واقع تطبيق التقويم البديل لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة نجران

د. خالد بن سليمان الحماد
أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة شقراء

الملخص:
هدفت هذه الدراسة إلى كشف واقع تطبيق التقويم البديل لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة نجران، وتحديد أساليب التقويم البديل المناسبة للتطبيق في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة، والمعوقات التي تواجه معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة عند تطبيق أساليب التقويم البديل، والكشف عما إذا كانت تختلف درجة تطبيق معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديل باختلاف المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم بناء استبانة تضمنت (47) عبارة. كما تكون مجتمع الدراسة من معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران وعددهم (102) معلم، أما عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (83) معلماً. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز أساليب التقويم البديل المناسبة للتطبيق في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة، هو التقويم المعتمد على الأداء، وأن من أبرز أساليب التقويم البديل التي يتم تطبيقها التنويع بين الأسئلة الموضوعية والمقالية في الاختبارات التحريرية، كما أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة، حول مدى تطبيق معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران لأساليب التقويم البديل؛ باختلاف متغيرات الدراسة وهي المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. كما قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التقويم البديل، تدريس العلوم.

Abstract:

The study aimed to explore the reality of the application of alternative assessment among science teachers at the intermediate stage in Najran, and identifying appropriate alternative assessment methods for applying to science at the intermediate stage, defining obstacles science teachers face at the intermediate stage when applying alternative assessment methods, and determining whether the degree of these science teachers' application of alternative assessment methods varies according to their scientific qualifications and years of experience. To achieve the objectives, the study used an analytical descriptive approach; to answer the research questions, a 47-item questionnaire was constructed. The study population included 102 science teachers, and the study sample consisted of a simple random sample of 83 teachers. The results of the study showed that performance-based assessment was the most prominent method of alternative assessment suitable for application in the teaching of science at the intermediate stage. The most prominent alternative assessment methods applied was the diversification written test. No statistically significant differences were found among participants' average responses on the extent of application of alternative methods of assessment according to the variables of the study (i.e., scientific qualification and years of experience). The study presented a set of recommendations and suggestions.

Keywords: Alternative Assessment, Science Education.

المقدمة:

يعد التعليم البوابة الرئيسية لتقدم المجتمعات، وركيزتها الأساسية في مواكبة تغيرات العصر، حيث تمثل المنظومة التعليمية المحور الأساس لهذا التقدم، وهو ما يفرض أهمية خضوعها المستمر للمراجعة وفقاً لمتطلبات العصر وظروفه، كما يمثل التقويم أهم عمليات المراجعة على مستوى المنظومة التربوية (السعدوي، 2018م). وللتقويم أهمية بالغة في مختلف مجالات الحياة، ويؤكد ربيع وأحمد (2013م، ص18) على أن أهمية التقويم تأتي من "ضرورة الاعتماد عليه في قياس وتقدير مدى تحقق الأهداف المنشودة من كل عملية وفي كل ميدان وبخاصة في ميدان التربية والتعليم".

إن عملية التقويم ليست محصورة على قياس مستوى تحصيل الطلاب، بل تمتد لتشمل التقويم لجميع جوانب العملية التعليمية، فمن خلاله يمكن تحديد مدى فاعلية المنهج بمفهومه الواسع ومكوناته من أهداف ومحتوى معرفي وطرائق تدريس وأنشطة تدريسية ووسائل تعليم، كما يؤدي التقويم وظائف مهمة في تطوير العملية التعليمية، ومن تلك الوظائف اختيار مدخلات المنهج المدرسي، وتحديد جوانب القوة والضعف في مراحل عملياته وتقويم مخرجاته (الخليفة، 2014م). إضافة إلى ذلك، يعرف الخليفة ومطاوع (2012م، ص157) التقويم التربوي بأنه "عملية منظومية يتم من خلالها إصدار حكم دقيق وموضوعي، على منظومة تربوية معينة، أو أحد عناصرها، بغية اتخاذ قرارات تتعلق بإدخال تعديل أو إصلاح لما يتم الكشف عنه من قصور وخلل"، كما يعرف زيتون (2001م، ص474) التقويم التربوي بأنه "عملية منظومية يتم فيها إصدار حكم على منظومة تربوية ما أو أحد مكوناتها، بغية إصدار قرارات تربوية تتعلق بإدخال تحسينات أو تعديلات على تلك المنظومة أو على مكوناتها أو عناصرها".

وعليه؛ فإنه لا بد لعملية التقويم من أن تكون على مستوى عال من الإتقان والموضوعية ووضوح معاييرها، بحيث يتم تنفيذها وفق خطة منهجية علمية سليمة؛ ليتم بذلك كشف "جوانب القوة وتعزيزها، وجوانب الضعف لمعالجتها"، ومن ثم تحسين مخرجات العملية التربوية (عواودة والمقابلة، 2016م، ص43)، وبذلك يعد التقويم جزءاً أساساً في تطوير العملية التعليمية؛ كما أن له أهمية كبرى في تحديد مدى تحقق الأهداف والغايات التعليمية المرجوة، حيث يستمد التقويم أهميته من دوره في توجيه العملية التعليمية، كما يعد أحد الأركان الأساسية في عملية بناء المنهج الدراسي، وإضافة إلى ذلك فهي تستمد

أهميتها من شمولها واهتمامها بتنمية شخصية المتعلم، حيث لم يعد التقويم محصوراً على قياس مستوى التحصيل الدراسي كما كان سابقاً، بل أصبح للتقويم دور فاعل في الكشف عن ميول المتعلمين واتجاهاتهم ومواهبهم (ربيع وأحمد، 2013م)، فالتقويم بمفهومه الشامل ما هو إلا عملية تشخيصية علاجية يتم من خلالها جمع البيانات للحكم على بدائل القرارات التربوية (عواودة والمقابلة، 2016م).

ووفقاً للتوجهات الحديثة في التربية العلمية (Science Education)، يشير (أبو علي، 2006م) إلى أن التوجه نحو تدريس العلوم قد تحول من التركيز على حفظ القوانين والحقائق العلمية، إلى توظيف المعارف والمعلومات والمهارات في حياة المتعلم اليومية، حيث تم تطوير أساليب التقويم وممارساته ، لتعكس هذه النظرة بتحولها من التركيز المحدود على جزء يسير من سلوك الطالب إلى تناول مدى أوسع من سلوك المتعلم في مواقف الحياة اليومية التي يعيشها داخل المدرسة وخارجها، ومن ثم فقد تغيرت أدوار كل من المعلم والمتعلم في الميدان التربوي، حيث أصبح المعلم مسهلاً وميسراً لعملية التعلم التي ترتكز حول فكرة أن الطالب هو محور عملية التعلم.

ووفقا للسعدوي، (2018م)، فإن مبادئ نظريات التعلم الحديثة تعد مرتكزاً أساساً لاتجاهات التقويم الحديث وأساليبه، ومن تلك المبادئ ما يلي:

- أن المفاهيم والمعارف تتشكل لدى المتعلم في سياق اجتماعي.
- يدعم التعلم الحقيقي عمليات عقلية عالية الجودة.
- عملية تعلم المفاهيم والمعارف الجديدة تتأثر بخبرات المتعلم السابقة.

وفي هذا السياق، تشير دراسة الشبول، (2004م) إلى أنه قد يترتب على ذلك عدم القدرة على الاستمرار باستخدام أشكال التقويم التقليدية، مثل: الاختبارات الكتابية بأنواعها، والتي قد يصعب من خلالها مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وهو ما أدى إلى التفكير في إيجاد أساليب تقويم بديلة يمكن من خلالها الحصول على أدلة تحدد مستوى إنجاز المتعلم معرفياً ومهارياً، كما يمكن من خلالها دعم عملية التعليم والتعلم (السعدوي، 2018م).

وتختلف أساليب التقويم البديل باختلاف المهام المراد تقويمها، وقد ذكرت الأدبيات التربوية والدراسات السابقة مجموعة من أساليب التقويم البديل مثل: دراسة البشير وبرهم، (2012م)، ودراسة عفانة، (2011م)، ومن تلك الأساليب: التقويم القائم على الأداء،

وملفات الإنجاز، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وتقويم الأداء القائم على الملاحظة، والتقويم بالتواصل، وتقويم الأداء بالاختبارات الكتابية، وتقويم الأداء بخرائط المفاهيم.

مشكلة الدراسة:

تشير الأدبيات التربوية إلى أن أساليب التقويم التي يستخدمها المعلمون في ممارساتهم التدريسية في الميدان التربوي؛ قد تميل إلى أن تكون في الغالب أساليب تقليدية مثل: الاختبارات الكتابية، حيث تؤكد نتائج دراسة أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد، (2014م) على أن أكثر أساليب التقويم التي يستخدمها معلمو العلوم والرياضيات السعوديون بالمرحلة المتوسطة هي: الاختبارات الموضوعية، والشفهية، والمقالية، كما كشفت دراسات عدة مثل دراسة الزبيدي، (2011م)؛ وعفانة، (2011م) على أن الاختبارات الكتابية تحتل المرتبة الأولى في استخدام المعلمين والمعلمات لأساليب التقويم، إضافة إلى ذلك ترى الرشيدي، (2008م) أن الاختبارات التحصيلية بوصفها أسلوباً للتقويم التقليدي تحظى بالجزء الأكبر من الاستخدام في الميدان التربوي.

كما تشير الشبول (2004م، ص5) إلى أن المنحى البنائي لعملية التعلم يؤكد على أن الطلاب "بناة نشطون في نظرتهم للعالم من حولهم، وإدراكهم للمواد الدراسية في المنهج التعليمي"، وهو ما يترتب عليه عدم القدرة على الاستمرار في توظيف أساليب التقويم التقليدي (مثل: استخدام الاختبارات الموضوعية) لقياس مستوى التحصيل الدراسي المرتبط بالجوانب المعرفية التي يكتسبها المتعلم. وفي هذا السياق، يشير (ربيع وأحمد، 2013م، ص 19) إلى "امتداد التقويم إلى جميع جوانب شخصية التلميذ، ولم يعد مقصوراً كما كان سابقاً على قياس التحصيل الدراسي للتلاميذ للمواد الدراسية المختلفة، وهو الأمر الذي أدى إلى اتساع مجالاته وتنوع طرقه وأساليبه".

وبديلاً عن التقويم التقليدي تؤكد دراسات عدة مثل: دراسة الشبول (2004م)، على ضرورة استخدام أساليب التقويم البديل لمادة العلوم لما لها من أهمية في تحسين مستوى أداء المتعلمين، ويتضح من نتائج دراسات كل من: الزبيدي، (2011م)؛ وعفانة، (2011م)؛ والرشيدي، (2008م)؛ وأبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد، (2014م)؛ أن أساليب التقويم التي يستخدمها المعلمون والمعلمات تميل إلى أن تكون أساليب تقويم تقليدية، في حين لا يتم

تفعيل استراتيجيات التقويم البديل بصورة ملحوظة، وهو ما يزيد من أهمية وضرورة السعي لاستخدامها الاستخدام الفعال من قبل المعلمين.

وفيما يتعلق بمجال استخدام أساليب التقويم البديل؛ يؤكد علاونة (2014م، ص2590) "تدني قدرات غالبية المعلمين في هذا المجال".

وبناء على ما سبق أجرى الباحث هذه الدراسة للتعرف إلى "واقع تطبيق التقويم البديل لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة نجران"، وبناء على ما تم عرضه سابقاً تم تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

"ما واقع تطبيق التقويم البديل لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة نجران"؟
والذي يتفرع عنه الأسئلة التالية:

1. ما أساليب التقويم البديل المناسبة للتطبيق في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران؟
2. ما مدى تطبيق معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران لأساليب التقويم البديل؟
3. ما المعوقات التي تواجه معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران عند تطبيق أساليب التقويم البديل؟
4. هل تختلف درجة تطبيق معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران لأساليب التقويم البديل باختلاف المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. معرفة أساليب التقويم البديل المناسبة للتطبيق في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران.
2. الكشف عن مدى تطبيق معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران لأساليب التقويم البديل.
3. معرفة المعوقات التي تواجه معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران عند تطبيق أساليب التقويم البديل.

4. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين تطبيق معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران لأساليب التقويم البديل باختلاف المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في التالي:

1. تناولت هذه الدراسة موضوع أساليب التقويم البديل، وهو من الموضوعات الرئيسة في عملية التعليم والتعلم.
2. قد تفيد معلمي العلوم عامة، ومعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة، وذلك بتحديد أهم أساليب التقويم البديل المناسبة في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة.
3. يمكن أن تضع هذه الدراسة أمام مسؤولي إدارة التعليم بنجران معلومات عن واقع تطبيق معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديل، وتحديد الأساليب الأقل استخداماً ليتم التركيز عليها، وأخذها بعين الاعتبار في برامج تدريب معلمي العلوم.
4. قد تساعد الدراسة الحالية أصحاب القرار في تحديد أولويات العمل على تذليل صعوبات وتحديات استخدام التقويم البديل، من خلال الوقوف على أهم المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للتقويم البديل.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على المحاور التالية:

أ) محاولة معرفة أساليب التقويم البديل المناسبة للتطبيق في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة.

ب) مدى تطبيق معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديل وهي: التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بأسلوب ملفات الإنجاز، والتقويم بالقلم والورقة ، والتقويم المعتمد على الملاحظة، وتقويم الأقران، والتقويم بالتواصل.

ج) أبرز المعوقات التي تواجه معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة عند تطبيق أساليب التقويم البديل.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1439/ 1440هـ.

الحدود المكانية: مدارس المرحلة المتوسطة بإدارة التعليم بنجران.

الحدود البشرية: معلمو العلوم (الذكور) في مدارس المرحلة المتوسطة التابعة لإدارة التعليم بنجران.

مصطلحات الدراسة:

التقويم البديل:

يُعرِّف العرابي (2004م، ص184) التقويم البديل بأنه "عملية متعددة الأبعاد للحكم على أداء التلميذ من خلال مواقف متعددة، واقعية أو شبه واقعية (محاكاة للواقع)، ومجموعة من الأنشطة التعليمية التي تهدف إلى توظيف المعرفة واختبارها على فترات منتظمة". كما يعرِّفه (Abidin and Saleh, 2010) بأنه عبارة عن استخدام أساليب غير تقليدية في تقييم أداء الطلاب.

إضافة إلى ذلك فإن المطرفي (2015م، ص551) يعرِّف أساليب التقويم البديل بأنها "مجموعة من الأساليب والأدوات التي يتم من خلالها تقويم سلوك الطالب وأدائه وإصدار الحكم على نتاجاته في ضوء معايير ومحكات معدة مسبقاً، ومن أبرز هذه الأساليب: التقويم القائم على الأداء، ملفات الأعمال (البورتفوليو)، التقويم الذاتي، تقويم الأقران، التقويم القائم على الملاحظة، التقويم بالخرائط المفاهيمية، تقويم الأداء بالمقابلات، تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية".

ويعرف الباحث التقويم البديل إجرائياً بأنه مجموعة من أساليب التقويم غير التقليدية والتي تشمل: التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بأسلوب ملفات الإنجاز، والتقويم بالقلم والورقة، والتقويم المعتمد على الملاحظة، وتقويم الأقران، والتقويم بالتواصل، وغير ذلك، والتي يمكن للمعلم توظيفها لتنمية معارف الطلاب ومهاراتهم. ويقاس مدى تطبيق معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديل في الدراسة الحالية؛ بتحديد الدرجة التي يحصل عليها كل معلم في ضوء المقياس، الذي أُعدَّ لأجل تقصي واقع تطبيق التقويم البديل لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة نجران.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

للتقويم التربوي تاريخ طويل في عمر الحضارة البشرية وخدمتها عبر الأزمنة التاريخية المتعاقبة، ودائماً ما كانت وظائف التقويم التربوي مرتبطة بحاجات المجتمعات وخصائصها وأهدافها، ويمكن تلخيص تلك الوظائف وفقاً لتسلسلها التاريخي إلى ثلاثة أقسام هي: التقويم للاختيار والشهادة، والتقويم للمساءلة والتحكم، والتقويم لتعزيز تعلم الطالب (السعدوي، 2018). كما تعددت تعريفات التقويم التربوي وتباينت مكوناته، فمنها ما هو متسع في نطاقه وتوجهاته واستخداماته، ومنها ما هو محدود في منظوره (علّام، 2007م)، حيث يعرِّف الجودة (2016م) التقويم التربوي بأنه عملية منظمة لجمع وتحليل البيانات والمعلومات، بهدف تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، والمساعدة في تحديد القرارات المناسبة لمعالجة أوجه الضعف في عملية التعليم والتعلم، من خلال إعادة تنظيم بيئة الصف وإثرائها. كما دعت التوجهات الحديثة إلى تبني أنماط غير تقليدية في مجال التقويم التربوي (صبري والرافعي، 2008)، حيث ظهر التقويم البديل (Alternative Assessment) نتيجة للبحث عن أساليب بديلة للتقويم التقليدي (العرابي، 2004م)، والتي يمكن من خلالها "تكوين صورة متكاملة عن المتعلم في ضوء مجموعة من البدائل بعضها أو جميعها" (صبري والرافعي، 2008م، ص 258).

المقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم البديل:

يختلف التقويم البديل عن التقويم التقليدي من أوجه عدة، وقد أشار فتح الله (2016م) إلى بعض منها، والتي يمكن إيضاحها في الجدول التالي:

الجدول (1) مقارنة بين التقويم البديل والتقويم التقليدي

م	التقويم التقليدي	وجه المقارنة	التقويم البديل
.1	يأخذ شكل الاختبار التحصيلي من خلال أسئلة كتابية.	الشكل	يأخذ شكل مهام واقعية حقيقية مطلوب من المتعلمين إنجازها أو أداءها.
.2	يتطلب من المتعلمين تذكر المعلومات التي سبق أن تعلموها.	المتطلبات	يتطلب من المتعلمين تطبيق المعارف والمهارات في عملية إنجاز المهام المطلوبة منهم.
.3	يوظف المتعلمون مهارات التفكير الدنيا كالتذكر والاستيعاب.	توظيف المهارات	يوظف المتعلمون مهارات التفكير العليا لأداء المهام المطلوبة منهم.
.4	يستغرق وقتاً قصيراً	الوقت اللازم لإنجاز المهام	يستغرق وقتاً طويلاً.
.5	يجيب الطالب عن الاختبار التحصيلي.	مسؤولية إنجاز المهمة	غالباً ما يتعاون مجموعة من الطلاب في إنجاز المهام.
.6	يقتصر في الغالب على الاختبارات التحصيلية الكتابية.	عملية التقويم	تتم عملية التقويم من خلال أساليب عدة، مثل: التقويم المعتمد على الأداء، ملفات الإنجاز، تقويم الأقران، .. إلخ.

مفهوم التقويم البديل:

يعد المصطلح الإنجليزي (Alternative Assessment) من المصطلحات التربوية الحديثة؛ ولذا فقد تعددت المصطلحات المرادفة له، ومن ذلك مصطلح التقويم الحقيقي، وتقويم الأداء (يوسف، 2018م؛ الخالدي، 2014م). كما تعددت تعريفات مفهوم التقويم البديل التي تناولها الأدب التربوي ومن بينها، تعريف فتح الله (2016م، ص214) للتقويم البديل بأنه "تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يشتمل على أساليب أخرى متنوعة، مثل ملاحظة أداء المتعلم، والتعليق على نتائجه، وإجراء مقابلات شخصية معه، ومراجعه إنجازاته السابقه". كما يعرفه العرابي (2004م، ص184) التقويم البديل بأنه "عملية متعددة الأبعاد للحكم على أداء التلميذ من خلال مواقف متعددة، واقعية أو شبه واقعية (محاكاة للواقع) ومجموعة من الانشطة التعليميةا لتي تهدف إلى توظيف المعرفة واختبارها على فترات منتظمة".

ومما سبق يتضح أنه على اختلافات وجهات النظر حول مفهوم التقويم البديل إلا أنها في الغالب تؤكد على أهمية ممارسة المتعلم لما يكتسبه من معارف ومعلومات ومهارات مختلفة

بصورة فاعلة وتوظيفها في الحياة اليومية، بحيث لا يتوقف ذلك على حفظ المعلومات والمعارف واسترجاعها.

أهداف التقويم البديل:

أشارت دراسة العرابي (2004م) إلى مجموعة من أهداف التقويم البديل، ومن ذلك أنها تنمي قدرة المتعلم على الاستجابة لمهام ومشكلات تتعلق بالحياة اليومية، وبمعنى آخر فهى ليست اختيارات يتم تحديدها مسبقاً، كما تهدف ايضاً إلى اختبار مهارات التفكير العليا لدى المتعلم، وتقويم المشروعات الجماعية بشكل مباشر، واستخدام أساليب متعددة للتقويم بدلاً من الاعتماد على الاختبارات التقليدية.

وبناء على ما سبق، يستنتج الباحث أن للتقويم البديل أهمية كبيرة في تنمية قدرات المتعلمين وتطويرها على الاستجابة لمهام مرتبطة بحياة المتعلمين اليومية، وذلك من خلال استخدام أساليب متعددة للتقويم بدلاً من الاعتماد على الاختبارات الكتابية.

أساليب التقويم البديل:

نظراً لاهتمام الدراسة الحالية بكشف "واقع تطبيق التقويم البديل لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة نجران"، وبناء على مرئيات ومقترحات المحكمين لأداة الدراسة الحالية "الاستبانة" والتي من بينها: محور أساليب التقويم البديل المناسبة للتطبيق في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة، حيث اتفق غالبية المحكمين على الأساليب التالية: التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بأسلوب ملفات الإنجاز، والتقويم بالقلم والورقة، والتقويم المعتمد على الملاحظة، وتقويم الأقران، والتقويم بالتواصل. وبناء على ما ورد في الأدبيات التربوية التي تناولت موضوع التقويم البديل، فإنه يمكن استنباط ما يلي:

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

جاء الاهتمام بهذا النوع من التقويم كرد فعل مباشر للانتقادات الحادة التي تم توجيهها للاختبارات الكتابية بصيغتها التقليدية (الاختبارات المقالية والموضوعية)، والتي قد لا تقيس العمليات العقلية العليا، ونظراً لأهمية تنمية تلك القدرات العقلية والتي تعد من أهم أهداف الأنظمة التعليمية؛ فإن توفر تقويم غير تقليدي كالتقويم المعتمد على الأداء قد يساعد المعلم على إصدار حكم صادق وموضوعي ودقيق على مدى امتلاك المتعلم للقدرات العقلية العليا (صبري والرافعي، 2008م).

يساعد التقويم المعتمد على الأداء على قياس قدرة الطلاب على توظيف مهاراتهم في مواقف الحياة اليومية الحقيقية، وعرض إمكاناتهم واستخدامها في حل المشكلات والتحديات التي قد تواجههم (العرابي، 2004م). كما يشير أبو عواد وأبو سنينة (2011م) إلى أن هذا النوع من التقويم يعتمد على ملاحظة المتعلم المباشرة أثناء تنفيذه للمهام المطلوبة منه في عملية تعلمه، بإشراف من المعلم وفق وضوح للأهداف المرسومة، ومن تلك المهام ما يلي: التقديم (Presentation)، والعرض التوضيحي (Demonstration)، والأداء العملي (Performance)، والحديث (Speech)، وعرض الإنتاج العلمي (Exhibition)، والمحاكاة (Simulation)، والمناقشة (Debate).

يعتمد هذا النوع من التقويم على مهام متعددة، منها: مهام الأداء الأكاديمي والمهام المرتبطة بالواقع (صبري والرافعي، 2008م)، واستخدام مواقف الحياة اليومية، والمشكلات الحياتية الواقعية التي تواجه المتعلم، ومحاكات تلك المشكلات الواقعية من خلال أجهزة الحاسب الآلي.

ويذكر الجودة (2016م) إيجابيات وسلبيات التقويم المعتمد على الأداء، ومن تلك الإيجابيات، أنه يساعد على تحديد قدرات الطلاب ومهاراتهم، كما يساعد على تحسين مهاراتهم، ويمكّن المعلمين من تحديد آلية ربط العملية التعليمية بنواتج التعلم المطلوبة، كما يقدم صورة واضحة للعمليات العقلية العليا للطلاب. وأما سلبيات التقويم المعتمد على الأداء فمنها انه يحتاج إلى وقت أكبر في عملية التخطيط نظراً لكونه عملاً ومجهوداً مكثفاً، وسوء تنفيذه من قبل المعلم قد يعود سلباً على نتائج الطلاب.

2. التقويم بأسلوب ملفات الإنجاز (Portfolio):

يعد هذا النوع من التقويم أحد أشكال التقويم البديل، حيث يشير (صبري والرافعي، 2008م) إلى أن ملفات الإنجاز تضم سجلات تراكمية تحتوي على مجموعة وثائق تعد بمنزلة أدلة يجمعها الطالب في مجالات متعددة، فمنها: ما يتعلق بالقيم والمعارف والمهارات والاتجاهات والميول، وذلك عند إنجاز مهام أو أوراق بحثية، أو أثناء مناقشة تقارير علمية، حيث يصدر المتعلم أحكامه بصورة دقيقة وموضوعية على بعض الجوانب التي يتم مناقشتها من خلال الاعتماد على الوثائق والأدلة التي جمعها في ملف الإنجاز والمشار إليه أعلاه.

ويذكر الجودة (2016م) إيجابيات ملفات الإنجاز وسلبياتها، ومن تلك الإيجابيات تعزيز عملية التعلم والتقويم الذاتي، ومرونة تقييم أداء الطلاب لتحقيق الأهداف المخطط لها، ومشاركة الطالب والمعلم في مسؤولية تحقيق الأهداف المنشودة، وتيسير وتعزيز الأنشطة التعاونية بين الطلاب في الصف، وكذلك تفعيل التقويم البديل من خلال التنويع في الأعمال التي تتضمنها عمليات التقويم. بالمقابل فإن من سلبياتها أن عمليات التخطيط والتنفيذ لها تحتاج إلى وقت إضافي، كما يصعب في حالات كثيرة عملية إدارة محتويات ملفات التقييم، ويصعب أيضا تصحيح وتحديد درجات محتويات ملفات الإنجاز، لأنها قد تتطلب أدوات خاصة للتصحيح.

التقويم بالقلم والورقة (Pencil and paper):

تعد الاختبارات الكتابية بأنواعها ركيزة هذا النمط من التقويم، والتي يمكن من خلالها أن يقيس المعلم مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، وقياس قدراتهم ومهاراتهم في مجالات معينة، كما يمكن تقسيم هذا النوع من الاختبارات المعتمدة على القلم والورقة إلى نوعين رئيسيين هما: الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية.

وتشير الأدبيات التربوية مثل: (هاشم والخليفة، 2015م)؛ (ربيع و أحمد، 2013م)؛ (صبري والرافعي، 2008م)، إلى أن الاختبارات المقالية عبارة عن أسئلة تتطلب من الطالب سردَ معلومات أو شرحاً لظواهر علمية مثلاً، حيث تعتمد استجابة الطالب على حفظ المعلومات وتذكرها، وقد تتطلب الإجابة عن هذا النوع من الاختبارات الكتابية تحليل المعلومات وتركيبها، كما تشير تلك الأدبيات التربوية إلى من إيجابياتها سهولة صياغة المعلم لأسئلتها، وعدم تأثر الإجابات بعامل التخمين العشوائي، والذي قد يحصل في الاختبارات الموضوعية، كما أنها قد تكون مناسبة لقياس القدرات التفكيرية العليا لدى الطالب كالتحليل والتركيب، ويمكن من خلالها أيضا فحص مستوى اللغة لدى الطالب، وعلاوة على ذلك فإنها قد تحدُّ كثيراً من محاولات غش الطلاب بعضهم من بعضهم الآخر. بالمقابل فإن من سلبيات الاختبارات المقالية أنها غاليا ما تقيس أهدافاً معرفية أكثر من قياسها للأهداف المهارية والوجدانية، كما أنه قد يصعب تغطية الأسئلة المقالية لجميع مفردات المقرر الدراسي، كما تتأثر عملية التقويم في هذا النوع من الاختبارات؛ بذاتية المصححين، وحالاتهم النفسية، وعلاقاتهم الشخصية بالطلاب، وإضافة إلى ذلك فإنها تتطلب وقتاً طويلاً في عملية تصحيح إجابات الطلاب.

كما يشير كل من (هاشم والخليفة، 2015م)؛ (ربيع و أحمد، 2013م)؛ (صبري والرافعي، 2008م)، إلى أن الاختبارات الموضوعية عبارة عن اختبارات كتابية تحتوي على أسئلة حول جوانب معينة، بحيث يتطلب الإجابة عنها التقيد بمعايير الأسئلة المطروحة، وقد ظهر هذا النوع من الاختبارات نتيجة للنقد الذي تعرضت له الاختبارات المقالية، ومن ذلك ذاتية المصحح؛ لأنه في الغالب تكون الإجابة عن الأسئلة الموضوعية معروفة ومحددة، ويكاد يتفق كل المصححين على مقدار الدرجة التي يستحقها كل طالب في إجابته عن سؤال محدد مثلاً. بالإضافة إلى إمكانية التغلب على ذاتية المصحح في الاختبارات الموضوعية فإن من إيجابياتها الأخرى أنه يمكنها تناول وتغطية الكثير من مفردات وموضوعات المقرر الدراسي، كما أنها غير معقدة التصحيح، بحيث لا تتطلب جهداً كبيراً لذلك، كما أنها لا تتطلب من المتعلم الكثير من الكتابة. وإضافة إلى ذلك فإن من سلبيات الاختبارات الموضوعية صعوبة صياغة أسئلتها بحيث تاخذ وقتا وجهدا لإعدادها، كما أنها قد تتأثر بعامل تخمين الطلاب للإجابات، وسهولة عملية الغش، وعلاوة على ذلك فإنه يصعب من خلالها قياس ميول واتجاهات الطلاب، كما أنها قد لا تصلح لقياس مهارات التطبيق والتحليل، ونظرا لكونها لا تتطلب الكثير من الكتابة وكذلك سهولة تصحيحها وتناولها وتغطيتها للكثير من موضوعات المقرر الدراسي، بالإضافة إلى محاولة منع الطلاب من الغش فيها من خلال بناء عدة نماذج للأسئلة لطلاب الصف فقد يكون استخدامها في مراحل التعليم العام استخداماً كبيراً.

3. التقويم المعتمد على الملاحظة (Assessment based-Observation):

يستخدم المعلم التقويم المعتمد على الملاحظة استخداماً مستمراً بوصفه مصدراً أولياً للمعلومات عن مدى تعلم الطالب واتجاهاته وميوله نحو المادة الدراسية، بالإضافة إلى مهارات التواصل والمهارات العملية (السعدوي، 2018م). ويشير الجودة (2016م) إلى أن هذا النوع من التقويم يعتمد على التقاط معلومات مباشرة وبصورة منظمة ومخطط لها عن سلوك المتعلمين، كما يضيف بأن التقويم المعتمد على الملاحظة يتميز ببعض الإيجابيات مع وجود بعض السلبيات. ومن إيجابيات التقويم المعتمد على الملاحظة، إمكانية الحصول على نواتج تعلم لا يمكن توفرها من خلال الاختبارات التحصيلية، وإمكانية الحصول على معلومات كمية أو نوعية حول نواتج التعلم، والتي قد تزيد من درجة الدقة في اتخاذ القرارات، وكذلك المرونة في تكييف وتصميم نواتج التعلم بما يتناسب مع المراحل

العمرية المختلفة، وتوفير معلومات عن قدرات الطالب في مواقف الحياة اليومية المختلفة. بالمقابل فإن من سلبيات التقويم المعتمد على الملاحظة، صعوبة ملاحظة السمات النفسية، الحاجة إلى الخبرة والمهارة والتدريب على أسلوب الملاحظة، والحاجة إلى الوقت والجهد، وصعوبة التقويم بالملاحظة بسبب بعض العوامل الذاتية، وكذلك تغير سلوك الطلاب أثناء عملية الملاحظة عندما يشعرون بأنهم ملاحظون ومراقبون.

وأشار (السعدوي، 2018م) إلى بعض إرشادات إدارة التربية والنمو في الأسكا لاستخدام الملاحظة، ومن ذلك :جمع معلومات لأنماط السلوك الذي يصعب تطبيقه، وملاحظة وتسجيل طريقة الطالب عند حل مشكلة ما، وكذلك التأكد من إحراز الطالب للأهداف المنشودة بأدوات وعمليات ملاحظة، والتسجيل والتوثيق المباشر، واستخدام الاختصارات اليدوية استخداماً تطويرياً متكرراً، وملاحظة الطلاب والتعرف إلى استجاباتهم في الظروف الطبيعية، وإعداد خطة مرنة للملاحظة، والفصل بين ما يحدث فعلياً وتفسيرات المعلم لهذا السلوك.

وفي هذا السياق، يشير الجودة، (2016م) إلى أن عملية التقويم بالملاحظة يجب أن تسير وفق خطوات منظمةوهي: تحديد الأهداف وفق عملية تخطيط واضحة، واختيار وتحديد أدوات جمع المعلومات، وتدريب القائمين على عملية الملاحظة من خلال التدريب على ملاحظة مواقف مشابهة للمواقف الحقيقية التي سوف يتم ملاحظتها فعلياً، وتفسير نتائج عملية التقويم بالملاحظة.

4. تقويم الأقران (Peer Assessment):

يشير فتح الله (2016م) إلى أن تقويم الأقران يتضمن قيام الطلاب بتقويم أعمال ومنجزات أقرانهم، إذ يمكن لطالبين مثلاً أن يتبادلا الأعمال التي قام بها وأدَّاها كل منهما، حيث يمكن لكل منهما تقويم دقة وجودة عمل الآخر، وأضاف بأنه ينبغي لنجاح عملية تقويم كل منهما للآخر فإن ذلك يحتاج إلى تنظيم وإعداد جيد.

كما يشير (Boud, Cohen & Sampson,1999) إلى أن هذا النوع من التقويم، يساعد على تحمل المسؤولية، كما يعزز ثقة الطلاب بأنفسهم، ويشجعهم على التفكير، كما يضيف (Wen, & Tsai, 2006) بأنه يمكن استخدام تقويم الأقران لتعزيز فهم المتعلم لأفكار زملائه الآخرين أثناء عملية التعلم.

بالمقابل، فإن فتح الله (2016م) يرى أن عملية تقويم الطلاب بعضهم لبعضهم الآخر قد تتأثر بمستوى العلاقات الشخصية بينهم كالتحيز مثلاً، والذي قد يؤثر في مستوى صدق عملية التقويم، وأن ضعف معارف بعض الطلاب ومعلوماتهم ومهاراتهم حول بعض الموضوعات العلمية قد لا يمكنهم من تقويم أعمال أقرانهم ومنجزاتهم بصورة سليمة، وهو ما يتطلب أخذ الحيطة عند استخدام هذا النوع من التقويم. كما يضيف فتح الله (2016م) بأن تقويم الأقران عملية يتم من خلالها منح المتعلم بعض المسؤولية في إصدار أحكام تتعلق بدقة أعمال أقرانه وجودتها، حيث يمكن من خلال هذا النوع من التقويم زيادة استقلالية المتعلم، وتحويله إلى مقوم بدلاً من كونه متلقياً سلبياً، وهو ما قد يساعده على فهم الموضوعات العلمية المتعلقة بالمواد الدراسية بصورة أفضل.

5. التقويم بالتواصل (Communication):

يعد التقويم بالتواصل نشاطاً تفاعلياً والذي يعتمد على استخدام اللغة في عملية إرسال واستقبال الأفكار والمعلومات، (الفريق الوطني للتقويم، 2004م)، وتشير (Morreale. 1996) إلى أن خبرات هذا النوع من التقويم قد ساهمت في تطوير الحركة الحالية للتقويم البديل، والذي يمكن من خلاله وصف مستوى تحسن الطلاب وإنجازاتهم، والتي قد يصعب تحديدها من خلال التعبيرات الكتابية في التقويم التقليدي، كما توفر تجارب التقويم من خلال المقابلات نظرة ثاقبة حول طرق تقويم المجموعات التعاونية للطلاب، كما تشير (Morreale. 1996) إلى أنه وفقاً للاتجاهات الحديثة في التقويم فقد ساعدت مجموعة من الإصلاحات على ذلك، ومن تلك الإصلاحات التحول من السلوكية إلى الرؤية المعرفية في التعلم والتقويم، وكذلك التحول من القلم والورقة إلى التقويم الحقيقي، والتحول من التقويم من مرة واحدة إلى التقويم المتكرر في مناسبات متعددة، وكذلك التحول من تقويم البعد الواحد إلى تقويم أبعاد متعددة، والتحول من التركيز الفردي إلى التركيز على المجموعة.

كما يلخص (الفريق الوطني للتقويم، 2004م)، بعضاً من خصائص استراتيجية التقويم بالتواصل، ومن ذلك أنها عملية تعاونية بين المعلم والطالب، كما تستخدم لمعرفة أسلوب تفكير الطالب في حل المشكلات، ومن خصائصها أيضا إمكانية تزويد الطالب بتغذية راجعة

مشجعة، وإمكانية تشخيص حاجات الطالب، كما انها قد تساعد المعلم في تخطيط الدروس.

معوقات تطبيق أساليب التقويم البديل:

أساليب التقويم البديل مثلها مثل أي أساليب تربوية يمكن تنفيذها في الميدان التربوي،والتي قد يواجه عملية تنفيذها بعض الصعوبات والتحديات والمعوقات، وفي هذا السياق تشير دراسة الخالدي (2014م) إلى بعض من تلك المعوقات ومن ذلك قلة برامج تدريب المعلمين على أساليب التقويم البديل، كما قد تحتاج عملية تنفيذ التقويم البديل إلى جهد كبير، ووقت كثير من المعلم والمتعلم، وضعف تقبل بعض المعلمين والطلاب بجدوى وأهمية هذا التقوي، وصعوبة تغطية جميع مهام وأداءات الطلاب بصورة جيدة نتيجة كثرة المهام أو كثرة أعداد الطلاب.

ويضيف (يوسف، 2018م) بأن معوقات تطبيق أساليب التقويم البديل قد ترتبط بوعي المعلمين على المستوى المعرفي بأساليب التقويم البديل، وكذلك بمهارات المعلمين في توظيف أساليب التقويم البديل، وبالإدارة المدرسية مثل مشكلة زيادة تكليف المعلمين بالعبء التدريسي، كما أن هناك معوقات ترتبط بالطالب ذاته.

ثانياً: الدراسات السابقة

يستعرض هذا الجزء من الدراسة بعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التقويم البديل، ومن ذلك دراسة المشيخي، (2018م)، والتي هدفت إلى معرفة درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته بمحافظة محايل عسير تبعاً لمتغيرات عدة؛ كالمؤهل والخبرة والدورات التدريبية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما تم توظيف الاستبانة أداةً لجمع بيانات الدراسة. وقد تكون مجتمع الدراسة من (50) معلماً، كما بلغت عينة الدراسة (35) معلماً. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة، من أهمها: أن درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته بمحافظة محايل عسير؛ جاءت كبيرة، كما احتلت استراتيجية القلم والورقة النسبة الأعلى في الاستخدام، بينما حازت استراتيجية التواصل على درجة متوسطة، كما أنه لم يكن هناك فروق دالة إحصائياً تعود لمتغيرات الدراسة.

أما دراسة يوسف، (2018م) فقد هدفت إلى تحديد المعوقات التي تواجه تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم التربية الإسلامية بمراحل التعليم بمنطقة تبوك. تكونت عينة الدراسة من (109) من مشرفي ومعلمي التربية الإسلامية. كما تم بناء استبانة تكونت من (60) فقرة، موزعة على محاور تتعلق بالصعوبات المرتبطة بوعي المعلم معرفياً بالتقويم الحقيقي، ومهارات المعلم في توظيف التقويم الحقيقي داخل الصف، والإدارة المدرسية وبيئتها التعليمية والإشراف التعليمي، وممارسات الطلاب. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود معيقات بدرجة كبيرة في المحاور الأربعة، كما احتل "زيادة العبء التدريسي" بالمرتبة الأولى في مجال معوقات استخدام التقويم البديل.

أما دراسة مصطفى، (2016م)، فقد هدفت إلى التعرف إلى واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية بغزة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، ولغرض جمع بيانات الدراسة فقد صمم الباحث أداة "الاستبانة" والمجموعة البؤرية. وتكونت عينة الدراسة من (24) معلماً و (91) معلمة، وجميعهم ممن يقوم بتدريس التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل جاءت كبيرة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وهدفت دراسة أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد، (2014)، إلى التعرف إلى معارف ومهارات معلمي العلوم والرياضيات السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أساليب التقويم الأكثر استخداماً وأهمية من وجهة نظر عينة الدراسة هي: الاختبارات (الموضوعية، والمقالية، والشفوية)، وخرائط المفاهيم، وملفات الإنجاز. كما تحقق مستوى عالياً من المعرفة والمهارة حول أساليب التقويم لمعلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة المتوسطة.

أما دراسة الخالدي، (2014م)، والتي كانت بعنوان درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل، فقد هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل، تخطيطاً واستخداماً لأدواته، ومتابعةً

لنتائجه؛ لذا استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم توظيف أداة الاستبانة لجمع بيانات الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (19) مشرفاً ومشرفة تربوية تخصص علوم، و (77) من مديري ومديرات المدارس المتوسطة في مكاتب التربية والتعليم بمدينة الطائف. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة هي: ضعف درجة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة لمهارات التخطيط للتقويم البديل، وضعف درجة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة لمهارات استخدام أدوات التقويم البديل، وضعف درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات متابعة نتائج التقويم البديل.

كما هدفت دراسة البشير وبرهم، (2012م)، إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، كما تم تصميم استبانة لغرض جمع البيانات المتعلقة بقياس درجة الاستخدام. وتكونت عينة الدراسة من (86) معلماً ومعلمة في تخصص الرياضيات واللغة العربية، بالإضافة إلى ذلك تم عمل مقابلات شخصية مع (20) معلماً ومعلمة في كلا التخصصين. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدامهم لاستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة كانت مرتفعة، بينما جاءت درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعدد سنوات الخبرة، وأثر الدورات التدريبية.

وأما دراسة الزبيدي، (2011م)، فقد هدفت إلى التعرف إلى واقع استخدام معلمي ومعلمات العلوم لأساليب التقويم البديل، وذلك من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم بمحافظة الليث، وكذلك تحديد أهم المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي ومعلمات العلوم لأساليب التقويم البديل. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم بناء وتطبيق استبانة لقياس درجة استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي ومعلمات العلوم، والتي تضمنت (68) عبارة، كما تكونت عينة الدراسة من (333) معلماً ومعلمة بمحافظة الليث. وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام معلمي ومعلمات العلوم بمحافظة الليث لأساليب التقويم البديل جاء على النحو التالي: التقويم بالاختبارات الكتابية في المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية التقويم القائم على الأداء. كما

كشفت نتائج الدراسة أن من أهم معوقات استخدام أساليب التقويم البديل قلة الدورات التدريبية في مجال أساليب التقويم البديل.

كما هدفت دراسة عفانه، (2011م)، إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في أساليب تقويم طلاب المرحلة الإعدادية في مادة اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة، وتحديد واقع استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة ذاتها. ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم استخدام المنهج الوصفي، وتوظيف أداتي الاستبانة وبطاقة الملاحظة لجمع بيانات الدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة و(24) مديراً ومشرفاً. وأظهرت أهم نتائج الدراسة أن تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية جاء في المرتبة الأولى بالنسبة إلى استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل، بينما جاء في المرتبة الثانية تقويم الأداء القائم على الملاحظة.

وهدفت دراسة (Wikström, 2008)، إلى كشف أساليب التقويم البديل التي تتم ممارستها في إحدى المدارس العامة، واتجاهات المعلمين نحو استخدامها. وتكونت عينة الدراسة من (16) معلماً. ولغرض فحص ممارسة تقويم المعلمين واتجاهاتهم نحو استخدام التقويم البديل؛ تم بناء أداة الاستبانة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يستخدمون أحياناً أساليب التقويم التقليدي مثل: الاختبارات التحصيلية، وأحياناً اخرى يستخدمون أساليب التقويم البديل مثل: التقويم المعتمد على الأداء. كما أوصت الدراسة على أهمية إعادة النظر في الممارسات التقويمية التي تعتمد على الاختبارات التقليدية؛ إذ إنه من غير المعقول أن يستمر فهم المعلمين لعملية التقويم على أنه مرادف لطبيعة الامتحانات، وأن يستمر دور المدارس محصوراً في نطاق إعداد المتعلمين للاختبارات بدلاً من الفهم.

كما قام (Ohlsen, 2007) بإجراء دراسة مسحية في (9) ولايات أمريكية، حيث هدفت إلى استقصاء أساليب التقويم في المرحلة الثانوية لمادة الرياضيات. وتألفت عينة الدراسة من (262) معلماً ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة لجمع بيانات الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أنه على الرغم من أن أساليب التقويم التقليدية ليست المؤشرات الوحيدة التي تحدد مستوى التحصيل العلمي للطلاب والطالبات، إلا أن النسبة الكبرى لأساليب التقويم كانت أساليب تقليدية مثل: الاختبارات التحصيلية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التقويم البديل، يلاحظ أن هناك أوجه اتفاق واختلاف مع الدراسة الحالية، حيث تنوعت الدراسات السابقة بين دراسات عربية وأجنبية، كما تتفق بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تطبيقها في مجتمع المملكة العربية السعودية مثل دراسة المشيخي، (2018م)؛ والزبيدي، (2016م)؛ وأبوهاشم وعبدالفتاح والأحمد، (2014م)، بينما أجريت دراسة مصطفى، (2016م) في غزة، ودراسة البشير وبرهم، (2012م) في الأردن، ودراسة عفانه، (2011م) في غزة، ودراسة (Ohlsen, 2007) في الولايات المتحدة الأمريكية.

كما تتفق الدراسة الحالية مع أغلب تلك الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي مثل دراسة المشيخي، (2018م)؛ والزبيدي، (2016م)؛ ومصطفى، (2016م)؛ والخالدي، (2014م)؛ والبشير وبرهم، (2012)؛ وعفانة، (2011م). كما اتفقت أغلب الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية بتطبيقها على المعلمين مثل دراسة المشيخي، (2018م)؛ والزبيدي، (2016م)؛ ومصطفى، (2016م)؛ والبشير وبرهم، (2012م)؛ وعفانه (2011م)؛ ودراسة (Wikström, 2008)؛ ودراسة (Ohlsen, 2007).

كما أن بعض الدراسات السابقة تتفق مع الدراسة الحالية في مجال الدراسة وهو مجال العلوم، مثل دراسة الزبيدي، (2016م)؛ وأبوهاشم وعبدالفتاح والأحمد، (2014)؛ والخالدي، (2014م)، بينما تم تطبيق دراسة المشيخي، (2018م) على معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية، ودراسة مصطفى، (2016م)، على معلمي التربية الإسلامية، ودراسة البشير وبرهم، (2012م) على معلمي الرياضيات واللغة العربية، ودراسة عفانه، (2011م) على معلمي اللغة العربية. إضافت إلى ذلك فقد اتفقت أغلب الدراسات السابقة في النتائج والتوصيات على أهمية استخدام أساليب التقويم البديل لدى المعلمين، وذلك لنجاحهم في أدائهم، وأهمية تقويم هذا الأداء في ضوء استخدام تلك الأساليب المتعددة. وقد أفادت البحوث والدراسات السابقة في عملية بناء أداة الدراسة وتفسير نتائج الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، ويشير النوح (2015م)، إلى أن من مبررات الاهتمام بالمنهج الوصفي توفيره لبيانات عن واقع الظاهرة المدروسة، مع تفسير تلك البيانات، وذلك في نطاق الإجراءات المنهجية المتبعة، وقدرة الباحث على تفسير البيانات، كما يشير النوح (2015م، ص ص 138-139) إلى أن المقصود بالبحث المسحي "ذلك النوع من البحث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم؛ وذلك بقصد وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها فقط".

مجتمع وعينة الدراسة:

يعرف عبيدات وآخرون (2016م، ص96) مجتمع البحث بأنه "جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث"، وعليه فإن فقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي العلوم الذكور في المرحلة المتوسطة بمدينة نجران، للعام الدراسي 1439هـ-1440هـ، والبالغ عددهم (102) معلما، أما عينة الدارسة فقد تمثلت في عينة عشوائية بسيطة، حيث قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على جميع المعلمين، استجاب منهم (83) معلم، وهي تمثل (81.4%) من إجمالي مجتمع الدراسة.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص الوظيفية تتمثل في (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)، وذلك على النحو التالي:

الجدول (2) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لخصائصهم الوظيفية

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
بكالوريوس	78	94.0
دراسات عليا (ماجستيرودكتوراه)	5	6.0
الإجمالي	83	100.0
سنوات الخبرة	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
أقل من 5 سنوات	19	22.9
5-10 سنوات	24	28.9
أكثر من 10 سنوات	40	48.2
الإجمالي	83	100.0

* تم دمج فئة (دبلوم) مع فئة (بكالوريوس) بفئة واحدة (بكالوريوس فأقل)، وذلك لاحتواء فئة دبلوم على استجابة واحدة فقط.

يتضح من خلال الجدول (2) أن النسبة الأكبر من أفراد الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس فأقل بتكرار (78) معلم وبنسبة (94.0%)، في حين أن هناك (5) معلمين بنسبة (6.0%) مؤهلهم العلمي دراسات عليا. كما بينت النتائج بالجدول (2) أن ما يقارب من نصف أفراد الدراسة خبرتهم أكثر من (10) سنوات بتكرار (40) معلم وبنسبة (48.2%)، في حين أن هناك (24) معلم بنسبة (28.9%) تتراوح سنوات خبرتهم ما بين (5-10) سنوات، وهناك (19) معلم بنسبة (22.9%) خبرتهم أقل من (5) سنوات.

أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجد الباحث أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، ومنها: فتح الله (2016م)، ودراسة كل من مصطفى (2016م)؛ وأبوهاشم وعبدالفتاح والأحمد، (2014م)؛ والزبيدي، (2011م)؛ وعفانه، (2011م)؛ والعرابي، (2004). ولقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين، وذلك على النحو التالي: أما الجزء الأول فتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد الدراسة والتي تتمثل في المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، وأما الجزء الثاني فتكون من (47) عبارة موزعة على ثلاثة محاور: حيث تناول المحور الأول أساليب التقويم البديل المناسبة للتطبيق في تدريس العلم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران وتكون

من (6) عبارات، بينما تناول المحور الثاني مدى تطبيق معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديل ويتكون من (35) عبارة، أما المحور الثالث فتناول المعوقات التي تواجه معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران عند تطبيق أساليب التقويم البديل وتكون من (6) عبارات، وقد طلب الباحث من أفراد الدراسة الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة (√) أمام أحد الخيارات التالية:

توزيع فئات مقياس ليكرت الثلاثي

3- عالية 2- متوسطة 1- منخفضة

ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (3-1=2)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (3/2= 0.66)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يتضح من خلال الجدول (3):

الجدول (3) تحديد فئات المقياس المتدرج الثلاثي

عالية	متوسطة	منخفضة
3.0 – 2.34	2.33 – 1.67	1.66 – 1

صدق أداة الدراسة

يقصد بصدق الاستبانة التأكد من أنها سوف تقيس ما صممت لأجله (Cohen, 2018)، ولقد قام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يلي:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة والتي تتناول "واقع تطبيق التقويم البديل لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة نجران"، وللتعرف إلى مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه، تم عرضها على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم، وعددهم (6) محكمين، اثنان من معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة، واثنان من مشرفي العلوم، واثنان برتبة أستاذ مشارك في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم، وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي حول مدى صحة الصياغة ووضوح العبارات ومدى ملاءمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة والتي تكونت في صورتها الأولية من (51) عبارة، وبناء على التعديلات

والاقتراحات التي أبداها المحكمون، تمّ إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، إلى أن أصبح عدد عبارات الاستبانة في صورتها النهائية (47) عبارة.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية من معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة، حيث بلغ عددهم (10) معلمين، كما تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما يوضح ذلك الجدول التالي.

الجدول (4) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور الدراسة بالدرجة الكلية لكل محور

أساليب التقويم البديل		تطبيق معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديل						معوقات تطبيق أساليب التقويم البديل	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.718	1	**0.507	13	**0.598	25	**0.648	1	**0.550
2	**0.512	2	**0.511	14	**0.613	26	**0.691	2	**0.793
3	**0.538	3	**0.527	15	**0.653	27	**0.662	3	**0.628
4	**0.586	4	**0.623	16	**0.601	28	**0.723	4	**0.765
5	**0.720	5	**0.622	17	**0.531	29	**0.702	5	**0.614
6	**0.616	6	**0.615	18	**0.705	30	**0.665	6	**0.656
-	-	7	**0.594	19	**0.641	31	**0.577	-	-
-	-	8	**0.547	20	**0.691	32	**0.498	-	-
-	-	9	**0.571	21	**0.676	33	**0.665	-	-
-	-	10	**0.637	22	**0.635	34	**0.685	-	-
-	-	11	**0.670	23	**0.493	35	**0.608	-	-
-	-	12	**0.592	24	**0.679	-	-	-	-

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجداول (4) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط لمحور أساليب التقويم البديل ما بين (0.512، 0.720)، ولمحور درجة تطبيق معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل ما بين (0.493، 0.723)، ولمحور المعوقات ما بين (0.550، 0.793)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

يقصد بثبات الأداة التأكد من أن الإجابة سوف تكون واحدة تقريباً لو تم تكرار تطبيقها على العينة نفسها في أوقات مختلفة (Cohen, 2018)، وقد قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (الفا كرونباخ) والجدول (5) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي :

الجدول (5) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الرقم	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	أساليب التقويم البديل المناسبة للتطبيق في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران.	6	0.776
2	مدى تطبيق معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران لأساليب التقويم البديل.	35	0.850
3	المعوقات التي تواجه معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران عند تطبيق أساليب التقويم البديل.	6	0.752
الثبات الكلي		**47**	**0.914**

يتضح من خلال الجدول (5) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا كرونباخ) (0.914) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.752، 0.850)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

أساليب المعالجة الإحصائية المُستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة وهي: معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة، ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة، والمتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي، وتم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف إلى مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، وتم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للتعرف إلى الفروق في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير (المؤهل العلمي)، وتم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) للتعرف إلى الفروق في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير (سنوات الخبرة).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا القسم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، من خلال عرض إجابات عينة الدراسة على عبارات الاستبانة، وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما أساليب التقويم البديل المناسبة للتطبيق في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران؟

للتعرف إلى أساليب التقويم البديل المناسبة للتطبيق في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

الجدول (6) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول أساليب التقويم البديل المناسبة للتطبيق في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران

م	العبارات	درجة المناسبة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة المناسبة
		عالية		متوسطة		منخفضة					
		ك	%	ك	%	ك	%				
4	التقويم المعتمد على الأداء.	52	62.7	28	33.7	3	3.6	2.59	0.56	1	عالية
2	التقويم بالقلم والورقة.	41	49.4	41	49.4	1	1.2	2.48	0.53	2	عالية
6	التقويم بالتواصل.	32	38.6	44	53.0	7	8.4	2.30	0.62	3	متوسطة
1	التقويم المعتمد على الملاحظة.	27	32.5	50	60.2	6	7.2	2.25	0.58	4	متوسطة
5	تقويم الأقران	22	26.5	49	59.0	12	14.5	2.12	0.63	5	متوسطة
3	التقويم بأسلوب ملفات الإنجاز	17	20.5	40	48.2	26	31.3	1.89	0.72	6	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام							2.27	0.37	-	متوسطة

يتضح من خلال الجدول (6) أن المتوسط الحسابي العام للمحور بلغ (2.27) بانحراف معياري (0.37)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على أساليب التقويم البديل المناسبة للتطبيق في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران، ومن أبرز تلك الأساليب: التقويم المعتمد على الأداء بمتوسط حسابي (2.59) وبانحراف معياري (0.56)، وكذلك التقويم بالقلم والورقة بمتوسط حسابي (2.48) وبانحراف معياري (0.53)، والتقويم بالتواصل بمتوسط حسابي (2.30) وبانحراف معياري (0.62).

كما بينت النتائج بالجدول (6) أن قيم الانحراف المعياري لمحور أساليب التقويم البديل المناسبة للتطبيق في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران؛ تتراوح ما بين (0.53، 0.72)، وهي قيم أقل من الواحد الصحيح، وهذا يدل على أن هناك تجانساً في استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور.

وفقا للنتائج السابقة، فقد جاء التقويم المعتمد على الأداء في المرتبة الأولى لأساليب التقويم البديل المناسبة للتطبيق في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة؛ وربما يعود ذلك إلى اهتمام

ورغبة المعلمين بقياس قدرة الطلاب على توظيف مهاراتهم في مواقف الحياة اليومية، واستخدامها في حل المشكلات والتحديات التي قد تواجههم، وهذا ما اكدته دراسة العرابي، (2004م)، ودراسة الجودة (2016م)، ويعزز ذلك ما أشار إليه (صبري والرافعي، 2008)، بأن التقويم القائم على الأداء يعتمد على مهام متعددة مثل: مهام الأداء الأكاديمي، والمهام المرتبطة بواقع الحياة اليومية للطالب. وكما أن التقويم المعتمد على الأداء قد جاء في المرتبة الأولى، ويليه في المرتبة الثانية أسلوب التقويم بالقلم والورقة، فقد يعزى ذلك إلى إدراك معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لأهمية استخدام أساليب التقويم البديل في تعليم العلوم بالمرحلة المتوسطة.

السؤال الثاني: ما مدى تطبيق معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران لأساليب التقويم البديل؟

للتعرف إلى مدى تطبيق معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران لأساليب التقويم البديل؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

الجدول (7) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران لأساليب التقويم البديل

م	العبارات	درجة التطبيق						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
		عالية		متوسطة		منخفضة					
		ك	%	ك	%	ك	%				
9	أنوع بين الأسئلة الموضوعية والمقالية في الاختبارات التحريرية.	60	72.3	20	24.1	3	3.6	2.69	0.54	1	عالية
12	أهتم بتهيئة الجو المناسب لتنفيذ الاختبار.	56	67.5	26	31.3	1	1.2	2.66	0.50	2	عالية
27	أوجه الطلاب إلى احترام وتقدير أداء أقرانهم.	57	68.7	22	26.5	4	4.8	2.64	0.58	3	عالية
32	أستخدم مستوى العبارات اللغوية المناسبة لمراحل نمو الطلاب.	52	62.7	28	33.7	3	3.6	2.59	0.56	4	عالية
15	أشرح للطلاب طريقة تنفيذ ملف الإنجاز المتعلق بمادة العلوم.	50	60.2	30	36.1	3	3.6	2.57	0.57	5	عالية

20	أحدد ما يراد تقويمه من المهارات المتعلقة بمادة العلوم بصورة واضحة.	49	59.0	31	37.3	3	3.6	2.55	0.57	6	عالية
5	أختار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة بناء على ملاحظاتي حول سوء فهم الطلاب لبعض المفاهيم والظواهر العلمية.	46	55.4	35	42.2	2	2.4	2.53	0.55	7	عالية
2	أمنح طلابي فرصة إبداء رأيهم حول تقويم أدائهم وتعديل إجراءات ومهام تقويم أدائهم.	48	57.8	31	37.3	4	4.8	2.53	0.59	8	عالية
35	أقدم التغذية الراجعة للطلاب بناء على تحليل نتائج عملية التقويم.	44	53.0	35	42.2	4	4.8	2.48	0.59	9	عالية
14	أشرح للطلاب خطوات بناء ومكونات ملف الإنجاز الخاص بمادة العلوم.	47	56.6	29	34.9	7	8.4	2.48	0.65	10	عالية
21	أحدد الزمن المناسب لإنجاز المهمات المتعلقة بالمهارات المطلوب تقويم الأداء فيها.	44	53.0	34	41.0	5	6.0	2.47	0.61	11	عالية
11	أحلل طبيعة سوء الفهم في إجابات الطلاب على الأسئلة التحريرية.	41	49.4	39	47.0	3	3.6	2.46	0.57	12	عالية
22	أحدد النتاجات المستهدفة في عملية تقويم الأداء.	41	49.4	39	47.0	3	3.6	2.46	0.57	12 مكرر	عالية
33	أحدد نوع الأداة التي يمكن استخدامها لتسجيل البيانات المراد الحصول عليها في عملية التقويم.	42	50.6	37	44.6	4	4.8	2.46	0.59	14	عالية
28	أشجع الطلاب على تقويم أقرانهم.	46	55.4	29	34.9	8	9.6	2.46	0.67	15	عالية
1	أحدد السلوك المستهدف في عملية التقويم بالملاحظة.	39	47.0	41	49.4	3	3.6	2.43	0.57	16	عالية

13	أعمل على رفع مستوى وعي الطلاب نحو استخدام ملف الإنجاز في تنمية مهارات العلوم.	41	49.4	35	42.2	7	8.4	2.41	0.64	17	عالية
34	أقوم بتحليل البيانات بعد مراجعتها عدة مرات للتأكد من مدى فهم استجابات الطلاب بشكل سليم.	39	47.0	38	45.8	6	7.2	2.40	0.62	18	عالية
8	أعتني بجدول المواصفات عند إعداد الأسئلة، من خلال تحديد الوزن النسبي لمستويات الأهداف التدريسية.	40	48.2	36	43.4	7	8.4	2.40	0.64	19	عالية
3	أقوم بملاحظة الطلاب دون أن أشعرهم بأنهم ملاحظون حتى لا تتغير طبيعة استجاباتهم.	38	45.8	39	47.0	6	7.2	2.39	0.62	20	عالية
2	أكرر عملية الملاحظة لتقويم سلوك الطلاب بشكل دقيق.	41	49.4	33	39.8	9	10.8	2.39	0.68	21	عالية
23	أقوم طلابي بناء على أدائهم في الأنشطة العملية.	37	44.6	40	48.2	6	7.2	2.37	0.62	22	عالية
24	أشرك طلابي في تقويم أدائهم.	39	47.0	36	43.4	8	9.6	2.37	0.66	23	عالية
18	أوظف التغذية الراجعة بعد استخدام الطلاب لملفات الإنجاز في تحسين الأداء التدريسي.	35	42.2	42	50.6	6	7.2	2.35	0.61	24	عالية
7	أستخدم بطاقة الملاحظة أثناء تنفيذ الطلاب للأنشطة التعليمية المتعلقة بمادة العلوم.	38	45.8	36	43.4	9	10.8	2.35	0.67	25	عالية
26	أوضح للطلاب معايير تقويم أقرانهم في الجوانب الكتابية والعملية.	36	43.4	39	47.0	8	9.6	2.34	0.65	26	عالية
19	أستخدم ملفات الإنجاز في تحديد مستوى تنمية مهارات الطلاب خلال فترة التعلم.	35	42.2	39	47.0	9	10.8	2.31	0.66	27	متوسطة
6	أدون ملاحظاتي حول سلوك الطلاب لغرض التعرف إلى ميولهم	38	45.8	33	39.8	12	14.5	2.31	0.71	28	متوسطة

	واهتماماتهم وتفاعلهم مع أقرانهم.									
10	أقوم بتحليل نتائج الاختبارات إحصائياً.	34	41.0	38	45.8	11	13.3	2.28	0.69	29	متوسطة
16	أستخدم ملفات الإنجاز بهدف تحديد جوانب القوة والضعف لدى للطلاب.	31	37.3	43	51.8	9	10.8	2.27	0.65	30	متوسطة
31	أحدد الوقت المناسب للتقويم بالتواصل.	28	33.7	48	57.8	7	8.4	2.25	0.60	31	متوسطة
4	أدون ملاحظاتي عن كل طالب في ملف خاص بعد جمع كل ما يتعلق بمناقشة ما يطرحه الطلاب من أفكار.	32	38.6	38	45.8	13	15.7	2.23	0.70	32	متوسطة
17	أستخدم ملفات الإنجاز للمقارنة بين التحصيل العلمي للطلاب ومستوى تقدمهم.	27	32.5	47	56.6	9	10.8	2.22	0.63	33	متوسطة
29	أكلف الطلاب بتقويم واجبات أقرانهم من خلال توظيف طريقة التصحيح التبادلي لكراسات الواجبات.	35	42.2	31	37.3	17	20.5	2.22	0.77	34	متوسطة
30	أكلف بعض الطلاب بتقويم أداء أقرانهم في أثناء تأديتهم للأنشطة العملية في مادة العلوم.	31	37.3	37	44.6	15	18.1	2.19	0.72	35	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام							**2.41**	**0.38**	-	متوسطة

يتضح من خلال الجدول (7) أن المتوسط الحسابي العام للمحور يبلغ (2.41) بانحراف معياري (0.38)، وهذا يدل على أن درجة تطبيق معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران لأساليب التقويم البديل جاءت عالية، ومن أبرز الأساليب التي يتم تطبيقها (التنويع بين الأسئلة الموضوعية والمقالية في الاختبارات التحريرية بمتوسط حسابي (2.69) وبانحراف معياري (0.54)، وكذلك الاهتمام بتهيئة الجو المناسب لتنفيذ الاختبار بمتوسط حسابي (2.66) وبانحراف معيار (0.50)، إضافة إلى توجيه الطلاب إلى احترام وتقدير أداء

أقرانهم بمتوسط حسابي (2.64) وبانحراف معياري (0.58)، واستخدام مستوى العبارات اللغوية المناسبة لمراحل نمو الطلاب بمتوسط حسابي (2.59) وبانحراف معياري (0.56).

كما بينت النتائج بالجدول (7) أن قيم الانحراف المعياري لمحور درجة تطبيق معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران لأساليب التقويم البديل؛ تتراوح ما بين (0.50، 0.77)، وهي قيم أقل من الواحد الصحيح، وهذا يدل على أن هناك تجانساً في استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة الزبيدي (2011م) بأن التقويم بالاختبارات الكتابية قد جاء في المرتبة الأولى في استخدام معلمي ومعلمات العلوم لأساليب التقويم البديل، كما تتفق هذه النتائج أيضاً مع نتائج دراسات أخرى مثل: أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد، (2014م)؛ ودراسة (Ohlsen, 2007)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين قد يكونوا معتادين على أسلوب التقويم بالقلم والورقة ، والذي أكده (المشيخي، 2018م، ص147) بأن "المعلمين قد اعتادوا هذا الأسلوب وهم في محاولات مستمرة لمقاومة التغيير سعيا للراحة وتكرار ما اعتادوا عليه وخوفاً من فقدان مكانتهم وخبرتهم السابقة في هذه الاستراتيجية".

كما يرى الباحث عدم حصر تقويم المتعلمين على الاختبارات الكتابية فقط، بل ينبغي على المعلمين التنويع بين أساليب التقويم البديل المتعددة، وفي هذا السياق تؤكد دراسة (Wikström, 2008) على أهمية إعادة النظر في الممارسات التقويمية التي تعتمد على الاختبارات الكتابية؛ إذ إنه من غير المعقول أن يستمر فهم المعلمين لعملية التقويم على أنها مرادفة لطبيعة الامتحانات، وأن يستمر دور المدارس محصوراً في نطاق إعداد المتعلمين للاختبارات بدلاً من الفهم.

السؤال الثالث: ما المعوقات التي تواجه معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران عند تطبيق أساليب التقويم البديل؟

وللكشف عن المعوقات التي تواجه معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران عند تطبيق أساليب التقويم البديل؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

الجدول (8) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول المعوقات التي تواجه معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران عند تطبيق أساليب التقويم البديل

م	العبارات	درجة المعوق						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة المعوق
		عالية		متوسطة		منخفضة					
		ك	%	ك	%	ك	%				
1	كثرة الأعباء التي يكلف بها معلم العلوم.	62	74.7	20	24.1	1	1.2	2.73	0.47	1	عالية
5	كثرة أعداد الطلاب في قاعات الصفوف الدراسية.	55	66.3	25	30.1	3	3.6	2.63	0.56	2	عالية
6	قلة وعي الطلاب بأهمية بعض أساليب التقويم البديل مثل (ملفات الإنجاز) في تنمية مهارات العلوم.	44	53.0	37	44.6	2	2.4	2.51	0.55	3	عالية
4	قلة الدورات التدريبية المتعلقة بمجال تطبيق أساليب التقويم البديل.	34	41.0	34	41.0	15	18.1	2.23	0.74	4	متوسطة
2	ضعف برامج إعداد معلم العلوم في التدريب على تطبيق أدوات التقويم البديل.	32	38.6	36	43.4	15	18.1	2.20	0.73	5	متوسطة
3	ضعف قناعة معلم العلوم بجدوى تطبيق أساليب التقويم البديل.	28	33.7	35	42.2	20	24.1	2.10	0.76	6	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام							**2.40**	**0.43**	-	متوسطة

يتضح من خلال الجدول (8) أن المتوسط الحسابي العام للمحور يبلغ (2.40) بانحراف معياري (0.42)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على المعوقات التي تواجه معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران عند تطبيق أساليب التقويم البديل، ومن أبرز تلك المعوقات: كثرة الأعباء التي يكلف بها معلم العلوم بمتوسط حسابي (2.73) وبانحراف معياري (0.47)، وكذلك كثرة أعداد الطلاب في قاعات الصفوف الدراسية بمتوسط حسابي (2.63) وبانحراف معياري (0.56)، إضافة إلى قلة وعي الطلاب بأهمية بعض أساليب التقويم البديل مثل (ملفات الإنجاز) في تنمية مهارات العلوم بمتوسط حسابي (2.51) وبانحراف معياري (0.55).

كما بينت النتائج بالجدول (8) أن قيم الانحراف المعياري لمحور المعوقات التي تواجه معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران عند تطبيق أساليب التقويم البديل تتراوح ما بين

(0.47، 0.76)، وهي قيم أقل من الواحد الصحيح، وهذا يدل على أن هناك تجانساً في استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة الخالدي، (2014م) من أن أبرز معوقات استخدام التقويم البديل؛ هو كثرة المهام، وكثرة أعداد الطلاب، وهو ما قد يؤدي إلى صعوبة تغطية جميع مهام وأداءات الطلاب بشكل جيد. إضافة إلى ذلك، فقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة يوسف (2018م)، والتي أشارت إلى أن "زيادة العبء التدريسي" قد جاء في المرتبة الأولى في مجال معوقات استخدام التقويم البديل وبدرجة كبيرة جداً، ويرى الباحث أن هذا العائق يعد أحد المعوقات المرتبطة بإدارة المدرسة، والتي قد يمكن إدارة المدرسة التغلب عليها من خلال خفض الأعباء التدريسية التي يكلف بها المعلم؛ ليتمكن المعلم من توظيف أساليب التقويم البديل التوظيف الأمثل للحصول على مخرجات تعلم مميزة.

السؤال الرابع: هل تختلف درجة تطبيق معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران لأساليب التقويم البديل باختلاف متغير المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول محاور الدراسة باختلاف متغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بديلاً عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independnat Sample T-Test)، وذلك لعدم التكافؤ بين فئات متغير المؤهل العلمي، وذلك كما يتضح من خلال الجدول (9) التالي:

الجدول (9) نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران لأساليب التقويم البديل باختلاف متغير المؤهل العلمي

البعد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	مستوى الدلالة
مدى تطبيق أساليب التقويم البديل	بكالوريوس فأقل	78	41.30	3221.50	140.50	0.297
	دراسات عليا	5	52.90	264.50		

يتضح من خلال الجدول (9) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مدى تطبيق معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران لأساليب التقويم البديل باختلاف متغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.297)، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة على اختلاف مؤهلهم العلمي حول تلك المحاور.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة المشيخي، (2018م)؛ ودراسة مصطفى، (2016م) من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تطبيق المعلمين لأساليب التقويم البديل والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وربما يعود ذلك إلى تركيز برامج الدراسات العليا على الجوانب النظرية أكثر من الجوانب التطبيقية لأساليب التقويم البديل.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول محاور الدراسة باختلاف متغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار كروسكال والاس (Kruskal Wallis) بديلاً عن اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)؛ وذلك لعدم التكافؤ بين فئات متغير سنوات الخبرة، وذلك كما يتضح من خلال الجدول (10) التالي

الجدول (10) نتائج اختبار كروسكال والاس (Kruskal Wallis) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران لأساليب التقويم البديل باختلاف متغير سنوات الخبرة

البعد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
مدى تطبيق أساليب التقويم البديل	أقل من 5 سنوات	19	34.92	4.330	0.115
	5-10 سنوات	24	38.33		
	أكثر من 10 سنوات	40	47.56		

يتضح من خلال الجدول (10) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مدى تطبيق معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران لأساليب التقويم البديل باختلاف متغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة

(0.115)، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى عدم تأثير متغير سنوات الخبرة على استجابات أفراد الدراسة حول تلك المحاور.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة المشيخي، (2018م)، بأنه لم يكن هناك فروق دالة إحصائياً تعود لمتغير الخبرة، وربما يعود ذلك إلى تعرض المعلمين للعديد من الدورات التدريبية المتعلقة بمجال تطبيق أساليب التقويم البديل، وفي هذا السياق، تؤكد نتائج الجدول (8) أن قلة الدورات التدريبية المتعلقة بمجال تطبيق أساليب التقويم البديل لا تعد من أهم المعوقات التي تواجه معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران عند تطبيق أساليب التقويم البديل، حيث جاءت في المرتبة الرابعة في ترتيب المعوقات وبدرجة متوسطة بخلاف المراتب الثلاثة الأولى والتي جاءت بدرجة عالية.

نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

أولاً: نتائج الدراسة

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتي يمكن استعراضها في الآتي:

1. أن أبرز أساليب التقويم البديل المناسبة للتطبيق في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران هو التقويم المعتمد على الأداء.
2. أن درجة تطبيق معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران لأساليب التقويم البديل جاءت عالية، ومن أبرز الأساليب التي يتم تطبيقها التنويع بين الأسئلة الموضوعية والمقالية في الاختبارات التحريرية، والاهتمام بتهيئة الجو المناسب لتنفيذ الاختبار.
3. أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على المعوقات التي تواجه معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران عند تطبيق اساليب التقويم البديل، ومن أبرز تلك المعوقات كثرة الأعباء التي يكلف بها معلم العلوم، وكثرة أعداد الطلاب في قاعات الصفوف الدراسية.
4. لا توجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مدى تطبيق معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران لأساليب التقويم البديل باختلاف متغيرات الدراسة كالمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

ثانياً: توصيات الدراسة

وفقا للنتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية، يوصى بما يلي:

1. تشجيع معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة على استخدام التقويم المعتمد على الأداء، حيث تشير النتائج إلى أن أبرز أساليب التقويم البديل المناسبة للتطبيق في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران هو التقويم المعتمد على الأداء.
2. تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية لمعلمي العلوم للتدريب على تطبيق أساليب التقويم البديل، حيث تظهر النتائج أن أبرز أساليب التقويم التي يتم تطبيقها التنويع بين الأسئلة الموضوعية والمقالية.
3. العمل على خفض الأعباء التي يكلف بها معلم العلوم؛ ليتمكن من ممارسة أساليب التقويم البديل في الصفوف الدراسية بصورة جيدة.
4. العمل على خفض أعداد الطلاب في الصفوف الدراسية؛ ليتمكن المعلم من متابعة جميع الطلاب وتقويمهم.
5. نظرا لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مدى تطبيق معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران لأساليب التقويم البديل باختلاف متغير المؤهل العلمي، والذي ربما يكون بسبب تركيز برامج الدراسات العليا على الجوانب النظرية لأساليب التقويم البديل أكثر من الجوانب التطبيقية ؛ لذا توصي الدراسة الحالية بتركيز برامج الدراسات العليا على الجوانب التطبيقية لأساليب التقويم البديل.

ثالثا: مقترحات الدراسة

استكمالا لما بدأته هذه الدراسة يقترح القيام بما يلي:

1. إجراء دراسة تتناول واقع تطبيق التقويم البديل من وجهة نظر الطلاب، ومشرفي العلوم ، ومدراء مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة نجران.
2. إجراء دراسة مماثلة لكشف واقع تطبيق التقويم البديل لدى معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية والثانوية بمدينة نجران.
3. إجراء دراسة مماثلة لكشف واقع تطبيق التقويم البديل لدى معلمات العلوم في المرحلة الإبتدائية والمتوسطة والثانوية بمدينة نجران.

مراجع الدراسة

المراجع العربية

- أبو علي، محمد زهران (2006م): "فاعلية توظيف الطرق التعليمية القائمة على التقويم الحقيقي في تنمية مهارات التفكير العليا عند طلبة الصف العاشر وفي اتجاهاتهم نحو العلوم"، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- أبو عواد، فريال؛ أبو سنينة، عودة (2011م): "معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث بالأردن"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، عمان، الأردن، ع(24)، ص ص 229-266.
- أبو هاشم، السيد محمد؛ عبد الفتاح، فيصل أحمد (2014م): "معارف ومهارات الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم"، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الامارات العربية المتحدة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية،ع(35).
- البشير، أكرم عادل؛ برهم، أريج عصام (2010م): "استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن"، العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين - مركز النشر العلمي، مج(13)، ع(1)، ص ص 241-270.
- الجودة، ماجد محمود (2016م): "التقييم والتقويم في العملية التدريسية"، ط3، مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- الخالدي، عادي بن كريم عادي (2014م): "درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل"، مجلة كلية التربية - عين شمس -مصر، مج(3)، ع(38)، ص ص 415-463.
- الخليفة، حسن جعفر (2014م): "المنهج المدرسي المعاصر مفهومه، أسسه، مكوناته، تنظيماته، تقويمه، تطويره" ط4، مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية، الرياض.

- ربيع، هادي مشعان؛ أحمد، خيتام إسماعيل (2013م): " القياس والتقويم في التربية والتعليم"، ط1، دار زهران، عمّان، الاردن.
- الرشيدي، عايشة عايش (2008م): "تصورات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت لاستراتيجيات التقويم البديل ودرجة ممارستهم لها"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية، الاردن، ص ص 1-79.
- الزبيدي، عوض أحمد (2011م): "واقع استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي ومعلمات العلوم بمحافظة الليث"، رسالة ماجسير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- زيتون، عايش (2001م): "أساليب تدريس العلوم"، ط1، دار الشروق، عمّان.
- السعدوي، عبدالله صالح (2018م): "دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية الى التطبيق"، ط2، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- الشبول، فتحية (2004م): "فاعلية الحقيبة التقويمية في تدريس العلوم لطلبة الصف السابع الأساسي في التحصيل العلمي والتقويم الذاتي والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان، الأردن، ص ص 1-171.
- صبري، ماهر إسماعيل؛ الرافعي، محب محمود (2008م): "التقويم التربوي أسسه وإجراءاته"، ط6، سلسلة الجامعي العربي، مكتبة الرشد، المكلة العربية السعودية، الرياض.
- عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، كايد؛ عدس، عبد الرحمن (2016م): "البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه"، ط18، دار الفكر، المملكة الأردنية الهاشمية، عمّان.
- العرابي، محمد سعد إبراهيم (2004م): "فعالية التقويم البديل على التحصيل والتواصل وخفض قلق الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية"، المؤتمر العلمي الرابع – رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة، جامعة الزقازيق – كلية التربية ببنها – الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ص ص 177-244.

- عفانة، محمد شحادة (2011م): "واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثه"، عمادة الدراسات العليا، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، غزة.
- علام، صلاح الدين (2007م): "التقويم التربوي المؤسسي أسسه، ومنهجياته، وتطبيقاته في تقويم المدارس"، دار الفكر العربي، القاهرة.
- علاونه، معزوز (2014): "الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات في مديرية التربية والتعليم في مدينة نابلس"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الأنسانية)، مج(28)، ع(11)، ص ص 2587-2618.
- عواودة، إسماعيل عبد حمدان؛ المقابلة، محمد قاسم (2016م): "درجة ممارسة التقويم الواقعي لدى معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في محافظه الدمام"، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، مج(11)، ع(1)، ص ص 59-43.
- فتح الله، مندور عبدالسلام (2016م): "التقويم التربوي"، ط3، دار النشر الدولي، الرياض.
- الفريق الوطني للتقويم (2004م):" استراتيجيات التقويم وأدواته، إدارة الامتحانات والاختبارات، وزارة التربية والتعليم"، الأردن.
- المشيخي، موسى أحمد جابر (2018م): "مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته بمحافظة محايل عسير"، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للبحث الغلمي والتنمية البشرية، ع(10).
- مصطفى، أشرف عطية فؤاد (2016م): "واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة"، شئون البحث العلمي والدراسات العليا، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- مطاوع، ضياء الدين محمد؛ الخليفة، حسن جعفر (2012م): "مدخل إلى التدريس"، ط1، مكتبة الرشد.

- المطرفي، ثامر هزّاع (2015م): "مدى أهمية واستخدام اساليب التقويم البديل لدى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية واهم الصعوبات التي يواجهونها"، مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط، مج(31)، ع(3)، ص ص 544-601.
- النوح، مساعد عبد الله (2015م): "مبادئ البحث التربوي"، ط3، المملكة العربية السعودية، الرياض. الجود
- هاشم، كمال الدين محمد؛ الخليفة، حسن جعفر (2015م): "التقويم التربوي مفهومه، أساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة"، ط5، مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية، الرياض
- يوسف، يحي عبدالخالق (2018م): "المعيقات التي تواجة تطبيق التقويم الحقيقي في تعليم وتعلم مقررات التربية الإسلامية بمدارس منطقة تبوك التعليمية"، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مج(3)، ع(2)، ص ص 292-316.

المراجع الأجنبية

- Abidin, A. Z., & Saleh, F. (2010): "Soft Skills in the Development of Team-Based Electronic Learning Portfolio", Procedia-Social and Behavioral Sciences, 8, pp626-633.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2018). "Research methods in education", 8th Ed London, Routledge.
- Morreale, S. P. (1996): "Large scale assessment of oral communication: K-12 and higher education", Speech Communication Association, 5105 Backlick Road, Building F, Annandale, VA 22003.
- Ohlsen, M. T. (2007): "Classroom assessment practices of secondary School Members Of NCTM", American Secondary Education, 36(1), pp4-14.
- Wen, M., & Tsai, C. (2006): "University students' perceptions of and attitudes toward (online) peer assessment", Higher Education, 51(1), pp 27-44.

- Wikström, N. (2008): "Alternative assessment in primary years of international baccalaureate education", (Master's thesis).