واقع تطبيق التقويم البديل في مدارس الحلقة الأولى بمدينة حماة من وجهة نظر الموجهين التربويين

د. أسماء عدنان الحسن * د. نورا سهيل حاكمه**

(الإيداع: 10 آب 2025، القبول: 9 تشرين الأول 2025)

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تعرف واقع تطبيق التقويم البديل في مدارس الحلقة الأولى بمدينة حماة من وجهة نظر الموجهين التربويين. وتعرف الفروق في هذا الواقع تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية). وتكونت العينة الأساسية من (33) موجهاً وموجهة، واستخدمت استبانة مكونة من (35) بنداً موزعة في ستة محاور وبينت النتائج:

- جاء واقع تطبيق التقويم البديل في مدارس الحلقة الأولى بمدينة حماة من وجهة نظر الموجهين التربويين بدرجة مرتفعة.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على الأبعاد استراتيجية (التقويم المعتمد على الأداء، التقويم الذاتي، تقويم الأداء القائم على الملاحظة) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، لصالح المؤهل العلمي الأعلى.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة ككل وعلى أبعادها كافة ما عدا بعد (استراتيجية التقويم الذاتي) تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح ذوي سنوات الخبرة الأكثر (10 سنوات فأكثر).
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة على الأبعاد استراتيجية (التقويم المعتمد على الأداء، التقويم الذاتي، تقويم الأداء القائم على الملاحظة) (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، لصالح 3 دورات فأكثر.

الكلمات المفتاحية: التقويم البديل، الحلقة الأولى، الموجهون التربويون.

*أستاذ مساعد– اختصاص قياس وتقويم – قسم تربية الطفل– كلية التربية–جامعة حماة

**أستاذ مساعد – اختصاص طرائق تدريس الرياضيات – قسم تربية الطفل – كلية التربية–جامعة حماة

The reality of applying the alternative Evaluation in the first cycle schools in the city of Hama from the point of view of the educational supervisors

Dr. Asma Adnan Al-Hassan * Dr. Nora Suhail Hakim**

(Received: 10 Augast 2025, Accepted: 9 October 2025)

Abstract:

The current research aimed to identify the reality of the implementation of alternative assessment in primary schools in Hama from the perspective of educational supervisors. Differences in this reality were identified according to variables (academic qualification, number of years of experience, and training courses). The primary sample consisted of (33) male and female supervisors. A questionnaire consisting of (35) items distributed across six axes was used. The results showed:

- The reality of the implementation of alternative assessment in primary schools in Hama, from the educational supervisors' perspective, was high.
- There were statistically significant differences between the average scores of sample members on the strategic dimensions (performance-based assessment, self-assessment, and observation-based performance assessment) according to the educational qualification variable, in favor of those with higher educational qualifications.
- There were statistically significant differences between the average scores of sample members on the questionnaire as a whole and on all its dimensions, except for the dimension (self-assessment strategy), according to the variable number of years of experience, in favor of those with more years of experience (10 years or more). There are statistically significant differences between the average scores of sample members on the strategic dimensions (performance-based evaluation, self-evaluation, observation-based performance evaluation) (performance evaluation by written tests) according to the training courses variable, in favor of 3 courses or more.

Keywords: alternative evaluation, first episode, educational supervisors.

*Assistant Professor – Specialization in Measurement and Evaluation – Department of Early Childhood Education – Faculty of Education – Hama University

**Assistant Professor – Specialization in Mathematics Teaching Methods – Department of Early Childhood Education – Faculty of Education – Hama University

مقدمة:

ظلت عملية التقويم القضية المحورية لحركات الإصلاح التربوي منذ ثمانينيات القرن الماضي، إذ شهدت تركيزاً كبيراً من التربويين على إعادة النظر في أغراض التقويم، وقد تزايدت في السنوات الأخيرة الدعوات إلى تطوير التقويم التعليمي من خلال استحداث استراتيجيات تقويمية، وتصميم أدوات بديلة عن الأدوات التقليدية تستند على النظريات الحديثة وتركز على الأداء، نتيجة لذلك ظهر في أواخر القرن العشرين نوع من التقويم يسمى بالتقويم البديل أو الواقعي أو الأصيل أو الحقيقي، والذي ظهر كرد فعل على انتقادات عدة وجهت لطرائق التقويم التقليدية حيث أصبحت تهتم بشكل مكثف بقدرات الذاكرة أكثر من اهتمامها بالقدرات العقلية.

ولأن التقويم بمفهومه الحديث (البديل) تجاوز التقويم التقليدي القائم على إظهار ما لدى المتعلم من فروق ومهارات فردية تقاس بدرجات اعتباطية لا تعكس في الغالب ما يملكه المتعلمون من قدرات ترتبط بقدراتهم العقلية العليا. وقدرتهم على اتخاذ القرار باعتبارها مهارات تمكنهم من التعامل مع التغيرات السريعة والمتلاحقة، لذا فالتقويم بنهجه الحديث يتضمن استراتيجيات تقويم قائمة على أسس علمية ومنهجية ترتكز على حقيقة وواقع ما تعلمه المتعلمون، بشكل يضمن جودة العملية التعليمية ومخرجاتها من حيث مدى وصول المتعلم لأهداف التعلم وتمكنه منها واتقانه لها (Grisham& et. Al., 2006).

ولعل ما يميز التقويم البديل عن التقويم التقليدي تعدد طرائقها وتنوعها، مثل تقويم الأداء، وتقويم ملف الإنجاز، وتقويم المشاريع، وسجل المتعلمين...إلخ، ويركز على إنجازات المتعلمين، لذا فإنه يعتمد على أدوات تهيئ للمتعلم فرصة التقويم الذاتي، ومقارنة أدائه بمحكات الأداء المطلوبة للحكم على مستوى الإنجاز (تقويم محكي المرجع) وليس ببقية زملائه، مع تقديم تغذية راجعة له (سالم، 2006، 101).

مما سبق نجد أن تطبيق التقويم البديل يعطي صورة صحيحة ومفصلة ومتكاملة عن تطور المتعلم، وبالتالي فإن النتيجة المعتمدة على معطيات التقويم البديل دقيقة، مما يؤدي إلى قرارات صحيحة، ومنه جاء هذا البحث للوقوف على واقع تطبيق استراتيجيات التقويم البديل من وجهة نظر المشرفين على العلمية التربوية وهم الموجهين التربويون.

1–مشكلة البحث:

اعتمدت وزارة التربية في تطوير مناهجها على تبني مدخل المعايير كفلسفة عامة، والذي يقتضي استخدام التقويم البديل كأحد عناصر هذا المدخل، لكن من خلال ملاحظة الباحثتان ما زال التقويم التقليدي هو الغالب لدى عدد من المعلمين، أي أن الحكم على المتعلمين في الأغلب يقوم على نتائج الاختبارات المقالية فقط، على الرغم من تطبيقهم استراتيجيات التقويم البديل خلال العام.

فقد أشارت الدراسات التربوية التي أجريت في دول عدة مثل دراسة كل من (العرابي، 2014؛ عفانة، 2011) إلى أن المعلمون لا يمارسون إستراتيجيات التقويم البديل في تقويم الطلبة، وما زالوا يركزون على الاختبارات في تقويم طلبتهم. وفي ضوء ذلك ومن كون مفهوم التقويم في مدارسنا أصبح مرادفاً لمفهوم الامتحانات وهدفه الأول قياس الجانب المعرفي دون الاهتمام بالجوانب الأخرى لنمو المتعلم، حيث أصبحت الامتحانات هي الغاية التي يسعى إليها المعلم والمتعلم دون مراعاة للمستويات المعرفية العليا، وحيث أن المعلم هو المنفّذ الحقيقي لأدوات التقويم البديل واستراتيجياته (زيتون، 2007)، وقد أكدت دراسة (زهرة، 2020) و(القحطاني والمالكي، 2020) و(الصعيدي، 2020) و(البشير وبرهم، 2012) على ضعف تطبيق التقويم البديل، وأشارت دراسة (الحروب، 2018) إلى أن درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة

الأساسية الدنيا كبيرة، وأكدت دراسة (باجبير والعتوم، 2016) أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل كانت كبيرة، ونجد أن الدراسات السابقة قد تباينت في نتائجها حول واقع التقويم البديل. في حين لم تجد الباحثتان دراسة في البيئة المحلية تناولت دراسة واقع تطبيق التقويم البديل من وجهة نظر الموجهين التربويين، وهذا ما دفع الباحثتان لإجراء هذه الدراسة التي تحددت مشكلتها بالسؤال الآتي: **ما واقع تطبيق التقويم البديل في مدارس الحلقة الأولى بمدينة حماة من وجهة نظر الموجهين التربويين؟**

2–أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في الجوانب الآتية:

- أهمية الموضوع الذي يتناوله وهو تعرف واقع تطبيق التقويم البديل في مدارس الحلقة الأولى في مدينة حماة من وجهة نظر الموجهين التربويين.
- قد يفيد البحث القائمين على العملية التعليمية في وزارة التربية في تحديد واقع تطبيق التقويم البديل وبالتالي إيجاد السبل اللازمة لتحسين هذا الواقع وتنميته.
- زيادة وعي المعلمين والطلبة وأولياء الأمور بأهمية هذا النوع من التقويم، وانعكاس أثره على تعلم الطلبة واستبقاء المعلومات.
- قد يسهم في تقديم نموذج منهجي للباحثين المهتمين بهذا المجال للاستفادة من نتائجه وتوصياته في إجراء بحوث أخرى مماثلة.

3–أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

1- تعرف واقع تطبيق التقويم البديل بشكل عام وعلى كل بعد (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجية التقويم الذاتي، استراتيجية تقويم الأقران، استراتيجية تقويم الأداء القائم على الملاحظة، تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية، استراتيجية التقويم المعتمد على ملف الإنجاز) في مدارس الحلقة الأولى في مدينة حماة من وجهة نظر الموجهين التربويين.

2- تعرف الفروق في واقع تطبيق التقويم البديل في مدارس الحلقة الأولى في مدينة حماة من وجهة نظر الموجهين التربويين تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية).

4–سؤال البحث:

ما واقع تطبيق التقويم البديل بشكل عام وعلى كل بعد (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجية التقويم الذاتي، استراتيجية تقويم الأقران، استراتيجية تقويم الأداء القائم على الملاحظة، تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية، استراتيجية التقويم المعتمد على ملف الإنجاز) في مدارس الحلقة الأولى في مدينة حماة من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

4–فرضيات البحث: تم اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.05):

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة واقع تطبيق التقويم البديل في مدارس الحلقة الأولى في مدينة حماة من وجهة نظر الموجهين التربويين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية، دبلوم، دراسات عليا).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة واقع تطبيق التقويم البديل في مدارس الحلقة الأولى في مدينة حماة من وجهة نظر الموجهين التربويين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة واقع تطبيق التقويم البديل في مدارس الحلقة الأولى في مدينة حماة من وجهة نظر الموجهين التربويين تبعاً لمتغير الدورات التدريبية (أقل من 3 دورات، 3 دورات فأكثر).

6–حدود البحث: اقتصر البحث على الحدود الآتية:

- الحدود البشرية: عينة مكونة من (33) موجهاً وموجهة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حماة.
- الحدود الزمانية: طُبق البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2024–2025 م.
- الحدود المكانية: مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حماة.
- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على تعرف واقع تطبيق التقويم البديل بشكل عام وعلى كل بعد (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجية التقويم الذاتي، استراتيجية تقويم الأقران، استراتيجية تقويم الأداء القائم على الملاحظة، تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية، استراتيجية التقويم المعتمد على ملف الإنجاز) في مدارس الحلقة الأولى في مدينة حماة من وجهة نظر الموجهين التربويين، وتعرف الفروق بينهم في واقع تطبيق التقويم البديل تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية).

7–مصطلحات البحث:

التقويم البديل (alternative Evaluation): يعرف بأنه "العملية التي تعتمد على قِياس الأداء في المَهام الحقيقية باستعمال عدة أساليب ومقاييس مثل الملاحظة والاختبارات والتقويم الذاتي وتقويم الأقران والحقائب التعليمية وملفات الأعمال وغيرِها، لِجمع المعلومات لِغرض استعمالها في التشخيص والتقدير وإصدار الحُكم على مدى تعلُم المُتعلم مِن معارف ومهارات واتجاهات، وعلى مدى فعالية العملية التعليمية وصلاحية المنهج وفعالية سياسة التعليم" (العرنوسي، 2016، 318).

التعريف الإجرائي للتقويم البديل: يعرف بأنه العملية التي تعتمد على قِياس أداء المتعلم في المَهام الحقيقية باستخدام أساليب ومقاييس عدة هي التقويم المعتمد على الأداء والتقويم الذاتي وتقويم الأقران والملاحظة والاختبارات الكتابية وملفات الإنجاز، لِجمع المعلومات لِغرض استخدامها في التشخيص والتقدير وإصدار الحُكم على مدى ما تعلُمه مِن معارف ومهارات واتجاهات، ومدى فعالية العملية التعليمية وصلاحية المنهج وفعالية سياسة التعليم. وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال اجابتهم على الاستبانة أداة الدراسة والتي تتراوح بين (33–165).

الموجه التربوي (educational supervisor): وبحسب المادة /96/ من النظام الداخلي للمدارس في سورية، هو "الشخص السؤول عن كافة مدارس وصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي عدا المواد الاختصاصية (اللغة الأجنبية، التربية الفنية، الرياضة، الموسيقا) وتصدر مهامه بتعليمات وزارية، ويحدد نصابه ب/75/ وظيفة تعليمية على الأقل بالإضافة إلى الهيئة الإدارية في المداري التي يشرف عليها. ويقوم بالوقوف على مستوى المتعلمين بالأسلوب الذي يراه مناسباً للوقوف على مدة تقدمهم إضافة إلى واجبات المدير بالإشراف على هذه الناحية" (وزارة التربية، 2015، 28).

الموجه التربوي: هو الفرد المسؤول عن الإشراف التربوي على معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ويتم تعينه من قبل مديرية التربية في المحافظات ومهمته الإشراف العلمي والأكاديمي على المعلمين.

8–الدراسات السابقة:

–دراسة سيترز وجوبل (Stears & Gopal, 2010): التي هدفت إلى اكتشاف استراتيجيات التقويم البديل في صفوف العلوم في شمال أفريقيا، وقد طبقت أدوات التقييم الاعتيادية وأدوات التقويم البديل على عينة من طلبة الصف السادس الابتدائي، وقد استخدم المنهج شبه التجريبي، وقد أظهرت النتائج بأن المتعلمين قد تعلموا أكثر مما قد تظهره الاختبارات الاعتيادية بالرغم من أن ما تعلموه لم يكن بالضرورة علماً.

–دراسة الحروب (2018): والتي هدفت إلى معرفة واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي وتمثلت الأداة في استبانة اشتملت

على محور التقويم الواقعي ويتضمن (28) فقرة ومحور التطور المهني ويتضمن (29) فقرة، وتم اختيار عينة طبقية عنقودية من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين والبالغ عددها (158) معلماً ومعلمة. بينت نتائج الدراسة أن درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا كبيرة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص وسنوات الخبرة.

– **دراسة العلوي وحاجي (2023):** هدف البحث إلى معرفة درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل ومعوقات تطبيقها من وجهة نظرهم، وبيان أثر مُتغيّرات الجنس، والخبرة، وساعات التدريب في درجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل، ومُعوّقات ذلك من وجهة نظرهم، واعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي، وصُمّمت استبانة لجمع المعلومات، طُبّقت على عينة تكوّنت من (455) معلمًا ومعلمة، توصّلت الباحثة إلى حصول توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل على درجة كبيرة، حيث جاءت في المرتبة الأولى (استراتيجية مراجعة الذات)، تليها (استراتيجية التقويم بالملاحظة)، ثم (استراتيجية التقويم بالتواصل)، وأخيرًا (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء)، وجاءت معوّقات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم البديل بدرجة كبيرة حيث جاءت في المرتبة الأولى (مُعوِّقات مرتبطة بأولياء أمور الطلبة)، ثم (مُعوِّقات مرتبطة بالبيئة التعليمية)، ثم (مُعوِّقات مرتبطة بالإشراف التربوي والإدارة المدرسية)، وتليها (مُعوِّقات مرتبطة بالطلبة)، وتليها (مُعوِّقات مرتبطة بالمعلم)، وأخيرًا (مُعوِّقات مرتبطة بالمنهج الدراسي).

– **دراسة منصور (2024):** هدف البحث الحالي إلى معرفة واقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل ومعوقات استخدامها بمرحلة التعليم الأساسي ببلدية أسبيعة. وتكونت عينة البحث من (17) مفتشاً ومفتشة من مفتشي اللغة العربية بالشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي بمكتب التفتيش والتوجيه التربوي ببلدية أسبيعة التابع لوحدة التفتيش والتوجيه التربوي النواحي الأربعة، استخدمت استبانة مكونة من (36) فقرة وموزعة على محورين، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير المفتشين لواقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي جاءت (منخفضة).

– **دراسة أفديو وأحمدي (Avdiu & Ahmedi, 2024):** والتي هدفت إلى دراسة فعالية أدوات التقويم البديل في تعزيز تعلم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. واستخدم منهج كمي باستخدام استبيان طبق على عينة مكونة من (75) معلماً من معلمي المدارس الابتدائية في بلدية ميتروفيتشا موزعين في 15 مؤسسة تعليمية. وبينت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين استخدام أدوات التقويم البديل وتحسين عملية التعلم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

– **دراسة زغل (2025):** هدف البحث إلى استكشاف العلاقة بين الممارسات الإشرافية التربوية لمدير المدرسة كمشرف مقيم واتجاهات المعلمين نحو تبني التقويم البديل في مدارس الزرقاء الأولى بالأردن؛ استخدم منهج البحث الوصفي التحليلي، باستخدام استبيان من محورين؛ الأول لقياس درجة الممارسات الإشرافية لدى مديري المدارس كمشرفين مقيمين، والثاني لقياس درجة ممارسة المعلمين لأساليب التقويم البديل. تم تطبيقها على عينة عشوائية قوامها (480) معلماً ومعلمة أردنياً في مدارس الزرقاء الأولى وقد توصل البحث الى عدة نتائج أهمها: أن مديري مدارس الزرقاء الأولى الأردنيين يمارسون أدوارهم الإشرافية كمشرفين تربويين مقيمين، بدرجة ممارسة "متوسطة"، أن ممارسة معلمي ومعلمات مدارس الزرقاء الأولى الأردنيين لأساليب التقويم البديل تقدرت بدرجة ممارسة متوسطة؛ وتوجد علاقة ارتباطية احصائية موجبة قوية بين درجات الممارسات الاشرافية ودرجات استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل بلغت قيمتها (0.87). ويمكن التنبؤ بمستوى تطبيق المعلمين للتقويم البديل من خلال مستوى ممارسة المدراء لأدوارهم كمشرفين مقيمين.

9–الإطار النظري:

يعرف التقويم البديل بأنه: "دمج التلاميذ في مهام ذات مغزى، ولها جدارة، وذات معنى، وهذا يتطلب مهارات تفكير عالية المستوى، وتآزراً وتناسقاً لمدى عريض من المعارف، وتنقل إلى التلاميذ معنى القيام بعملهم على نحو جيد، بحيث تظهر المعايير التي يحكم على جودته في ضوئها، ويكون التقويم محدداً لمستوى ومعيار أكثر من كونه معتمداً على أدوات تقييم مقننة (جابر، 2006، 77).

1-استراتيجيات التقويم البديل:

يركز المجتمع التربوي متمثلاً بالبيئة الإدارية والتعليمية وأولياء الأمور في اهتمامه على الاختبارات التحصيلية ونتائجها الكمية دون الاهتمام بأداء المتعلم، وآن الأوان في ظل الانفجار المعرفي وتطور التكنولوجيا أن يرتقي المعلم إلى اختبار مهارات المتعلم وقدراته وأفكاره باستخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، فنحن بحاجة إلى المعلم الذي يؤمن بأن التقويم البديل يستند إلى إستراتيجيات تقويمية تركز على الأداء العملي ونشاطات التعلم التي تشجع الطلبة على ممارسة مهارات التفكير العليا وحل المشكلات (Muller, 2007). وثمة تقنيات واستراتيجيات وأدوات متنوعة للتقويم البديل، ومن هذه الاستراتيجيات والأدوات التقييمية البديلة ما يأتي:

أ. استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (Assessment Performance-based):

والتي تتيح للمتعلمين توظيف المهارات التي تعلموها في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف جديدة تحاكي الواقع، مظهرة مدى اتقانهم لما تعلموه في ضوء النتائج التعليمية المراد تحقيقها ويندرج تحت هذه الاستراتيجية فعاليات منها: المشروع، التقديم، المحاكاة أو لعب الأدوار، المناظرة، العروض الشفهية، المعارض، التجارب العملية (مهيدات والمحاسنة، 2009).

ب. استراتيجية التقويم بالورقة والقلم (Pencil and paper):

وهي أكثر الاستراتيجيات استخداماً وشيوعاً في المدرسة، وهي طريقة لتحديد مستوى المتعلمين من خلال إجاباتهم على أسئلة تمثل محتوى المادة الدراسية، وتمتاز بسهولتها وفعاليتها في حال اتسمت بالصدق والثبات والموضوعية (المحاميد والتح، 2008).

وإن الاختبارات بأنواعها عماد الاستراتيجيات التقويمية، 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 دارسي تعلموه سابقاً.

وتضم هذه الاستراتيجية الاختبارات ذات الإجابة المحددة أو المفتوحة كالاختبارات المقالية والموضوعية، ويجب التأكد من إعداد هذه الاختبارات بعناية فائقة وفق جدول المواصفات.

ت. استراتيجية الملاحظة (Observation):

والتي تعد من أنواع التقويم النوعي الذي يدون فيه سلوك المتعلمين بهدف تعرف اهتماماتهم وميولهم واتجاهاتهم وتفاعلهم مع بعضهم بعضاً، بقصد الحصول على معلومات تفيد في الحكم على أدائهم وفي تقويم مهاراتهم وأخلاقياتهم وطرائق تفكيرهم (الشقيرات، 2014؛ الأسمري، 2017). وهي عملية مشاهدة المتعلمين وتسجيل المعلومات لاتخاذ قرار في مرحلة لاحقة من عملية التعليم والتعلم، ويمكن استخدام أدوات مثل قائمة الرصد، وسلالم التقدير والدفاتر الجانبية واليومية في الملاحظة (زيتون، 2007).

ث. استراتيجية التقويم الذاتي (Self-Assessment):

وتقوم هذه الاستراتيجية على ملاحظة المتعلم لأدائه والحكم عليه من خلال معايير واضحة ومن ثم رسم خطط التحسين والتطوير بالمشاركة مع المعلم، فلم يعد المعلم هو المختص والحكم المسيطر الذي يستخدم معايير واضحة لعملية التقويم بل أصبح المتعلم هو القادر على المشاركة وتحمل المسؤولية في عملية التقويم، وأصبح المعلم موجهاً وميسراً له في ذلك (الصعيدي، 2020)، وأشار (حسب الله، 2019) أن هذه الاستراتيجية تعني مراجعة المتعلم للأعمال التي يقوم بها لتحديد

نقاط القوة والضعف في أدائه، والتقويم الذاتي لأعماله وتحديد مستويات ومحكات الأداء، وهي عمليات مستمرة من خصائصها تعزيز قدرة المتعلمين على تحمل مسؤولية تعلمهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم.

ج. استراتيجية التقويم بالأقران (Peer Evaluation):

وتعني تقويم المتعلمين لأعمال بعضهم البعض كتقويم الواجبات المنزلية والتكاليف الدراسية وتقويم الأدوار خلال العمل التشاركي، والحصول على تغذية راجعة من بعضهم بعضاً والعمل في مجموعات متباينة الفروق الفردية (الصعيدي، 2020).

ح. استراتيجية ملف الإنجاز (Portfolio):

وتعد من استراتيجيات مراجعة الذات، وهو عبارة عن جمع نماذج من أعمال المتعلم التي تم انتقاؤها بعناية لتظهر مدى التقدم عبر الوقت. ولذلك يجب مشاركة الطالب في انتقاء النماذج المراد حفظها في الملف، لأن ذلك يفيد الطالب في تقويم كل نموذج أو عمل، وتقرير سبب رفض النموذج، ويقدم ملف الطالب دليلاً واضحاً على تقدمه عبر الوقت. ويظهر نقاط ضعفه ونقاط قوته. ويستطيع الطالب والمعلم وولي الأمر مراجعة الملف مع المتعلم ومناقشة الخطوات اللاحقة، وبهذه الطريقة فإن المتعلمين يصبحون أكثر مسؤولية عن تعلمهم ويستطيعون مشاهدة نجاحهم عبر الزمن (تمساح، 2021؛ أبو خليفة وخضر وعشا وهاش، 2011).

2–أدوات التقويم البديل: تتنوع أداوت التقويم البديل ومنها:

أ. قائمة الرصد/الشطب (Checklist): وهي مجموعة من الفقرات التي تصف بمجموعها السمة أو الشيء المرغوب قياسه، ويتم تقدير درجة الرضى عن السلوك بـ نعم أو لا، أو ما يدل عليهما.

ب. سلم التقدير الرقمي (Numeric Rating Scale): ويظهر مدى إتقان المتعلم لمهارات ما، وفق سلم رقمي تدريجي مثل (1، 2، 3، 4، 5) أو (1، 2، 3).

ت. سلم التقدير اللفظي (Verbal Rating Scale): يشتمل على سلسلة من الأوصاف المختصرة لوصف مستوى أداء الطالب، مما يوفر تقويماً تكوينياً لأدائهم، وتتيح هذه الأداة للمعلم أن يدرّج مستويات المهارة المراد تقويمها لفظياً إلى عدد من المستويات بشكل أكثر تفصيلاً من سلالم التقدير.

ث. سجل سير التعلم (Learning Log): وهو سجل منظم يكتب فيه المتعلم عبر الوقت ملاحظاته في أثناء دراسته بشكل منظم، حيث يسمح له بالتعبير بحرية عن آرائه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه.

ج. ملف الإنجاز (Portfolio): تجميع منظم لما أنجزه المتعلم من أعمال، ويتم عرضه أمام أقران المتعلم وأسرته، ويستخدم للتقويم الذاتي للمتعلم وللمعلم.

ح. السجل القصصي (Anecdotal Record): هو وصف قصير لما يفعله المتعلمين في مواقف تعليمية تعلمية محددة.

خ. مشاريع المتعلمين (Student Projects): يستخدم لقياس قدرة المتعلمين على الإبداع في عمل ما، وقدرتهم على التخطيط من خلال إعطاء المتعلم مشروعا مصمماً لقياس مجموعة من المهارات لديه (علام، 2004).

10–منهج البحث وإجراءاته:

–**منهج البحث:** تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الأكثر ملاءمة لأهداف البحث والإجابة عن أسئلته.

–**مجتمع البحث:** يتكون مجتمع البحث من جميع موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حماة، والبالغ عددهم (72) موجهاً وموجهة للعام الدراسي 2024–2025 م.

–**عينة البحث:** تكونت عينة البحث الأساسية من (33) موجهاً وموجهة من موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حماة، تم سحبها بالطريقة عرضية.

–**أداة البحث:** والتي تمثلت في استبانة من إعداد الباحثتان بهدف تعرف واقع تطبيق التقويم البديل في مدارس الحلقة الأولى في مدينة حماة من وجهة نظر الموجهين، وتم إعداد الاستبانة بالرجوع إلى الإطار النظري والدراسات السابقة كدراسة كل من (حراحشة، 2016)، (الغيث، 2021)، (الصعيدي، 2020).

وقد تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (33) بنداً موزعة في ستة محاور، يتم الإجابة عنها وفق مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جداً) وأعطيت البدائل الدرجات الآتية بالترتيب (5، 4، 3، 2، 1).

–**صدق الاستبانة:** للتأكد من صدق الاستبانة اتبعت الباحثتان الطرائق الآتية:

صدق المحتوى: عرضت الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين، وذلك لإبداء آرائهم في التأكد من مناسبة بنود الاستبانة للأهداف المرجوة منها، ومدى انتماء كل بند للبعد الذي ينتمي إليها، ومدى وضوح البنود وصحة صياغتها اللغوية، واقتراح ما يرونه مناسباً من التعديلات. وبعد الانتهاء من تحكيم الاستبانة تم الأخذ بآراء السادة المحكمين وملاحظاتهم وتمثلت في إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لبعض البنود.

صدق الاتساق الداخلي: لحساب صدق الاتساق الداخلي، تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل بند من بنود الاستبانة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وأيضاً معامل الارتباط الأبعاد مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاستبانة وذلك بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (22) موجهاً وموجهة، وهي غير العينة الأساسية.

الجدول رقم (1): معامل الارتباط بين درجات كل بند من بنود الاستبانة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
البعد 1: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء		5	**0.879	**البعد 5: استراتيجية تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية**	
1	**0.856	6	**0.892	1	**0.677
2	*0.512	**البعد 3: استراتيجية تقويم الأقران**		2	**0.796
3	**0.745	1	**0.713	3	**0.833
4	**0.806	2	**0.559	4	*0.455
5	**0.734	3	**0.667	5	**0.888
6	**0.721	4	**0.899	**البعد 6: استراتيجية التقويم المعتمد على ملف الإنجاز**	
7	**0.646	**البعد 4: استراتيجية تقويم الأداء القائم على الملاحظة**		1	**0.594
8	**0.570	1	**0.746	2	**0.921
البعد 2: إستراتيجية التقويم الذاتي		2	**0.645	3	**0.832
1	**0.786	3	**0.630	4	**0.916
2	**0.772	4	*0.451		
3	**0.586	5	**0.644		
4	**0.594	6	**0.724		

*** دال عند 0.05** **** دال عند 0.01**

ويتضح من خلال الجدول السابق، أن جميع معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها دالة إحصائياً عند المستوى (0.01 أو 0.05) وقد تراوحت قيمتها بين (0.451–0.921)،

الجدول رقم (2): معامل الارتباط الأبعاد مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاستبانة

الأبعاد	البعد 1	البعد 2	البعد 3	البعد 4	البعد 5	البعد 6	الدرجة الكلية
البعد 1	1	0.806**	0.730**	0.838**	0.510*	0.697**	0.845**
البعد 2	–	1	0.445*	0.731**	0.442*	0.650**	0.750**
البعد 3	–	–	1	0.818**	0.854**	0.879**	0.908**
البعد 4	–	–	–	1	0.751**	0.832**	0.936**
البعد 5	–	–	–	–	1	0.884**	0.866**
البعد 6	–	–	–	–	–	1	0.954**
الدرجة الكلية	–	–	–	–	–	–	1

يتضح من خلال الجدول السابق، أن جميع معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها دالة إحصائياً عند المستوى (0.01 أو 0.05) وقد تراوحت قيمتها بين (0.442–0.954)، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من صدق الاتساق الداخلي.

–ثبات الاستبانة: تم التأكد من ثبات الاستبانة وفق الآتي:

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Alpha Cornpach):** للتأكد من ثبات الاستبانة، تم حساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبانة، وكذلك على الاستبانة ككل.
- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية للاستبانة ولكل بعد من أبعادها، والجدول الآتي يوضح النتائج.

الجدول رقم (3): قيم معاملات ثبات الاستبانة

الأبعاد	عدد البنود	قيمة معامل الثبات	
		ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
البعد 1	8	0.887	0.912
البعد 2	6	0.877	0.894
البعد 3	4	0.791	0.809
البعد 4	6	0.787	0.903
البعد 5	5	0.907	0.914
البعد 6	4	0.918	0.920
الاستبانة ككل	**33**	**0.923**	**0.931**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل الثبات مرتفعة، وبلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة ككل (0.923) وللأبعاد بين (0.787–0.918)، وبلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية للاستبانة ككل (0.931) وللأبعاد (0.809–0.920)، وهي قيم مرتفعة وهذا يدل على ثبات الاستبانة.

12–عرض النتائج ومناقشتها:

سؤال البحث: ما واقع تطبيق التقويم البديل بشكل عام وعلى كل بعد (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجية التقويم الذاتي، استراتيجية تقويم الأقران، استراتيجية تقويم الأداء القائم على الملاحظة، تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية، استراتيجية التقويم المعتمد على ملف الإنجاز) في مدارس الحلقة الأولى في مدينة حماة من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة، ولتحديد درجة الموافقة تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي كما يأتي:

1- من (1- 1،80) بدرجة منخفضة جداً.
2- من (1،81- 2،60) بدرجة منخفضة.
3- من (2،61- 3،40) بدرجة متوسطة.
4- من (3،41- 4،20) بدرجة مرتفعة.
5- من (4،21- 5) بدرجة مرتفعة جداً. وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والرتب لإجابات أفراد العينة على بنود البعد الأول (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء)

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	يحدد معايير دقيقة وصحيحة لتقويم أداء المتعلمين في مختلف المهام	4.00	.750	مرتفعة	4
2	يستخدم سلم الرتب الوصفي أو العددي لتقويم أداء المتعلمين.	3.82	.584	مرتفعة	6
3	يكلف المتعلمين بعرض توضيحي (شفوي أو عملي) لتوضيح مفهوم أو فكرة في المادة التعليمية.	3.91	.678	مرتفعة	5
4	يطلب من المتعلمين القيام بمشاريع في مختلف الموضوعات الدراسية	4.18	.727	مرتفعة	1
5	يجري مناظرة بين فريقين من المتعلمين للمحاورة والنقاش حول قضية أو موضوع معين.	4.09	.805	مرتفعة	2
6	يتيح فرصاً للمتعلمين لإبداء رأيهم في طريقة عرض المادة التعليمية.	4.00	.624	مرتفعة	3
7	يعتمد على المحاكاة ولعب الأدوار كأحد فعاليات تقويم المتعلمين	3.45	.666	مرتفعة	8
8	يكلف المتعلمين برسم الخرائط والصور المتعلقة في المادة التعليمية	3.73	.626	مرتفعة	7
	البعد الأول: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	**3.90**	**.411**	**مرتفعة**	

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على البعد الأول (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء) ككل كانت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.90)، وجاء البند 4 (يطلب من المتعلمين القيام بمشاريع في مختلف الموضوعات الدراسية) في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.18)، ويفسر ذلك باعتماد وزارة التربية دليل للمشاريع مما شجع المعلمين على استخدام هذا الأسلوب بالدرجة الأولى، بالإضافة إلى الدورات التدريبية المتبعة التي قامت بها مديريات التربية في محافظة حماة، والتي ركزت على تطبيق هذا الأسلوب. بينما جاء البند 7 (يعتمد على المحاكاة ولعب الأدوار كأحد فعاليات تقويم المتعلمين) في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.45)، وقد يعود ذلك إلى صعوبات مادية داخل المدارس والمتعلقة بتطبيق هذا الأسلوب والذي يحتاج إلى مكان مجهز بأدوات خاصة، بالإضافة إلى وقت كافي لتحضيرها وتطبيقها وتحليل نتائجها.

الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والرتب لإجابات أفراد العينة على بنود البعد الثاني (استراتيجية التقويم الذاتي)

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	يكلف المتعلمين بتصويب أخطائهم بأنفسهم في حل الأمثلة والتطبيقات في المادة التعليمية	4.09	.522	مرتفعة	1
2	يكلف المتعلمين باشتقاق مجموعة من الأسئلة والإجابة عنها في مختلف المواد الدراسية	3.82	.727	مرتفعة	4
3	يشجع المتعلمين على إعطاء تقدير ذاتي دقيق لأدائهم	3.73	.761	مرتفعة	6
4	يشجع المتعلمين على طرح الأسئلة الذاتية حول أدائه لإشراكه في عملية التقويم الذاتي.	4.00	.635	مرتفعة	3
5	يكلف المتعلمين بمراجعة أعمالهم التي قاموا بها لتحديد نقاط القوة والضعف فيها	3.73	.452	مرتفعة	5
6	يشجع المتعلمين على مقارنة خبراتهم الحالية بخبراتهم السابقة لتوضيح مدى تقدمهم	4.00	.612	مرتفعة	2
	البعد الثاني: استراتيجية التقويم الذاتي	**3.89**	**.490**	**مرتفعة**	

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على البعد الثاني (استراتيجية التقويم الذاتي) ككل كانت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.89)، وجاء البند 1 (يكلف المتعلمين بتصويب أخطائهم بأنفسهم في حل الأمثلة والتطبيقات في المادة التعليمية) في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.09)، ويعود ذلك وبحسب رأي الموجهين إلى استخدام المعلمين لهذا الأسلوب نتيجة تضمين بعض الفقرات في المناهج الدراسية لهذا النوع من التقويم مما شجعهم على استخدامه. بينما جاء البند 3 (يشجع المتعلمين على إعطاء تقدير ذاتي دقيق لأدائهم) في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.73)، وربما يعود ذلك إلى صعوبة تطبيق هذا الأسلوب من قبل المتعلمين بسبب المرحلة العمرية التي هم فيها إذ يصعب على المتعلمين إعطاء تقدير وحكم على أعمالهم.

الجدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والرتب لإجابات أفراد العينة على بنود البعد الثالث (استراتيجية تقويم الأقران)

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	يطلب من المتعلمين عرض أعمالهم ومنجزاتهم الفردية أمام أقرانهم لتقييمها.	3.82	.584	مرتفعة	3
2	يكلف المتعلمين العمل في مجموعات صغيرة، وفيها تقدم كل مجموعة أعمالها ومنجزاتها أمام مجموعات الأقران.	3.91	.522	مرتفعة	1
3	يكلف كل متعلم بتقييم أعمال أقرانه في أنشطة ومهام داخل الصف ونقدها بموضوعية.	3.82	1.044	مرتفعة	4
4	يشجع المتعلمين على إعطاء تقديرات دقيقة حول أداء أقرانهم.	3.91	.678	مرتفعة	2
	البعد الثالث: استراتيجية تقويم الأقران	**3.86**	**.577**	**مرتفعة**	

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على البعد الثالث (استراتيجية تقويم الأقران) ككل كانت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.86)، وجاء البند 3 (يكلف المتعلمين العمل في مجموعات صغيرة، وفيها تقدم كل مجموعة أعمالها

ومنجزاتها أمام مجموعات الأقران) في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.91)، وتعود هذه النتيجة وبحسب رأي الموجهين إلى اتباع المعلمين استراتيجيات التعلم التعاوني وإحدى محاورها الرئيسة هي تقويم المجموعات لبعضها البعض وتقويم الأقران بشكل مجموعات. بينما جاء البند 2 (يكلف كل متعلم بتقييم أعمال أقرانه في أنشطة ومهام داخل الصف ونقدها بموضوعية) في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.82)، وقد يرجع ذلك إلى أن تقويم الأقران يتطلب مهارات عالية في النقد البنّاء والموضوعية، وهي مهارات قد لا تتوافر لدى جميع المتعلمين. كما أن بعض المعلمين يترددون في تطبيق هذا النوع من التقويم خوفاً من التحيز أو ضعف الدقة. إضافة إلى ذلك قد يفضل المتعلمون تجنب تقييم زملائهم لما قد يسببه من حرج أو حساسية اجتماعية داخل الصف.

الجدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والرتب لإجابات أفراد العينة على بنود البعد الرابع (استراتيجية تقويم الأداء القائم على الملاحظة)

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	يستخدم بطاقة الملاحظة لملاحظة سلوك المتعلمين وتقديره في كل نشاط	3.91	.678	مرتفعة	4
2	يستخدم قائمة الرصد أو سلم الرتب لتقييم المتعلمين في المواد التعليمية	3.73	.876	مرتفعة	6
3	يعتمد على سجل سير التعلم لتدوين ما يفعله المتعلمون	3.82	.727	مرتفعة	5
4	يستخدم الملاحظات المدونة عن المتعلمين في التقويم النهائي.	4.09	.542	مرتفعة	1
5	يستخدم الملاحظة لتقييم أداء المتعلمين وسلوكهم خلال سير عملية التعلم.	4.00	.612	مرتفعة	3
6	يدون ملاحظاته عن أداء المتعلمين في ملف خاص بعد مناقشة ما يطرحه من أفكار.	4.09	.678	مرتفعة	2
	البعد الرابع: استراتيجية تقويم الأداء القائم على الملاحظة	**3.94**	**.496**	**مرتفعة**	

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على البعد الرابع (استراتيجية تقويم الأداء القائم على الملاحظة) ككل كانت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.94)، وجاء البند 4 (يستخدم الملاحظات المدونة عن المتعلمين في التقويم النهائي) في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.09)، ويفسر ذلك بأن أسلوب الملاحظة يعد من الأساليب التي وضعتها وزارة التربية كمحددات ضمن تقويم المتعلمين مما شجع المعلم على استخدام هذا الأسلوب إذ يتيح له أيضاً الاحتفاظ بمعلومات متعلميه وعدم نسيانها. بينما جاء البند 2 (يستخدم قائمة الرصد أو سلم الرتب لتقييم المتعلمين في المواد التعليمية) في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.73)، ويعود ذلك برأي الموجهين إلى ضعف تدريب المعلمين على استخدم استراتيجية التقويم القائم على الملاحظة وتدريبهم على إعداد أدوات الملاحظة من سلم رتب وقائمة رصد بشكل صحيح، فضلاً عن وجودها القليل في المناهج الدراسية.

الجدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والرتب لإجابات أفراد العينة على بنود البعد الخامس (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية)

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	يبني الاختبارات الكتابية وفق جدول المواصفات	3.91	.678	مرتفعة	5
2	ينوع في الاختبارات الكتابية لتضم أسئلة (مقالية وموضوعية)	4.09	.678	مرتفعة	1
3	يستخدم الاختبارات الكتابية لتقييم المهارات العليا عند المتعلم.	4.09	.874	مرتفعة	2
4	يحلل نتائج الاختبارات الكتابية للوقوف على مستويات المتعلمين.	4.00	.612	مرتفعة	3
5	يحلل نتائج الاختبار الكتابي لتعرف نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين	4.00	.715	مرتفعة	4
	البعد الخامس: تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	**4.02**	**.558**	**مرتفعة**	

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على البعد الخامس (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) ككل كانت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.02)، وجاء البند 2 (ينوع في الاختبارات الكتابية لتضم أسئلة (مقالية وموضوعية)) في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.09)، إذ تعد الاختبارات الكتابية من أقدم الاختبارات وأكثرها شيوعاً وانتشاراً واستخداماً من قبل المعلمين والتي يستخدمون فيها الأسئلة الكتابية بنوعيها المقالية والموضوعية انطلاقاً من أهمية كل نوع وقدرته على قياس جوانب مختلفة من تحصيل المتعلمين. بينما جاء البند 1 (يبني الاختبارات الكتابية وفق جدول المواصفات) في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.91)، ويعود ذلك إلى ضعف معرفة المعلمين بكيفية صياغة جدول المواصفات وعدم تدربهم عليه ومعرفتهم لأهميته.

الجدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والرتب لإجابات أفراد العينة على بنود البعد السادس (استراتيجية التقويم المعتمد على ملف الإنجاز)

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	يحدد محتويات ملف الإنجاز.	4.09	.678	مرتفعة	1
2	يحدد مسبقاً محكات الحكم على محتويات ملف الإنجاز.	3.73	.761	مرتفعة	**3**
3	يتابع بصورة مستمرة ملفات الإنجاز للمتعلمين لتحقيق الأهداف المرجوة منها	3.91	.914	مرتفعة	**2**
4	يحلل نتائج ملفات الإنجاز لتقييم أداء المتعلمين.	3.73	.876	مرتفعة	**4**
	البعد السادس: استراتيجية التقويم المعتمد على ملف الإنجاز	**3.86**	**.737**	**مرتفعة**	

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على البعد السادس (استراتيجية التقويم المعتمد على ملف الإنجاز) ككل كانت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.86)، وجاء البند 4 (يحدد محتويات ملف الإنجاز) في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.09)، فالمعلم يحدد محتويات ملف الإنجاز بسهولة إذ يتضمن جميع أدوات القياس والتقويم المستخدمة، بينما جاء البند 4 (يحلل نتائج ملفات الإنجاز لتقييم أداء المتعلمين) في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.73)، إذ يرى الموجه التربوي أن المعلم قادر بصورة أكبر على تحديد محتوى ملف الإنجاز لكنه لا يحلل نتائجه بصورة دائمة لأن تحليله يتطلب وقتاً وجهداً كبيراً من المعلم.

الجدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة والرتب لإجابات أفراد العينة على أبعاد الاستبانة وعلى الاستبانة ككل

الرقم	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	**البعد الأول: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء**	3.90	.411	مرتفعة	3
2	**البعد الثاني: استراتيجية التقويم الذاتي**	3.89	.490	مرتفعة	4
3	**البعد الثالث: استراتيجية تقويم الأقران**	3.86	.577	مرتفعة	5
4	**البعد الرابع: استراتيجية تقويم الأداء القائم على الملاحظة**	3.94	.496	مرتفعة	2
5	**البعد الخامس: تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية**	4.02	.558	مرتفعة	1
6	**البعد السادس: استراتيجية التقويم المعتمد على ملف الإنجاز**	3.86	.737	مرتفعة	6
	الاستبانة ككل	**3.91**	**.481**	**مرتفعة**	

يتبين من الجدول السابق أن درجة الموافقة على الاستبانة ككل كانت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.91)، وجاء البعد 5 (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.02)، إذ أن الاختبارات الكتابية أو الاختبارات التقليدية من أقدم أنواع الاختبارات وأكثرها استخداماً وشيوعاً ويمتلك المعلمون الخبرة والمهارة والمعرفة الكافية بتطبيقها نتيجة استخدامهم لها على سنوات طويلة. بينما جاء البعد 6 (استراتيجية التقويم المعتمد

على ملف الإنجاز) في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.86)، نتيجة ضعف تدرب المعلمين بصورة كافية واستخدامهم لملفات الإنجاز بكثرة، فضلاً عن صعوبة إعداد ملفات الإنجاز وتحليل نتائجه مقارنة بأدوات التقويم الأخرى في حال أعداد المتعلمين الكبيرة في الصف.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة الحروب (2018) ومع دراسة العلوي وحاجي (2023) التي توصلت إلى أن درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا كبيرة. وتختلف نتيجة هذه الدراسة عن نتيجة دراسة زغل (2025) التي بينت أن ممارسة معلمي ومعلمات مدارس الزرقاء الأولى الأردنيين لأساليب التقويم البديل تقدرت بدرجة ممارسة متوسطة. وتختلف عن دراسة منصور (2024) التي بينت أن درجة تقدير المفتشين لواقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل في تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي جاءت (منخفضة).

فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة واقع تطبيق التقويم البديل في مدارس الحلقة الأولى في مدينة حماة من وجهة نظر الموجهين التربويين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية، دبلوم، دراسات عليا).

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One–way ANOVA) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة واقع تطبيق التقويم البديل في مدارس الحلقة الأولى في مدينة حماة من وجهة نظر الموجهين التربويين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية، دبلوم، دراسات عليا).

الجدول رقم(11): نتائج تحليل التباين ANOVA للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
البعد 1: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	بين المجموعات	1.078	2	.539	3.741	.035	دال
	داخل المجموعات	4.323	30	.144			
	الكلي	5.401	32				
البعد 2: استراتيجية التقويم الذاتي	بين المجموعات	4.119	2	2.059	17.300	.000	دال
	داخل المجموعات	3.571	30	.119			
	الكلي	7.690	32				
البعد 3: استراتيجية تقويم الأقران	بين المجموعات	1.261	2	.631	2.018	.151	غير دال
	داخل المجموعات	9.375	30	.313			
	الكلي	10.636	32				
البعد 4: استراتيجية تقويم الأداء القائم على الملاحظة	بين المجموعات	1.544	2	.772	3.660	.038	دال
	داخل المجموعات	6.327	30	.211			
	الكلي	7.871	32				
البعد 5: تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	بين المجموعات	1.098	2	.549	1.861	.173	غير دال
	داخل المجموعات	8.851	30	.295			
	الكلي	9.949	32				
البعد 6: استراتيجية التقويم المعتمد على ملف الإنجاز	بين المجموعات	1.920	2	.960	1.863	.173	غير دال
	داخل المجموعات	15.466	30	.516			
	الكلي	17.386	32				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	1.315	2	.658	3.235	.063	غير

	داخل المجموعات	6.100	30	.203			دال
	الكلي	7.415	32				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (F) للاستبانة ككل ولأبعادها الثالث والخامس والسادس لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت القيم الاحتمالية لها أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة ككل وعلى أبعادها الثالث (استراتيجية تقويم الأقران) والخامس (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) والسادس (استراتيجية التقويم المعتمد على ملف الإنجاز) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.**

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (F) للأبعاد الأول والثاني والرابع كانت دالة إحصائياً إذ كانت القيم الاحتمالية لها أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على الأبعاد الأول (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء) والثاني (استراتيجية التقويم الذاتي) والرابع (استراتيجية تقويم الأداء القائم على الملاحظة) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.**

ولتحديد جهة الفروق على الأبعاد الدالة إحصائياً تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) لإجراء المقارنات البعيدة المتعددة في حال العينات المتجانسة وفق الآتي:

الجدول رقم (12): اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة على الاستبانة أداة البحث تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المتغير التابع	(I) المؤهل العلمي	(J) المؤهل العلمي	فرق المتوسطات (I–J)	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
البعد 1: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	إجازة	دبلوم	-.148-	.150	.622	غير دال
		دراسات عليا	-.812-*	.279	.035	دال لصالح دراسات عليا
	دبلوم	دراسات عليا	-.664-	.280	.076	غير دال
البعد 2: استراتيجية التقويم الذاتي	إجازة	دبلوم	-.663-*	.137	.000	دال لصالح دراسات عليا
		دراسات عليا	-1.360-*	.270	.000	دال لصالح دراسات عليا
	دبلوم	دراسات عليا	-.727-*	.255	.027	دال لصالح دراسات عليا
البعد 4: استراتيجية تقويم الأداء القائم على الملاحظة	إجازة	دبلوم	-.152-	.182	.708	غير دال
		دراسات عليا	-.970-*	.359	.038	دال لصالح دراسات عليا
	دبلوم	دراسات عليا	-.818-	.339	.00	غير دال

يتبين من الجدول السابق أن الفروق الدالة إحصائياً كانت لصالح المؤهل العلمي الأعلى أي لصالح (دراسات عليا) مقارنة ببقية المجموعات.

ويعزى ذلك إلى أن الموجهين ذوي التحصيل العلمي المتقدم عادةً يمتلكون معرفة أعمق بالأسس النظرية والتطبيقية للتقويم البديل، بالإضافة إلى خبرة أكاديمية في تصميم أدوات التقييم وتحليلها. ويكون لديهم قدرة أكبر على تمييز مستويات تطبيق المعلمين للاستراتيجيات المختلفة وتقدير كفاءتهم بدقة، مما يجعل تقييمهم لأداء المعلمين في المدارس أكثر شمولية وموضوعية. كما أن التحصيل العلمي المتقدم يزودهم بمهارات التوجيه والإشراف الفني والتربوي، ما يمكنهم من تقديم ملاحظات دقيقة حول كيفية استخدام المعلمين لأدوات التقويم المختلفة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة واقع تطبيق التقويم البديل في مدارس الحلقة الأولى في مدينة حماة من وجهة نظر الموجهين التربويين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت عينات مستقلة (Independent Samples Test) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة واقع تطبيق التقويم البديل في مدارس الحلقة الأولى في مدينة حماة من وجهة نظر الموجهين التربويين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

الجدول رقم (13): نتائج اختبار ت عينات مستقلة لدراسة الفروق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

البعد	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
البعد 1: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	أقل من 10 سنوات	4	3.53	.065	2.001	31	.045	دال
	10 سنوات فأكثر	29	3.95	.413				
البعد 2: استراتيجية التقويم الذاتي	أقل من 10 سنوات	4	3.63	.250	1.180	31	.247	غير دال
	10 سنوات فأكثر	29	3.93	.506				
البعد 3: استراتيجية تقويم الأقران	أقل من 10 سنوات	4	2.81	.125	5.273	31	.000	دال
	10 سنوات فأكثر	29	4.01	.446				
البعد 4: استراتيجية تقويم الأداء القائم على الملاحظة	أقل من 10 سنوات	4	3.46	.085	2.196	31	.036	دال
	10 سنوات فأكثر	29	4.01	.492				
البعد 5: تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	أقل من 10 سنوات	4	3.05	.100	4.825	31	.000	دال
	10 سنوات فأكثر	29	4.15	.449				
البعد 6: استراتيجية التقويم المعتمد على ملف الإنجاز	أقل من 10 سنوات	4	2.50	.500	5.423	31	.000	دال
	10 سنوات فأكثر	29	4.05	.540				
الدرجة الكلية للاستبانة	أقل من 10 سنوات	4	3.16	.159	4.048	31	.000	دال
	10 سنوات فأكثر	29	4.02	.413				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (ت) للاستبانة ككل ولأبعادها كافة كانت دالة إحصائياً إذ كانت القيم الاحتمالية لها أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) ما عدا البعد الثاني (استراتيجية التقويم الذاتي) أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة ككل وعلى أبعادها كافة ما عدا الثاني (استراتيجية التقويم الذاتي) تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وكان الفرق لصالح ذوي سنوات الخبرة الأكثر (10 سنوات فأكثر).** في حين كانت القيمة الاحتمالية للبعد الثاني أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي لم تكن **الفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على البعد الثاني (استراتيجية التقويم الذاتي) تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.**

وتعكس هذه النتيجة قدرة الخبرة المكتسبة على تعزيز قدرة الموجه على ملاحظة وتقدير تطبيق استراتيجيات التقويم البديل لدى المعلمين بشكل أدق وأكثر موضوعية. ويُفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الثاني (استراتيجية التقويم الذاتي) بأن تطبيق هذه الاستراتيجية يعتمد بدرجة أكبر على وعي المعلم ومشاركته الفعالة في التقويم الذاتي، وليس فقط على خبرة الموجه التربوي. ومنه إن سنوات الخبرة الطويلة للموجهين التربويين تعزز قدرتهم على تقدير مستوى تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي ذات الطابع العملي والتطبيقي، بينما تظل الفروق أقل وضوحاً بالنسبة للاستراتيجيات التي تتعلق بالتقويم الذاتي للمتعلمين نظراً لاعتمادها على عوامل أخرى غير خبرة الموجه فقط.

وتختلف هذه النتيجة عن دراسة الحروب (2018) التي بينت عدم وجود فروق تبعاً لسنوات الخبرة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة واقع تطبيق التقويم البديل في مدارس الحلقة الأولى في مدينة حماة من وجهة نظر الموجهين التربويين تبعاً لمتغير الدورات التدريبية (أقل من 3 دورات، 3 دورات فأكثر).

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت عينات مستقلة (Independent Samples Test) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على استبانة واقع تطبيق التقويم البديل في مدارس الحلقة الأولى في مدينة حماة من وجهة نظر الموجهين التربويين تبعاً لمتغير الدورات التدريبية (أقل من 3 دورات، 3 دورات فأكثر).

الجدول رقم (14): نتائج اختبار ت عينات مستقلة لدراسة الفروق تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

البعد	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
البعد 1: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	أقل من 3 دورات	3	3.38	.000	7.962	31	.000	دال
	3 دورات فأكثر	30	3.95	.394				
البعد 2: استراتيجية التقويم الذاتي	أقل من 3 دورات	3	3.17	.000	9.631	31	.000	دال
	3 دورات فأكثر	30	3.97	.453				
البعد 3: استراتيجية تقويم الأقران	أقل من 3 دورات	3	4.00	.000	1.361	31	.184	غير دال
	3 دورات فأكثر	30	3.85	.604				
البعد 4: استراتيجية تقويم الأداء القائم على الملاحظة	أقل من 3 دورات	3	3.67	.000	3.171	31	.004	دال
	3 دورات فأكثر	30	3.97	.513				
البعد 5: تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية	أقل من 3 دورات	3	3.96	.552	6.352	31	.000	دال
	3 دورات فأكثر	30	4.60	.000				
البعد 6: استراتيجية التقويم المعتمد على ملف الإنجاز	أقل من 3 دورات	3	3.75	.000	.885	31	.383	غير دال
	3 دورات فأكثر	30	3.88	.773				
الدرجة الكلية للاستبانة	أقل من 3 دورات	3	3.76	.000	1.818	31	.079	غير دال
	3 دورات فأكثر	30	3.93	.503				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (ت) للاستبانة ككل ولبعديها الثالث (استراتيجية تقويم الأقران) والسادس (استراتيجية التقويم المعتمد على ملف الإنجاز) لم تكن دالة إحصائياً إذ كانت القيم الاحتمالية لها أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة ككل وعلى بعديها الثالث (استراتيجية تقويم الأقران) والسادس (استراتيجية التقويم المعتمد على ملف الإنجاز) تبعاً لمتغير الدورات التدريبية.**

بينما كانت القيمة الاحتمالية دالة إحصائياً على الأبعاد الأول (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء) والثاني (استراتيجية التقويم الذاتي) والرابع (استراتيجية تقويم الأداء القائم على الملاحظة) والخامس (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) إذ كانت القيم الاحتمالية لها أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على الأبعاد الأول (استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء) والثاني (استراتيجية التقويم الذاتي) والرابع (استراتيجية تقويم الأداء القائم على الملاحظة) والخامس (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، وكان الفرق لصالح 3 دورات فأكثر.**

وتعكس هذه النتيجة الأثر الإيجابي الواضح للتدريب المستمر في تنمية كفايات الموجهين التربويين من أجل ملاحظة مدى تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي، ويعود ذلك إلى محتوى هذه الدورات وما تقدمه للموجهين التربويين من معلومات ومعارف وتطبيقات عملية على استخدام هذه الاستراتيجيات، فهذه الدورات غالباً ما تزوّد المعلمين بمعارف حديثة

حول أساليب التقويم البديل وأدواته وتدريبات تطبيقية على تصميم الأنشطة وتقويمها بصورة واقعية، كما أن المشاركة المتكررة في الدورات تعزز اتجاهات إيجابية لدى الموجهين التربويين نحو أهمية التقويم الواقعي وأثره في تحسين تعلم المتعلمين، وضرورة تطبيقها من قبل المعلمين.

13–مقترحات البحث: في ضوء النتائج يقترح البحث الآتي:

- إعداد دورات تدريبية لمعلمي الحلقة الأولى بإشراف متخصصين في هذا المجال لغرض زيادة معلوماتهم في مجال التقويم وأدواته.
- التركيز على إعداد الطالب المعلم وتدريبيه في أثناء دراسته في كلية التربية على استراتيجيات التقويم البديل بما يسهم في تسهيل تطبيقه لهذه الاستراتيجيات في أثناء ممارسة مهنة التعليم.
- عقد لقاءات دورية بين المعلمين والمتعلمين لتعريفهم بدورهم في أساليب التقويم والبديل.
- إعداد كتيب يتضمن توصيفاً كاملاً لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته وكيفية تطبيقها للاستفادة منها من قبل المعلمين وتعميمه.
- وضع حوافز معنوية ومادية للمعلمين الذين يطبقون استراتيجيات التقويم البديل.

بحوث مقترحة:

–أثر التقويم البديل في تنمية التحصيل الدراسي لدى المتعلمين.

–واقع استخدام معلمي (الرياضيات، اللغة العربية، العلوم) لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

–واقع تطبيق التقويم البديل في مدارس الحلقة الأولى في مدينة حماة من وجهة نظر المعلمين والمتعلمين.

–تصور مقترح لتطوير تقويم تعلم مادة (الرياضيات، اللغة العربية، العلوم) في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء استراتيجيات التقويم البديل.

–اتجاهات معلمي التعليم الأساسي نحو استخدام استراتيجيات التقويم البديل.

14–المراجع:

–أبو خليفة، ابتسام؛ وخضر، غازي؛ وعشا، انتصار؛ وهاش، حنان. (2011). درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لأدوات التقويم الواقعي واستراتيجياته في مدارس محافظة عمان–الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. العلوم التربوية. *مجلة دراسات*، 38 (3)، 984–1002.

–الأسمري، نوره. (2017). تصور مقترح لتطوير تعلم الرياضيات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء استراتيجيات التقويم البديل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 10(1)، 60–94.

–باجبير، عبد القادر؛ والعتوم؛ عبد القادر. (2016). مدى استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومعيقاته في محافظة شرورة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 379–400، مصر.

–البشير، أكرم عادل وبرهم، أريج عصام. (2012). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 13(1).

–تمساح، ابتسام. (2021). برنامج تدريبي لمعلمي العلوم الجدد قائم على استراتيجيات وأدوات التقويم البديل لتنمية مهارات التقويم والمتابعة. *المجلة التربوية*، ج3، (89)، 1223–1265، جامعة سوهاج.

–جابر، جابر عبد الحميد. (2006). *اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس*. القاهرة: دار الفكر العربي.

–حراحشة، كوثر. (2016). واقع استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا في الأردن. *مجلة المنارة*، 22(4)، 335–371.

–الحروب، محمد موسى. (2018). واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين. *رسالة ماجستير منشورة*. جامعة القدس، فلسطين.

–حسب الله، عبد العزيز. (2019). تقويم ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المينا في ضوء استراتيجيات التقويم البديل. *مجلة كلية التربية*، 35(6)، 519–596، جامعة أسيوط.

–زغل، أمل محمد مسعود. (2025). الممارسات الإشرافية لدى مديري المدارس كمشرفين مقيمين وعلاقتها بمستوى تطبيق المعلمين لأساليب التقويم البديل (دراسة ميدانية في مدارس الزرقاء الأولى بالأردن). *مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية والنفسية*، 5(3)، 153–128.

–زهرة، نورا. (2020). درجة ممارسة مهارات التقويم البديل، دراسة على عينة من معلمي العلوم في المرحلة الثانوية في مدينة اللاذقية، *مجلة جامعة تشرين– سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*. 42(4).

–زيتون، عايش. (2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. عمان: دار الشروق.

–سالم، أحمد ومصطفى، أحمد سيد (2006). *فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر*. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). كلية التربية. جامعة الملك سعود. اللقاء السنوي الثالث عشر. م13. 87– 128.

–الشقيرات، إبراهيم سليمان. (2014). فاعلية المعلمين في استخدام التقويم البديل في مدارس مديريات التربية والتعليم لإقليم جنوب الأردن. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة أم درمان، الأردن.

–الصعيدي، منصور سمير السيد. (2020). واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية للاحتياجات التدريبية في استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته. *مجلة تربويات الرياضيات*، 23(3)، الجزء 1، 55–102، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات.

–طوالبة، هادي؛ واللبدي، نزار؛ والعمري، جمال. (2012). درجة استخدام معلمي مواد الدراسات الاجتماعية والعلوم في الأردن لاستراتيجيات التقويم الحديث. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 10(2)، 11–34.

–العرابي، عبد الرحمن. (2014). واقع استخدام معلمي العلوم لملف الإنجاز في تقويم أداء طلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة الطائف. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

–العرنوسي، ضياء. (2016). معلم المدرسة الأساسية. ط(1)، عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

–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*. الجامعة الإسلامية، غزة.

–علام، صلاح الدين. (2004). *التقويم التربوي البديل*. القاهرة: دار الفكر العربي.

–العلوي، حامد؛ حاجي، خديجة. (2023). توظيف استراتيجيات التقويم البديل ومعوقاته من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 7(38)، 104–126

–الغيث، أمل صالح. (2021). واقع ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديل في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث–مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(14)، 84–112.

–القحطاني، عادل؛ والمالكي، إبراهيم. (2020). أهمية أساليب التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة جدة. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث–مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(34)، 16–39.

–المحاميد، خالد؛ والتح، أحمد. (2008). *استراتيجيات التدريس والتقويم الحديث*. عمان: دائرة المكتبة الوطنية.

–منصور، خولة. (2024). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل ومعوقات استخدامها بمرحلة التعليم الأساسي / بلدية اسبيعة. *مجلة جامعة الزيتونة*، (51)، 478–502.

–مهيدات، عبد الحكيم؛ والمحاسنة، إبراهيم. (2009). *التقويم الواقعي*. عمان: مكتبة جرير للنشر والتوزيع.

– وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2015). *النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي المعدل بالقرار رقم (13/ 443) تاريخ 23/ 8/2015*. سورية، دمشق.

- Avdiu, V., & Ahmedi, V. (2024). Alternative assessment strategies to enhance learning for students with special needs. *Journal of Social Studies Education Research*, 15(5), 1–25.
- Grisham-Brown, J. ؛Hallam, R. and Brookshire, R. (2006). Using authentic assessment to evidence children's progress toward early learning standards. *Early Childhood Education Journal*. 34(1). 45-51
- Muller, J. (2007). *Authentic Assessment* toolbox, Muller's Glossary of Authentic Assessment Terms.
- Stears, M. & Gopal, N. (2010). Exploring Alternative Assessment strategies in Science classrooms, *South African Journal of Education*, 30, 591 – 604.