيث الاستخدام لتلك الأساليب .وهذه النتيجة تتفق مع دراسة

(الشرعة وظاظا، 2013) ودراسة (الرفاعي وطوالبة والقاعود، 2012)، وتختلف مع دراسة (العمري وشحادة، 2010).

ملخص النتائج:

توصلت الدراسة الحالية الى النتائج الآتية:

1- جاءت درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل في تقويم تعلم اللغة العربية بمحاوره الخمسة بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي مقداره (2.98) من (5).

2- جاء محور التقويم المعتمد على الورقة والقلم في الترتيب الأول بمتوسط حسابي قدره (4.73) وبدرجة ممارسة مرتفعة جدا. وفي الترتيب الثاني جاء محور التقويم المعتمد على الملاحظة بدرجة استخدام (متوسطة) وبمتوسط حسابي بلغ (3.03). وفي الترتيب الثالث جاء محور التقويم المعتمد على الأداء بدرجة ممارسة (متوسطة) وبمتوسط حسابي بلغ (2.68). واحتل الترتيب الرابع محور التقويم المعتمد على المقابلات بمتوسط حسابي بلغ (2.68) وبدرجة استخدام (متوسطة). وأخيرا جاء محور التقويم المعتمد على التقويم الذاتي بمتوسط حسابي بلغ (1.64) وبدرجة استخدام (منخفض جدا).

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد العينة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم اللغة العربية تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث مقارنة بالذكور في محاور (التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم المعتمد على الملاحظات، والتقويم المعتمد على المقابلات، والتقويم المعتمد على التقويم الذاتي). بينما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التقويم المعتمد على الورقة والقلم.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وفقا لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الحاصلين على الدراسات العليا مقارنة بالمعلمين الحاصلين على حملة البكالوريوس في محاور (التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم المعتمد على الملاحظات ،والتقويم المعتمد على المقابلات، والتقويم المعتمد على التقويم الذاتي). بينما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في محور التقويم المعتمد على الورقة والقلم.

5- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) تبعا لسنوات الخبرة في محاور (التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم المعتمد على الملاحظات،والتقويم

المعتمد على المقابلات) لصالح الحاصلين على ذوى الخبرة من (1–5 سنوات) مقارنة بذوي الخبرة من (16– سنة19) أو أعلى. بينما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التقويم المعتمد على الورقة والقلم والتقويم الذاتي.

توصيات الدراسة:

وفقا لنتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

1–تقديم دورات تدريبية وورش عمل من قبل وزارة التربية في أثناء الخدمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ؛وذلك لتطوير مهاراتهم في استخدام أساليب التقويم البديل.

2– التخطيط لتضمين مقررات في برامج إعداد المعلمين في كليات إعداد المعلمين بدولة الكويت متضمنة مفاهيم التقويم البديل واستخداماته.

3– إجراء المزيد من الدراسات حول استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل على مقررات دراسية أخرى ومراحل دراسية غير المرحلة المتوسطة.

4– إعداد دليل للمعلمين لاستخدام أساليب التقويم بالمرحلة المتوسطة وغيرها من المراحل.

5– الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تطوير المناهج وما تتضمنه من أساليب تقويم.

المراجـع

أولاً– المراجع العربية:

أبو شقرة، خالد واشتيوه، فوزي وغباري، ثائر(2010): معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الربعة من مراحل التعليم الساسي في محافظة الزرقاء. مجلة جامع النجاح الوطنية، مجلد 24، العدد 3، 753–797.

أبو عواد، فريال وأبو سنينة، 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، المجلد 1، العدد 24، 229–266.

أحمد، عبدالعزيز (2008): أثر استخدام أساليب التقويم الصفي البديل على تنمية المفاهيم الاقتصادية وتحسين فعالية الذات لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، 141، 120–161.

البشير، أكرم وبرهم، أريج (2012): استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 13، العدد 1، 241–270.

البلاونة، يونس (2009): أثر استراتيجية التقويم القائم على الداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الإسراء، عمان.

حسن، إبراهيم (2013). واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل وعلاقة ذلك بمعتقداتهم. دراسة عربية في التربية وعلم النفس، العدد التاسع والعشرون، الجزء الثاني، 174–202.

داود، وديع (2006): كفايات التربية العملية، مشروع تطوير برنامج التربية العملية لإعداد معلم المرحلتين– الإعدادية والثانوية بكلية التربية، جامعة أسيوط.

الوثيقة الأساسية للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت (2009): وزارة التربية. الكويت: وزارة التربية.

الدوسري، إبراهيم (2004): الإطار المرجعي للتقويم التربوي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الرفاعي، عبير وطوالبة، هادي والقاعود، ابراهيم (2012): درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي. مجلة

جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الرابع، العدد الأول، 370-408.

ريان، عادل (2015): ممارسة التقويم من اجل التعلم (AFLP) لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل من وجهة نظرهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الثالث والعشرون، العدد الأول، 272-300.

زيتون، حسن (2007): أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات. الرياض: الدار الصوتية.

الشدوح، وليد والخوالدة، عايد وبني عبده، يحي(2009): مدى توافر معايير التقويم التربوي العالمية في أساليب القياس والتقويم. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 143، الجزء الرابع، 13-38.

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

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

عبد السميع، عزة (2007): فاعلية برنامج مقترح في تنمية فهم واستخدام بعض اساليب التقويم الواقعي لدى طلاب كلية التربية (شعبة الرياضيات). المؤتمر العلمي السابع بعنوان "صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج"، 58-75.

العرابي، محمد (2004): فاعلية التقويم البديل على التحصيل والتواصل وخفض قلق الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية. المؤتمر العلمي الرابع، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات بمصر، 4، 177-244.

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

علام، صلاح الدين (2009): التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقات الميدانية. القاهرة : دار الفكر العربي.

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

العمري، وصال وشحادة، فواز (2010): درجة رضا معلمي العلوم عن توظيف أساليب التقويم الواقعي في تقويم العملية التدريسية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الرابع والثلاثون، الجزء الأول، 249- 284.

عودة، أحمد (2005). القياس والتقويم في العملية التدريسية. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

فراج، محسن (2006): التقويم التربوي مفاهيم وادوار. ملخصات رسائل دكتوراه، الواقع العلمي.

نصر، حمدان (1998): مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 13 (17)، 141-178.

هياجنة، أحمد (2007): مدى استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجيات التقويم البديل، وأثر برنامج تدريسي في ممارستهم هذه الاستراتيجيات. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

Alberg, M., L., Nunnery, J., & Ross, S. (2002)." A comparison of teachers' assessment practices in school restructuring models by year of implementation", *Journal of Education for Students at Risk,* 7 (4), 407-423.

Andrade. Et al. (2009)."Rubrice-Referenced Self-Assessment and Self, Efficacy for writing", *The Journal of Educational Research*. 102 (4), 287-304.

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

Cheng, M. (2006)." Junior Secondary Science Teachers' Understanding and Practice of Alternative Assessment in Hong Kong: Implication for Teacher Professional

Development", *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*. 23 (7), 227-243.

Grounlund, N. E. (1998). *Assessment of student achievement*. Boston: Allyn and Bacon.

Gulikers, J., Bastiaens, T. & Kirschner, P. (2006)."Authentic assessment, student and teacher perceptions: the practical value of the five-dimensional framework", *Journal of Vocational Education and Training,* 58 (3), 337-357.

Jonsson, Anders Baartman, Liesbeth K. J., Lennurg, Sven A. (2009). "Estimating the Quality of performance assessments: The case of an interactive Examination for Teacher competencies*", Learning Environments Research*, Vol. 12, N.3, 225-241.

Kellaghan, T. & Greaney, V. (2001).*Using assessment in improve the quality of education*. UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris.

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.

McNair, S., Bhagava, A., L., Edgerton, S. & Kyprose, B. (2003). "Teachers speak out on assessment practices", *Early Childhood Education Journal*, 31 (1), 23-31.

Mueller, J. (2005). "Authentic Assessment in the Classroom and the Library Media Center", *Library Media Connection*. 23 (7), 14-18.

Napoli, A. R. & Raymond, L. A. (2004)."How reliable are our assessment data?: A comparison of the reliability of data produced in graded and un-graded conditions", *Research in Higher Education*, 45(8), 921-929.

Nitko, A. (1996). *Educational assessment of students (2ed)*. London: Prentice Hall Inc.

Tamminga, L. J. (2002). Alternative assessment in mathematics. Retrieved April I, 2012 from:http://ldn.tamu.edu/Archives/studprojs/MathAltemativeAssessment ppt

Varly, M. (2008). Teachers' and administrators' perceptions of authentic assessment at a career and technical education center. *Dissertation Abstracts International*, (UMI NO: 3323268).

Wikstrom, N. (2007). Alternative Assessment in primary years of international baccalaureate education. The Stockholm institute of education, Thesis 15 ECTS.

Winzer, W. (2002)."Portfolio use in undergraduate special education introductory offerings", *International journal of Special education*, 17(1), 33 - 41.

Zhang, Z. & Burry-Stock, J. (2003)."Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills", *All pied Measurement in Education*, 16 (4), 323-324.