درجة إسهام برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في جامعة أم القرى في تعريف الطلاب المعلمين باستراتيجيات التقويم اللغوي البديل

د. محمد بن عبدالجبار بن معيوض السلمي

أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية – جامعة أم القرى

E-mail: masulami@uqu.edu.sa

درجة إسهام برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في جامعة أم القرى في تعريف الطلاب المعلمين باستراتيجيات التقويم اللغوي البديل

د. محمد بن عبدالجبار بن معيوض السلمي

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة إسهام برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في تعريف الطلاب المعلمين باستراتيجيات التقويم اللغوي البديل، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، ومتغير مستوى التحصيل الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم بناء استبانة مكونة من ست استراتيجيات تقويمية بديلة مناسبة لطبيعة اللغة العربية و٢٩ مؤشرًا دالًا عليها. وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من ١٩٦ طالبًا وطالبة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في جامعة أم القرى يُسهم بدرجة عالية في تعريف الطلاب المعلمين باستراتيجية التقويم اللغوي البديل المناسبة لطبيعة اللغة العربية. وكذلك كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة عينة الدراسة تُعزى لاختلاف الجنس أو المستوى الدراسي لأفراد العينة. وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات.

Abstract

The purpose of this descriptive study was to examine the contribution degree of Arabic language teachers' preparation program in introducing alternative assessment strategies to student teachers. To collect the data, the researcher employed the survey. The sample of the study consisted of 196 student teachers from Umm Al-Qura University. The findings of the study revealed that the Arabic language teachers' preparation program highly contributed in introducing alternative assessment strategies to student teachers. In addition, there was no statistically significant different between the mean of the participants regarding their gender or achievement level. Based on the results of this study, recommendations for practices and future research were presented.

المقدمة:

تُعد قضية التقويم التربوي من أكثر القضايا التربوية إشغالاً لفكر التربويين؛ لأن من خلاله يتم الحكم على النظام التعليمي، والتأكد من مدى قربه أو بعده من تحقيق الأهداف المنشودة؛ ليتم اتخاذ قرارات مناسبة تجاه النظام التعليمي. فالتقويم مرتبط بجميع العناصر التعليمية ابتداء بالأهداف التعليمية، ومروراً بالمحتوى وطرق التدريس والوسائل التعليمية، وانتهاء بأساليب تقويم تعلّم المتعلمين. لذلك؛ فالتقويم يُعتبر ركناً أساسًا من أركان العملية التعليمية، وجزءًا لا يتجزأ منها.

وتُعتبر أساليب تقويم تعلّم المتعلمين من أكثر الموضوعات التي أُجريت حولها الدراسات والأبحاث في ميدان التطوير التربوي. وقد يعود سبب ذلك إلى الارتباط الوثيق بين أساليب تقويم المتعلمين وعملية تطوير العملية التعليمية؛ حيث إن أي محاولة للتطوير التربوي يجب أن تتضمن تطوير أساليب تقويم المتعلمين؛ باعتباره هدفاً أساسًا في عملية التطوير التربوي (اعديلي، ٢٠١٠). فالبحث في أساليب تقويم المتعلمين قد يقود إلى الكشف عن أفضل الأساليب التقويمية لقياس نتائج تعلّم المتعلمين، وتحديد جوانب الضعف والقوة في الأساليب المستخدمة، مما يقود إلى تقديم نتائج دقيقة؛ لاتخاذ القرارات المناسبة حيالها.

ونتيجة لجهود الباحثين في تقويم أساليب التقويم؛ وُجهت انتقادات كبيرة لأساليب التقويم التقليدية، والتي تمثلت بشكل أساس في الاختبارات التحصيلية؛ فأساليب التقويم التقليدية لا تعكس في الغالب واقع عملية التعلم، وهي محدودة الفائدة في متابعة التقدم الدراسي للمتعلمين، ومتابعة نموهم؛ مما استدعى إعادة النظر في هذه الممارسات التقليدية، والتي تبين عدم كفاءتها في تقويم تعلم المتعلمين، وفي تشخيص أدائهم والحكم على مستواهم (الشقيرات، ٢٠١٤). فالاكتفاء بالاختبارات التحصيلية كأداة وحيدة لتقويم المتعلمين تُعطي نتائج غير دقيقة؛ لأن المتعلم قد يشعرُ برهبة الاختبار مما يقود إلى نسيان ما تم تعلُمه، وبالتالي لا تعكس نتيجة الاختبار ما تم تعلّمه، وقد لا يُبدع الطالب في مجالي التذكر والحفظ، بينما يكون أداؤه جيداً في أنشطة أخرى، كإعداد البحوث، والمشاركة الصفية مما يظهر المستوى الحقيقي للمتعلم (الدوسري، ٢٠٠٤). يُضاف إلى ذلك؛ أن أساليب التقويم التقليدية تُركز على قياس مفاهيم من المستويات الدنيا، وتُهمل المستويات العُليا، ولا تُساعد المتعلمين على التفكير والابتكار؛ مما تطلب تحسين عملية التقويم التربوي؛ لمواكبة التطور في النظام التعليمي (الأشقر، ٢٠١٥).

وهذا التركيز لا يتواءم مع فلسفة المدرسة الحديثة، التي لا تركز على الجانب المعرفي للمتعلم فقط، بل تهتم بجميع جوانب النمو من منطلق التكامل والتوازن في شخصيته، وهذا يعني أهمية جمع المعلومات المتعلقة بالبرامج المختلفة في العملية التعليمية بأدوات غير الاختبارات التحصيلية، سواء كانت معلومات كمية أو نوعية (عودة، ٢٠٠٢). لذلك؛ فأساليب التقويم التقليدية لم تعد صالحة لمواكبة التطور في النظام

التربوي الحديث؛ لأنها غير قادرة على تحديد نتاجات التعلم، والتي أتقنها الطلبة، كما أنها تقتصر على قياس مفاهيم ذات مستويات متدنية، ومهارات بسيطة بأرقام لا تعطي صورة دقيقة عن قيمة التعلم، الذي أحرزه المتعلم (الشقيرات، ٢٠٠٩).

نتيجة لتلك الانتقادات التي وجهت إلى التقويم التقليدي؛ دعت التوجهات الحديثة في مجال التقويم إلى اتجاه حديثٍ في التقويم، يُعرفُ بالتقويم البديل (Alternative Assessment)، وهو أسلوب بديل لتقويم المتعلمين أكثر اتساعاً وديناميكية مما تحتويه الاختبارات التقليدية؛ باعتبار أن المعرفة تكوينية بنائية، يُشارك في اكتسابها المتعلم مشاركة نشطة منتجة، وليست مجرد اختيار من متعدد، يُقاس بأسئلة محدودة واصطناعية، تتطلب في معظمها الورقة والقلم؛ لذا فقد نال هذا النوع من التقويم اهتماماً واسعاً، وقبولاً ملحوظاً في الدول المتقدمة ؛ حيث أظهر تطبيق أدوات التقويم البديل في النظم التعليمية تقدماً في مستوى أداء المتعلمين، وتعزيزاً للتعلّم من خلال تقديم التغذية الراجعة المنتظمة، كما أعطى صورة شاملة لجميع جوانب نمو الطالب (علام، ٢٠٠٩).

إن ما تتضمنه حركة التقويم البديل هو الاعتقاد بأن تعلم الطالب وتقدمه الدراسي يمكن تقييمهما بواسطة أعمال ومهام، تتطلب انشغالاً ناشطًا، مثل البحث والتحري في المشكلات المعقدة، والقيام بالتجارب الميدانية، والأداء المرتفع. وهذه الطريقة لتقويم أداء الطالب تعكس تحولها من النظرة الإرسالية للتعلم إلى النظرة البنائية للتعلم (الصراف، ٢٠٠٢). وأشار (Terrell، Mayo & Watkins، 2002) إلى أن استخدام أساليب التقويم البديل في غرفة الصف، مثل: ملف الإنجاز، والتقييم الذاتي، وتقييم الأقران، تُقدم الفرص لملاحظة الطالب لأعماله، وتساعده على الإبداع والإتقان، وتطوير قدراته ليصبح متعلماً وموجهاً ومقوماً لذاته، كما تُحسِّن من البيئة الصفية.

وفي هذا الصدد كشفت ديما (٢٠١٤) أن سر اهتمام الدول المتقدمة خلال العقدين الماضيين بأساليب التقويم البديل؛ يعود إلى نتائج عدد كبير من الدراسات والبحوث، التي أظهرت إمكانية توظيف أساليب التقويم البديل في رفع مستوى أداء المتعلمين؛ لأنهم يشاركون فيه مشاركة إيجابية فاعلة، ويقومون بأنشطة، تبرز تمكُّنهم من مهارات معرفية وأدائية وعملية وتطبيقية، تتعلق بالمواد الدراسية، وتكشف عن قدرتهم على ابتكار نتاجات واقعية أصيلة متنوعة، تتميز بدرجة عالية من الجودة والإتقان، وبذلك تتحقق عملية التعليم المستويات المأمولة منها.

إن استخدام استراتيجيات التقويم البديل في تقويم المتعلمين لها عدد من المزايا، التي قد لا تتوفر في التقويم التقليدي، وقد أشار زيتون (٢٠٠٧) إلى بعض هذه المزايا، وهي:

– تنشيط المتعلم، وحفزه على الإنجاز، وتقليل قلق الاختبار، وتعزيز مفهوم الذات لديه.

أنَّه مناسب لجميع أنواع المتعلمين مهما اختلفت أعمارهم وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية وقدراتهم العقلية.

– يُنمي مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.

– يُنمي الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة، ونحو التعلم.

– يُزود المعلم بمعلومات تقويمية مفيدة عن النمو الدراسي للمتعلم.

– يُنمي مهارات التعاون بين المتعلمين.

– يُشخص عملية تقييم المتعلمين، فيقارن أداء المتعلم ببلوغه مستوى الأداء المقبول وليس بمقارنته بأداء زملائه في الصف.

– أنَّه مرن وقابل للتكيف والتعديل وفق ظروف مواقف التعليم والتعلم.

– يُحقق مبدأ التقويم المستمر للمتعلم.

ونظراً لحداثة مفهوم التقويم البديل، فقد تعددت المصطلحات التي تُشير إليه، وبالرجوع إلى أدبيات القياس والتقويم التربوي نلاحظ العديد من المصطلحات أو المفاهيم المرادفة لهذا المفهوم، مثل: التقويم الحقيقي أو الواقعي، والتقويم القائم على الأداء، والتقويم البنائي، والتقويم الوثائقي، والتقويم السياقي، والتقويم الكيفي، وتقويم الكفاءة، والتقويم المتوازن، والتقويم المتضمن في المنهج، والتقويم المباشر، والتقويم الطبيعي، ولعل أكثر هذه المفاهيم شيوعاً: التقويم البديل، والتقويم الحقيقي أو الواقعي، والتقويم القائم على الأداء؛ حيث إنها تجمع في أثنائها مضامين المفاهيم الأخرى (القيسي، ٢٠١٠). وعلى الرغم من تعدد هذه المفاهيم أو المصطلحات فإنها تتضمن منظوراً جديداً لفلسفة التقويم ومنهجياته وعملياته وأساليبه وأدواته، تتخطى حدود الأساليب والأدوات التقليدية، التي تعتمد اعتماداً أساسًا على الاختبارات التقليدية المتعارف عليها، والتي تتطلب الورقة والقلم، والاختيار من بين بدائل معطاة في فقرات اختبارات من متعدد، أو الصواب أو الخطأ، أو المزاوجة، أو غيرها (علام، ٢٠٠٤). وقد استخدم الباحثُ مصطلح التقويم البديل لأنه أعم وأشمل من المصطلحات الأخرى.

وقد وردت عدة تعاريف لمفهوم التقويم البديل في الأدبيات التربوية، منها ما أورده أبو عواد وأبو سنينة (٢٠١١)؛ حيث عرفا التقويم البديل بأنه اتجاه في التقويم التربوي، يقوم على أساس وضع

الطالب في مواقف حقيقية، أو تحاكي الواقع، ورصد استجاباته فيها. في حين عرّفه الهيتي (٢٠٠١) وعلي (٢٠١١) بأنه استخدام الأساليب غير التقليدية في الحكم على إنجاز الطالب وأدائه. وأشار Janisch &، Liu، Akrofi (2007) إلى أن التقويم البديل يعتبر طريقة تقويم تعلّم المتعلمين باستخدام طُرق وأساليب غير الاختبارات المعتادة. وقد أورد علام (٢٠٠٤) تعريفاً للتقويم البديل بأنه مجموعة من الأساليب والأدوات، التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية، ومحاكاة، مثل ملفات الأعمال، أو صحائف، أو مشروعات جماعية، أو تقويم الأقران، أو معروضات، أو ملاحظات، أو مقابلات، أو عروض شفهية، وتقويم ذاتي. ومن خلال هذه التعاريف يمكن القول بأن التقويم البديل هو اتجاه حديث في التقويم، يعتمد على تقويم أداء المتعلمين، من خلال مهام محددة ذات معنى، ومرتبطة بالواقع، باستخدام مجموعة أدوات وأساليب مختلفة ؛ للحكم على مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة.

يعتمدُ التقويم البديل على عدد من الاستراتيجيات، منها التقويم القائم على الأداء، والتقويم باستخدام ملف الأعمال (الإنجاز)، والتقويم باستخدام الملاحظة، والتقويم باستخدام المقابلات، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي. وفيما يلي عرض موجز لكل استراتيجية من هذه الاستراتيجيات:

أولاً: استراتيجية التقويم القائم على الأداء (Performance Based Assessment):

تعني استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء قيام المتعلم بتوضيح ما تعلمه، من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، أو قيامه بعروض عملية، يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات، في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها (الخوالدة، ٢٠١٤). وتعني أيضاً قيام المتعلم بتوضيح تعلمه، من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية، يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها، وتعتبر اختبارات الأداء دليلاً على إنجاز المتعلم ؛ حيث يغطي التقويم المعتمد على الأداء مجالاً واسعاً من الأغراض، ويقود إلى تحسينات جوهرية في العملية التعليمية التعلمية، من خلال إتاحة الفرصة للمتعلم القيام بالتجارب والأنشطة واستخدام الأدوات (أبو زينة، ١٩٩٨). وقد عرفها الدوسري (٢٠٠٠) بأنها استراتيجية لتطبيق المعرفة والمهارات وعادات العمل، من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة، يُنفذها بشكل عملي، ومرتبط بواقع الحياة، وذات معنى بالنسبة له. بينما عرفها قطامي (٢٠٠٩) بأنها كل ما يقوم به المتعلم في مجال، يتطلب فعلاً أو عملاً، أو يتطلب إنجازاً، يختلف في عدد من جوانبه عن التقيد باستعادة مجموعة من المعارف، ويصفه بعضهم بالعملي.

من خلال استخدام استراتيجية التقويم القائم على الأداء فإن المتعلم يُظهر تعلمه من خلال القيام بعمل يقدم مؤشرات دالة على حدوث التعلم، ويوظف مهاراته في مواقف حياتية حقيقة، أو مواقف

تحاكي المواقف الحقيقة، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسبه من مهارات في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها (المغذوي، ٢٠١٧). ويُلاحظ من خلال التعاريف السابقة اعتماد استراتيجية التقويم المتعمدة على الأداء بالدرجة الأولى على قيام المتعلم بأداء واقعي، مرتبط بحياته، يعكس مدى إتقانه لما تعلمه.

وتقويم الأداء يتطلب أن يُظهر المتعلم بوضوح، أو يبرهن، أو يقدم أمثلة أو تجارب أو نتاجات أو غير ذلك، تُتخذ دليلاً على تحقيقه مستوى تربوياً، أو هدفاً تعليمياً معيناً، وقد تتخذ أشكالاً داخل الصف المدرسي، مثل المحادثة الشفوية، والتعبير التحريري، وإجراء التجارب المختبرية، وتصميم البحوث، وإجراء دراسات ميدانية، وعمل الصحائف المدرسية وغيرها، ويمكن في هذه الحالات تقييم العمليات المتضمنة في الأداء أثناء تنفيذه، كما يمكن تقييم النتاجات النهائية، وتقدير درجة أو مستوى جودتها استناداً إلى موازين تقدير تُصمم لهذا الغرض، وتتطلب مهام الأداء في كثير من الأحيان إجراء العمليات، والتوصل إلى نتاجات، وبذلك يمكن تقييم كليهما، وأهم ما يميز هذه المهام أنها مباشرة ووظيفية، وواقعية أو حقيقية، أي تُماثل مواقف حياتية فعلية خارج نطاق الصف المدرسي، كما أنها لا تتطلب بالضرورة الورقة والقلم، ومع هذا فإنه يمكن اعتبار اختبارات المقال التي تتطلب إجابة مفتوحة، أو إنشاء استجابات حرة، أو حل مشكلات، أحد أساليب تقويم أداء الطلبة، بشرط أن يكون سياقها واقعياً، أي تتناول مواقف طبيعية، وليست مصطنعة، كما هو الحال في الاختبارات التقليدية (علام، ٢٠٠٤).

وتتميز استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء بعدد من الخصائص التي تميزه عن التقويم التقليدي، وقد أورد الدوسري (٢٠٠٤) عدداً منها، وهي:

١- تقييم الأداء يقيم المهام المعرفية والفكرية كما في واقع الحياة أو يحاكيها.

٢- يركز تقييم الأداء على العملية والناتج وليس على الناتج فقط.

٣- تقييم الأداء يتطلب استخدام المتعلم لمهارات التفكير العليا، كالتحليل والتركيب وحل المشكلات والنقد والتقويم وما يرتبط به من إصدار الأحكام.

٤- يتميز تقييم الأداء بالتكامل والفهم من جهة، والتطبيق من جهة أخرى.

٥- دور المتعلم في تقييم الأداء دور إيجابي وفاعل.

٦- تقييم الأداء يمكِّن المتعلم من أن يكون على صلة مستمرة ومباشرة بالمعلم من بداية مهمة الأداء وحتى نهايتها، وهنا يتم تعديل المهمة بناء على التغذية الراجعة، التي يحصل عليها المتعلم من المعلم.

٧- يعتمد تقييم الأداء على التقدير الكيفي، وبناء على سلالم تقدير وصفية للأداء.

٨- يقود تقييم الأداء المتعلم إلى تطبيقه في مواقف حياتية أخرى مشابهة، أو مواقف طبيعية مختلفة عن المواقف، التي طبق عليها أداءه، ولا يشعر بنوع من الانفصال بين ما يتعلمه، وما سيطبقه مستقبلاً في حياته العملية.

ويمكن استخدام عدد من الطرق والفعاليات لتقويم أداء المتعلمين باستخدام استراتيجية التقويم القائم على الأداء. وقد أورد العبسي (٢٠١٠) عدداً من الفعاليات، وهي:

١- التقديم (Presentation): وهو عرض مخطط له ومنظم، يقوم به المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين؛ لإظهار مدى امتلاكه أو امتلاكهم لمهارات محددة، مثل تقديم شرح لموضوع معين مزوداً بالرسومات والصور والشرائح الإلكترونية.

٢- العرض التوضيحي (Demonstration): وهو عرض شفوي أو عملي، يقوم به المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين؛ لتوضيح مفهوم، أو فكرة لإظهار مدى قدرته، أو قدرتهم على إعادة العرض بطريقة صحيحة، مثل توضيح مفهوم معين من خلال تجربة عملية أو ربطه بالواقع.

٣ الأداء العملي (Performance): وهو مجموعة من الإجراءات، التي تُتخذ لإظهار المعرفة، والمهارات، والاتجاهات من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها عملياً، مثل إنتاج الشرائح النباتية، والحيوانية داخل المختبر، أو المجسمات، أو الخرائط، أو النماذج، أو إنتاج، أو استخدام جهاز، أو تصميم برنامج محوسب، أو صيانة محرك سيارة، أو تصميم أزياء.

٤- الحديث (Speech): وهو أن يتحدث المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين عن موضوع معين، خلال فترة محددة وقصيرة، كسرد لقصة، أو إعادة لرواية، أو أن يقدم فكرة؛ لإظهار قدرته على التعبير، والتلخيص، وربط الأفكار.

٥- المعرض (Exhibition): وهو عرض المتعلمين لنتاجهم الفكري والعملي في مكان ما، ووقت متفق عليه ؛ لإظهار مدى قدرتهم على توظيف مهاراتهم في مجال معين ؛ لتحقيق نتاج محدد، مثل عرض المتعلم لنماذج، ومجسمات، وصور ولوحات، وأعمال فنية، أو منتجات أزياء من نتاجه العملي.

٦- المحاكاة / لعب الأدوار (Simulation / Role – playing): وفيها ينفذ المتعلم حواراً، أو نقاشاً بكل ما يرافقه من حركات، وإيماءات، يتطلبها الدور، في موقف يشبه موقفاً حياتياً حقيقياً ؛ لإظهار مهاراته المعرفية الأدائية، ومدى قدرته على صنع القرارات، وحل المشكلات، ويمكن أن يكون

الموقف تقنياً محوسباً، يمكن خلال هذا الموقف أن يظهر المتعلم قدرته على اتخاذ القرارات ؛ حيث يقدم البرنامج المحوسب مئات من المواقف، والعناصر المختلفة.

٧- المناظرة / المناقشة (Debate): وهي لقاء بين فريقين من المتعلمين، يتم فيه طرح قضية، وإجراء مناقشة حولها؛ حيث يتبنى كل طرف وجهة نظره، ويدافع عنها، وهذه المهارة توضح قدرة المتعلم على الإقناع والتواصل والاستماع الفعال.

ثانياً: استراتيجية التقويم باستخدام ملف الأعمال (الإنجاز) (Portfolio):

تعتبر استراتيجية التقويم باستخدام ملف الأعمال من أكثر استراتيجيات التقويم البديل استخداماً في الميدان التعليمي. وقد يعود سبب ذلك إلى أن استخدام ملف الأعمال كاستراتيجية لتقويم المتعلمين له عدد من المزايا، تتمثل في تحسين مهارات التقويم الذاتي للمتعلمين، وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لديهم، وتعزيز مهارات الاتصال، وتنمية مهارة اتخاذ القرار، وكذلك مساعدة المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، والتركيز على تقويم النتاجات، وتعزيز جوانب القوة لدى المتعلمين، ومعالجة جوانب الضعف، وتسهيل تبادل الخبرات بين المتعلمين (مصطفى، ٢٠١٦).

ويمكن تعريفها بأنها تجميع منظم لأعمال المتعلم وإنجازاته، عبر فترة زمنية محددة، يتم مراجعتها وفق محكات معينة؛ للحكم على مدى تحقيق أدائه لمعايير الجودة المنشودة (حميد، ٢٠١٣). والتجميع يكون في ملفٍ، يتضمن نماذج من أفضل أعمال وإنجازات المتعلم، يتم انتقاؤها بعناية؛ لتظهر مدى تقدم المتعلم في النتاجات المرغوب تحقيقها عبر الوقت، فمن خلاله تظهر نقاط القوة والضعف عند المتعلم، واعتماداً عليه يمكن تحديد الخطوات اللاحقة في عملية التعلّم (مصطفى، ٢٠١٦). ويمكن للمتعلمين تصنيف ملف الأعمال إلى نوع تمثيلي، وهو عبارة عن ملف، يحتوي مجموعة من الأمثلة، تراكمت عبر فترة زمنية، تمثل أحسن الأعمال الممثلة للمتعلم، أو نوع عملياتي، وهو عبارة عن ملف، يحتوي على مجموعة أمثلة لعمليات النمو المعرفي لتعليم المتعلم، أو نوع موحد، وهو عبارة عن ملفين صغيرين، يضم كل منهما محتويات مختارة من النوعين السابقين (الصراف، ٢٠٠٢).

وهذه الأعمال المنتقاة تعتمد أساساً على أداء المتعلم، وقد تكون أفضل أعماله، أو بعض الأعمال، التي لا تزال في طور الإنجاز، والتي توضح التحسن في مستوى أدائه عبر الزمن ومن وقت لآخر، كأن يختار الطالب أفضل أعماله، مثل تقرير، أو مشروع، أو شعر، أو قصة وضمنها في الملف (Wiggins, 1998). ويقوم المعلم بمراجعة الأعمال؛ بهدف التطوير والتحسين، ويستخدم الملف كدليل واضح على تقدم تعلم المتعلم عبر الزمن؛ لأنه يحتوي أفضل أعماله، ويوضح إنجازاته (الخوالدة، ٢٠١٤).

ثالثاً: استراتيجية التقويم باستخدام الملاحظة (Observation):

استراتيجية التقويم باستخدام الملاحظة ليست أسلوبًا جديدًا في التقويم، فهي قديمة قدم الإنسان نفسه، إلا أن اقتراحها هنا يأتي بمثابة العودة إليها كأحد أفضل أساليب التقويم الحديث (الخليلي، ١٩٩٨). فهي تتميز بمزايا متعددة تميزها عن غيرها من استراتيجيات التقويم الأخرى؛ فمن خلالها يمكن الحصول على بعض نتاجات التعلّم في مواقف حقيقية غير مصطنعة، التي لا يمكن الحصول عليها عن الطرق الوسائل الأخرى، بالإضافة إلى ذلك فهي توفر معلومات كمية ونوعية شاملة عن النتاجات التعليمية، وهي كذلك تتمتع بدرجة عالية من المرونة (الهندي، ٢٠٠٩). فعلى سبيل المثال تُستخدم الملاحظة في التعرف على اهتمامات وميول واتجاهات المتعلمين؛ بقصد الحصول على معلومات، تفيد في الحكم عليهم، وفي تقويم مهاراتهم وقيمهم وأخلاقياتهم، وطريقة التفكير التي ينتهجونها (Svinicki, 2004).

ويمكن تعريف استراتيجية التقويم القائم على الملاحظة بأنها رصد لأداء المتعلم، في موقف تعليمي، من قبل المعلم؛ بغرض جمع المعلومات؛ من أجل تحليلها، وإصدار حكم في ضوئها (المحاسنة ومهيدات، ٢٠٠٩). وهي عملية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو المتعلم؛ بقصد مراقبته في موقف نشط ؛ من أجل الحصول على معلومات، نستطيع من خلالها الحكم عليه (حميد، ٢٠١٣). وتتضمن الملاحظة سجلاً كتابياً، يفترض أن يكون موضوعياً وواضحاً، يشتمل على السلوك الملاحظ، والتغير عبر الوقت، وأداء المتعلم بالاستناد إلى معايير متفق عليها (الشقيرات، ٢٠١٤).

وتوفر الملاحظة معلومات منظمة حول كيفية التعلم، والصعوبات التي واجهت المتعلمين، لذلك يجب أن يكون للملاحظة معايير محددة ؛ بحيث تصبح ملاحظة موضوعية، تقدم تغذية راجعة نوعية، وتبتعد عن العشوائية، كما يجب على المعلم أن يحدد مسبقاً ما سيتم ملاحظته، وأن يسجل السلوك المستهدف وقت حدوثه، مراعياً استخدام أداة الرصد المناسبة، والوقت المستغرق في عملية الملاحظة (الثوابية ومهيدات، ٢٠٠٥). ويمكن للمعلم استخدام الملاحظة التلقائية، وهي عبارة عن صورة مبسطة من المشاهدة، والاستماع ؛ بحيث يقوم الملاحظ فيها بملاحظة السلوكيات كما تحدث تلقائياً في المواقف الحقيقية، أو الملاحظة المنظمة، وهي المخطط لها مسبقاً، والمضبوطة ضبطاً دقيقاً، ويحدد فيها ظروف الملاحظة كالزمان والمكان والمعايير الخاصة للملاحظة (الشقيرات، ٢٠١٤).

رابعاً: استراتيجية التقويم باستخدام المقابلة (Interview) أو التواصل اللفظي (Oral Communication):

تُعد المقابلة طريقة لجمع المعلومات أو البيانات بشكل مباشر، عن طريق الاتصال اللفظي، وهي تتضمن نوعاً من المحاورة، تتم عادة بين شخصين، هما المعلم والمتعلم، وعندئذ يطلق عليها مقابلة فردية، أو بين عدة أشخاص، ويطلق عليها مقابلة جماعية (زيتون، ١٩٩٩). ويُعرف الهندي (٢٠٠٩) استراتيجية التقويم القائم على المقابلة بأنها لقاء منظم بين من يُجري المقابلة والشخص المقابَل، تعتمد على التفاعل اللفظي. وهذا اللقاء يمنح المعلم فرصة الحصول على معلومات، تتعلق بأفكار المتعلم، واتجاهاته نحو موضوع معين (حميد، ٢٠١٣).

من أهم ميزات المقابلة أن المتعلم قد يدلي بمعلومات، أو آراء، قد يكون من غير الممكن الإدلاء بها كتابة، كما أنها توفر فرصاً لجمع معلومات إضافية، وتساعد المعلم على سبر الأمور، والإفادة من التلميحات والإيماءات الصغيرة، الصادرة عن المستجيب، بما في ذلك التلميحات غير اللفظية، التي يصعب الكشف عنها عن طريق استخدام وسائل أخرى، فمثل هذه التلميحات قد تكشف عن شدة الانفعالات لما يحمله الشخص من آراء وتوجهات، كما يمكن أن تكشف عن درجة صدق الاستجابات، الصادرة عن المستجيب بصورة مباشرة (زيتون، ١٩٩٩).

ولكي تكون المقابلة ناجحة ومحققة لأهدافها المرجوة لابد من مراعاة أسس المقابلة الناجحة. وقد أورد عقل (٢٠٠١) عدداً من الأسس التي يجب اتباعها، منها؛ لابد من تحديد أهداف المقابلة قبل بدئها، فتحديد الأهداف ضروري جداً للحصول على نتائج مفيدة. كذلك لابد من تهيئة الجو للحديث بطلاقة بعيداً عن التصنع والتكلف، فلا يشعر المتعلم بأنه في جو اختبار. يُضاف إلى ذلك يجب البعد عن استثارة المتعلم أو استفزازه. ومن الضروري أن يُشجع المتعلم للحديث، ويُعطى الفرصة الكافية، ويكون المعلم مستمعاً جيداً.

خامساً: استراتيجية تقويم الأقران (Peer Assessment):

تستند استراتيجية تقويم الأقران إلى منظور جديدٍ في التقويم، يسمح للمتعلمين العمل على تقويم أعمال بعضهم البعض (علام، ٢٠٠٧) ؛ لأن المتعلمين يعايشوا ويفهموا بعضهم بعضاً، لذلك سُمح لهم بالمشاركة في عملية تقويم أعمالهم (juwah,2003). فاستراتيجية تقويم الأقران تتضمن قيام كل متعلم بتقويم أعمال قرينه أو أقرانه ؛ إذ يمكن لمتعلمَيْنِ مثلا أن يتبادلا التعيينات أو المهام أو الأعمال، التي أدَّاها كل منهما، ويقوِّم كل منهما نتاج الآخر، وبذلك يصبح للمتعلمين دور إيجابي نشط في تعلمهم،

وتقويم أعمالهم بأنفسهم (حميد، ٢٠١٣). فهي عملية ديناميكية نشطة تفاعلية، يشترك فيها المتعلمون في التقويم، والبحث النقدي، وصناعة حكم ذي قيمة على نوعية عملية تعلم المتعلمين الآخرين، وتزويدهم بتغذية راجعة، تمكنهم من تحسين أدائهم (الخوالدة، ٢٠١٤).

إن استخدام استراتيجية تقويم الأقران له عدد من المزايا، التي تجعل استخدامه مهماً في البيئة التعليمية. وقد أشار زيتون (٢٠٠٧) إلى بعض هذه المزايا، وهي:

١- يصبح المتعلم جزءاً أكثر نظامية في عملية التقويم.

٢- تُنمي استراتيجية تقويم الأقران مهارات وعادات النقد البناء (التحليل، والتصنيف، والاستنتاج، والتقويم).

٣- تزيد ثقة المتعلمين بأنفسهم، وتحفزهم على تحمل مسؤولية تعلمهم.

٤- تُسهم في تطوير مهارات شخصية واجتماعية.

٥- تساعد المتعلمين على التعرف الأعمال والمنجزات الجيدة، التي يقومون بتقويمها.

٦- فهم المادة الدراسية فهماً أفضل.

٧- تتيح الفرصة لتقديم تغذية راجعة من الأقران (غير سلطة المعلم)، وإعادة النظر في الأعمال والتعلم والأداء، ومراجعتها، وتحسينها.

٨- تُسهم في تنمية بعض الصفات والقيم الشخصية، المتمثلة في احترام الرأي والرأي الآخر، وتقدير الأفكار، واستخدام الموضوعية، وغيرها.

من خلال هذه المزايا يُلاحظ أن استخدام استراتيجية تقويم الأقران تُساعد على فهم المتعلمين للمادة الدراسية فهماً أعمق من جهة، ومن جهة أخرى تُنمي بعض المهارات والصفات الإيجابية لدى المتعلمين، وهذان الجانبان لا يتوفران في أساليب التقويم التقليدية.

سادساً: استراتيجية التقويم الذاتي (Self-Assessment):

تُعد استراتيجية التقويم الذاتي من الاستراتيجيات التي تعطي المتعلم فرصة لتطوير المهارات فوق المعرفية، والتفكير الناقد، ومهارة حل المشكلات، وتساعد المتعلمين في تشخيص نقاط القوة والضعف، وتحديد الحاجات، وتقييم الاتجاهات (الشقيرات، ٢٠١٤). ولاستراتيجية التقويم الذاتي أهمية كبيرة في عمليتي التعلم والتعليم، فهي تعزز قدرة المتعلمين على تحمل مسؤولية تعلمهم، وتعزز ثقتهم بأنفسهم

(الشقيرات، ٢٠١٤). والتقويم الذاتي ينطلق من المبدأ التربوي الذي يقترح أن يعهد إلى المتعلم الفرد بأن يقيم نفسه في المعرفة التي تعلمها أو يتعلمها؛ مما يزيد ثقته بنفسه، ويحفز دافعيته للانطلاق الخلاق، ويزيد وعيه بالمشكلات، التي يواجهها (غباين، ١٩٩٩). فالتقويم الذاتي هو نقد المتعلم نفسه بنفسه (علام، ٢٠٠٤). أو بطريقة تفصيلية هو قدرة المتعلم على الملاحظة، والتحليل، والحكم على أدائه وفقاً لمعايير واضحة، ثم وضع الخطط لتحسين الأداء وتطويره، بالتعاون المتبادل بين المتعلم والمعلم (الخوالدة، ٢٠١٤).

ويشير عمران (٢٠٠٢) إلى أن استخدام استراتيجية التقويم الذاتي تُعد وسيلة لاكتشاف المتعلم لأخطائه ونقاط ضعفه، وهذا يعوده على تفهم دوافع سلوكه، ويساعده على تحسين جوانب ضعفه، مما يؤدي بدوره إلى تعديل سلوكه، وإلى السير في الاتجاه الصحيح، وهذا يولد لديه الشعور بالطمأنينة، والثقة بالنفس. بالإضافة إلى ذلك فإن استراتيجية التقويم الذاتي تجعل الفرد أكثر تسامحاً نحو أخطاء الآخرين؛ لأنه بخبرته يكون قد أدرك أن لكل فرد أخطاء، وليس من الحكمة استخدام هذه الأخطاء للتشهير، أو التأنيب، أو التهكم. وقد أورد زيتون (٢٠٠٧) مزايا أخرى للتقويم الذاتي، يمكن إيجازها فيما يأتي:

١- التقويم الذاتي مكون أساسٌ من مكونات التعلم، المستقل، النشط للمتعلم، مما يؤدي إلى زيادة دافعيته، وتقديره لذاته.

٢- ينمي لدى المتعلم مهارات التفكير الناقد، ومهارات تقويم الذات في وقت مبكر، وتستمر معه في الحياة العلمية والعملية.

٣- ينمي عادة تحمل المسئولية مبكراً، ويتم تهذيبها وصقلها باستمرار حتى تصبح عادة في حياة المتعلم.

٤- التقويم الذاتي أداة ووسيلة للتأمل، والتعلم، والمراقبة، والضبط الذاتي.

٥- التدريب على تحديد مستوى عملهم، أي الطلاب، على نحو صحيح ودقيق نسبيًا، ويعطيهم فرصة التوقف، والمراجعة، والتفكير المعمق فيما يقومون به وما يتعلمونه.

٦- يتطلب التقويم الذاتي مراجعة أهداف التعلم، والعودة إليها في أثناء عملية التعلم ؛ ليحكم المتعلم على مدى تقدمه ونموه، وبالتالي تحقيقه للأهداف والغايات المنشودة.

٧- يُخفض توترات وقلق الاختبارات والامتحانات التقليدية.

يُلاحظ من خلال ما سبق أن التقويم الذاتي يُسهم في تنمية مهارات وعادات مختلفة لدى المتعلمين، والتي لا تتوفر في التقويم التقليدي.

ولأهمية التقويم البديل في العملية التعليمية؛ أُجريت العديد من الدراسات المتعلقة بالتقويم البديل. وبمراجعة تلك الدراسات يتضح للباحث تنوع أهداف تلك الدراسات، ومنهجياتها، وأدواتها، ونتائجها؛ فقد هدفت بعض تلك الدارسات إلى البحث عن أثر استخدام التقويم البديل في زيادة التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، واستخدمت جميعها المنهج شبه التجريبي. ومن تلك الدراسات دراسة اعديلي (٢٠١٠)، ودراسة Shober (1999)، ودراسة Faith, Patricia & Todd (2004)، ودراسة الخرابشة (٢٠٠٤)، ودراسة القيسي (٢٠١٠)، ودراسة حميد (٢٠١٣)، ودراسة البلاونة (٢٠١٠)، ودراسة مغازي (٢٠٠٩)، ودراسة العرابي (٢٠٠٤)، ودراسة Mcdonald & Boud 2003 ، ودراسة Egeland (1995)، ودراسة طمان (٢٠١٤)، ودراسة المزيني (٢٠١٦)، الطويرقي (٢٠١٢)، ودراسة عودة (٢٠١٥)، ودراسة مهيدات (٢٠١٣)، ودراسة مصطفى (٢٠٠٩)، ودراسة أحمد (٢٠٠٨)، وجميع تلك الدراسات أثبتت فعالية استخدام استراتيجيات التقويم البديل في زيادة التحصيل الدراسي لدى المتعلمين.

ومن أهداف بعض تلك الدراسات البحث عن أثر استخدام استراتيجيات التقويم البديل في تنمية بعض مهارات التفكير. واستخدمت تلك الدراسات مقياساً لقياس أثر استخدام استراتيجيات التقويم البديل في تنمية بعض مهارات التفكير. ومن تلك الدراسات دراسة البلاونة (٢٠١٠)، ودراسة القيسي (٢٠١٠)، ودراسة حميد (٢٠١٣)، ودراسة الأشقر (٢٠١٥) ودراسة المزيني (٢٠١٦)، وكان من نتائج تلك الدراسات أن استخدام استراتيجية التقويم البديل يُسهم في تنمية بعض مهارات التفكير. يُضاف إلى ذلك؛ كان من أهداف بعض تلك الدراسات البحث عن أثر استخدام استراتيجيات التقويم البديل في زيادة الدافعية نحو التعلم، مثل دراسة اعديلي (٢٠١٠)، ودراسة Nakamura (2002)، أو الاتجاه نحو المادة، مثل دراسة مغازي (٢٠٠٩)، ودراسة مصطفى (٢٠٠٩)، أو خفض القلق، مثل دراسة العرابي (٢٠٠٤)، أو الكفاءة الذاتية، مثل دراسة Andrade, Wang, Du & Akawi 2009، ودراسة أحمد (٢٠٠٨)، ودراسة المزروع (٢٠٠٩)، وقد استخدمت تلك الدراسات مقياساً لقياس الأهداف المحددة، وأثبتت تلك الدراسات فعالية استخدام استراتيجيات التقويم البديل في تحقيق الأهداف المحددة.

وقد هدفت دراسات أخرى إلى التعرف على درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل. وقد تفاوت أداء المعلمين في استخدام التقويم، فعلى سبيل المثال وجدت بعض الدراسات أن أداء المعلمين ضعيف، مثل دراسة العليان (٢٠١٥)، ودراسة الشرفاء (٢٠٠٧)، ودراسة الدويك (٢٠٠٩)، ودراسة الخالدي (٢٠١٤)، ودراسة Çalışkan & Kaşıkçı (2010)، ودراسة خطاطبة (٢٠٠٩)، ودراسة الشراري (٢٠١٤). في حين وجدت دراسات أخرى أن أداء المعلمين كان متوسطاً، مثل دراسة

البشير وبرهم (٢٠١٢)، ودراسة القرشي (٢٠١٦)، ودراسة الخوالدة (٢٠١٤)، الرفاعي، وطوالبة، والقاعود (٢٠١٢) متوسطة، ودراسة عفانة (٢٠١١)، ودراسة علاونة (٢٠٠٧)، ودراسة فلمبان (٢٠١٠)، ودراسة المرحبي (٢٠١٣). وقد وجدت بعض الدراسات أن أداء المعلمين مرتفع، مثل دراسة القحطاني (٢٠١٤)، ودراسة عبد الله (٢٠٠٩)، ودراسة أبو الحاج (٢٠١٠)، ودراسة الشرعة (٢٠١١)، ودراسة مصطفى (٢٠١٦)، ودراسة حمزة وصومان (٢٠١٢)، ودراسة الرشيدي (٢٠٠٨). وقد اتبعت جميع تلك الدراسات المنهج الوصفي باستثناء دراسة البشير وبرهم (٢٠١٢)، ودراسة عبد الله (٢٠٠٩) فإنها اتبعت المنهج المختلط. وقد استخدمت تلك الدراسات الاستبانة أداة لها باستثناء دراسة المرحبي (٢٠١٣)، ودراسة الدويك (٢٠٠٩)، ودراسة علاونة (٢٠٠٧)، ودراسة الرشيدي (٢٠٠٨) فإنها استخدمت بطاقة ملاحظة.

وكان من أهداف بعض تلك الدراسات التعرف على درجة معرفة المعلمين باستراتيجيات التقويم البديل، مثل دراسة الجهني (٢٠١٥)، ودراسة خطاطبة (٢٠٠٩)، ودراسة الشراري (٢٠١٤)، ودراسة الشهري (٢٠١٢). وقد وجدت تلك الدراسات أن معرفة المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل كانت متوسطة. وقد اتبعت تلك الدراسات المنهج الوصفي. أما الأدوات المستخدمة لتحقيق أهداف الدراسة فهي الاستبانة في دراسة الجهني (٢٠١٥)، ودراسة الشهري (٢٠١٢)، والاختبار في دراسة خطاطبة (٢٠٠٩)، ودراسة الشراري (٢٠١٤).

وقد استفاد الباحثُ من تلك الدراسات في اختيار منهجية البحث وأدواته.

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحث لسنوات عدة أثناء إشرافه على طلاب اللغة العربية المتدربين في المدارس قصوراً واضحاً في استخدام استراتيجيات التقويم اللغوي البديل، بل إن الأسلوب المستخدم في التقويم يقتصر على التقويم التقليدي فقط، المتمثل في الاختبارات التحصيلية. وأثارت هذه المشاهدة اهتمام الباحث لمعرفة أسباب عدم استخدام استراتيجيات التقويم البديل أثناء التربية العملية. فقد يكون سبب ذلك قصوراً في برامج إعداد المعلم في كلية التربية في جامعة أم القرى، في تعريف الطلاب المعلمين باستراتيجيات التقويم البديل ؛ حيث إن المعرفة النظرية تُعد الحجر الأساس للتطبيق العملي على الوجه الأمثل. يُضاف إلى ذلك عدم وجود أي دراسة –في حدود علم الباحث– سعت للتأكد من درجة إسهام برامج إعداد المعلين في تعريف الطلاب المعلمين باستراتيجيات التقويم البديل، بالرغم من تأكيد عدد من الدراسات على ضرورة تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التقويم البديل، مثل دراسة إعديلي (٢٠١٠)، ودراسة حميد (٢٠١٣)، ودراسة الأشقر (٢٠١٥)، ودراسة القرشي (٢٠١٦)، ودراسة

الجهني (٢٠١٥)، ودراسة الخوالدة (٢٠١٤)؛ لذلك أتت هذه الدراسة للتأكد من مدى إسهام برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في جامعة أم القرى في تعريف الطلاب المعلمين باستراتيجيات التقويم اللغوي البديل. وتسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة إسهام برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في جامعة أم القرى في تعريف الطلاب المعلمين باستراتيجيات التقويم اللغوي البديلة؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ماهي استراتيجيات التقويم اللغوي البديل المناسبة لطبيعة تعليم اللغة العربية؟

٢- ما درجة إسهام برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في جامعة أم القرى في تعريف الطلاب المعلمين باستراتيجية التقويم اللغوي البديل؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة عينة الدراسة تُعزى لمتغير الجنس؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة عينة الدراسة تُعزى لمستوى التحصيل الدراسي في الجامعة (المعدل التراكمي)؟

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من أهمية موضوع البحث وهو التقويم البديل؛ إذ يُعد من أفضل الأساليب التقويمية المستخدمة في تقويم تعلّم المتعلمين، لما ينطوي عليه من مزايا، لا تتوفر في أساليب التقويم التقليدي، بالإضافة إلى ذلك؛ يُعد هذا البحث الأول من نوعه –في حدود علم الباحث– الذي عُني بتقويم دور برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في تعريف الطلاب المعلمين باستراتيجيات التقويم اللغوي البديل.

كذلك يمكن أن تُفيد نتائج الدراسة كلاً مما يأتي:

١- القائمين على برامج إعداد معلم اللغة العربية في جامعة أم القرى، وذلك بتعريفهم بدرجة إسهام البرنامج في تعريف الطلاب المعلمين باستراتيجيات التقويم اللغوي البديل.

٢- القائمين على برامج إعداد معلم اللغة العربية في المؤسسات التعليمية الأخرى، وذلك بالاستفادة من استراتيجيات التقويم اللغوي البديل، التي توصلت إليها الدراسة لتقويم برامجها في ضوئها.

٣- القائمين على الإشراف على معلمي ومعلمات اللغة العربية بإدارات التعليم المختلفة، من حيث استخدام استراتيجيات التقويم اللغوي البديل وتوظيفها.

٤- الباحثين والباحثات ؛ للفت انتباههم لإجراء دراسات، وأبحاث مماثلة لهذه الدراسات في المؤسسات التعليمية الأخرى، المعنية بإعداد المعلمين.

أهداف البحث:

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- تحديد استراتيجيات التقويم البديل، المناسبة لطبيعة تعليم اللغة العربية.

٢- التعرف على درجة إسهام برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في جامعة أم القرى، في تعريف الطلاب المعلمين باستراتيجيات التقويم اللغوي البديلة.

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على طلاب وطالبات اللغة العربية المعلمين، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ، في كلية التربية في جامعة أم القرى، والذين يقومون بالتدريب العملي في المدارس. كذلك اقتصر البحث على ست استراتيجيات من استراتيجيات التقويم اللغوي البديل، وهي: التقويم القائم على الأداء، والتقويم باستخدام ملف الأعمال (الإنجاز)، والتقويم باستخدام الملاحظة، والتقويم باستخدام المقابلة، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي.

إجراءات البحث:

منهجية البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي، وهو المنهج المناسب لطبيعة البحث، والذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة وصفاً دقيقاً، من خلال جمع المعلومات، وتحليلها، وتفسيرها، وبعد ذلك يتم التوصل إلى النتائج، وإصدار الأحكام في ضوء تلك النتائج. وقد عرف عبيدات، وكايد، وعدس (٢٠١٦) المنهج الوصفي بأنه المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع، ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب وطالبات اللغة العربية المعلمين، في كلية التربية، في جامعة أم القرى، للعام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ، في الفصل الدراسي الثاني، والبالغ عددهم (٥٤) طالباً، و(١٨٤) طالبة، أي ما مجموعه (٢٣٨) طالباً وطالبة. وقد طبق الباحث الأداة على عينة استطلاعية، مكونة من (٥) طلابٍ، و(٢٠) طالبة.

وقد أرسل الباحث الأداة إلى جميع أفراد المجتمع بعد استبعاد العينة الاستطلاعية وعددهم (٢١٣) طالباً وطالبة، وقد استجاب منهم (١٩٦) طالباً وطالبة، أي ما نسبته (٩٢٪) تقريباً، وهي نسبة استجابة عالية. أما وصف المشاركين في البحث وفقاً لمتغير الجنس؛ فجدول رقم (١) يوضح ذلك:

جدول رقم (١): وصف عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	٣٦	٪١٨,٤
أنثى	١٦٠	٪٨١,٦
المجموع	١٩٦	٪١٠٠

يُلاحظ من خلال جدول رقم (١) أن عدد الإناث أكثر من عدد الذكور. فقد بلغت نسبة الإناث (٨١,٦٪) من عينة الدراسة، في حين أن نسبة الذكور كانت (١٨,٤٪).

وأما وصف المشاركين في البحث وفقاً لمستوى التحصيل الدراسي؛ فجدول رقم (٢) يوضح ذلك:

جدول رقم (٢): وصف عينة الدراسة وفقاً لمستوى التحصيل الدراسي

مستوى التحصيل الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
ممتاز	٣٣	٪١٦,٨
جيد جداً	٩٩	٪٥٠,٥
جيد	٦٤	٪٣٢,٧
المجموع	١٩٦	٪١٠٠

يُلاحظ من خلال جدول رقم (٢) أن قرابة نصف عدد المشاركين (٥٠,٥٪) كان تحصيلهم الدراسي جيد جداً. في حين كان أقلهم عدداً من كان تقديرهم ممتاز ؛ حيث بلغت نسبتهم (١٦,٨٪) من عينة الدراسة. أما من كان تقديرهم جيد فقد بلغت نسبتهم (٣٢,٧٪) من عينة الدراسة.

أداة البحث الاستبانة (بناؤها وضبطها):

استخدم الباحثُ الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وقد اتبع الخطوات الآتية في بنائها، والتأكد من صدقها، وثباتها:

بناء الأداة:

تم بناء الأداة من خلال مراجعة الدراسات الأدبية المتصلة باستراتيجيات التقويم البديل، وقد أعد الباحث قائمة أولية تحتوي على ست استراتيجيات رئيسة من استراتيجيات التقويم اللغوي البديل، المناسبة لطبيعة اللغة العربية، ويندرج تحت كل استراتيجية عدد من المؤشرات المتصلة بها، بلغ مجموعها ٣٤ مؤشراً.

صدق الأداة:

بعد تحديد استراتيجيات التقويم البديل المناسبة لطبيعة اللغة العربية والمؤشرات المتعلقة بها تم مقارنتها بما ورد في الدراسات الأدبية السابقة؛ للتأكد من صدق المحتوى. وبعد التأكد من صدق المحتوى قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من الصدق الظاهري للأداة، وقد بلغ مجموع المحكمين (١٢) محكماً من المختصين في تعليم اللغة العربية، والقياس والتقويم. وقد أبدى المحكمون تجاوباً مشكوراً مع الباحث، وقدموا ملحوظات قيمة أفادت الدراسة. وقد قام الباحثُ بتحليل آراء المحكمين، آخذاً بما اتفق عليه ما نسبته ٨٠٪ فأكثر من آراء المحكمين.

وبعد الأخذ بآراء وملحوظات المحكمين؛ تم التوصل إلى أداة الدراسة في صورتها النهائية؛ حيث بلغ عدد استراتيجيات التقويم اللغوي البديل ست استراتيجيات رئيسة، و٢٩ مؤشراً متصلًا بها.

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الأداة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية، مكونة من ٢٥ طالباً وطالبة. ولحساب ثبات الأداة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، وقد بلغت قيمة الثبات للأداة (٠,٩٣)، وهي قيمة عالية ومطمئنة لاستخدام الأداة.

وصف الأداة في صورتها النهائية:

تتكون الأداة في صورتها النهائية من جزأين، الجزء الأول يحتوي على وصفٍ لأهداف الدراسة، وشرح لطريقة التعامل معها، بالإضافة إلى سؤالين عن الجنس والمستوى الدراسي. أما الجزء الثاني فيحتوي على ست استراتيجيات رئيسة من استراتيجيات التقويم اللغوي البديل، و٢٩ مؤشراً فرعياً، وأمام كل مؤشر مقياس ثلاثي (عالٍ، متوسط، ضعيف)، يُعبّر عن درجة إسهام برنامج الإعداد في جامعة أم القرى في تعريف المستجيبين بمحتوى المؤشر. علماً بأن المقصود بـ:

أ- درجة إسهام عالية: تعني التأكد تماماً أن برنامج الإعداد في جامعة أم القرى أسهم في التعريف بمحتوى المؤشر بدرجة عالية.

ب- درجة اتفاق متوسطة: تعني التأكد تماماً أن برنامج الإعداد في جامعة أم القرى أسهم في التعريف بمحتوى المؤشر بدرجة متوسطة.

ت- درجة اتفاق ضعيفة: تعني التأكد تماماً أن برنامج الإعداد في جامعة أم القرى لم يُسهم في التعريف بمحتوى المؤشر، أو أسهم بدرجة ضعيفة.

وقد تم التأكيد على المشاركين في البحث أن مشاركتهم في البحث اختياريه، وسيتعامل معها بسرية تامة، وستُستخدم في حدود البحث العلمي فقط، ولن تؤثر على مستوى تحصيلهم في المواد الدراسية.

تطبيق الأداة:

بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة، وقد قام الباحث بتحويل الاستبانة إلكترونياً ؛ لسهولة الوصول إليها من قبل أفراد العينة، وتوفير مساحة كافية لإبداء رأيهم، بعيداً عن أي مؤثر. وتم إرسال رابط الاستبانة إلى جميع أفراد العينة بعد الحصول على وسائل الاتصال بهم من الجهات ذات العلاقة في الجامعة.

الأساليب الإحصائية:

تم حساب الأساليب الإحصائية الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

التكرارات، والنسب المئوية، المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ألفاء كرونباخ، واختبار ت، واختبار تحليل التباين الأحادي.

وللحكم على درجة الإسهام تم الاعتماد على النموذج الإحصائي، ذي التدرج النسبي؛ وذلك عن طريق تصنيف المتوسطات الحسابية الخاصة بالأداة إلى ثلاثة مستويات: (عالٍ، متوسط، ضعيف)؛ وذلك بقسمة مدى الأعداد (١-٣)، في ثلاث فئات؛ للحصول على مدى كل مستوى، وعليه ستكون المستويات كالآتي:

المتوسط الحسابي المتراوح بين ٢,٣٤- ٣,٠٠ يشير إلى درجة إسهام عالية، بينما المتوسط الحسابي المتراوح بين ١,٦٧- ٢,٣٣ يُشير إلى درجة إسهام متوسطة. في حين أن المتوسط الحسابي المتراوح بين ١,٠٠- ١,٦٦ يُشير إلى مستوى إسهام ضعيف.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

نتيجة إجابة السؤال الأول، وهو: ما هي استراتيجيات التقويم اللغوي البديلة المناسبة لطبيعة تعليم اللغة العربية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم الاطلاع على الأدبيات المتصلة بتعليم اللغة العربية وتقويمها، وكذلك آراء الخبراء في تعليم اللغة العربية والتقويم التربوي. وتم التوصل إلى قائمة تحتوي على ست استراتيجيات من استراتيجيات التقويم البديل، المناسبة لطبيعة اللغة العربية، وهي: التقويم القائم على الأداء، والتقويم باستخدام ملف الأعمال (الإنجاز)، والتقويم باستخدام الملاحظة، والتقويم باستخدام المقابلة، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي، ويندرج تحت كل استراتيجية عدد من المؤشرات الدالة عليها.

نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني، وهو: ما هي درجة إسهام برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في جامعة أم القرى في تعريف الطلاب المعلمين باستراتيجيات التقويم اللغوي البديل؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، وجدول رقم (٣) يوضح النتيجة:

جدول رقم (٣): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابة عينة الدراسة

استراتيجيات التقويم اللغوي البديلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإسهام
التقويم القائم على الأداء	٢,٥٨	٠,٣٨	عالية
التقويم باستخدام ملف الأعمال	٢,٥٩	٠,٣٩	عالية
التقويم باستخدام الملاحظة	٢,٦٠	٠,٣٩	عالية
التقويم باستخدام المقابلة	٢,٦١	٠,٤١	عالية
تقويم الأقران	٢,٦٤	٠,٤١	عالية
التقويم الذاتي	٢,٦٥	٠,٤٣	عالية
الاستراتيجيات مجتمعة	٢,٦١	٠,٣٢	عالية

يتضح من خلال الجدول أن متوسطات استجابات عينة الدراسة تراوحت بين ٢,٥٨-٢,٦٥، وهذا المدى يقع ضمن المدى العالي. لذلك يمكن القول من خلال الجدول إن عينة الدراسة أكدت أن برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في جامعة أم القرى يُسهم في تعريفهم باستراتيجيات التقويم اللغوي البديل بدرجة عالية؛ حيث بلغ مجموع المتوسط الحسابي للمقياس ككل ٢,٦١، وهو متوسط يقع ضمن المدى المرتفع. وحين عرض هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة يمكن القول إن معرفة المعلمين باستراتيجيات التقويم البديل، التي أثبتتها دراسات سابقة، مثل دراسة الجهني (٢٠١٥)، ودراسة خطاطبة (٢٠٠٩)، ودراسة الشراري (٢٠١٤)، ودراسة الشهري (٢٠١٢) قد تكون بسبب برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة التي التحقوا بها.

نتيجة الإجابة عن السؤال الثالث، وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة عينة الدراسة تُعزى لمتغير الجنس؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار ت، ودرجة الحرية، ومستوى الدلالة (قيمة P) لاستجابات عينة، وجدول رقم (٤) يوضح ذلك:

جدول رقم (٤): نتائج اختبار ت لحساب الاختلاف بين متوسطات استجابة عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

استراتيجيات التقويم اللغوي البديلة	الجنس	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة P	الدلالة الإحصائية
التقويم القائم على الأداء	ذكر	٣٦	٢,٥٥	٠,٣٣	١٩٤	-٠,٣٨	٠,٧٠	غير دالة
	أنثى	١٦٠	٢,٥٨	٠٣٩				
التقويم باستخدام ملف الأعمال	ذكر	٣٦	٢,٥٢	٠,٣٨	١٩٤	-٠,٩٦	٠,٣٤	غير دالة
	أنثى	١٦٠	٢,٥٩	٠,٣٩				
التقويم باستخدام الملاحظة	ذكر	٣٦	٢,٥٦	٠,٤	١٩٤	-٠,٨٠	٠,٤٢	غير دالة
	أنثى	١٦٠	٢,٦١	٠,٣٨				
التقويم باستخدام المقابلة	ذكر	٣٦	٢,٦٨	٠,٣٦	١٩٤	١,١	٠,٢٧	غير دالة
	أنثى	١٦٠	٢,٦	٠,٤٢				
تقويم الأقران	ذكر	٣٦	٢,٦٢	٠,٣٨	١٩٤	-٠,٣٢	٠,٧٤	غير دالة
	أنثى	١٦٠	٢,٦٥	٠,٤٢				
التقويم الذاتي	ذكر	٣٦	٢,٧٨	٠,٥٨	١٩٤	١,٥٦	٠,١٤	غير دالة
	أنثى	١٦٠	٢,٦٢	٠,٤٤				
المجموع	ذكر	٣٦	٢,٦١	٠,٢٦	١٩٤	٠,٠٢	٠,٩٨	غير دالة
	أنثى	١٦٠	٢,٦١	٠,٣٣				

يتضح من خلال جدول رقم (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس في جميع الاستراتيجيات، وفي المقياس بشكل عام ؛ حيث كانت جميع قيم P أكبر من ٠,٠٥. وبالتالي نستطيع القول بأن استجابة عينة الدراسة متقاربة، ولا توجد فروق بينها تبعاً لمتغير الجنس؛ وقد يعود سبب ذلك إلى أن برنامج تعليم اللغة العربية في شطر الطلاب والطالبات واحد، وينفذ بطريقة متقاربة.

نتيجة الإجابة عن السؤال الرابع، وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة عينة الدراسة تُعزى للمستوى الدراسي في الجامعة (المعدل التراكمي)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الحرية، وقيمة F، ومستوى الدلالة (قيمة P) لاستجابات عينة، وجدول رقم (٥) يوضح ذلك:

جدول رقم (٥): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لحساب الاختلاف بين متوسطات استجابة عينة الدراسة وفقاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي

استراتيجيات التقويم اللغوي البديلة	المعدل التراكمي	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ف	قيمة P	الدلالة الإحصائية
التقويم القائم الأداء	ممتاز	٣٣	٤٥,٢	٠٣,٠	٢	١٧,١	٨١,٠	غير دالة
	جيد جداً	٩٩	٦٥,٢	٠٤,٠				
	جيد	٤٦	٩٦,٢	٧٣,٠				
التقويم باستخدام ملف الأعمال	ممتاز	٣٣	٠٧,٢	٠٣,٠	٢	٠١,٢	٢١,٠	غير دالة
	جيد جداً	٩٩	٤٥,٢	٣٤,٠				
	جيد	٤٦	٩٥,٢	٥٣,٠				
التقويم باستخدام الملاحظة	ممتاز	٣٣	٢٧,٢	١٣,٠	٢	١٩,١	٥١,٠	غير دالة
	جيد جداً	٩٩	٧٥,٢	٠٤,٠				
	جيد	٤٦	٩٥,٢	٩٣,٠				
التقويم باستخدام المقابلات	ممتاز	٣٣	٨٥,٢	٩٤,٠	٢	٢٦,١	٠٢,٠	غير دالة
	جيد جداً	٩٩	٨٥,٢	٩٣,٠				
	جيد	٤٦	٩٦,٢	٨٣,٠				
تقويم الأقران	ممتاز	٣٣	٣٦,٢	٩٤,٠	٢	٩٤,٠	٩٣,٠	غير دالة
	جيد جداً	٩٩	١٦,٢	٢٤,٠				
	جيد	٤٦	٠٧,٢	٦٣,٠				

استراتيجيات التقويم اللغوي البديلة	المعدل التراكمي	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ف	قيمة P	الدلالة الإحصائية
التقويم الذاتي	ممتاز	٣٣	٣٦,٢	٨٤,٠	٢	٦٧,١	٧١,٠	غير دالة
	جيد جداً	٩٩	١٦,٢	٢٤,٠				
	جيد	٤٦	٣٧,٢	٩٣,٠				
المجموع	ممتاز	٣٣	٦٦,٢	٠٣,٠	٢	٨١,١	٠٣,٠	غير دالة
	جيد جداً	٩٩	٧٥,٢	٤٣,٠				
	جيد	٤٦	٣٦,٢	٩٢,٠				

يتضح من خلال جدول رقم (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي (المعدل التراكمي) في جميع الاستراتيجيات، وفي المقياس بشكل عام؛ حيث كانت جميع قيم P أكبر من ٠,٠٥. وبالتالي نستطيع القول بأن استجابة عينة الدراسة متقاربة، ولا توجد فروق بينها تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي (المعدل التراكمي).

ملخص نتائج الدراسات وتوصياتها ومقترحاتها:

أ. ملخص النتائج:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. أن استراتيجيات التقويم البديل المناسبة لطبيعة اللغة العربية هي: التقويم القائم على الأداء، والتقويم باستخدام ملف الأعمال (الإنجاز)، والتقويم باستخدام الملاحظة، والتقويم باستخدام المقابلة، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي.

٢. أن برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في جامعة أم القرى يسهم في تعريف الطلاب المعلمين باستراتيجيات التقويم اللغوي البديل بدرجة عالية.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة عينة الدراسة تُعزى لمتغير الجنس.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة عينة الدراسة تُعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

ب. التوصيات:

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها فإن الباحث يُوصي بالآتي:

١. تزويد القائمين على برامج إعداد معلم اللغة العربية في جامعة أم القرى والجامعات الأخرى بأساليب التقويم البديل، المناسبة لطبيعة اللغة العربية، التي توصلت لها الدراسة.

٢. تزويد القائمين على تعليم اللغة العربية من معلمين ومشرفين بأساليب التقويم البديل، المناسبة لطبيعة اللغة العربية، التي توصلت لها الدراسة.

ج. المقترحات:

بناء على نتائج الدراسة وتوصياتها فإن الباحث يقترح القيام بالدراسات الآتية:

١. أسباب عدم استخدام طلاب اللغة العربية المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل.

٢. إجراء دراسة مشابهة لهذه الدراسة لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية في جامعات مختلفة.

٣. إجراء دراسة مشابهة لهذه الدراسة في تخصصات أخرى.

٤. إجراء دراسة مقارنة بين استخدام الطلاب معلمي اللغة العربية والمعلمين أثناء الخدمة لاستراتيجيات التقويم اللغوي البديل.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

- أبو الحاج، أحلام حسن (٢٠١٠). مدى معرفة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا في العاصمة عمان لأساليب التقويم البديلة واستخدامهم لها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- أبو زينة، فريد (١٩٩٨) أساسيات القياس والتقويم في التربية، الكويت: مكتبة دار الفلاح للنشر والتوزيع.

- أبو عواد، فريال محمد وأبو سنينة، عوده عبد الجواد (٢٠١١). معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة غوث في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٢٤ (١).

- أحمد، حمدي أحمد (٢٠٠٨). أثر استخدام أساليب التقويم الصفي البديل على تنمية المفاهيم الاقتصادية وتحسين فعالية الذات لدي طلاب المدارس الثانوية التجارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٤١ ديسمبر.

- الأشقر، مهند حسن (٢٠١٥). أثر توظيف التقويم البديل في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

- اعديلي، نداء حسن (٢٠١٠). أثر استخدام أساليب التقويم البديل (ملف إنجاز الطالب) في دافعية وتحصيل طلبة الصف الثالث في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.

- البشير، أكرم عادل وبرهم، أريج عصام (٢٠١٢) استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية في البحرين، ١٣ (١)، ٢٤١-٢٧٠.

- البلاونة، فهمي (٢٠١٠). أثر استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدي طلبة المرحلة الثانوية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٤(٨).

- الثوابية، أحمد ومهيدات، عبد الحكيم (٢٠٠٥). استراتيجيات التقويم وأدواته، مجلة رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، الأردن ٤٣، ١٨-٢٤.

- الجهني، سلطان مصلح (٢٠١٥). درجة معرفة معلمي اللغة العربية بالتقويم البديل واتجاهاتهم نحوه في المدارس الحكومية المتوسطة بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

- حمزة، محمد عبد الوهاب؛ صومان، هشام؛ رشيد، أحمد إبراهيم (٢٠١٢). استخدام معلمي المدارس الحكومية الأردنية للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه. مجلة جامعة الخليل للبحوث، ٧ (١)، ٢٦٥ — ٢٨٣.

- حميد، شادي عبد الحافظ (٢٠١٣). أثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدي طالبات الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

- الخالدين عادي كريم (٢٠١٤). درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل، مجلة كلية التربية في جامعة عين شمس، ٣٨ (٣)، ٤١٥-٤٦٣.

- الخرابشة، بنان عبد الرحمن (٢٠٠٤). أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية عمان، الأردن.

- خطاطبة، منتصر محمود (٢٠٠٩). درجة امتلاك وممارسة معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة عجلون، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

- الخليلي، خليل بوسف (١٩٩٨). التقييم الحقيقي في التربية، مجلة التربية، قطر، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ٢٧، ١١٨-١٣١.

- الخوالدة، ديما علي (٢٠١٤). مدى استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة بالمرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.

- الدوسري، إبراهيم مبارك (٢٠٠٠). إطار مرجعي للتقويم التربوي، ط ٣، الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج.

– الدوسري، حماد راشد (٢٠٠٤). القياس والتقويم التربوي الحديث – مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة. ط ١، عمان: دار الفكر.

– الدويك، ساهر ربيع (٢٠٠٩). درجة معرفة معلمي الرياضيات لمفاهيم واستراتيجيات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها في منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

– الرشيدي، عائشة عايش (٢٠٠٨). تصورات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت لاستراتيجيات التقويم البديل ودرجة ممارستهم لها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

– الرفاعي، عبير محمد وطوالبة، هادي محمد والقاعود، إبراهيم عبد القادر. (٢٠١٢). درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد استراتيجيات التقويم الواقعي. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٤ (١)، ٣٧٠ –٤٠٨.

– زيتون، حسن حسين (١٩٩٦). أصول التقويم والقياس التربوي: المفهومات والتطبيقات، الرياض: الدار الصولتية.

– زيتون، حسن حسين (١٩٩٩). تصميم التدريس، عمان: عالم الكتب.

– زيتون، عايش (٢٠٠٧). الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم، عمان: دار الشروق.

– زيتيون، عايش (٢٠٠٧). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

– الشراري، حمد محمد (٢٠١٤). درجة معرفة واستخدام معلمات الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

– الشرعة، ممدوح (٢٠١١). درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي، مجلة جامعة مؤتة ٢٦، ٢٩٤ – ٣٣٢.

– الشرفاء، إيناس (٢٠٠٧) مدى استخدام معلمي الدارسات الاجتماعية لأساليب وأدوات استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرحلة الأساسية ومشكلات استخدامها من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

– الشقيرات، إبراهيم سليمان (٢٠١٤). فاعلية المعلمين في استخدام التقويم البديل في مدارس مديريات التربية والتعليم لإقليم جنوب الأردن، رسالة دكتوراه، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

– الشقيرات، محمود طافش (٢٠٠٩). استراتيجيات التدريس والتقويم مقالات في تطوير التعليم، ط ١، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

– الشهري، عبد الله علي (٢٠١٢). وعي معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

– الصراف، قاسم (٢٠٠٢). القياس والتقويم في التربية والتعليم. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

– طمان، حنان أبو المجد (٢٠١٤). أثر توظيف بعض أساليب التقويم البديل في تنمية مهارات السكرتارية التطبيقية لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية في ضوء مدخل تحسين الجودة المستمر، مجلة كلية التربية جامعة طنطا، ٥٦، ٣٩-٨٤.

– الطويرقي، ياسر عبدالله (٢٠١٢). فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على التقويم البديل في تنمية مهارات التلاوة لدى طلاب مدارس تحفيظ القرآن الكريم بالمرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.

– عبد الله، فيصل حميد (٢٠٠٩) مدى استخدام معلمي التربية الرياضية لأساليب التقويم البديل وأدواته في تقويم طلبة المرحلة الثانوية، مجلة الرياضة علوم وفنون، ٣٤(٢).

– العبسي، محمد مصطفى (٢٠١٠). التقويم الواقعي في العملية التدريسية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

– عبيدات، ذوقان. وكايد، عبد الحق. وعدس، عبد الرحمن (٢٠١٦). البحث العلمي مفهومه، أداوته، أساليبه، الطبعة الثامنة عشر. دار الفكر، عمان، الأردن.

–بالعرابي، محمد. سعيد. (٢٠٠٤). فعالية التقويم البديل على التحصيل والتواصل وخفض قلق الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية. المؤتمر العلمي الرابع –رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة –مصر، القليوبية: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ١٧٧ –٢٤٤

– عفانة، محمد عطية (٢٠١١). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

– عقل، أنور (٢٠٠١). نحو تقويم أفضل، بيروت: دار النهضة العربية.

– علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٤). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، القاهرة: دار الفكر العربي.

– علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٩). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة، دار الفكر العربي.

– علاونة، هشام إبراهيم. (٢٠٠٧). ممارسات معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل في تدريس العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن والصعوبات التي تواجهها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

–علي، محمد السيد (٢٠١١). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

–العليان، فهد عبد الرحمن (٢٠١٥). واقع استخدام معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديل من وجهة نظرهم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٦٤ (١).

–عمران، محمد حسين (٢٠٠٢). ماهية التقويم، مجلة المعلم، كلية التربية جامعة أسيوط، مصر.

–عودة (٢٠١٥). أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

–عودة، أحمد، (٢٠٠٢). القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط ٥، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد، الأردن.

– غباين، عمر محمود (١٩٩٩). التعلّم الذاتي والتقويم الذاتي باستخدام برنامج الحقائب التعليمية في مادة العلوم العامة لطلبة صفوف الحلقة الأساسية الثانية في مدارس وكالة غوث الدولية في الأردن، رسالة دكتوراه، جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان.

- فلمبان، آذار عبد الله (٢٠١٠). واقع استخدام معلمات اللغة العربية ملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

- القحطاني، ناصر علي (٢٠١٤). واقع استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي الكيمياء بمدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، البحرين.

- القرشي، حاتم محمد (٢٠١٦). واقع استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر مشرفي مادة اللغة العربية ومديري المدارس الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- قطامي، يوسف محمود (٢٠٠٩). مبادئ علم النفس التربوي، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

- القيسي، أيمن محمد (٢٠١٠). أثر استخدام استراتيجيات التقويم البديل في التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس في مبحث العلوم في مديرية تربية جرش، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.

- المحاسنة، إبراهيم ومهيدات، عبد الحكيم (٢٠٠٩). القياس والتقويم الصفي، عمّان: دار جرير.

- المرحبي، أحمد علي (٢٠١٣). درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لأدوات التقويم البديل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

- المزروع، هيا محمد (٢٠٠٩). فعالية التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي وزيادة فعالية الذات في البحث لدى طالبات الدراسات الاجتماعية، مجلة اتحاد الجامعات العربية الأردنية، ٥٤، ١٢٧ – ١٥٥.

- المزيني، تهاني عبد الرحمن (٢٠١٦). فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية الجانبين المعرفي والمهاري وإكساب مهارات التعلم المنظم ذاتياً وتحسين التفكير التأملي لدى طالبات اللغة الإنجليزية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة العلوم التربوية جامعة الإمام، ٣، ٦٧-١٣٠

- مصطفى، أشرف عطية (٢٠١٦). واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

– مصطفى، سناء جميل (٢٠٠٩). أثر استخدام أساليب التقويم البديل في تحصيل طلبة الصف العاشر في التربية الوطنية والمدنية في لواء الرصيفة واتجاهاتهم نحوها رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن.

– مغازي، نهي سعدي (٢٠٠٩). أثر استخدام البورتفليو كأداة للتقويم البديل على تحقيق أهداف تدريس مادة خدمة الجماعة: دراسة مطبقة على طلاب الفرقة الثالثة. المؤتمر العلمي الدولي الثاني والعشرون للخدمة الاجتماعية (الخدمة الاجتماعية وتحسين نوعية الحياة) –مصر، مج ٣، القاهرة: كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ١٤٩٠ –١٥٧٠.

– المغذوي، عادل عايض (ب.ت). أساليب التقويم في ضوء استراتيجيات التدريس الحديثة. استخلص من:

https://www.mu.edu.sa/sites/default/files/content-files/dcscw042.pdf

– مهيدات، محمد صالح. (٢٠١٣). أثر برنامج تدريسي معتمد على التقويم الواقعي على تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في الأردن في مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية –الأردن، ٩ (١)، ١١١ – ١١٨

– الهندي، صالح ذياب (٢٠٠٩). طرائق تدريس التربية الإسلامية، عما: دار الفكر.

– الهيتي، خلف نصار (٢٠٠١) التوجهات المستقبلية لتقويم التحصيل الدراسي للطلبة وملفات أعمال الطلبة واستخدامها في التقييم المقارن للحياة اليومية ضمن إطار النظام المدرسي، المؤتمر الأول للقياس والتقويم التربوي. أبو ظبي: وزارة التربية والتعليم.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Andrade, H. L., Wang, X., Du, Y., & Akawi, R. L. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. The Journal of Educational Research, 102(4), 287-302.

- Çalışkan, H., & Kaşıkçı, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 4152-4156.

- Egeland,. p, (1995) The effect of authentic assessment on fifth – grade students science achievement and attitudes , Disseration Abstracts

- Faith, H.,Patricia,S.and Todd,,G. (2004).Action research in the secondary science classroom: student response to differentiated, alternative assessment. American Secondary Education, 32(3), 89-104.

- International , ,ID: 742708451.

- Janisch، C.، Liu، X. & Akrofi، A. (2007). Implementing alternative assessment: Opportunities and obstacles. Educational Forum، 71 (3)، 221-230.

- Juwah, C. (2003). Using Peer Assessment to Develop Skills and Capabilities. USDLA Journal, 17(1).

- Mcdonald,B.& Boud,D..(2003). The Impact of Self-Assessment on Achievement: The Effect of Self-Assessment Training on Performance in External Examinations, Assessment in Education: Principles, Policy& Practics, 10, (2), 209-221

- Nakamura, Y. (2002). Teacher Assessment and Peer Assessment in Practice. Educational Studies 44.

- Shober,L. (1999) Portfolio assessment approach to narrative writing with the cooperating of a fourth grade target group.ED 463329. http://searcheric.org..

- Svinicki, M. (2004). Authentic assessment: testing reality. New Directions for Teaching and Learning, 100(4), 23-29.

- Terrell، P. Mayo، K. and Watkins، R. (2002). Becoming consumers of your own research، what really makes a difference in improving learning، Journal of the Southeastern Regional Association of Teacher Educations، 5 (3)، 137-157.

-Wiggins, G. (1989). Assessing Student Performance، San Francisco CA: Jossey- Bass.