واقع التقويم البديل في التعليم العام في منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمي التعليم العام

إعداد

الدكتور

محمد بن حسن يحيى الزبيدي

أستاذ القياس والتقويم المساعد

قسم علم النفس – جامعة الطائف الممكلة العربية

السعودية

مقدمة

تعمل المجتمعات الناهضة باستمرار لتطوير نظامها التربوي لمواكبة التغيرات الايجابية التي تطرأ على فكرة واستراتيجياته وذلك بتصميم نموذج تربوي يهدف إلى تزويد الطلبة بخبرات تربوية تشتمل على مهارات عقلية وأخرى حياتية وأحداث تغيير مرغوب في سلوكهم واتجاهاتهم وقيمهم وطرائق تفكيرهم .

وحيث أن أساليب التقويم التقليدية لم تعد صالحة لمواكبة التطور في النظام التربوي الحديث وذلك لأنها غير قادرة على تحديد نتاجات التعلم ، التي أتقنها الطلبة كما أنها تقتصر على قياس مفاهيم ذات مستويات متدنية ومهارات بسيطة بأرقام لا تعطي صورة دقيقة عن قيمة التعلم الذي أحرزه الطالب ، لذلك اتجهت الأنظار نحو التقويم البديل لأنه قادر على قياس سلوكيات المتعلم في مواقف حياتية حقيقية .

ونتيجة للانتقادات التي وجهت إلى التقويم التقليدي ، دعت التوجهات الحديثة في مجال التقويم وحركات الإصلاح التربوي مع نهاية الثمانينات الى نوع من التقويم يعرف بالتقويم البديل Alternative Evaluation ، يركز على تقويم الأداء Performance – based

Evaluation ، ويسمى بالتقويم الأصيل أو الواقعي Authentic Evaluation وهو يشكل مدخلاً بديلاً لتقويم الطلبة أكثر اتساعاً وديناميكية مما تتضمنه الاختبارات التقليدية (علام ، ٢٠٠٧م)

يعد التقويم البديل Alterantive Assessment توجها جديداً في الفكر التربوي ، وتحولاً جوهريا في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل وأداء المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة .

وهذا التقويم يركز على قياس الشخصية المتوازنة والمتكاملة للمتعلم واكتسابه للمعارف والمهارات الوظيفية من خلال التعلم الذاتي وحسب الاستطلاع والتفاعل مع البيئة .(علام، ٢٠٠٧)

والتقويم البديل يقوم على الافتراض القائل " بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها عن طريق الطالب وليس المعلم الذي أصبح دوره ارشاديا، وتيسيرياً أكثر مما هو تلقيني " وبالتالي فإن الهدف الأساسي لهذا التقويم هو تقديم صورة متكاملة عن جوانب تعلم الطالب بما فيها من معارف ومهارات واتجاهات ومدى قدرته على توظيف ما تعلمه في المواقف العملية ، وذلك باستعمال مجموعة من الاستراتيجيات والأدوات التي تقيس الأداء الحقيقي للطالب ، وليس مجرد التحصيل القائم على اختبارات الورقة والقلم . (زيتون ، ٢٠٠٧م)

وقد أوصى العديد من التربويين ، من بينهم جوميز (Gomez,2000) بضرورة استخدام التقويم البديل بجميع ادواته واستراتيجياته ، وذاك لمساعدة المعلم على تقويم تعلم الطلبة ، والتعرف إلى القدرات الحقيقية لهم ، كما انه يعطي صورة واضحة عن مهاراته ، ويجعله ينشغل في تأمل ما يقوم به من مهام بالإضافة الى انه يزود المعلم بقاعدة بيانات أساسية للتواصل الذاتي ، ويشارك الطلبة من خلاله ، فيما يفكرون فيه كما يسهم في تحسين أدائهم وتوسيع خبراتهم .

وهو تقويم لا يعتمد على توظيف الاختبارات التقليدية التي تتطلب من المجيب فقط استدعاء المعلومات من الذاكرة التي سبق له دراستها وانما يعتمد على أساليب وأدوات غير تقليدية تشمل اختبارات الأداء ، حقائب الإنجاز ، المقابلات ، الأوراق البحثية ، العروض العملية والشفوية ، المشروعات ... وغيرها (زيتون، ٢٠٠٧م)

ويتطلب التقويم البديل استجابات تتماثل بقدر كبير من العمليات العقلية التي يستخدمها الطالب في حل المشكلات الواقعية ، و مهتم بفحص اعمال الطالب واتساقها من اجل تحديد تقدم الطالب ونموه .

ويتطلب من الطلاب تطبيق معارفهم ودمجها لإنجاز المهمة ، وتوظيف مهارات التفكير العليا في سياق عمليتي التعليم والتعلم وليس كجزء منفصل عنهما ، ولا تقتصر على ذلك بل يؤدي الى ثراء معرفة الطلاب وتوسيع آفات التعلم لديهم وإثارة دوافعهم وتحفيزهم للتعلم والاندماج مع زملائهم من خلال العمل الجماعي ومجموعات التعلم التعاوني .

وأشارت دراسة (Matchler , 2006) الى ان التقويم البديل يعد من الطرق الجيدة لتشجيع الطلبة على تعلم المعلومات الجديدة .

بطريقة تختلط بخبرات الحياة الحقيقة ، والتي تعد ذات فائدة خارج نطاق الفرق الصفية كما وأشارت الى ان التقويم البديل يعد طريقة ذات معنى في تعليم الطلبة كونها تمكنها من ربط المعلومات الجديدة في العالم الحقيقي من حولهم .

وتتعدد أدوات التقويم البديل وتختلف تبعاً لاختلاف المهام التي يُراد تقويمها ، وبهذا الصدد تشير العديد من الأدبيات التربوية المتخصصة ، كدراسة ليانو (Lianghuo , 2002) ودراسة الخرابشة(٢٠٠٤م) على اهمية التقويم الذاتي وتقويم الأقران .

وهكذا يتضح مما سبق أهمية تطبيق التقويم البديل في العملية التعليمية ، لما له من دور فاعل في تحسين عمليات التعليم والتقويم ، الأمر الذي قد يسهم في تطوير المنظومة التعليمية ككل حتى تكون مواكبة ومسايرة للاتجاهات التربوية الحديثة .

وتأتي الدراسة الحالية لتوضح معرفة درجة تطبيق استراتيجيات التقويم البديل وأدواته لدى معلمي التعليم العام ،وهي بذلك تعكس الاهتمام المتزايد في استخدام استراتيجيات التقويم البديل الحديثة .

مشكلة الدراسة:

يشهد العالم من حولنا تطورا شاملا لمفهوم تقويم تعلم الطلبة واستراتيجياته وأدواته، مما يتطلب من المعلمين على اختلاف تخصصاتهم، استخدام استراتيجيات تقويمية حديثة ومتنوعة غير التقويم التقليدي الذي يعتمد على الاختبارات التي اعتادوا أن يمارسوها لتقويم تحصيل الطلبة، أو لقياس نواتج التعلم. لذا فإن الاتجاهات الحديثة في التقويم ترى أن الاختبارات ليست إلا شكلا من أشكال التقويم المتنوعة الأخرى (أبوزينة، ٢٠٠٣). كما يتضح من نتائج دراسات فرتز (Fritz,2001) و آدمز و هسو (Adams & Hsu, 1998) و(الخرابشة ، ٢٠٠٤) و (ربيع، ٢٠٠١) وجود تباين حول استراتيجيات التقويم المتبعة داخل الغرفة الصفية، لذا يرى الباحث أهمية استخدام استراتيجيات التقويم البديل والتدريب عليها، وجاءت هذه الدراسة للكشف عن واقع تطبيق معلمي التعليم العام لاستراتيجيات التقويم البديل.

أسئلة الدراسة :

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة تطبيق معلمي التعليم العام لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته؟

٢. هل تختلف درجة تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف المؤهل التعليمي؟

٣. هل تختلف درجة تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف عدد الدورات التدريبية؟

٤. هل تختلف درجة تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف سنوات الخبرة ؟

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١ –الكشف عن واقع تطبيق معلمي التعليم العام لاستراتيجيات التقويم البديل

وأدواته في منطقة مكة المكرمة.

٢– تحديد درجة تطبيق معلمي التعليم العام لاستراتيجيات التقويم البديل

وأدواته تبعا لعدد من المتغيرات كالمؤهل وعدد الدورات التدريبية وسنوات الخبرة .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

١. تفيد الدراسة الحالية المعلمين عامة والمختصين في التقويم، وذلك بتحديد أهم استراتيجيات التقويم البديل وأدواته التي تساعد في تقويم العملية التعليمية التعّلمية، وانعكاس ذلك على درجة استخدامهم لها.

٢. تزويد الجهات المختصة في وزارة التعليم (المشرفين ، إدارة الاختبارات والتقويم) بصورة واضحة وحقيقية عن واقع تطبيق معلمي التعليم العام لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

٣. بيان الاستراتيجيات الأقل استخداما ليتم التركيز عليها، وأخدها بعين الاعتبار في برامج تدريب المعلمين.

٤. تناولت هذه الدراسة موضوع التقويم البديل وأدواته وهو من الموضوعات الرئيسة في العملية التعليمية التعلمية.

٥. حاولت هذه الدراسة استقصاء أثر عدة متغيرات خاصة بالمعلمين حول درجة

تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم البديل ومنها:المؤهل، سنوات الخبرة، والدورات

التدريبية. لما لهذه المتغيرات من علاقة حول درجة تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

٦.اتبعت الدراسة الحالية منهج البحث الكمي الوصفي في جمع بيانات الدراسة وتحليلها واستخلاص نتائجها.

مصطلحات الدراسة :

استراتيجيات التقويم البديل: : هي الاستراتيجيات التي تعكس أداء الطالب وتقيسه في مواقف حقيقية. وهي خمس استراتيجيات رئيسة هي : التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الورقة والقلم، واستراتيجية الملاحظة، واستراتيجية التواصل، واستراتيجية مراجعة الذات.

أدوات التقويم البديل: هي الأدوات التي اعتمدتها وزارة التعليم ،ويستخدمها المعلم لتقويم مدى تحقق نتاجات التعلم لدى المتعلمين، وتستند في تصميمها على

منهجية واضحة في ذهن المعلم تبعا لاستراتيجيات التقويم البديل التي يستخدمها وتشمل: سلالم التقدير وقوائم الشطب وسجلات وصف سير تعلم الطلبة، والسجل القصصي.

درجة تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل: وهي تمثل استجابة المعلمين من وجهة نظرهم، لفقرات الاستبانة المعدة لقياس درجة تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

وقد قيست إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها المعلمون في الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

حدود الدراسة:

تتحد الدراسة الحالية في معلمي التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة.

كذلك تناقش هذه الدراسة موضوع التقويم البديل.

وتمت هذه الدراسة في العام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠

الإطار النظري :

المبحث الأول : مفهوم التقويم

يتميز القرن الحالي بالتقدم العلمي في شتى مجالات الحياة، وبالتطور المستمر في العلم والمعرفة، وتستدعي الحاجة من وقت لأخر تقويم الانجازات العلمية وتدفق المعرفة، وصولاً إلى إنجازات أفضل واستخدام أمثل لها.

وليس التقويم بالأمر السهل الهين، بل هو عملية معقدة تشمل صياغة الأهداف، وتحديد وسائل الحصول على أدلة لتحقيق تلك الأهداف، وعمليات التفسير الضرورية للحصول على معنى الأدلة، نقاط القوة والضعف عند المتعلمين مما يؤدي إلى اتخاذ قرارات بشأن التغيرات والتحسينات في المنهج.(الصراف،٢٠٠٢م).

حيث يعتبر التقويم جزء من المنهج يرتبط به ويتممه، وتحرص مدارسنا على تقويم المتعلمين في شتى المواد الدراسية ، إذ أن التقويم ينبغي ألا يقتصر على الجانب النظري وحده أو قياس التحصيل، بل ينبغي أن يتجاوز ذلك إلى الجانب الوجداني وتقويم السلوك العام للمتعلم، ومدى تمسكه بالآداب والقيم الإسلامية ، وفي المدرسة كثير من الأنماط السلوكية التي تكشف عن مدى تأثر المتعلم بما درسه، وذلك نحو : علاقة المتعلم بزملائه، أو علاقته بالمعلمين، أو تمسكه بالأخلاق والآداب السامية (السعدون، ٢٠٠٣م).

أهداف التقويم :

يستعمل التقويم في التربية لتحقيق أهداف متنوعة أهمها:

١- تأكيد أهداف التدريس لدى كل من المتعلمين والمعلمين على السواء، واختيار مضمون خبرات ومحتوى المقرر التي تحقق تلك الأهداف.

٢- توفير الدافعية عند المتعلم وتوجيه نشاطاته لتحقيق أهداف تدريسها

٣- تطوير قدرات المتعلمين، ومهاراتهم في اتخاذ الاجراءات اللازمة لتعزيز نقاط القوة، والتغلب على نقاط الضعف وتلافيها.

٤- المساعدة في الكشف عن حاجات المتعلمين وميولهم، مما يساعد في وضع معايير وأسس مناسبة لتوجيه المتعلمين توجيها تربويا يحقق مضمون أهداف المنهج.

٥- تمكين المعلمين من معرفة مدى نجاح أساليب التدريس وطرائقه التي يستعملونها في تعلم طلابهم، وبالتالي مدى إحداث نتائج التعلم المرغوب فيه، فيعرفون مواطن القوة والضعف ويطورون أساليب تدريسهم على وفق نتائج المتعلمين .

ويتميز التقويم بمجموعة من الخصائص أهمها:

١- الشمول:

فهو لا يقتصر على مجال واحد دون غيره من مجالات التقويم المعرفية والوجدانية والمهارية، بل ينبغي أن يناقش جميع المجالات.

٢- الاستمرارية:

فعلى الفرد أن يراجع عمله ويقومه باستمرار، من اجب تقوية الإجابي منه وتلافي السلبي فيه.

٣- التعاون:

بين جميع أطرافه العملية التعليمية التعلمية، وارتباطه بالأهداف المخطط لها في مجالات التعلم الثلاثة. ومن أجل ضمان فعالية الأسئلة الصفية والتحقق من نجاحها في قياس ما وضعت لقياسه من أهداف وفق مجالات التعلم الثلاثة فإنه ينبغي التخطيط لها؛ إذ أن التخطيط يساعد على انتقاء

أساليب القياس والتقويم الملائمة للكشف عن مدى تحقق أهداف التدريس المخطط لها بما يناسب الموقف التعليمي. (الشباطات، ٢٠٠٧م).

٤- التخطيط:

يعد التخطيط إحدى العلامات المميزة للتعليم المدرسي. وقد بينت البحوث الدراسات أهمية التخطيط للمواقف التعليمية وأثر ذلك على نواتج التعلم، واعتبرت التقويم جزءاً من عملية التخطيط لهذه المواقف (اورليخ وآخرين، ٢٠٠٣م)

المبحث الثاني: الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي: ويتكون من ثلاثة مطالب

المطلب الأول : مفهوم التقويم البديل

لقد دعت التوجهات الحديثة في مجال القياس والتقويم التربوي إلى نوع من التقويم يعرف بالتقويم البديل، ذلك التقويم الذي يعتمد على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم، حيث تختلف تلك المعرفة من سياق لآخر، تقوم فكرة هذا النوع من التقويم على إمكانية تكوين صورة متكاملة عن المتعلم في ضوء مجموعة من البدائل بعضها أو جميعها فعلى مدى العقود الأخيرة حدثت تغيرات ومستجدات كثيرة في شتى ميادين الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية فرضت بدورها إطارا فكرياً جديداً أصبح له تأثيراته المتزايدة على التربية،كما حدثت تطورات متلاحقة في ميدان علم النفس والتربية وظهور نظريات نفسية وطرائق تربوية أسهمت في تأكيد هذه النظرة الجديدة للتربية، ولم تعد المسألة هي البحث عن القلة التي تنجح، وإنما البحث عن أنماط جديدة من التعليم والتعلم تتيح للجميع أن يتعلموا تعليماً جيداً ومتقناً لمهارات ومعارف أساسية تسمح لهم بالتنمية الشاملة والمستمرة لجميع جوانب شخصياتهم في مجتمع يتسم بالتعقيد يقوم مفهوم التقويم البديل على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم وليس بواسطة المعلم وأن دور المعلم هو تيسيري أكثر مما هو تلقيني وبالتالي فإن الهدف الأساسي هو تقديم صورة متكاملة عن المتعلم بما فيها من معارف ومهارات واتجاهات ومدى قدرته على توظيف ما تعلمه في المواقف العملية، وذلك باستعمال مجموعة من البدائل التي تقيس الأداء الحقيقي للطالب وليس مجرد التحصيل القائم على اختبارات الورقة والقلم.

فقد عرف كل من (Barenboim& Duchy،1996) التقويم البديل من حيث الأساليب والأدوات المستعملة بأنه "مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية ومحاكاة وملفات أعمال وصحائف ومشروعات جماعية ومعروضات وملاحظات ومقابلات وعروض شفهية وتقويم ذاتي وتقويم الأقران وغير ذلك.

ويرى (علام، ٢٠٠٧) أن التقويم البديل يعد توجهاً جديداً في الفكر التربوي للنظرية البنائية، وتحولاً جوهرياً في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المعلمين وأدائهم في المراحل

التعليمية المختلفة. وعلى الرغم من هذا النمط الجديد يعد جزأً لا يتجزأ من حركات اصلاح التعليم، وما يتعلق به من قضايا تربوية رئيسة في كثير من دول العالم المتطور في وقتنا الحاضر، إلا انه أصبح مسار كثير من لنقاش والجدل في الأوساط التربوية، وبين خبراء القياس والتقويم التربوي في هذه الدول.

كما يعرف التقويم البديل بأنه عملية مستمرة تتضمن الطالب والمعلم في صنع القرارات والأحكام حول تقدم الطالب باستخدام استراتيجيات غير تقليدية، وأن فلسفة التقويم البديل مبنية على الاعتقاد بأن تعلم الطالب وتقدمه الدراسي يمكن تقيمها بواسطة أعمال ومهام تتطلب انشغالا ناشطاً مثل البحث والتحري في المشكلات المقعدة والقيام بالتجارب الميدانية والأداء المرتفعة لهذه الطريقة لتقويم أداء الطالب تعكس تحولها لتقويم أداء الطالب تعكس تحولها من النظرة السلوكية للتعلم (جابر، ٢٠٠٢) .

وقد ظهر التقويم البديل كرد فعل على انتقادات عدة وجهت لطرق التقويم التقليدية، فالتقويم البديل يقوم على أساس جعل التقويم جزءاً أساسياً من عملية التعليم، فهو يتطلب من المتعلم القيام بمهام تثير تفكيره بالاستناد إلى المعرفة السابقة، باستخدام التعليم الحالي عبر ممارسة مهارات مناسبة من أجل حل مشكلات واقعية وحقيقية، وهذا من شأنه أن يجعل عملية التقويم تتمثل بخبرات بنائية تعليمية تحتم على الطلبة استخدام مهارات تفكير من أجل تحقيق أعلى مستويات الجودة في الأداء والناتج، كما تقوم بتزويدهم ومن حولهم بالتغذية الراجعة، مما يمكنهم ومعلميهم من تحديد الخطوات اللازمة لتحسين تعلمهم (Kerka , 1995)

والتقويم البديل هو العملية التي تستخدم معلومات من مصادر متعددة للوصول إلى حكم يتعلق بالتحصيل الدراسي للطلاب، ويمكن الحصول على هذه المعلومات باستخدام وسائل القياس وغيرها من الأساليب التي تعطي بيانات غير كمية مثل السجلات القصصية وملاحظات المعلم لطلابه في الفصل، ويمكن أن يبنى التقويم على بيانات كمية أو بيانات كيفية، إلا أن استخدام وسائل القياس الكمية يعطينا أساساً سليماً نبني عليه أحكام التقويم، بمعنى أننا نستخدم وسائل القياس المختلفة للحصول على بيانات، وهذه البيانات في حد ذاتها لا قيمة لها إذا لم نوظفها بشكل سليم وهي لا تكفي لإصدار حكم صادق على التحصيل الدراسي أي على تقييم مختلف أعمال الطلاب وإنجازاتهم (الباز، ٢٠٠٦) .

والتقويم البديل توجهاً جديداً في الفكر التربوي وتحولاً جوهرياً في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل المختلفة من العملية التعليمية، حيث أن التقويم البديل يتطلب من المتعلم بيان مهاراته ومعارفه وأدائه من خلال تكوين نتائج ذي دلالة، أو انجاز مهمة حركية مستخدما عمليات عقلية عليا وحل مشكلات وابتكارات، وهذا يتطلب تطبيقات تتعدى حدود النشاط الذي يقوم به المتعلم.

خصائص التقويم البديل.

تتمثل خصائص التقويم البديل في الأتي:-

١. يركز التقويم البديل على تقويم الأداء الفعلي أو ما يسمى "العملية والمخرجات" أي ماذا يستطيع الطالب أن ينتج وكيف يفعل ذلك وهذا من خلال ما تعلمه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم. وهذا يعني أن التقويم يتجاوز مجرد الإجابة عن مجموعة من البدائل كما هو الحال في اختبارات الصح والخطأ، إلى ما هو أعمق من ذلك. إنه الانتقال من السؤال ماذا يعرف؟ إلى السؤال ماذا يستطيع أن يفعل بما يعرف؟ أي الاستفادة من توظيف المعرفة في مواقف جديدة.

٢. انه يقوم بتقويم مجال واسع من أنواع الأداء أو القدرات ومهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والنقد والتقييم وحل المشكلات وابتكار الأشياء وتنفيذها .

٣. ولتحقيق النقطة السابقة، يعتمد التقويم البديل على التنوع في أساليب التقويم كالتقويم الشفوي والسمعي والكتابي والعملي وهذا باستعمال عدة فنيات مثل الملاحظة والاختبارات والتقويم الذاتي وتقويم الأقران والحقائب التعليمية وملفات الأعمال وغيرها.

٤. يوفر تغذية راجعة لكل من الطالب لتحسين إستراتيجيته في التعلم وللمدرس لتطوير مهاراته في عملية التدريس وللمقرر لتطويره وتجديده

٥. يوفر تغذية راجعة للإدارة لتطوير الجوانب التدعيمية للعملية التعليمة، كتوفير الوسائل التعليمية والمرافق والتجهيزات، والمختبرات، والمكتبة وتدعيم المناخ التعليمي، والخدمات الطلابية، والتنظيم داخل المؤسسة والإدارة وغيرها وكذا توفير معلومات صحيحة ودقيقة وشاملة عن الطالب تساعد في اتخاذ القرارات الأكاديمية(مقدم ، ٢٠٠٨).

ويحدد (أبوعلام ، ٢٠٠٥) أهم خصائص المهام الحقيقية التى تستخدم في التقويم البديل:

١- الواقعية: فالموقف أو المواقف المستخدمة تطابق الطرق التى تختبر بها معرفة الفرد وقدراته في مواقف الحياة الفعلية.

٢- تتطلب الحكم والتجديد: إذ يجب على الطالب أن يطبق المعرفة والمهارة بحكمه وفاعلية لحل المشكلات غير المنظمة.

٣- تحاكى المضمون الذي تختبر فيه أعمال الكبار سواء كان ذلك في مكان العمل أو الحياة الشخصية.

٤- تقوّم قدرة الطالب على استخدام المعلومات والمهارات بفاعلية ومهارة للتعامل مع مهمة معقدة

أشكال وادوات التقويم البديل:

أولاً: **ذكر**(ماهر والرافعي،٢٠٠٣) أشكلاً التقويم البديل تتمثل في **الاتي:**-

تقويم الأداء

على عكس الاختبارات التقليدية التي تركز على الحقائق والمهارات الدقيقة فإن تقييم الأداء يصمم ليختبر ما هو أهم من ذلك، وهو قدرة الطالب في استخدام المعرفة والمهارات في المواقف الواقعية المختلفة، وتقييم الأداء ليس شيئاً جديداً، فهو موجود منذ قرون عديدة، عندما كان أصحاب الحرف يقومون بتقييم تلامذتهم عن طريق ملاحظتهم لهم فيما كانوا يؤدونه من أعمال وجاء الاهتمام بتقويم الأداء كرد فعل مباشر للانتقادات الحادة التى وجهت إلى الاختبارات المقالية والموضوعية بصيغتها التقليدية المعتادة، والتى لاتقيس في الغالب سوى العمليات العقلية في أدنى مستوياتها ونظراً لأن تنمية القدرات والعمليات العقلية العليا تمثل هدفاً رئيساً من أهداف أي نظام تعليمى فإن عدم وجود اختبارات مناسبة ودقيقة لقياس مثل هذه القدرات يعنى أن المربين في موقف صعب، إذ لا يمكن لهم إصدار أحكام صادقة وموضوعية ودقيقة على مدى امتلاك المتعلمين لهذه القدرات ومدى نموها لديهم .

ويشير (ميهرنز ولهمن ، ٢٠٠٣)إلى أن تقويم الأداء هو أفضل أشكال التقويم التربوي وذلك لعدة أسباب أهمها:

- يزداد مدى صدق الاختبار من خلال تمثيل السلوك باستخدام تمثيلات واقعية لأجل استنباط السلوك الحقيقى.
- إن تمثيل العديد من الأنماط السلوكية يتيح لنا الحصول على استنتاجات عامة وشاملة حول تطور الطلاب أما الاختبارات التقليدية فتمثل نوعاً واحداً فقط من السلوك.
- إنها توفر أداة قياس بديلة سهلة التطبيق.
- يمكن الحد من الإنحياز المحتمل تجاه أقليات الطلاب، إذ أن اختبار الأداء معد بعناية جيدة.

وتتمثل أدوات التقويم البديل في الأتي(عودة ، ٢٠٠٥) :

١- قوائم الرصد/الشطب:

تشمل قوائم الرصد أو الشطب قائمة الأفعال أو السلوكات التي يرصدها المعلم أو المتعلم لدى قيامه بتنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر، وذلك برصد الاستجابات على فقراتها باختيار أحد تقديرين من الأزواج التالية: صح أو خطأ، نعم أو لا، موافق أو غير موافق وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النتاجات التعليمية

٢- سلالم التقدير :

تقوم سلالم التقدير على تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام أو المهارات الجزئية المكونة للمهارة المطلوبة، بشكل يظهر مدى امتلاك الطلبة

لها، وفق تدريج من أربعة أو خمسة مستويات، يمثل أحد طرفيه انعدام أو ندرة وجود المهارة، في حين يمثل الطرف الآخر تمام وجودها.

٣- سلالم التقدير اللفظي:

تتيح هذه الأداة للمعلم أن يدر مستويات المهارة المراد تقويمها لفظيا إلى عدد من المستويات بشكل أكثر تفصيلا من سلالم التقدير، حيث يتم تحديد وصف دقيق لمستوى أداء الطلبة، مما يوفر تقويما تكوينيا لأدائهم، يمكن المعلم من تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة التي يحتاجونها .

٤- سجل وصف سير التعلم:

ان تعبير الطالب كتابيا حول أشياء قرأها أو شاهدها أو تعلمها، تتيح للمعلم فرصة الإطلاع على أراء الطلبة واستجاباتهم من خلال سجل وصفهم لسير تعلمهم وكيفية ربط ما تعلموه مع خبراتهم السابقة، لذا يعتمد نجاح تطبيق هذه الأداة على وجود معلم قادر على خلق بيئة آمنة تشجع الطلبة على التعبير بحرية عما يشعرون به، دونما خوف أو رهبة من التأثير السلبي لما يكتبون على درجة تحصيلهم.

٥- السجل القصصي :

يقدم السجل القصصي بوصفه أداة من أدوات التقويم البديل، صورة واضحة عن جوانب النمو الشامل للمتعلم، من خلال تدوين وصف مستمر لما تم ملاحظته على أدائه مما يقدم للمعلم مؤشرا صادقا يمكّنه من التعرف إلى شخصية المتعلم ومهاراته واهتماماته، وتوظيفه لأغراض تنبؤية، أو إرشادية، أو توجيهية، أو علاجية

المطلب الثاني : حقائب التقويم (ملفات التعلم (الاعمال) أو البورتفوليو Portfolios :

ملفات التعلم (الأعمال) أو البورتفوليو من أبرز أدوات التقويم البديل وأكثرها استخداماً في الأوساط التدريبية والتعليمية في الآونة الأخيرة ويقصد بملف الأعمال التعلم بأنه" تجميع منظم وهادف ومركز للأعمال والأنشطة الأدائية التي يقوم بها المتعلم لإبراز: جهوده، ومدى تقدم تحصيله في مجال أو عدة مجالات دراسية معينة. ويطلق أحيانا على ملف الأعمال مرادفات أخرى مثل : حقيبة أعمال المتعلم- حقيبة وثائقية لأعمال المتعلم – ملفات التعلم – ملفات التقويم ملف الإنجاز – السجل العملي المحمول – سجل الأداء الشامل(سرايا ، ١٤٢٦)

المبادئ العامة لاستخدام ملفات الأعمال" البورتفوليو"

تقوم ملفات الأعمال على عدة مبادئ من أهمها:

- أن البورتفوليو وسيلة لتحقيق غاية وليست غاية في حد ذاتها.
- تحديد الهدف من استخدام البورتفوليو تحديداً دقيقاً .فإذا كان الهدف هو تقويم دقيق وشامل للمتعلمين يجب مراعاة الآتي في تصميم البورتفوليو:
- أن يكون التصميم بنائياً بمعنى (وجود اتساق أكبر بالنسبة للفقرات التي ينظمها الملف
- والمواقيت التي توضع فيه).
- تطوير معايير الأداء بشكل أساسي لتتيح للمقدرين الحكم على رتبة الطالب ومراقبة
- تقدمه.
- استخدام التأمل الذاتي للوصول إلى رؤية عن تحصيل ونمو الطالب.
- توفير الوقت الكافي لتطبيق البورتفوليو

أهمية استخدام ملفات الأعمال في التعليم:

أولاً: بالنسبة للمتعلمين:

١- يقدم رؤية صادقة عن التقويم المبني على أداء أكثر أصالة.

٢- يعطي صورة دقيقة عن التحصيل المعرفي عن تقويم المتعلمين أو المتدربين بأنفسهم وليس من خلال الآخرين(المعلم).

٣- تجعل المتعلمين أو المتدربين يتحكمون في عملية تعلمهم .

٤- تعطي معنى وقيمة لعملية التعليم أو التدريب.

٥- تعتبر جواز مرور للانتقال إلى مستوى جديد من العمل.

٦- تعتبر شهادة إتقان جزأً اختباريا من الامتحان النهائي.

٧- تشجيع التأمل والتفكير أو التعلم الذاتي.

ثانياً: بالنسبة للمعلمين:

تتمثل أهمية استخدام ملفات الأعمال في التعليم بالنسبة للمعلمين في الأتي:-

١- تقدم ملفات الأعمال صورة كاملة عن جوانب النمو لدى المتعلم أو المتدرب من خلال تزويد المعلم بسجل مرئي عن الجهود المبذولة في هذا الشأن.

٢- تمكن المعلمين والمدربين من التواصل مع ما يتم إعطاء قيمة له.

٣- تعتبر وسيلة للتكامل بين التعلم والتقويم.

٤- تسهم في تطوير ومراجعة استراتيجيات التدريب والتعلم لإشباع حاجات المتعلمين.

٥- تزود المعلم بنظام معتمد للإعداد للقاءات بينه وبين المسئولين عن التعليم لمناقشة نقاط الضعف في البرامج التعليمية.

٦- تعتبر بديلاً عن البطاقات التي تكتب فيها تقارير واختبارات مقننة.

٧- تعزز مبدأ المشاركة والتعاونية عند تقديم المتعلم أو المتدربين.

٨- تسهم في إيجاد علاقات إيجابية مع المتعلمين أو المتدربين(المجاهد [٢٠١٣])

أهداف التقويم البديل:

إذا كان الغرض الرئيس من عملية التقويم هي تحسين عملية تعلم الطالب بما يحقق أهداف البرنامج ورسالة المؤسسة التعليمية، فإن هناك أهدافا أخرى تستخدم لتحقيق عدة إغراض أخرى تختلف باختلاف الجهة التي تحتاج إلى نتائج التقويم مثل أصحاب القرار والمعلمين والطلاب وأولياء أمورهم، ومن بين هذه الأهداف ما يلي:-

- صياغة السياسات
- المكافآت والجزاءات والممارسات المختلفة
- توجيه الموارد بما في ذلك الإفراد والأموال
- تحديد الأولوية ونقاط القوة والضعف في البرنامج
- تخطيط وتحسين البرامج
- الحصول على الاعتماد
- التشخيص وتحديد أداء الفرد ورصد تقدمه ومنح الدرجات
- تحفيز الطلاب
- تحديد مسؤولية المؤسسة التعليمية
- اتخاذ القرارات التعليمية والمهنية(Herman and Winters,1992)

ركائز التقويم البديل تتمثل في التالي:

لقد ارتكز التحول من التقويم التقليدي الأحادي الجانب إلى التقويم البديل القائم على الأداء على عدد من التحولات والتغيرات في النظريات المعرفية والتقدم التقني وتتمثل أهم هذه المرتكزات في الأتي (مجيد، ٢٠١١) :-

١- المنظور الجديد للتعلم الإنساني:

لم تعد المفاهيم والممارسات المستندة على النظرية السلوكية في عملية التعليم والتعلم التي سادت في العشرينيات من القرن الماضي والتي تكرس المفهوم البنكي والمصدر الوحيد للمعرفة تلق رواجًا في كثير من الدول المتقدمة، فقد حدث تحول كبير نحو المفاهيم والممارسات المستندة على النظرية المعرفية والبنائية، والتي تؤكد على دور المتعلم النشط في بناء وتوظيف معارفه، الأمر الذي تطلب تحولاً في عملية التقويم واستبدال التقويم المستند إلى المدخل السيكومتري بالتقويم المستند على المدخل السياقي.

٢- المفهوم الموسع للذكاء الإنساني:

لقد خضع المفهوم الضيق للذكاء والذي ساد حتى منتصف السبعينيات من القرن الماضي إلى مزيد من البحث والتمحيص، وقد عمل جاردنر على تطوير نظرية الذكاء المتعدد، وحدد ثمانية مجالات للذكاء يمتلك كل فرد نسب متفاوتة منها، والذكاء وفقًا لذلك سمة متغيرة وليست ثابته وفقًا للمفهوم الضيق للذكاء، وقد تطلب ذلك أيضًا توسعًا في مفهوم التقويم.

٣-تغير مفهوم التحصيل:

إن المفهوم القديم للاختبارات المتمثل في حفظ المعلومات واسترجاعها، لم يعد مناسبًا في ظل الانفجار المعرفي، فالمعلومات لم تعد محدودة بل لا نهائية، ويتطلب ذلك مقدرة من الفرد على اكتساب معلومات بطرق ذاتية، وتكييف سلوكه وتنظيم تفكيره حتى يكون قادر على التواصل مع الآخرين، وهذا ما يؤكده جليزر وزملاؤه ١٩٨٧م الذي قدم إطارًا مرجعيًّا للعمليات المعرفية الموسعة التي ينبغي تقويمها في ستة أبعاد.

٤-تطور تقنيات المعلومات:

لقد أحدث التطور الكبير في تقنيات المعلومات ثورة في مجال التعليم والتعلم وأصبح معها التعليم والتعلم أكثر متعة ومرونة، وأصبح الحاسوب جزء أساسي من مكونات العملية التعليمة التعليمة على مستوى التدريس والتقويم أو إدارة العمليات التعليمية، وقد أوضح مكتب تقويم التعليم التابع للكونجرس الأمريكي أربعة مجالات بدأ يتضح أهمية استخدام تقنيات الحاسوب فيها، وتسهم في إثراء عملية التقويم وهذه المجالات هي:

- تتبع عمليات التفكير.
- التعلم بالتغذية الراجعة المباشرة.
- تكوين بنية مهام معقدة.
- استخدام نمذجة العمليات الماهرة.

٥- المستويات التربوية كموجهات للتقويم:

تعرف المستويات بأنها شيء تم التوصل إليه بالاتفاق العام كنموذج أو مثال يحتذى، أو درجة جودة مناسبة وكافية لغرض معين، وقد انتشرت في السنوات الأخير كموجهات للتقويم، وقد تمثل معايير ومحددات قومية أو دولية.

استراتيجيات التقويم البديل:

١- إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:

تتيح هذه الإستراتيجية للطلبة، توظيف المهارات التي تعّلموها في مواقف حياتية جديدة تحاكي الواقع، مظهرة مدى اتقانهم لما تعلموه في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها، ويندرج تحت هذه الإستراتيجية عدد من الفعاليات التي يمكن أن تعد مثالاً ملائما لتطبيق هذه الإستراتيجية كالتقديم والعرض التوضيحي والمحاكاة والمنظرة إن هذه الاستراتيجية بما تقدمه من تقويم متكامل ومباشر،

تتيح للطالب لعب دور إيجابي في تقييم المهارات المعرفية والأدائية والوجدانية التي يمتلكها، ومشاركة المعلم بوضع معايير تقويم الأداء ومستوياته، فضلا على إعطاء كل من المعلم والمتعلم فرصة تعديل إجراءات ومهام التقويم، بناء على التغذية الراجعة التي يحصلونها، وصولا بهم إلى أعلى مستويات الجودة، مع احتفاظ المتعلم بحق الدفاع عن رأيه وأدائه بالحجج والبراهين المنطقي (عودة ، ٢٠٠٥).

٢- استراتيجية التقويم بالقلم والورقة .

تعد الاختبارات بأنواعها عماد هذه الاستراتيجية، وركيزتها بما تقدمه من أدوات معدة بإحكام، تمكن المعلم من قياس قدرات الطلبة ومهاراتهم في مجالات محددة، تظهر مستوى امتلاكهم للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتاجات التعليمية لمحتوى دراسي تعّلموه سابقاً وتكمن أهمية هذه الإستراتيجية فيما تقدمه للمعلم من معرفة بمواطن القوة ومواطن الضعف في أداء الطلبة، وقياس مستوى تحصيلهم ومدى تقدمهم فيه، مما يزود المعلم وولي الأمر بالتغذية الراجعة حول أدائه(Zeidner , 1993)

٣ –استراتيجية الملاحظة .

تعد استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة من أنواع التقويم النوعي الذي يدون فيه سلوك الطلبة بهدف التعرف على 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 ويمكن تقسيم الملاحظة إلى نوعين أساسين هم(lanting, 2000)

١– الملاحظة التلقائية :تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم وأفعاله في المواقف الحياتية الحقيقية

٢– الملاحظة المنظمة :تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم بشكل مخطط له مسبقا، آخذين بعين الاعتبار تحديد ظروف الملاحظة (الزمان، المكان، المعايير الخاصة بكل ملاحظة).

إن وعي المعلمين بهذه الإستراتيجية يساعدهم في الحصول على كمّ من المعلومات النوعية، تمدهم بدرجة عالية من الثقة عند اتخاذ القرار، والشمولية في تقويم النتاجات التعليمية، فضلا على ما تتمتع به هذه الإستراتيجية من مرونة عالية، تمكّن المعلمين من تكييفها وتصميمها بما يتناسب مع النتاجات التعليمية المختلفة(Adams&Hsu, 1998) .

٤– إستراتيجية التقويم بالتواصل:

تقوم هذه الاستراتيجية على جمع المعلومات من إرسال واستقبال الأفكار، بشكل يمكن المعلم من معرفة التقدم الذي حققه المتعلم، فضلا على التعرف إلى طريقة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات المقابلة، الأسئلة والأجوبة (وأدوات تقويم ترتبط بها) سجل وصف سير التعلم (يمكن أن تفيد المعلمين في التخطيط الأمثل للدرس، وتحديد النتاجات التعليمية للطلبة، وفقا لمستوياتهم وقدراتهم، كما قد تمكّن الطلبة من الحصول على التغذية الراجعة والتشجيع اللذين يساهمان في تشخيص

حاجاتهم مما يعزز من قدرتهم على مراجعة الذات وانعكاس ذلك على آدائهم وإمكانياتهم وتطوره(Denscombe, 1998)

٥- استراتيجية مراجعة الذات:

تقوم هذه الاستراتيجية على تحويل التعلم السابق إلى تعلم جديد، وذلك بتقييم ما تعلمه الطالب من خلال تأمله الخبرة السابقة، وتحديد نقاط القوة والنقاط التي بحاجة إلى تحسين، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقا .لذا تعد هذه الاستراتيجية مكونا أساسيا للتعلم الذاتي، بما تقدمه للمتعلم من فرصة حقيقية لتطوير مهاراته ما وراء المعرفية، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير العليا، وحل المشكلات مما يمكن المتعلم من تشخيص نقاط القوة في أدائه، وتحديد حاجاته وتقييم اتجاهاته إن تمكن المعلم ووعيه بالمراحل الثلاثة التي تندرج ضمن هذه الاستراتيجية يتيح له القدرة على توظيفها في عملية تقويم تعلم الطلبة وذلك بمشاركتهم في عملية التقويم، وتعزيز قدراتهم وإمكانياتهم على تحمل مسؤولية تعّلمه.(Labosky1997)

الدراسات السابقة

أورد الأدب التربوي دراسات عدة تناولت موضوع استراتيجيات تقويم تعلم

الطلبة وأدواته ،ومن بينها التقويم البديل.

أما (أبو شعيرة وإشتيوه وغباري ، ٢٠١٠) فهدفت دراستهم إلى الكشف عن المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي على طلبة الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء .ولتحقيق هدف الدراسة تم توزيع استبانة مكونة من ٥٠ فقرة على عينة قوامها٣٦٣ مشرفا تربويا ومديرا ومعلما .وقد أظهرت النتائج ان المعيقات المتعلقة بقلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين وضعف الإمكانيات المادية، تعد من اكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي.

أما (الخرابشة ، ٢٠٠٤)فهدفت دراستها إلى معرفة أثر أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي مقارنة بالأسلوب الاعتيادي الاختباري. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا لمصلحة المجموعة التجريبية التي تم تقويم أداء طلبتها باستخدام أساليب التقويم البديلة، في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التقويم المستخدمة.

أما دراسة فرتز (Fritz,2001) فهدفت التعرف على ممارسات المعلمين الذين يستخدمون ملف إنجاز الطالب لتقويم طلبتهم، وذلك من خلال اختيار الطالب لسبعة من أعماله ، لتقويمها .وقد أظهرت النتائج أن نسبة المعلمين المشاركين لتقويم ملفات الإنجاز بلغت ٥٠% وأن المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن ثلاث سنوات قد استخدموا ممارسات تدريسية تدعم استخدام ملف إنجاز الطالب بشكل أكثر من غيرهم .كما أشارت النتائج إلى التحسن السنوي

في أداء الطلبة و إلى ازدياد عدد المعلمين المستخدمين لملف الإنجاز سنويا.

وأجرت (أمان ، ٢٠٠١) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة تطبيق المعلم لأدوات التقييم الواقعي وعلاقة ذلك بمستوى تحصيل طلبة نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مادة الرياضيات بدولة البحرين .وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى تحصيل كل من الذكوروالإناث بعد تطبيق أدوات التقويم الواقعي في مادة الرياضيات، في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل الطلبة تبعا لمتغير الجنس.

أما دراسة (ربيع، ٢٠٠١) فهدفت إلى بناء نموذج لتقويم أداء طلبة الصف السادس الابتدائي في التعبير الكتابي بدولة البحرين .وأشارت النتائج إلى أن نموذج التقويم المقترح يستند إلى مكونات محددة المعالم وقابل للتطبيق في الموقف التعّلمي التعليمي الصفي .كما يمكن أن يوفر للباحثين والمعلمين أداة موثوقا بها لتقويم الأداء الكتابي لطلبة السادس الابتدائي.

أما (مراد ، ٢٠٠١) فأجرت دراستها حول أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي في البحرين .وأظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات يمارسون أساليب التقويم الرئيسية المتضمنة في الاستبانة وهي :(الاختبارات بأنواعها، الملاحظة، ملف إنجاز الطالب) بدرجة مقبولة .ويستخدم ٨٢ % من المعلمين الاختبارات التكوينية، ويقوم حوالي ٥٦ % من المعلمين بتضمين نتائج الاختبارات في ملف إنجاز الطالب . أما بالنسبة للملاحظات فيوجد لدى المعلمين قصور واضح في تسجيل

أوجه القصور والقوة لدى الطلبة، ورصد الملاحظات على بطاقات خاصة، كما أظهرت النتائج أن درجة استفادة المعلمين من ملف انجاز الطالب في تقويم الطالب قليلة.

وفي دراسة لانتنج (Lanting,2000) التي هدفت إلى معرفة أساليب التقويم البديلة التي استخدمها أربعة من معلمي المرحلة الابتدائية لتقويم أداء طلبتهم في القراءة والكتابة، والتي تمت من خلال جمع البيانات من خلال الملاحظة والمقابلات .وقد أظهرت النتائج أن المعلمين اعتمدوا على الملاحظة والمقابلة التي استخدموا بها مرشد تصحيح لتقويم طلبتهم ولم يعتمدوا على ملف الإنجاز والتقويم الذاتي .وقد بينت الدراسة تركيز المعلمين على جوانب القوة في الأداء وليس على جوانب الضعف بها.

فأجرى (نصر، ١٩٩٨) دراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن .وقد أظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة يستخدمون جميع هذه الأنواع، ولكنهم يتفاوتون في درجة الاستخدام، حيث حازت الاختبارات المقالية أعلى المتوسطات، في حين حاز تقويم الطالب لزميله أقل المتوسطات .كما اشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، وإلى الخبرة ولصالح ذوي الخبرات العالية.

وأجرى آدمز و هسو (Adams & Hsu, 1998) دراسة حول مفاهيم وممارسات المعلمين التي تتعلق بالتقويم داخل غرفة الصف، حيث تكونت عينة الدراسة من٢٩٦ معلماً للصفوف من الأول إلى الرابع، وأظهرت نتائج تحليل الاستبانة التي وزعت عليهم أن أكثر طرق التقويم أهمية من وجهة نظر المعلمين هي الملاحظة، وسجل الأداء، النمذجة الرياضية،وحل المسألة .وأقل طرق التقويم أهمية من وجهة نظر المعلمين هي المقالات والاختبارات المقننة.

يتضح من الدراسات السابقة وجود قصور لدى المعلمين في الإستفادة من ملف الإنجاز الطالب (مراد، ٢٠٠١).كما أشارت دراسة (Fritz, 2001) ان عدد المعلمين المستخدمين لملف الإنجاز في تزايد مستمر سنويا.

في حين أشار كل من(Adams, & Hsu, 1998) و(Lanting, 2000)إلى أن استراتيجية التقويم القائمة على الملاحظة والتواصل وسجلات الأداء، من أكثر طرق التقويم المستخدمة بالغرفة الصفية .كما أظهرت دراسة كل من (الخرابشة ، ٢٠٠٤) و (ربيع، ٢٠٠١) وجود أثر لإستراتيجيات التقويم البديلة في أداء الطلبة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اتبع في هذا البحث البحث الكمي الوصفي التحليلي (Descriptive Analytical Approach):

خلال توزيع استبانة لقياس درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته

وتحديد فيما إذا كانت بعض المتغيرات المستقلة (المؤهل، سنوات الخبرة، والدورات

بين متوسطي (α = التدريبية) توجد فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥

درجة استجابة المعلمين للاستبانة المعدة لقياس درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

المجتمع والعينة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التعليم العام في منطقة مكة المكرمة.

وتشكلت عينة الدراسة في عدد المعلمين الذين استجابوا للاستبانة الكترونيا.

أدوات الدراسة

من خلال الاطلاع على بعض الدراسات التي تطرقت للتقويم البديل وجد الباحث أن الاداة المناسبة لتحقيق اهداف دراسته هي الاستبانة، لذا قام بإعداد استبانة على النحو التالية :

١. مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالتقويم البديل (ربيع، ٢٠٠١ ، الخرابشة، ٢٠٠٤ Adams & Hsu, 1998) و في ضوء هذه المراجعة تم تحديد العناصر الأساسية المرتبطة باستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

٢. صياغة فقرات الاستبانة، وتحديد المتغيرات المستقلة المرتبطة بالدراسة وهي:

المؤهل(بكالوريوس وماجستير ومافوق) وسنوات الخدمة (١-٥سنوات ، ٦-١٠ ، واكثرمن ١٠ سنوات) وعدد الدورات التدريبية (من ١-٣ دورات ، اكثر من ٣ دورات)

٣. تحكيم الاستبانة و ذلك بعرضها على مجموعة من المتخصصين حيث تم عرضها على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه في علم النفس وعضوان من حملة درجة الدكتوراه في القياس والتقويم.

٤. الأخذ بآراء المحكمين من حيث تعديل صياغة الفقرة بالحذف أو الإضافة، و قد تم

تعديل صياغة بعض الفقرات حسب آراء المحكمين. و تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٥٢) فقرة لقياس درجة استخدام المعلمين في عينة الدراسة لاستراتيجات التقويم البديل وأدواته. وقد كانت استجابة المعلمين لفقرات الاستبانة كما يلي:

بدرجة عالية، وقد أعطيت لها الدرجة ٤، بدرجة متوسطة و قد أعطيت لها الدرجة٣ ، غير متأكدً و قد أعطيت لها الدرجة ٢، بدرجة منخفضة و قد أعطيت لها الدرجة١ ، و معدومة و قد أعطيت لها الدرجة صفر ، وبذلك يكون قد تم التحقق من صدق المحكمين للأداة.

٥. تم التحقق من ثبات الأداة وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من ٥٠ معلما . حيث بلغت قيمة معامل الثبات، بحساب معامل الفا كرونباخ (٠,٨٧) وقد

اعتبرت هذه القيمة عالية وكافية لأغراض الدراسة.

٦. توزيع الاستبانة بصورة الكترونية على عينة عشوائية من المعلمين ، وبلغ

عدد الاستبانات التي تم استرجاعها من المعلمين (٣٣٤) استبانة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تم تحليل البيانات الخاصة بالجانب الكمي و ذلك من خلال المعالجة الإحصائية و تحليل البيانات و ذلك باستخدام حزم البرنامج الاحصائي (SPSS)

وفيما يلي وصف تفصيلي للمعالجات الإحصائية المستخدمة ونتائج الدراسة، وذلك من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة.

نتائج التساؤل الأول ومناقشتها

١- التساؤل الأول: ما واقع تطبيق معلمي التعليمي العام في منطقة مكة المكرمة لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته؟

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لدرجات استجابة المعلمين على فقرات الاستبانة وللاستبانة ككل. ثم تصنيف مستويات درجة تطبيق المعلمين على فقرات مقياس استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته كما يلي:

- درجة تطبيق عالية: إذا ما تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين على الفقرة ما بين ٤- ٣.٤

- درجة تطبيق متوسطة: إذا ما تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين على الفقرة ما بين ٤، ٣ - ٥، ٢

غير متاكد : إذا ما تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين على الفقرة ما بين ٥، ٢- ١,٨

- درجة تطبيق منخفضة: إذا ما تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين على ١,٨ - ٠,٨

معدومة: إذا ما تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين على الفقرة اقل من ٠.٨

والجدول التالي جدول (١) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على فقرات الاستبانة وعلى الاستبانة ككل، و تصنيف مستويات درجة تطبيق لمعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
١	لدي معرفة بمفهوم التقويم البديل	2.8024	1.03824	متوسطة
٢	اعرف أهداف وخصائص ومميزات التقويم البديل	2.6138	1.24623	متوسطة
٣	اعي دور الطالب والمعلم في التقويم البديل	2.9820	1.04822	متوسطة

٤	اوظف استراتيجيات التقويم البديل في التدريس	2.7665	1.01310	متوسطة
٥	لدي القدرة على معرفة مفهوم كل نوع من انواع التقويم البديل	2.7725	1.07763	متوسطة
٦	استطيع التمييز بين مفاهيم انواع التقويم البديل	2.9581	1.04467	متوسطة
٧	ينقصني معرفة وقت استخدام التقويم المعتمد على الأداء	2.6707	1.04231	متوسطة
٨	استخدام أسلوب التقديم أوالإلقاء في تقييم الطلاب	2.8263	1.13361	متوسطة
٩	اجيد توظيف طريقة العرض التوضيحي في تقييم الطلاب	3.0090	1.02370	متوسطة
١٠	اجيد توظيف طريقة الأداء العملي في تقييم الطلاب	2.9790	1.03229	متوسطة
١١	استخدم اسلوب المحاكاة /لعب الأدوار في تقييم الطلاب .	2.8922	1.16005	متوسطة
١٢	استخدام المشاريع في تقويم الطلاب	2.9251	1.01805	متوسطة
١٣	استخدام المناقشة أو المناظرة في تقييم الطلاب	3.2036	.93667	متوسطة
١٤	اشرك الطالب في التقويم المعتمد على الأداء .	3.0838	.98891	متوسطة
١٥	افعل استراتيجية المناقشة الجماعية بيني وبين طلابي.	3.1737	1.04541	متوسطة
١٦	اكلف طلابي بعمل مشاريع تحاكي موضوع الدرس	2.8982	1.15540	متوسطة
١٧	استخدم أسلوب الملاحظة العفوية في تقويم الطلاب	3.1677	.94059	متوسطة
١٨	استخدم الملاحظة المنتظمة في تقويم الطلاب	3.1707	.98223	متوسطة
١٩	اصمم استمارة لملاحظة في تقويم تقدم الطلاب في الدروس	2.9581	1.08969	متوسطة
٢٠	استطيع تلافي عيوب استراتيجية الملاحظة	2.8982	1.03474	متوسطة
٢١	استخدام طريقة المقابلة في تقويم الطلاب	3.0419	.92903	متوسطة
٢٢	استخدام طريقة الأسئلة والأجوبة في تقويم الطلاب	3.3922	.79340	متوسطة
٢٣	استخدام طريقة المؤتمر في تقويم الطلاب	2.5569	1.13161	متوسطة
٢٤	استخدام طريقة المناقشة المباشرة بين الطلاب	3.2635	.89176	متوسطة
٢٥	اسعى لايصال مفهوم التقويم الذاتي لطلابي	3.3802	.71599	متوسطة
٢٦	اوضح أنواع التقويم الذاتي لطلابي	3.0719	.98071	متوسطة
٢٧	ابين كيفية تقويم الطالب لذاته	3.1527	.78118	متوسطة
٢٨	اشجع الطلاب على بناء صحائف التقييم الذاتي	2.9491	1.09069	متوسطة
٢٩	اوضح لطلابي كيفية استخدام أدوات التقويم الذاتي في تقويم سيرهم في العملية التعليمية .	2.9222	1.03101	متوسطة
٣٠	اوظف نتائج التقويم الذاتي في تحسين المستوى التحصيلي للطلاب	3.1317	.89410	متوسطة
٣١	اراعي المشكلات التي تواجه الطلاب أثناء التقويم الذاتي	3.1946	.86011	متوسطة
٣٢	اوضح مفهوم وفوائد ملف الإنجاز للطلاب	3.2515	.83266	متوسطة

٣٣	اراعي معايير محتوى ملف الإنجاز	3.2904	.76882	متوسطة
٣٤	استخدام ملف الإنجاز في تقويم الطلاب .	3.1886	.82948	متوسطة
٣٥	ابين مفهوم وفوائد خارطة المفاهيم للطلاب.	3.0988	.84495	متوسطة
٣٦	اوضح كيفية بناء خارطة المفاهيم .	3.1647	.75525	متوسطة
٣٧	اجيد استخدام خارطة المفاهيم في تقييم الطلاب .	3.1078	.73136	متوسطة
٣٨	اعي مفهوم وفوائد تقويم الأقران	3.0988	.92308	متوسطة
٣٩	لديه معرفة بأدوات تقويم الأقران	2.9880	.86638	متوسطة
٤٠	ينقصني معرفة اسس استخدام تقويم الأقران	2.8832	.89786	متوسطة
٤١	استخدام أدوات تقويم الأقران في تقويم الطلاب	2.7246	.95650	متوسطة
٤٢	استطيع توظيف نتائج تقويم الأقران في تحسين المستوى التحصيلي للطلاب .	2.9042	.92177	متوسطة
٤٣	استطيع التغلب على المشكلات التي تواجهني أثناء تقويم الاقران	2.9581	.84080	متوسطة
٤٤	تواجهني صعوبة في بناء أداة سلم التقدير	2.6737	1.01554	متوسطة
٤٥	اجيد استخدام ادوات قوائم الرصد/ الشطب / سجل وصف سير التعلم / السجل القصصي في تقويم تحصيل طلابي	2.8413	.80649	متوسطة
٤٦	لدية خبرة في استخدام أداة الاستبانة	2.8293	1.02707	متوسطة
٤٧	استخدم الملاحظة بشكل اساسي في تقويم طلابي.	3.0150	1.02363	متوسطة
٤٨	لا اجيد توظيف سلم التقدير الرقمي في تقويم طلابي	2.3114	1.18501	متوسطة
٤٩	لا اجيد توظيف سلم التقدير اللفظي في تقويم طلابي	2.4192	1.19724	متوسطة
٥٠	لا اجيد استخدام نتائج سجل وصف سير التعلم في تقويم طلابي	2.4042	1.19613	متوسطة
٥١	لا استطيع تفسير نتائج السجل القصصي	2.3323	1.12854	متوسطة
٥٢	اقوم بتفعيل ملف الانجاز في سبيل تقويم طلابي	2.9401	.93128	متوسطة
الكل		2.9468	.58986	متوسطة

ويتضح من الجدول السابق جدول(1) ان درجة تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل كانت بدرجة متوسطة لجميع فقرات الاستبانة ، مع اقتراب بعض الفقرات لدرجة الاستخدام العالي وهي كل من الفقرة(١٣ ،١٥ ،١٧ ،١٨ ،٢٢ ، ٢٤ ،٢٥ ، ٢٧ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٣ ،٣٤ ،٣٦ ، ٣٧) وتتناول تلك الفقرات استراتيجيات المناقشة والمناظرة مع الطلاب وكذلك الملاحظة بجميع اشكالها واستخدام الاسئلة والاجوبة وكذلك استخدام التقويم البديل وملف

الانجاز وتفعيل استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تقويم الطلاب بالإضافة الى المناقشة المباشرة مع الطلاب.

ومما سبق يتضح ضمنا أن درجة استخدام المعلمين للاختبارات الكتابية ما زالت تعد الأكثر استخداماً وشيوعاً في تقويم تعلم الطلبةً .كما جاءت أيضا درجة استخدام المعلمين قريبة من عالية لاستراتيجية المقابلة والمناظرة واستراتيجية الأسئلة والأجوبة الفقرات (13 و ١٥ و٢٢ و٢٤) وهذه من أشكال استراتيجية التواصل، حيث يبدو أن المعلمين غالباً ما يفضلون المقابلات مع الطلبة وأسلوب الأسئلة والأجوبة كاستراتيجيات تقويم قائمة على التواصل ما بين المعلم والطلبة، بينما كانت

درجة تطبيق المعلمين متوسطة لتقويم عمل المجموعات.ولاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء بجميع أشكاله المختلفة من تقديم وعرض وحديث ومناقشة

كما كانت درجة استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة بين المتوسطة وتقترب الى العالية لحد ما.

أوضحت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل بصفة عامة كانت بدرجة متوسطة .

وهذه النتيجة تتفق مع بعض الدراسات السابقة التي اشارت الى جود قصور لدى المعلمين في الإستفادة من ملف الإنجاز الطالب (مراد، ٢٠٠١). الا ان دراسة (Fritz, 2001) أشارت الى ان عدد المعلمين المستخدمين لملف الإنجاز في تزايد مستمر سنويا. كذلك أشار كل من (Adams, & Hsu, 1998)و(Lanting, 2000)إلى أن استراتيجية التقويم القائمة على الملاحظة والتواصل وسجلات الأداء، من أكثر طرق التقويم المستخدمة بالغرفة الصفية، وهو ما اوضحته نتائج هذه الدراسة.

كما أظهرت دراسة كل من (الخرابشة ، ٢٠٠٤) و (ربيع، ٢٠٠١) وجود أثر لإستراتيجيات التقويم البديلة في أداء الطلبة .

ومن الجدول السابق يتضح ان المعلمين لايمتلكون القدر الكافي من مهارات التقويم البديل وقد تكون لديهم قناعات بعدم جدوى التقويم البديل او قد يواجهون صعوبات في بناء وتطبيق استراتيجيات التقويم البديل في ظل كثرة الاعباء التدريسية، كذلك الوقت والجهد الذي يبذله المعلمون في تطبيق استراتيجيات التقويم البديل كبير ولا يتواكب مع المخرجات التعليمية لدى الطلاب.

كذلك نظام التقويم المتبع في التعليم العام يعتمد بشكل اساسي على الاختبارات التقليدية او التقويم القائم على الاختبارات فقط. ايضا المعارضة التي قد يجدها المعلمون من اولياء الامور عندما يطلعون على نتائج تقويم ابناءهم والتي انتهجت التقويم البديل .

وكل ذلك وغيرها تعتبر من معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم البديل التي ظهرت للباحث في هذه الدراسة.

إجابة التساؤل الثاني :

وللإجابة على التساؤل الذي هو هل تختلف درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف المؤهل التعليمي؟

تم استخدام اختبار T لمعرفة الفروق في متوسطات التطبيق بين فئتي متغير المؤهل.

الجدول(٢) يوضح نتائج اختبار t لمتغير المؤهلِ

المحاور	المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مفاهيم عامة في التقويم البديل	بكالوريوس	٣٠٩	2.7956	.93937	٣٣٢	1.43	غير دال
	ماجستير فما فوق	٢٥	3.0667	.42763			
التقويم المعتمد على الأداء	بكالوريوس	٣٠٩	2.9521	.79893	٣٣٢	١.١٦	غير دال
	ماجستير فما فوق	٢٥	3.1400	.46368			
الملاحظة	بكالوريوس	٣٠٩	3.0728	.80327	٣٣٢	١.٨٩	غير دال
	ماجستير فما فوق	٢٥	2.7500	1.01294			
التقويم بالتواصل	بكالوريوس	٣٠٩	3.0744	.68028	٣٣٢	١.٠٣	غير دال
	ماجستير فما فوق	٢٥	2.9300	.57064			
مراجعة الذات	بكالوريوس	٣٠٩	3.1459	.65925	٣٣٢	٠.٠٦	غير دال
	ماجستير فما فوق	٢٥	3.1538	.31949			
تقويم الاقران	بكالوريوس	٣٠٩	2.9180	.72158	٣٣٢	٠.٧٠	غير دال
	ماجستير فما فوق	٢٥	3.0267	1.02026			
ادوات التقويم البديل	بكالوريوس	٣٠٩	2.6501	.74802	٣٣٢	٠.٨٢	غير دال
	ماجستير فما فوق	٢٥	2.5244	.59535			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	٣٠٩	2.9450	.60577	٣٣٢	٠.٢٠	غير دال
	ماجستير فما فوق	٢٥	2.9692	.34320			

يتضح من بيانات الجدول(٢) انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين اصحاب مؤهل البكالوريوس واصحاب المؤهل الماجستير فمافوق في تطبيق التقويم البديل لذا نجد ان المعلمين متساوين في درجة التطبيق بجميع مؤهلاتهم.

اجابة التساؤل الثالث

هل تختلف درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف سنوات الخبرة ؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين الاحادي(ANOVA)

جدول(٣) تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق بين المعلمين تبعا لمتغير سنوات الخدمة

المحاور	التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مفاهيم عامة في التقويم البديل	بين المجموعات	4.648	٢	2.324	2.815	غير دال
	داخل المجموعات	273.223	٣٣١	.825		
	المجموع الكلي	277.870	٣٣٣			
التقويم المعتمد على الأداء	بين المجموعات	8.617	٢	4.309	7.353	دال
	داخل المجموعات	193.950	٣٣١	.586		
	المجموع الكلي	202.568	٣٣٣			
الملاحظة	بين المجموعات	2.500	٢	1.250	1.853	غير دال
	داخل المجموعات	223.272	٣٣١	.675		
	المجموع الكلي	225.772	٣٣٣			

التقويم بالتواصل	بين المجموعات	2.621	٢	1.310	2.927	غير دال
	داخل المجموعات	148.215	٣٣١	.448		
	المجموع الكلي	150.836	٣٣٣			
مراجعة الذات	بين المجموعات	1.148	٢	.574	1.406	غير دال
	داخل المجموعات	135.165	٣٣١	.408		
	المجموع الكلي	136.313	٣٣٣			
تقويم الاقران الأقران	بين المجموعات	2.742	٢	1.371	2.481	غير دال
	داخل المجموعات	182.881	٣٣١	.553		
	المجموع الكلي	185.623	٣٣٣			
ادوات التقويم البديل	بين المجموعات	3.471	٢	1.736	3.232	دال
	داخل المجموعات	177.736	٣٣١	.537		
	المجموع الكلي	181.207	٣٣٣			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.017	٢	1.009	2.933	غير دال
	داخل المجموعات	113.844	٣٣١	.344		
	المجموع الكلي	115.862	٣٣٣			

جدول(٤) يبين الفروق في المتوسطات في متغير سنوات الخدمة في البعد الثاني باستخدام الاختبار البعدي (scheffe)

سنوات الخدمة		الفرق بين المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
١-٥سنوات	٦-١٠	.30052	.15734	.163	غير دالة
	اكثر من ١٠	-.13332	.12948	.589	غير دالة
٦-١٠	١-٥سنوات	-.30052	.15734	.163	غير دالة
	اكثر من ١٠	-.43385*	.11374	.001	دالة
اكثر من ١٠	١-٥سنوات	.13332	.12948	.589	غير دالة
	٦-١٠	.43385*	.11374	.001	دالة

جدول (٥) يبين الفروق في المتوسطات في متغير سنوات الخبرة باستخدام الاختبار البعدي (scheffe) في البعد السابع

سنوات الخدمة		الفرق بين المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
١-٥سنوات	٦-١٠	.36077	.15062	.05	دالة
	اكثر من ١٠	.28359	.12395	.07	غير دالة
٦-١٠	١-	-.36077	.15062	.05	دالة

	٥سنوات				
	اكثر من ١٠	-.07718	.10888	.77	غير دالة
اكثر من ١٠	١-٥سنوات	-.28359	.12395	.07	غير دالة
	٦-١٠	.07718	.10888	.77	غير دالة

جدول(٨) يوضح الفرق بين المتوسطات في سنوات الخدمة في الاستبانة ككل

سنوات الخدمة		الفرق بين المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
١-٥سنوات	٦-١٠	.25164	.12054	.115	غير دالة
	اكثر من ١٠	.05848	.09920	.841	غير دالة
٦-١٠	١-٥سنوات	-.25164	.12054	.115	غير دالة
	اكثر من ١٠	-.19316	.08714	.087	غير دالة
اكثر من ١٠	١-٥سنوات	-.05848	.09920	.841	غير دالة
	٦-١٠	.19316	.08714	.087	غير دالة

من خلا ل الجداول السابقة يتبين انه بالمجمل لا يوجد فروق يعزى لسنوات الخدمة في تطبيق التقويم البديل عدا في البعد الثاني والذي يتحدث عن بعض استراتيجية التقويم البديل ومن الاختبار البعدي شيفية يتضح انه يوجد فرق دال ولصالح اصحاب الخبرة الاعلى ، كذلك يوجد فرق دال في البعد السابع وهو فرق عكسي لأصحاب الخبرة الاقل وذلك لعدم معرفتهم بتوظيف وبناء ادوات التقويم البديل، وذلك لما يحتويه البعد من عبارات عكسية تدل على عدم امتلاك المعلمين ذوي الخبرة الجديدة بمهارات التقويم البديل

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه نصر (١٩٩٨) و (Fritz، ٢٠٠١)إذ لم يكن لعامل الخبرة أثر في درجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته. ويمكن رد ذلك لسببين اثنين: أولهما أن المعلمين من ذوي الخبرات الكبيرة (١٠ – فأكثر) والمتوسطة (٦ –١٠)، ربما اعتادوا نمطا من التقويم، أساسه القلم والورقة، من اختبارات مقالية أو موضوعية، مما قد يقف عائقا أمام تحولهم السريع نحو تطبيق استراتيجيات التقويم البديل وأدواته،وتوظيفها بالشكل الأمثل في تعلم الطلبة. وثانيهما ربما يعود إلى سرعة تقبل المعلمين من اصحاب الخبرات القليلة (١ –٥) لكل ما هو جديد من استراتيجيات التقويم البديل وأدواته، أو أنهم على دراية بها من دراستهم الجامعية، مما يسهم إيجاباً في محاولة تطبيقها والاستفادة من نتائجها في تقويم تعلم الطلبة وتعليمهم.

اجابة التساؤل الرابع:

هل تختلف درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف عدد الدورات التدريبية؟

جدول (٩) بيانات t test لمتغير الدورات التدريبية

المحاور	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مفاهيم عامة في التقويم البديل	من ١ـ٣ دورات	209	2.5271	.93645	٣٣٢	-8.18	دال
	أكثر من ٣ دورات تدريبية	125	3.2987	.62801			
التقويم المعتمد	من ١ـ٣ دورات	209	2.8397	.83084	٣٣٢	-3.91	دال

	أكثر من ٣ دورات تدريبية	125	3.1776	.63536			
الملاحظة	من ١ـ٣ دورات	209	2.9414	.84912	٣٣٢	-3.12	دال
	أكثر من ٣ دورات تدريبية	125	3.2280	.74799			
التقويم بالتواصل	من ١ـ٣ دورات	209	2.9749	.70602	٣٣٢	-3.16	دال
	أكثر من ٣ دورات تدريبية	125	3.2120	.58721			
مراجعة الذات	من ١ـ٣ دورات	209	3.0604	.65370	٣٣٢	-3.23	دال
	أكثر من ٣ دورات تدريبية	125	3.2905	.59085			
تقويم الاقران	من ١ـ٣ دورات	209	2.8668	.66522	٣٣٢	-1.89	غير دال
	أكثر من ٣ دورات تدريبية	125	3.0253	.85955			
ادوات التقويم البديل	من ١ـ٣ دورات	209	2.6396	.69818	٣٣٢	-0.37	غير دال
	أكثر من ٣ دورات تدريبية	125	2.6427	.80230			
الدرجة	من ١ـ٣	209	2.8455	.60090		-4.16	دال

	دورات				٣٣٢		
	أكثر من ٣ دورات تدريبية	125	3.1162	.53148			

ويتضح من الجدول(٩) ان للتدريب اثر دال على المعلمين في تطبيق التقويم البديل في معظم ابعاد الاستبيان عدا البعد السادس و السابع التي تتعلق بتقويم الاقران وأدوات التقويم البديل، وقد يعود ذلك لعدم تعمق المعلمين في التدرب على ادوات التقويم بصفة كبيرة أو لصعوبة بناء وتطبيق بعض ادوات التقويم البديل من قبل المعلمين وخاصة حديثي التخرج كما اتضح معنا في متغير سنوات الخدمة في التعليم. وبذلك يتضح لنا حاجة المعلمين لمزيد من التدريب على تلك استراتيجيات التقويم البديل وادواته.

المراجع:

أبو زينة، فريد (٢٠٠٣). مناهج الرياضيات المدرسية و تدريسها، ط ٢، الكويت :مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

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

أبو علام، رجاء، (٢٠٠٥م)، تقويم التعلم، الطبعة الاولى، دار الميسرة للطبع والتوزيع، عمان، الاردن،ص٣٦

أمان، منال أحمد (٢٠٠١) . ارتباط تحصيل طلبة نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بدولة البحرين في مادة الرياضيات بتطبيق المعلم الأول لأدوات التقييم الواقعي المعتمد على الأداء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين.

أورليج، دونالدز وريتشلرد كالاهان، وهاردر روبرت، وهاري جبسون،(٢٠٠٣م)، استراتيجيات التعليم الدليل نحو تدريس أفضل، ترجمة عبد اللهو مطر أبة نبعة، مكتبة الفرح للنشر والتوزيع، الكويت.

الباز، خالد صلاح، (٢٠٠٦م)، فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي على استخدام أساليب التقويم البديل، مجلة التربية العلمية، العدد الثاني، المجلد التاسع ، ص٧٤

جابر، عبد الحميد جابر، (٢٠٠٢م)، اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدارس، الطبعة الاولى، دار الفكر العربي، الاسكندرية ، ص١١٠.

الخرابشة، بنان (٢٠٠٤).أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي، رسالة ماجستيرغيرمنشورة، الجامعة الأردنية.

الخليلي، خليل يوسف، (٢٠٠٢م)، التقيم الحقيقي في التربية، دار الفكر التربوي، القاهرة. الشباطات، محمود، (٢٠٠٧م)، طرق تدريس التربية الاسلامية، وتطبيقاتها، دار الفضيلة، القاهرة.

الدوسري، راشد حماد، (٢٠٠٤م)، القياس والتقويم التربوي الحديث، دار الفكر العربي، الاسكندرية.ص٤٢

ربيع، صغرى أحمد(٢٠٠١). بناء نموذج تقدير لتقويم أداء تلاميذ الصف السادس الأساسي بدولة البحرين في التعبير الكتابي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٧م). اصول التقويم والقياس التربوي، المفهومات والتطبيقات، الدار الصولتية، الرياض.

سريا، عادل (١٤٢٦هـ)، التقويم الحقيقي، مجلة التدريب والتقنية.

السعدون، عادلة عاي ناجي، (٢٠٠٣م)، أثر الاساليب العلاجية للتعلم من أجل التمكن في التحصيل والاتجاه نحو مادة التربية الاسلامية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، جامعة بغداد – كلية التربية، أطروحة دكتوراه غير منشورة. العراق.

صبري، ماهر، ومحب الرافعي، (٢٠٠٣م)، التقويم التربوي :أسسه و إجراءاته، مكتبة الرشيد، الرياض، ص ٤٨ الصراف، قاسم (٢٠٠٢)، القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

علام، صلاح الدين محمود، (٢٠٠٧م)، التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية تطبيقاته الميدانية، مصر :دار الفكر العربي..

عودة، أحمد (٢٠٠٥م)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الامل للنشر والتوزيع، عمان.ص٧٣

مقدم، عبد الحفيظ سعيد، (٢٠٠٨م)، الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب من منظور الجودة والاعتماد الاكاديمي، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض ، ص.٣٦

المجاهد، سالم أحمد، (٢٠١٣م)، نحو رؤية جديدة لإصلاح نظام القياس والتقويم التعليمي في ليبيا، مجلة جامعة طرابلس، كلية الآداب، قسم التربية وعلم النفس، العدد الخامس عشر، المجلد الثاني. طرابلس،ص٢٤٨..

نصر، حمدان علي (١٩٩٨) . مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن .مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر١٣ (٧)، ١٤١ – ١٧٨.

المراجع الاجنبية:

Adams, T.L. & Hsu, J. (1998). Classroom assessments: teachers conceptions and practices in mathematics. School Science and Mathematics, 98(4), 174-180.

Barenboim, M and Duchy, F. (1996) Alternative assessment of achievement learning process and prior knowledge. Boston: Clawer Academic Publishers.p55.

Denscombe, M.(1998) good research guide. Buckingham, hiladelphia:Open University Press.

Fritz, C. A. (2001). The level of teacher involvement in the Vermont mathematics Portfolio Assessment Process and Instructional Practices in Grade 4 Classrooms. Dissertation abstracts, PhD, University of New Hampshire, USA. UMI 3006136.

Kerka, S. (1995). Practice Application Brief Techniques for Authentic Assessment, USA: Wodaworth Publishing Company.

LaBoskey, V.K. (1997). Teaching to teach with purpose and passion: pedagogy for reflective practice, in Loughran, J. & Russell, T. (Eds). Teaching about teaching, 150-163, London: Falmer Press

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.

Gomez, E.(2000): Assessment Portfolios: Including English Langauge Learners in Learg-Scale Assessment (ERIC ED 447727).

Mutchler. M. (2006): Authentic instruction and assessment. Retrieved March4.2018from.

htt://labweb.education.wisc.edu/ep301/science=megan/anthentic

Herman , J . & Winters , L . (1992) . A Practical Guide to Alternative Assessment . Alexandria , VA : Association for Supervision and Curriculum Development . Linda , M . (1999) . Writing to the rubrics . Phi Delta Kappan , 80 (9) , 673

Zeidner, M. (1993). Essay versus multiple-choice type classroom exams: the student's perspective. In Nova, B. (Ed.). Psychometric testing: the test taker's outlook, Hogrefe & Huben: 68-8.