

استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم

تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن

د. أكرم عادل البشير / أستاذ مشارك
د. أريج عصام برهم / أستاذ مساعد
مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية
مناهج وأساليب تدريس الرياضيات
akram@hu.edu.jo
areejbarham@yahoo.com

الجامعة الهاشمية، كلية العلوم التربوية،
قسم المناهج والتدريس.

الملخص

هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن. تم بناء استبانة لقياس درجة الاستخدام، وزعت على عينة الدراسة المكونة من ٨٦ معلماً ومعلمة، كما تم عمل مقابلات شخصية مع ٢٠ معلماً ومعلمة من كلا التخصصين. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات وللاستخدام أدوات التقويم البديل. كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص. بينما أظهرت فروقا تعزى لعدد سنوات الخبرة، ولأثر الدورات التدريبية. وفي ضوء نتائج الدراسة خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: (استراتيجيات التقويم البديل وأدواته، تقويم تعلم الرياضيات، تقويم تعلم اللغة العربية).

Using Alternative Assessment Strategies in Assessing Students' Learning in
Mathematics and Arabic in Jordan

Dr. Akram Adel Al-Basheer
Assoc. Prof. in Arabic Education.

Dr. Areej Isam Barham
Assist. Prof . in Mathematics Education.

Hashemite university
Faculty of Educational sciences
Dept. of Curricula and Instruction

Abstract

The study aimed at investigating the degree of Mathematics and Arabic teachers' using of the alternative assessment strategies and its tools in Jordan. To achieve the objectives of the study; a questionnaire was built and it was distributed over 86 teachers, and semi- structured interviews were conducted with 20 teachers from the two specializations. Results of the study revealed that the degree of teachers' using for the pencil and paper strategy was high, while it was intermediate for the use of performance –based assessment strategy, the observation strategy, and the communication strategy, and it was low for the reflection assessment strategy and in the use of the alternative assessment tools. Results also revealed that there were no statistically significant differences in the degree of teachers' using for the alternative assessment strategies related to the effect of teachers' specialization. Whereas, there was statistically significant differences related to the effect of number of years of experience and to the effect of the training courses. Recommendations were offered in the light of the study.

(key words: Alternative Assessment Strategies and its Tools, Assessment of Mathematics Learning, and Assessment of Arabic Learning).

استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن

مقدمة الدراسة

يعدّ تقويم تعلم الطلبة من أهم مراحل العملية التعليمية التعلمية وأكثرها ارتباطاً بالتطوير التربوي الذي تسعى إليه الكثير من الأنظمة التربوية بفلسفاتها المختلفة، فهو الوسيلة التي تمكن القائمين على عملية التعلّم والتعليم من الحكم على فعاليتها من حيث النتائج المطلوبة، ومدى ملاءمتها لمستويات الطلبة ونموهم وقدراتهم ومهاراتهم المتعددة.

إنّ التقويم بمفهومه الحديث تجاوز الفهم التقليدي لعملية تقييم تعلم الطلبة، القائم على إظهار ما لدى الطلبة من فروق أو مهارات فردية، تقاس بدرجات اعتباطية لا تعكس في الأغلب حقيقة ما يملكه الطلبة من قدرات ترتبط بعمليات التفكير العليا، وقدرتهم على بلورة الأحكام واتخاذ القرار وحل المشكلات، باعتبارها مهارات تمكن الطلبة من التعامل مع التغييرات المتسارعة، في زمن أمست فيه تكنولوجيا المعلومات ومستجداتها، سمة هذا العصر وهبته. لذا فالتقويم التربوي بنهجه الجديد يتضمن استراتيجيات تقويم حديثة (Alternative strategies Assessment) قائمة على أسس علمية ومنهجية، تركز على حقيقة وواقع ما تعلّمه الطلبة، بشكل يضمن جودة العملية التربوية ومخرجاتها من حيث مدى بلوغ المتعلّم لأغراض التعلّم ونتائجته، وتمكّنه منها واتقانه لها (Napoli & Raymond 2004; Grisham-Brown,) فضلاً عن (Hallam & Brookshire, 2006; Tomlinson, 2001; Marzano, 2002). فضلاً على تحديد الأداء أو الإنجاز الذي سيتم تقويمه بصفته مؤشراً للمتعلم بما يتضمنه من أنشطة وتربيات لاستثارة هذا الأداء كالأسئلة الصفية والمناقشات والمشاريع التي سيكلف الطلبة بها، فضلاً على الإجراءات التي سيقوم بها المعلم، لتحديد تدرّج أعمال الطلبة وتقدير مستوياتها (الخليلي، ١٩٩٨).

وعليه، يسمى التقويم الذي يراعي توجهات التقويم الحديثة بالتقويم الواقعي أو الأصيل أو الحقيقي (Authentic assessment). وهو التقويم الذي يعكس إنجازات المتعلم وقياسها في مواقف حقيقية. فهو تقويم يجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فتبدو كنشاطات تعلّم، يمارس فيها الطلبة مهارات التفكير العليا ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها؛ فتنطور لديهم القدرة على التفكير التأملي (Reflective thinking)، الذي يساعدهم على

معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها؛ فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم، بما يساعد الطالب على التعلّم مدى الحياة (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤).

لذا فاستخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، ووعيمهم بما تتضمنه كل استراتيجية من فعاليات تدرج أسفل منها، يجعل تقويمهم لعملية تعلّم وتعليم الطلبة حقيقياً وواقعياً، وتجعلهم أكثر مقدرة على تقديم فرص تعلم متعددة لطلبتهم، لإظهار ما لديهم من مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات فيما يعرض عليهم من محتوى تعليمي، ونشاطات تعلم فردية، تعمق لديهم الفهم، وتشجعهم على التفكير التأملي ومراجعة الذات. إن معظم استراتيجيات التقويم البديل كما أشار كل من مون وبرايون وكلاهان وروبسون (Moon, Brighton, Callahan & Robinson, 2005)، وسفنسيكي (Svinicki, 2004)، وألن وفليبو (Allen & Flippo, 2002)، تتطلب من الطلبة مستويات عليا من التفكير ومهارات حل المشكلات، وتسعى لإيجاد طلبة قادرين على التميز والإبداع.

استراتيجيات التقويم البديل وأدواته:

إن التوجّه الجديد عالمياً، لكثير من الأنظمة التعليمية نحو المدرسة المعرفية بدلا من السلوكية، اقتضى من المعلمين، تحوّلًا جذرياً في نظرتهم الضيقة لعملية تقويم تعلم الطلبة وتعليمهم، التي كانت تعنى فقط بما اختزنه المتعلم في ذهنه من معلومات محددة لم تعد تتلاءم مع متطلبات هذا العصر، بكل ما يميزه من تفجر معرفي وتكنولوجي. لذا أصبح المعلم وفقاً لهذا التوجّه الجديد، مطالباً باستخدام استراتيجيات وأدوات جديدة في تقويمه لتعلّم وتعليم طلبته، تركز على ما يجري داخل عقل المتعلم من عمليات عقلية، وتهتم بعمليات التفكير وخاصة عمليات التفكير العليا. لذا تبنت وزارة التربية والتعليم الأردنية استراتيجيات وأدوات تقويمية جديدة، سميت باستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، يمكن إجمالها بما يلي:

أ- استراتيجيات التقويم البديل:

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

تتيح هذه الاستراتيجية للطلبة، توظيف المهارات التي تعلّموها في مواقف حياتية جديدة تحاكي الواقع، مظهرة مدى اتقانهم لما تعلموه في ضوء النتائج التعليمية المراد إنجازها (عودة، ٢٠٠٥؛ الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤؛ Adams, & Hsu, 1998). ويندرج تحت هذه الاستراتيجية عدد من الفعاليات التي يمكن أن تعدّ مثلاً ملائماً لتطبيق هذه الاستراتيجية كالنقد (Presentation) والعرض التوضيحي (Demonstration) والمحاكاة (Simulation) والمناظرة (Debate). إن هذه الاستراتيجية بما تقدمه من تقويم متكامل

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

٢ - استراتيجية التقويم بالقلم والورقة (Pencil and paper):

تعدّ الاختبارات بأنواعها عماد هذه الاستراتيجية، وركيزتها بما تقدمه من أدوات معدة بإحكام، تمكن المعلم من قياس قدرات الطلبة ومهاراتهم في مجالات محددة، تظهر مستوى امتلاكهم للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتائج التعليمية لمحتوى دراسي تعلموه سابقا (عودة، ٢٠٠٥؛ نصر، ١٩٩٨؛ Zeidner, 1993). وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية فيما تقدمه للمعلم من معرفة بمواطن القوة ومواطن الضعف في أداء الطلبة، وقياس مستوى تحصيلهم ومدى تقدمهم فيه، مما يزود المعلم وولي الأمر بالتغذية الراجعة حول أدائهم.

٣ - استراتيجية الملاحظة (Observation):

تعد استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة من أنواع التقويم النوعي الذي يدون فيه سلوك الطلبة بهدف التعرف على اهتماماتهم وميولهم واتجاهاتهم وتفاعلهم مع بعضهم بعضا، بقصد الحصول على معلومات تفيد في الحكم على أدائهم، وفي تقويم مهاراتهم وقيمتهم وأخلاقياتهم وطريقة التفكير التي ينتهجونها (Lanting, 2000). ويمكن تقسيم الملاحظة إلى نوعين أساسيين هما:

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

٢ - الملاحظة المنظمة: تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم بشكل مخطط له مسبقا، آخذين بعين

الاعتبار تحديد ظروف الملاحظة (الزمان، المكان، المعايير الخاصة بكل ملاحظة).

إن وعي المعلمين بهذه الاستراتيجية يساعدهم في الحصول على كمّ من المعلومات النوعية، تمدهم بدرجة عالية من الثقة عند اتخاذ القرار، والشمولية في تقويم النتائج التعليمية، فضلا على ما تتمتع به هذه الاستراتيجية من مرونة عالية، تمكن المعلمين من تكيفها وتصميمها بما يتناسب مع النتائج التعليمية المختلفة (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤ ; Adams, & Hsu, 1998).

٤ - استراتيجية التقويم بالتواصل (Communication):

تقوم هذه الاستراتيجية على جمع المعلومات من إرسال واستقبال الأفكار، بشكل يمكن المعلم من معرفة التقدم الذي حققه المتعلم، فضلا على التعرف إلى طريقة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤ ; Patton, 1990; Denscombe, 1998).

(Lanting, 2000). إن وعي المعلمين بما تتضمنه هذه الاستراتيجية من فعاليات (المؤتمر، المقابلة، الأسئلة والأجوبة) وأدوات تقويم ترتبط بها (سجل وصف سير التعلم) يمكن أن تفيد المعلمين في التخطيط الأمثل للدرس، وتحديد النتائج التعليمية للطلبة، وفقا لمستوياتهم وقدراتهم، كما قد تمكن الطلبة من الحصول على التغذية الراجعة والتشجيع اللذين يساهمان في تشخيص حاجاتهم مما يعزز من قدرتهم على مراجعة الذات وانعكاس ذلك على آرائهم وإمكانياتهم وتطورها.

٥ - استراتيجية مراجعة الذات (Reflection Assessment strategy):

تقوم هذه الاستراتيجية على تحويل التعلم السابق إلى تعلم جديد، وذلك بتقييم ما تعلمه الطالب من خلال تأمله الخبرة السابقة، وتحديد نقاط القوة والنقاط التي بحاجة إلى تحسين، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقا. لذا تعد هذه الاستراتيجية مكونا أساسيا للتعلم الذاتي، بما تقدمه للمتعلم من فرصة حقيقية لتطوير مهاراته ما وراء المعرفية، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير العليا، وحل المشكلات مما يمكن المتعلم من تشخيص نقاط القوة في أدائه، وتحديد حاجاته وتقييم اتجاهاته (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤؛ Schon, 1987; LaBoskey, 1997). إن تمكن المعلم ووعيه بالمراحل الثلاثة التي تتدرج ضمن هذه الاستراتيجية يتيح له القدرة على توظيفها في عملية تقويم تعلم الطلبة وذلك بمشاركة في عملية التقويم، وتعزيز قدراتهم وإمكانياتهم على تحمل مسؤولية تعلمهم.

ب - أدوات التقويم البديل:

١ - قوائم الرصد/الشطب Check list:

تشمل قوائم الرصد أو الشطب قائمة الأفعال أو السلوكيات التي يرصدها المعلم أو المتعلم لدى قيامه بتنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر، وذلك برصد الاستجابات على فقراتها باختيار أحد تقديرين من الأزواج التالية: صح أو خطأ، نعم أو لا، موافق أو غير موافق. وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النتائج التعليمية (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤).

٢ - سلم التقييم Rating scale:

تقوم سلم التقييم على تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام أو المهارات الجزئية المكونة للمهارة المطلوبة، بشكل يظهر مدى امتلاك الطلبة لها، وفق تدرج من أربعة أو خمسة مستويات، يمثل أحد طرفيه انعدام أو ندرة وجود المهارة، في حين يمثل الطرف الآخر تمام وجودها (عودة، ٢٠٠٥؛ الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤).

٣ - سلم التقييم اللفظي Rubric:

تتيح هذه الأداة للمعلم أن يدرّج مستويات المهارة المراد تقويمها لفظيا إلى عدد من المستويات بشكل أكثر تفصيلا من سلالمة التقدير، حيث يتم تحديد وصف دقيق لمستوى أداء الطلبة، مما يوفر تقويما تكوينيا (Formative Assessment) لأدائهم، يمكن المعلم من تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة التي يحتاجونها (عودة، ٢٠٠٥).

٤- سجل وصف سير التعلم Learning Log :

إن تعبير الطالب كتابيا حول أشياء قرأها أو شاهدها أو تعلمها، تتيح للمعلم فرصة الإطلاع على آراء الطلبة واستجاباتهم من خلال سجل وصفهم لسير تعلمهم وكيفية ربط ما تعلموه مع خبراتهم السابقة (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤). لذا يعتمد نجاح تطبيق هذه الأداة على وجود معلم قادر على خلق بيئة آمنة تشجع الطلبة على التعبير بحرية عما يشعرون به، دونما خوف أو رهبة من التأثير السلبي لما يكتبون على درجة تحصيلهم.

٥- السجل القصصي Anecdotal Records :

يقدم السجل القصصي بوصفه أداة من أدوات التقويم البديل، صورة واضحة عن جوانب النمو الشامل للمتعلّم، من خلال تدوين وصف مستمر لما تم ملاحظته على أدائه (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤؛ Fritz, 2001). مما يقدم للمعلم مؤشرا صادقا يمكنه من التعرف إلى شخصية المتعلم ومهاراته واهتماماته، وتوظيفه لأغراض تنبؤية، أو إرشادية، أو توجيهية، أو علاجية.

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

وأجرى آدمز و هسو (Adams & Hsu, 1998) دراسة حول مفاهيم وممارسات المعلمين التي تتعلق بالتقويم داخل غرفة الصف، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٩٦) معلماً للصفوف من الأول إلى الرابع، وأظهرت نتائج تحليل الاستبانة التي وزعت عليهم أن أكثر طرق التقويم أهمية من وجهة نظر المعلمين هي الملاحظة، وسجل الأداء، النمذجة الرياضية، وحل المسألة. وأقل طرق التقويم أهمية من وجهة نظر المعلمين هي المقالات والاختبارات المقننة.

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

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

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

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

أما مراد (٢٠٠١) فأجرت دراستها حول أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي في البحرين. وأظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات يمارسون أساليب التقويم الرئيسية المتضمنة في الاستبانة وهي (الاختبارات بأنواعها، الملاحظة، ملف إنجاز الطالب) بدرجة مقبولة. ويستخدم ٨٢% من المعلمين الاختبارات التكوينية، ويقوم حوالي ٥٦% من المعلمين بتضمين نتائج الاختبارات في ملف إنجاز الطالب. أما بالنسبة للملاحظات فيوجد لدى المعلمين قصور واضح في تسجيل أوجه القصور والقوة لدى الطلبة، ورصد الملاحظات على بطاقات خاصة، كما أظهرت النتائج أن درجة استفادة المعلمين من ملف إنجاز الطالب في تقويم الطالب قليلة.

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

أما أبو شعيرة وإشتيوه وغباري (٢٠١٠) فهدفت دراستهم إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي على طلبة الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. ولتحقيق هدف الدراسة تم توزيع استبانة مكونة من (٥٠) فقرة على عينة من (٣٦٣) مشرفاً تربوياً ومديراً ومعلماً. وقد أظهرت النتائج أن المعوقات المتعلقة بقلّة البرامج التدريبية المقدّمة للمعلمين وضعف الإمكانيات المادية، تعد من أكثر المعوقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي.

يتضح من الدراسات السابقة وجود قصور لدى المعلمين في الإستفادة من ملف إنجاز الطالب (مراد، ٢٠٠١). كما أشارت دراسة (Fritz, 2001) أن عدد المعلمين المستخدمين لملف الإنجاز في تزايد مستمر سنوياً. في حين أشار كل من (Adams, & Hsu, 1998) و (Lanting, 2000) إلى أن استراتيجيات التقويم القائمة على الملاحظة والتواصل وسجلات الأداء، من أكثر طرق التقويم المستخدمة بالغرفة الصفية. كما أظهرت دراسة كل من الخرابشة (٢٠٠٤) و ربيع (٢٠٠١) وجود أثر لإستراتيجيات التقويم البديلة في أداء الطلبة.

مشكلة الدراسة

يشهد العالم من حولنا تطوراً شاملاً لمفهوم تقويم تعلم الطلبة واستراتيجياته وأدواته، مما يتطلب من المعلمين على اختلاف تخصصاتهم، استخدام استراتيجيات تقويمية حديثة ومتنوعة غير الاختبارات الكتابية، التي اعتادوا أن يمارسوها لتقويم تحصيل الطلبة، أو لقياس نواتج التعلم. لذا فإن الاتجاهات الحديثة في التقويم ترى أن الاختبارات ليست إلا شكلاً من أشكال التقويم المتنوعة الأخرى (أبوزينة، ٢٠٠٣). كما يتضح من الدراسات السابقة وجود تباين حول استراتيجيات التقويم المتبعة داخل الغرفة الصفية، كما أن هناك بعض استراتيجيات التقويم الأخرى لم يتم تناولها بالبحث، أو دراسة درجة استخدامها في تقويم تعلم الطلبة كاستراتيجية التقويم المعتمد على التواصل واستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات. لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل (التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الورقة والقلم، واستراتيجية الملاحظة، واستراتيجية التواصل، واستراتيجية مراجعة الذات) واستخدام

المعلمين لأدوات التقويم (سلام التقدير وقوائم الشطب وسجلات وصف سير تعلم الطلبة، والسجل القصصي). كما هدفت هذه الدراسة لاستقصاء أثر بعض المتغيرات (التخصص، سنوات الخبرة، والدورات التدريبية) ذات العلاقة بالمعلمين، فيما إذا كانت تحدث اختلافاً في درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١ - التعرف إلى درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن.

٢ - تحديد درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تبعاً لعدد من المتغيرات كالتخصص (الرياضيات، واللغة العربية)، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية.

أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته؟
٢. هل تختلف درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف التخصص (الرياضيات، واللغة العربية)؟
٣. هل تختلف درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف سنوات الخبرة؟
٤. هل تختلف درجة استخدام المعلمين الذين تلقوا دورات تدريبية خاصة باستراتيجيات التقويم البديل وأدواته عن غيرهم ممن لم يتلقوا مثل هذه الدورات؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

١. تفيد الدراسة الحالية المعلمين عامة، ومعلمي ومعلمات الرياضيات واللغة العربية خاصة، وذلك بتحديد أهم استراتيجيات التقويم البديل وأدواته التي يستخدمونها في تقويم العملية التعليمية التعلمية، وانعكاس ذلك على درجة استخدامهم لها.
٢. تزويد الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم (المشرفين، إدارة المناهج، إدارة الاختبارات والتقويم) بصورة واضحة وحقيقية عن واقع استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن، وتحديد

- الاستراتيجيات الأقل استخداماً ليتم التركيز عليها، وأخذها بعين الاعتبار في برامج تدريب المعلمين.
٣. تناولت موضوع التقويم البديل وأدواته وهو من الموضوعات الرئيسية في العملية التعليمية التعلمية.
٤. تناولت الدراسة الحالية عدداً من استراتيجيات التقويم البديل المختلفة التي لم تتطرق لها الدراسات السابقة كاستراتيجياتي التقويم المعتمد على التواصل ومراجعة الذات.
٥. حاولت هذه الدراسة استقصاء أثر عدة متغيرات خاصة بالمعلمين حول درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل ومنها: التخصص، سنوات الخبرة، والدورات التدريبية. ولما هذه المتغيرات من علاقة حول درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.
٦. جمعت الدراسة الحالية بين منهجي البحث الكمي و النوعي في جمع بيانات الدراسة وتحليلها واستخلاص نتائجها.

محددات الدراسة

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة لما يلي:

١. اقتصر تطبيق الدراسة على معلمي الرياضيات و اللغة العربية لقياس درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة، وقد تختلف نتائج هذه الدراسة فيما إذا طبقت على المعلمين في مباحث أخرى غير اللغة العربية والرياضيات.
٢. تكونت عينة الدراسة من معلمي الرياضيات و اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي (لصفوف من الرابع و حتى العاشر) في مديرية التربية والتعليم الأولى في محافظة الزرقاء وقد تختلف نتائج هذه الدراسة فيما إذا طبقت على عينة أخرى.

مصطلحات الدراسة

استراتيجيات التقويم البديل: هي الاستراتيجيات التي اعتمدها وزارة التربية والتعليم في الأردن، بهدف مراعاة توجهات التقويم الحديثة، حيث تتكامل مع عملية التدريس؛ فتعكس أداء الطالب وتقيسه في مواقف حقيقية. وهي خمس استراتيجيات رئيسة هي: التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الورقة والقلم، واستراتيجية الملاحظة، واستراتيجية التواصل، واستراتيجية مراجعة الذات (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤).

أدوات التقويم البديل: هي الأدوات التي اعتمدها وزارة التربية والتعليم في الأردن، ويستخدمها المعلم لتقويم مدى تحقق نتائج التعلم لدى المتعلمين، وتستند في تصميمها على

منهجية واضحة في ذهن المعلم تبعا لاستراتيجيات التقويم البديل التي يستخدمها وتشمل: سلاسل التقدير وقوائم الشطب وسجلات وصف سير تعلم الطلبة، والسجل القصصي. **درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل:** وهي تمثل استجابة المعلمين من وجهة نظرهم، لفقرات الاستبانة المعدة لقياس درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. وقد قيست إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها المعلمون في الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اتباع في هذا البحث الدمج بين منهجي البحث الكمي و النوعي كما يلي:

١. البحث الكمي: الوصفي التحليلي (Descriptive Analytical Approach) وذلك من خلال توزيع استبانة لقياس درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته وتحديد فيما إذا كانت بعض المتغيرات المستقلة (التخصص، سنوات الخبرة، والدورات التدريبية) توجد فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجة استجابة المعلمين للاستبانة المعدة لقياس درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

٢. البحث النوعي: وذلك عن طريق عمل مقابلات شخصية مع ٢٠ معلماً ومعلمة من كلا التخصصين؛ وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة وتفسير نتائجها في ضوء آراء المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة.

المجتمع والعينة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات واللغة العربية للمرحلة الأساسية من الصف الرابع إلى الصف العاشر، التابعين لمديرية التربية والتعليم الأولى في محافظة الزرقاء للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، والبالغ عددهم (٦٨١) معلماً ومعلمة، منهم (٣٢٧) تخصص رياضيات، و (٣٥٤) تخصص لغة عربية، يتوزعون على (٦٦) مدرسة أساسية حكومية. ولاختيار أفراد الدراسة تم اختيار عشر مدارس وفق الطريقة العشوائية البسيطة، ومن ثم تم توزيع ١٠٠ استبانة على جميع معلمي ومعلمات الرياضيات واللغة العربية في المدارس العشر، وقد بلغ عدد الاستبانات المرتجعة ٨٦ استبانة. وبذلك بلغ عدد أفراد عينة الدراسة في جانبها الكمي ٨٦ معلماً ومعلمة، منهم ٤٧ تخصص رياضيات و ٣٩ تخصص اللغة العربية. كما تم عقد مقابلات شخصية مع ٢٠ معلماً ومعلمة (١٠ تخصص رياضيات و ١٠ تخصص لغة عربية) تم اختيارهم من عينة الدراسة وفق العشوائية البسيطة، وذلك لأغراض البحث النوعي.

أدوات الدراسة

أ - الاستبانة:

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٣٠) فقرة لقياس درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية في عينة الدراسة لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. وقد كانت من نوع مقياس ليكرت الخماسي (Likert Five Scale)، حيث كانت استجابة المعلمين ل فقرات الاستبانة كما يلي:

دائماً: وقد أعطيت لها الدرجة ٥، غالباً: و قد أعطيت لها الدرجة ٤، أحياناً: و قد أعطيت لها الدرجة ٣، نادراً: و قد أعطيت لها الدرجة ٢، وأبداً: و قد أعطيت لها الدرجة ١.

وقد تم إعداد الاستبانة على النحو الآتي:

١. مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالتقويم البديل (ربيع، ٢٠٠١، الخرابشة، ٢٠٠٤، Adams & Hsu, 1998, Moon, Brighton, Callahan & Robinson, 2005, Svinicki, 2004, Allen & Flippo, 2002) و في ضوء هذه المراجعة تم تحديد العناصر الأساسية المرتبطة باستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

٢. صياغة فقرات الاستبانة، وتحديد المتغيرات المستقلة المرتبطة بالدراسة وهي: التخصص (الرياضيات أو اللغة العربية)، سنوات الخبرة (١ - ٥ سنوات (خبرة قليلة)، ٦ - ١٠ سنوات (خبرة متوسطة)، و ١١ سنة فأكثر (خبرة كبيرة) ، والدورات التدريبية (الذين تلقوا دورات تدريبية على استراتيجيات التقويم البديل وأدواته أو الذين لم يتلقوا دورات تدريبية).

٣. تحكيم الاستبانة و ذلك بعرضها على مجموعة من المتخصصين حيث تم عرضها على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه في مناهج وأساليب تدريس الرياضيات وثلاثة من أعضاء هيئة التدريس من حملة درجة الدكتوراه في مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية واثنين من أعضاء هيئة التدريس من حملة درجة الدكتوراه في القياس والتقويم.

٤. الأخذ بآراء المحكمين من حيث تعديل صياغة الفقرة أو بالحذف أو بالإضافة، و قد تم تعديل صياغة بعض الفقرات حسب آراء المحكمين. وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ٣٠ فقرة (ملحق ١)، وبذلك يكون قد تم التحقق من صدق المحكمين للأداة.

٥. تم التحقق من ثبات الأداة وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من ٢٠ معلماً ومعلمة

(من خارج عينة الدراسة)، وقد تم إعادة تطبيق الاستبانة على نفس العينة وتم حساب معامل الثبات بالإعادة، حيث بلغت قيمة معامل الثبات، بحساب معامل ارتباط بيرسون (٠,٨٧) وقد

اعتبرت هذه القيمة عالية وكافية لأغراض الدراسة. كما تم حساب قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة عن طريق حساب قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا حيث بلغت قيمته (٠,٨٥)، وقد اعتبرت هذه القيمة مقبولة أيضاً لأغراض الدراسة. كما تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للمتغيرات الفرعية (استراتيجيات التقويم البديل المختلفة وأدواته) و للأداة ككل (الاستبانة) على عينة الدراسة كاملة، و الجدول التالي (جدول ١) يوضح قيم معامل الثبات (كرونباخ ألفا) للمتغيرات الفرعية و للأداة ككل.

جدول (١): قيم معامل الثبات (كرونباخ ألفا) للمتغيرات الفرعية و للأداة ككل

المتغير	استراتيجية تقويم الأداء	استراتيجية القلم و الورقة	استراتيجية الملاحظة	استراتيجية التواصل	استراتيجية مراجعة الذات	أدوات التقويم البديل	الأداة ككل
معامل الثبات	٠,٩٤	٠,٧٣	٠,٨٥	٠,٧٢	٠,٧٢	٠,٥٣	٠,٨٨

٦. توزيع الاستبانة على عينة عشوائية من معلمي ومعلمات الرياضيات واللغة العربية، وبلغ عدد الاستبانات التي تم استرجاعها من المعلمين والمعلمات (٨٦) استبانة.

ب. المقابلات الشخصية:

و للإجابة عن أسئلة الدراسة في جانب البحث النوعي، فقد تم مقابلة المعلمين والمعلمات في مدارسهم، حيث تم تحديد موعد مسبق مع كل معلم من المعلمين والمعلمات العشرين الذين تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة، وقد تمت المقابلات في غرفة المكتبة، واستغرقت كل مقابلة ما بين (١٠ - ١٥) دقيقة، تم تسجيلها على أشرطة تسجيل خاصة، ثم تم تفرغها حرفياً على أوراق خاصة حسب كل سؤال. وقد تم إجراء المقابلات مع المعلمين والمعلمات في الفترة الواقعة ما بين ١٢ - ٢٦/٤/٢٠٠٩.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المرتبطة بالجانب الكمي ومناقشتها (تحليل نتائج الاستبانات).

تم تحليل البيانات الخاصة بالجانب الكمي و ذلك من خلال المعالجة الإحصائية و تحليل البيانات و ذلك باستخدام حزمة SPSS (Statistical Packages for Social Studies)

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

نتائج السؤال الأول ومناقشتها

١ - السؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته؟

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابة المعلمين على فقرات الاستبانة وللاستبانة ككل. ثم تصنيف مستويات درجة استخدام المعلمين بفقرات مقياس استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته كما يلي:

- درجة استخدام عالية: إذا ما تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين على الفقرة ما بين ٣,٥ - ٥

- درجة استخدام متوسطة: إذا ما تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين على الفقرة ما بين ٢,٥ - ٣,٤٩

- درجة استخدام قليلة: إذا ما تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين على الفقرة ما بين ١ - ٢,٤٩

و لما كان عدد فقرات الاستبانة ٣٠ فقرة؛ فقد تم تصنيف مستويات درجة استخدام المعلمين للاستبانة التقويم البديل ككل كما يلي:

- درجة استخدام عالية: و ذلك إذا ما تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين على جميع فقرات الاستبانة ما بين ١٠٥ - ١٥٠.

- درجة و عي متوسطة وذلك إذا ما تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين على جميع فقرات الاستبانة ما بين ٧٥ - ١٠٤,٩

- درجة و عي متدنية و ذلك إذا ما تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين على جميع فقرات الاستبانة ما بين ٣٠ - ٧٤,٩

والجدول التالي جدول (٢) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على فقرات الاستبانة وعلى الاستبانة ككل، و تصنيف مستويات درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على فقرات الاستبانة وعلى الاستبانة ككل وتصنيف درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته المختلفة.

رقم الفقرة	استراتيجية التقويم	أشكال الاستراتيجيات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الاستخدام	
.١	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	الأداء	٣,٢٠	١,١٦٠	متوسطة	
.٢		التقديم	٣,٢٥	١,٠١٤	متوسطة	
.٣		العرض التوضيحي	٣,٠٥	١,٠٧٧	متوسطة	
.٤		الحديث	٣,٢٩	١,٠١١	متوسطة	
.٥		المحاكاة و لعب الأدوار	٢,٤٦	١,١٩٩	قليلة	
.٦		المناقشة	٣,٣٩	٠,٩٠٧	متوسطة	
.٧	استراتيجية القلم والورقة	الورقة و القلم	٤,٢٠	٠,٥٨٧	عالية	
.٨		أوراق العمل	٣,٩٨	٠,٥٧٠	عالية	
.٩		اختبارات قصيرة	٣,٩٧	٠,٦٧٣	عالية	
.١٠		اختبارات نهاية الوحدة	٣,٦٤	٠,٦٩٨	عالية	
.١١		اختبارات شهرية	٣,٧٩	٠,٧١٨	عالية	
.١٢		استراتيجية الملاحظة	ملاحظة تلقائية	٢,٩٧	٠,٨٢٨	متوسطة
.١٣	ملاحظة منظمة		٣,٤٣	٠,٨٥٨	متوسطة	
.١٤	التواصل		٢,٥٧	٠,٩٨٤	متوسطة	
.١٥	استراتيجية المقابلة	المؤتمر	١,٢١	٠,٤٣٥	قليلة	
.١٦		المقابلة	٣,٥٧	٠,٨٠٢	عالية	
.١٧		عمل المجموعات	٣,٠٥	١,٢١٠	متوسطة	
.١٨		التواصل	٤,١٣	٠,٦٠٦	عالية	
.١٩		استراتيجية مراجعة الذات	مراجعة الذات	١,٧١	٠,٦٦٣	قليلة
.٢٠			التقويم الذاتي	١,٦٧	٠,٦٤١	قليلة
.٢١	تقويم الأقران		١,٦٤	٠,٦٩٨	قليلة	
.٢٢	يوميات الطالب		٣,٤٨	٠,٩٦٣	متوسطة	
.٢٣	ملف الطالب		١,٧٦	٠,٨٠٦	قليلة	
.٢٤	المهام المفتوحة		١,٣٧	٠,٧٧٩	قليلة	
.٢٥	أدوات التقويم	المشاريع	١,١١	٠,٤٩٢	قليلة	
.٢٦		قوائم الرصد	٢,٨٠	١,١٩٩	متوسطة	
.٢٧		سلالم التقدير	٢,٤٦	٠,٩٩٨	قليلة	
.٢٨		سلم التقدير اللفظي	٢,٣٢	١,٠٤٠	قليلة	
.٢٩		سجل وصف سير التعلم	١,٤٦	٠,٦٠٦	قليلة	

الالاختبار ككل	٣٠	البديل	السجل القصصي	١,٠٨	٠,٢٧٤	قليلة
				٨٢,٠٠	١٢,٢٣٢	متوسطة

ويتضح من الجدول السابق (جدول ٢) أن درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل كانت عالية لبعض فقرات الاستبانة (٧، ٨، ٩، ١٠، ١١)، وجميع هذه الفقرات تعد من أشكال استراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة، مما يشير إلى أن درجة استخدام المعلمين للاختبارات الكتابية ما زالت تعد الأكثر استخداماً وشيوعاً في تقويم تعلم الطلبة. كما جاءت أيضاً درجة استخدام المعلمين عالية لاستراتيجية المقابلة واستراتيجية الأسئلة والأجوبة (الفقرتين ١٦ و ١٨)، وهما شكلان من أشكال استراتيجية التواصل، حيث يبدو أن المعلمين غالباً ما يفضلون المقابلات مع الطلبة وأسلوب الأسئلة والأجوبة كاستراتيجيات تقويم قائمة على التواصل ما بين المعلم والطلبة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لتقويم عمل المجموعات. في حين انقسمت درجة استخدام المعلمين لباقي الاستراتيجيات ما بين درجة استخدام متوسطة ودرجة استخدام قليلة. فقد كانت درجة استخدام المعلمين متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء بجميع أشكاله المختلفة من تقديم وعرض وحديث ومناقشة بينما كانت درجة استخدام أسلوب المحاكاة ولعب الأدوار قليلة. كما كانت درجة استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة متوسطة أيضاً. بينما أوضحت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين جاءت قليلة وبشكل ملحوظ لاستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات بجميع أشكاله فيما عدا يوميات الطالب وبدرجة متوسطة. كما دلت النتائج في الجدول السابق (جدول ٢) على أن استخدام المعلمين لأدوات التقويم البديل ما زالت قليلة (سلاّم التقدير وسجلات وصف سير التعلم والسجل القصصي) باستثناء استخدام قوائم الرصد حيث جاء استخدامها بدرجة متوسطة. ويوضح الجدول أيضاً أن درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تعد درجة متوسطة بشكل عام، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابة المعلمين على الاستبانة ككل (٨٢) حيث تقع هذه القيمة ضمن الفترة ما بين ٧٥ - ١٠٤,٩.

و لإعطاء مزيد من التوضيح حول درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، تم الرجوع للجدول السابق، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة (حسب عدد الفقرات) الخاصة بكل شكل من أشكال استراتيجيات التقويم البديل وذلك للمقارنة بين درجة استخدام المعلمين لأشكال استراتيجيات التقويم البديل المختلفة.

والجدول التالي (٣) يوضح درجة استخدام المعلمين لأشكال استراتيجيات التقويم البديل المختلفة .

جدول (٣): درجة استخدام المعلمين لأشكال استراتيجيات التقويم البديل المختلفة

درجة الاستخدام	الانحرافات المعيارية	المتوسط الحسابي العام	استراتيجيات التقويم البديل
عالية	٢,٢٥٠	٣,٩١٤	الورقة و القلم
متوسطة	١,٥٧٣	٣,١٩٥	الملاحظة
متوسطة	٥,٥٦٨	٣,١٠٥	الأداء
متوسطة	٢,٩٢١	٢,٩٠٦	التواصل
قليلة	٣,١١٥	١,٨٢١	مراجعة الذات

و يتضح من الجدول السابق (جدول ٣) أن درجة استخدام المعلمين كانت أكثر ما يمكن لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم وبدرجة استخدام عالية وبمتوسط حسابي (٣,٩١٤). في حين كانت أقل الاستراتيجيات استخداماً وبدرجة استخدام قليلة هي استراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات بمتوسط حسابي قدره (١,٨٢١).

و تتفق النتائج المرتبطة بالسؤال الأول مع ما توصلت إليه دراسة نصر (١٩٩٨)، التي أشارت إلى أن الاختبارات المقالية، قد حازت أعلى المتوسطات بصفقتها الأداة الأكثر استخداماً من قبل المعلمين، وتختلف مع دراسة (Adams, & Hsu, 1998) التي أظهرت أن أقل طرق التقويم أهمية من وجهة نظر المعلمين هي المقالات والاختبارات المقننة. وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بحداثة تجربة المعلم الأردني باستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، وسيطرة الاختبارات بأنواعها بصفقتها أداة مفضلة لدى كثير من المعلمين، ولقدرتها على تمكين المعلمين من الحكم الكمي على أداء طلبتهم. وهذا التفسير يمكن دعمه بنتائج أداة الدراسة الثانية (المقابلات) في سؤالها الثاني حيث أشار معظم المعلمين إلى أن الاختبارات بأشكالها المختلفة الشهرية والقصيرة، وأوراق العمل والواجبات البيتية، من استراتيجيات التقويم الأكثر شيوعاً واستخداماً داخل الغرفة الصفية، إذ أشاروا إلى أن مثل هذه الأساليب تمكنهم فعلاً من قياس درجة تعلم الطلبة وإعطائهم الدرجات الحقيقية التي تقيس درجة تحصيلهم. أما من حيث استخدام استراتيجيات الملاحظة والأداء والتواصل والتي جاءت بدرجة متوسطة؛ فقد يعزى ذلك لمحاولة تطبيق هذه الاستراتيجيات ولو بدرجة متوسطة تلبيبة لتوجه النظام التعليمي الجديد

في الأردن نحو استخدام الاستراتيجيات الحديثة، في تقويم تعلّم الطلبة وتعليمهم. كما يمكن تفسير حصول استراتيجيّة التقويم المعتمد على مراجعة الذات على المرتبة الأخيرة، بقلة وعي المعلمين بهذه الاستراتيجيّة، وما لها من أثر على تعلّم الطلبة وتعليمهم، فضلا على عدم تدريب المعلمين التدريب الكافي على مراحل هذه الاستراتيجيّة، ومكوناتها الأساسية، الذي يمكنهم من امتلاك مهارات التأمل الذاتي ومراجعة الذات، وكيفية انعكاس ذلك على ما يقدمونه لطلبتهم، بشكل يسهم في تطوير مهاراتهم فوق المعرفية، ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، مما يمكن المتعلم من تشخيص نقاط القوة في أدائه، وتحديد حاجاته وتقييم اتجاهاته.

نتائج السؤال الثاني و مناقشتها

السؤال الثاني: هل تختلف درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف التخصص (الرياضيات، واللغة العربية)؟

تم تحليل نتائج الاستبانة وتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص. وقد بلغ عدد معلمي الرياضيات المشاركين في الدراسة ٤٧ معلما ومعلمة، بينما بلغ عدد معلمي اللغة العربية ٣٩ معلما ومعلمة. وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة كل من معلمي الرياضيات واللغة العربية على استبانة استراتيجيات التقويم البديل وأدواته. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، فقد تم استخدام اختبار (t-test). والجدول التالي (جدول ٤) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابة المعلمين حسب التخصص. كما يوضح الجدول (٤) نتائج اختبار - ت - للعينات المستقلة (معلمي الرياضيات واللغة العربية) للمقارنة بين متوسطي درجة استجاباتهم على استبانة استراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و قيمة (ت) لدرجات استجابة

المعلمين على استبانة استراتيجيات التقويم البديل وأدواته حسب التخصص

التخصص	عدد المعلمين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الرياضيات	٤٧	٨٢,٠٨	١٢,٨٣٥	٨٤	٠,٠٠٦	٠,٩٩٦
اللغة العربية	٣٩	٨٢,٠٩	١١,٥٢٨			

و يتضح من الجدول السابق (جدول ٤) أنه يوجد اختلاف بسيط بين المتوسطين الحسابيين على درجتي استجابة كل من معلمي الرياضيات واللغة العربية على استبانة استراتيجيات التقويم البديل وأدواته. كما يوضح الجدول (٤) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجة استجابة المعلمين لمقياس درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تعزى لأثر التخصص (الرياضيات أو اللغة العربية) حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة ٠,٠٠٦، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية للتباين بين مجموعتي الدراسة المستقلتين (معلمي الرياضيات ومعلمي اللغة العربية) ٠,٩٩٦. كما تم حساب حجم الأثر (Becker, 2000) لمعرفة تأثير متغير التخصص (متغير مستقل) على المتغير التابع (درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته)، وقد بلغت قيمة نسبة التباين (0.43×10^{-7}) وهذا يعني أن تقريباً ٠% من التباين الكلي في المتغير التابع (درجة الاستخدام) يرجع إلى أثر المتغير المستقل (التخصص)، كما أن قيمة (d) مقدار حجم الأثر تساوي 0.001 وهي تعبر عن حجم تأثير صغير للمتغير المستقل (التخصص).

و قد يعزى السبب في هذه النتيجة إلى تشابه الظروف والخبرات بين المعلمين على اختلاف تخصصاتهم في المدارس الحكومية، من حيث درجة التحصيل الأكاديمي، والدورات والورشات التدريبية التي عقدها - وما زالت - وزارة التربية والتعليم لتدريب معلمها، ورفع مستوى وعيهم باستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. كما قد يعزى السبب في ذلك إلى اهتمام المعلمين في كلا التخصصين (الرياضيات واللغة العربية) وبنفس الدرجة بتقويم تعلم طلبتهم؛ حيث يعتبر التخصصان من المواد الدراسية الأساسية والتي تدرس في جميع المراحل الأساسية.

نتائج السؤال الثالث و مناقشتها

السؤال الثالث: هل تختلف درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل باختلاف سنوات الخبرة (١ - ٥ سنوات، ٦ - ١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر)؟

و للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين (حسب سنوات الخبرة لهم) على استبانة استراتيجيات التقويم البديل و أدواته. والجدول التالي (جدول ٥) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابة المعلمين والمعلمات على مقياس استراتيجيات التقويم البديل وأدواته حسب سنوات الخبرة.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابة المعلمين والمعلمات على استبانة التقويم استراتيجيات التقويم البديل وأدواته حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١ - ٥ سنوات	٤١	٨٤,٨٥	١١,٨١٦
٦ - ١٠ سنوات	٣٢	٨٢,١٣	١٢,٨٩٦
١١ سنة فأكثر	١٣	٧٣,٣٦	٧,٥٨١

و يتضح من الجدول السابق (جدول ٥) وجود اختلاف بين المتوسطات الحسابية على درجات استجابة المعلمين والمعلمات باختلاف سنوات الخبرة لهم. و لمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA. والجدول التالي (جدول ٦) يوضح نتائج اختبار التباين الأحادي ANOVA للعينات المستقلة (٥ - ١٠ سنوات (خبرة قليلة)، ٦ - ١٠ سنوات (خبرة متوسطة)، ١١ سنة فأكثر (خبرة كبيرة)) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجة استجاباتهم على استبانة استراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

جدول (٦): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للعينات المستقلة (حسب سنوات الخبرة) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجة استجاباتهم على استبانة استراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٣٨٠,١٦٤	٢	٦٩٠,٠٨٦	٥,٠٤٦	٠,٠٠٩ *
الخطأ	١١٤٨٧,٨٣٦	٨٣	١٣٦,٧٦٠		
الكلية	١٢٨٦٨,٠٠٠	٨٥			

* ذات دلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

و يوضح جدول (٦) أن الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة استجابة المعلمين لمقياس درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته بين المجموعات الثلاث ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة (١ - ٥ سنوات، ٦ - ١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة ٥,٠٤٦ وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). ولمعرفة لصالح من تكون الفروق تم إجراء اختبار بنفروني للمقارنات البعدية بين

المتوسطات، والجدول التالي (جدول ٧) يوضح نتائج اختبار بنفروني للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لدرجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته حسب سنوات الخبرة.

جدول (٧): نتائج اختبار بنفروني للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لدرجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته حسب سنوات الخبرة.

عدد سنوات الخبرة أ	عدد سنوات الخبرة ب	الفرق بين المتوسطين أ - ب	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
١ - ٥ سنوات	٦ - ١٠	٢,٧٢٩	٢,٧٥٩	٠,٩٧٦
١ - ٥ سنوات	١١ سنة فأكثر	*١١,٤٩٧	٣,٦٢٠	* ٠,٠٠٦
٦ - ١٠ سنوات	١١ سنة فأكثر	٨,٧٦٨	٣,٧٤٧	٠,٠٦٥

* ذات دلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

و يتضح من الجدول السابق (جدول ٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استجابة المعلمين لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته من ذوي عدد سنوات الخبرة ١ - ٥ (خبرة قليلة) وبين المتوسطات الحسابية لدرجة استجابة المعلمين لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته من ذوي عدد سنوات الخبرة ١١ سنة فأكثر (خبرة كبيرة) ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة ١ - ٥ سنوات (خبرة قليلة)، حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية ٠,٠٠٦. بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استجابة المعلمين من ذوي سنوات خبرات ٦-١٠ (خبرة متوسطة) وبين المعلمين من ذوي سنوات الخبرة ١-٥ (خبرة قليلة) أو المعلمين من ذوي الخبرة ١١ سنة فأكثر (خبرة كبيرة). كما تم حساب حجم الأثر (Becker, 2000) لمعرفة تأثير متغير سنوات الخبرة (متغير مستقل) على المتغير التابع (درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته)، و قد بلغت قيمة نسبة التباين بين المجموعتين الأولى و الثانية من ذوي سنوات الخبرة القليلة والمتوسطة (0.11) وهذا يعني أن تقريباً 11% من التباين الكلي في المتغير التابع (درجة الاستخدام) يرجع إلى أثر المتغير المستقل (سنوات الخبرة القليلة والمتوسطة)، كما أن قيمة (d) مقدار حجم الأثر تساوي 0.22 وهي تعبر عن حجم تأثير صغير للمتغير المستقل (سنوات الخبرة القليلة والمتوسطة). بينما بلغت قيمة نسبة التباين بين المجموعتين الأولى والثالثة من ذوي سنوات الخبرة القليلة والكبيرة (0.25) وهذا يعني أن

تقريباً ٢٥ % من التباين الكلي في المتغير التابع (درجة الاستخدام) يرجع إلى أثر المتغير المستقل (سنوات الخبرة القليلة والكبيرة)، كما أن قيمة (d) مقدار حجم الأثر تساوي 1.16 وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل (سنوات الخبرة القليلة والكبيرة). وبلغت قيمة نسبة التباين بين المجموعتين الثانية والثالثة من ذوي سنوات الخبرة المتوسطة والكبيرة (0.14) وهذا يعني أن تقريباً 14 % من التباين الكلي في المتغير التابع (درجة الاستخدام) يرجع إلى أثر المتغير المستقل (سنوات الخبرة المتوسطة والكبيرة)، كما أن قيمة (d) مقدار حجم الأثر تساوي 0.82 وهي تعبر عن حجم تأثير متوسط للمتغير المستقل (سنوات الخبرة المتوسطة والكبيرة).

وهذه النتيجة تختلف مع ما توصل إليه نصر (١٩٩٨) و (Fritz, 2001)، إذ لم يكن لعامل الخبرة أثر في درجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته. ويمكن رد ذلك لسببين اثنين: أولهما أن المعلمين من ذوي الخبرات الكبيرة (١١ - فأكثر) والمتوسطة (٦ - ١٠)، ربما اعتادوا نمطا من التقويم، أساسه القلم والورقة، من اختبارات مقالية أو موضوعية، مما قد يقف عائقا أمام تحولهم السريع نحو استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته، وتوظيفها بالشكل الأمثل في تعلم الطلبة. وثانيهما ربما يعود إلى سرعة تقبل المعلمين من ذوي الخبرات القليلة (١ - ٥) لكل ما هو جديد من استراتيجيات التقويم البديل وأدواته، أو أنهم على دراية بها من دراستهم الجامعية، مما يسهم إيجاباً في محاولة تطبيقها والاستفادة من نتائجها في تقويم تعلم الطلبة وتعليمهم.

نتائج السؤال الرابع و مناقشتها

السؤال الرابع: هل تختلف درجة استخدام المعلمين الذين تلقوا دورات تدريبية خاصة باستخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عن غيرهم ممن لم يتلقوا مثل هذه الدورات؟

تم تحليل نتائج الاستبانات وتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب الدورات التدريبية الخاصة باستخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته التي تلقاها المعلمون. وبلغ عدد المعلمين الذين تلقوا دورات تدريبية خاصة بالتقويم البديل وأدواته ٤٦ معلماً ومعلمة. وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة كل من معلمي الرياضيات واللغة العربية على استبانة استراتيجيات التقويم البديل وأدواته. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، فقد تم استخدام اختبار (t- test). والجدول التالي (جدول ٨) يوضح المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لدرجة استجابة المعلمين على استبانة استراتيجيات التقويم البديل وأدواته حسب الدورات التدريبية. كما يوضح الجدول (٨) نتائج اختبارات للعينات المستقلة (المعلمين الذين تلقوا دورات تدريبية أو المعلمين الذين لم يتلقوا دورات تدريبية) للمقارنة بين متوسطي درجة استجاباتهم على استبانة استراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و قيمة (ت) لدرجات استجابة المعلمين على استبانة استراتيجيات التقويم البديل وأدواته حسب الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	عدد المعلمين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
نعم	٤٦	٩٠,٢٠	٩,٠٧٢	٨٤	٩,٣١٣	٠,٠٠٠ *
لا	٤٠	٧٢,٧٥	٨,١٧٠			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$

و يتضح من الجدول السابق (جدول ٨) أنه يوجد اختلاف بين المتوسطين الحسابيين على درجة استجابة المعلمين على استبانة استراتيجيات التقويم البديل وأدواته. كما يوضح جدول (٨) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجة استجابة المعلمين لاستبانة استراتيجيات التقويم البديل وأدواته تعزى لأثر الدورات التدريبية ولصالح المعلمين ممن تلقوا دورات تدريبية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة ٩,٣١٣ ، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha = ٠,٠٠٠)$. كما تم حساب حجم الأثر (Becker, 2000) لمعرفة تأثير متغير الدورات التدريبية (متغير مستقل) على المتغير التابع (درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته)، وقد بلغت قيمة نسبة التباين (0.51) وهذا يعني أن تقريباً ٥١ % من التباين الكلي في المتغير التابع (درجة الاستخدام) يرجع إلى أثر المتغير المستقل (الدورات التدريبية)، كما أن قيمة (d) مقدار حجم الأثر تساوي 2.03 ، وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل (الدورات التدريبية).

و يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أثر الدورات التدريبية للمعلمين في إظهار فروق واضحة نحو درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل في تقويم تعلم طلبتهم في الغرفة الصفية عن نظرائهم ممن لم يتلقوا مثل هذه الدورات، والاستفادة العائدة من هذه الدورات في تطوير المعلمين مهنيًا. وذلك تبعاً للأثر الذي تتركه هذه الدورات التدريبية حول استراتيجيات التقويم وأدواته على خبرة المعلمين وبنائهم المعرفي الخاص بهذه الاستراتيجيات، وآلية توظيفها في

تعلم الطلبة. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من أبوشعيرة وإشتيوه وغباري (٢٠١٠)، حيث أشارت إلى قلة الدورات التدريبية التي تلقاها المعلمون، بصفتها عائقاً أمام تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي على صفوف المرحلة الأساسية الدنيا.

ثانياً: النتائج المرتبطة بالجانب النوعي ومناقشتها (تحليل نتائج المقابلات الشخصية).

تم تحليل نتائج المقابلات الشخصية التي تم عقدها مع ٢٠ معلماً و معلمة من معلمي الرياضيات واللغة العربية و فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ذات العلاقة بالمقابلات الشخصية ومناقشتها.

نتائج السؤال الأول و مناقشتها

- هل تعتقد أنه من الضروري استخدام استراتيجيات التقويم البديل المختلفة لتقويم تعلم الطلبة؟ ولماذا؟

أجمع معظم المعلمين من كلا التخصصين (١٨ من ٢٠)، على ضرورة استخدام صور وأشكال متعددة من أشكال التقويم البديل داخل الغرفة الصفية، وذلك حتى يتسنى لهم تقويم تعلم الطلبة بشكل سليم ومتابعهم أثناء سير الحصة الصفية والحكم على مدى تعلمهم بشكل أفضل. وأشار بعض المعلمين إلى أن استخدام استراتيجيات التقويم المتنوعة، تمكنهم من تحديد مواطن القوة والضعف عند طلبتهم. كما أشار بعض المعلمين إلى ضرورة استخدام استراتيجيات تقويم مختلفة، تتناسب ونوع المهارات والمعارف المراد تقويم تعلم الطلبة لها. في حين رأى اثنان من المعلمين فقط، أنه لا داعي لاستخدام استراتيجيات تقويم متعددة، وقد بررا ذلك بأن الاختبارات الكتابية تعد كافية لقياس درجة تعلم الطلبة. ويتضح من ذلك أن معظم المعلمين يرون أنه من الضروري استخدام استراتيجيات التقويم البديل المختلفة في تقويم تعلم طلبتهم، حتى وإن اختلفت الأسباب من وجهة نظرهم؛ فالكثير منهم يرون أن التنوع في استخدام استراتيجيات التقويم، يساعدهم في تقويم تعلم الطلبة بشكل أفضل كما أن عملية التقويم المرحلي (التكويني) أثناء سير الحصة الصفية، تتطلب استخدام استراتيجيات متنوعة في التقويم، تعكس درجة الفهم الأولي لدى الطلبة وتمكنهم من تشخيص صعوبات التعلم لديهم، مما يتيح الفرصة للمعلم لاستكشاف نقاط القوة والضعف عند طلبته، وتحديد مستوى الطالب بشكل أفضل ودقيق. كما أن بعض المعلمين يرون أن بعض المهارات يتطلب قياسها استخدام استراتيجيات غير الورقة والقلم، وقد برز ذلك حينما عبر أحد معلمي اللغة العربية أن هناك مهارات كالقراءة والاستماع والمحادثة لا يكمن قياسها باستخدام الاختبارات الكتابية وفيما يلي عرض لاستجابة بعض المعلمين:

" في الحقيقة، نعم، أعتقد أنه من الضروري فعلاً استخدام طرق مختلفة لتقويم تعلم الطلبة، فالاختبارات وحدها لا تكفي. نحن أثناء الحصص نقيس نواتج التعلم باستمرار من خلال الأسئلة والأجوبة والمناقشات الصفية وكل ذلك الغرض منه لمعرفة درجة الفهم الأولي للطلاب".

معلم رياضيات

" أكيد ، لا بدّ أن تتعدد أساليب التقويم المستخدمة، فلكل مهارة من مهارات اللغة العربية طريقة تقويم معينة لا بد من أن تتناسب ونوع المهارات التي نقيسها. فمثلاً لا يمكن أن نقيس قدرة الطالب على مهارة التحدث أو استخدام ما تعلمه في دروس القواعد والنحو من خلال الاختبارات الكتابية فقط، إن مشاهدة أداء الطالب وكيفية حديثه واستخدامه للعربية الفصيحة وتسجيل ذلك في سجلات خاصة، يمكن أن يعطي المعلم مؤشراً عن مدى اكتساب الطالب لما تعلمه فعلاً".

معلم لغة عربية

" نعم أرى أنه من الضروري استخدام استراتيجيات متنوعة في التقويم لأنها تساعدني في تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة"

معلم لغة عربية

" أنا أرى أنه لا داعي لاستخدام طرق مختلفة لتقويم تعلم الطلبة، إن المقياس الحقيقي لتعلم الطالب هو قدرته على حل المسائل الرياضية المطلوب منه حلها ، و أعتقد أن الاختبارات الكتابية وإجابات الطلبة و حلولهم في الدفاتر أثناء الحصص الصفية هي المقياس الحقيقي الذي يعكس درجة تعلمهم وهي كافية و شافية لمعرفة درجة تحصيل الطالب الحقيقية"

معلم رياضيات

نتائج السؤال الثاني و مناقشتها

- ما استراتيجيات التقويم المختلفة وأدواته التي تستخدمها لتقويم تعلم الطلبة؟ ولماذا؟

أشار معظم المعلمين إلى استراتيجيات أكثر شيوعاً واستخداماً داخل الغرفة الصفية لتقويم تعلم الطلبة، ومنها الاختبارات بأشكالها المختلفة الشهرية والقصيرة، وأوراق العمل والواجبات البيتية، وقد أوضحوا أن مثل هذه الأساليب تمكنهم فعلاً من قياس درجة تعلم الطلبة وإعطائهم الدرجات الحقيقية التي تقيس درجة تحصيلهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج البحث الكمي حيث كانت استراتيجيات الورقة والقلم الأكثر استخداماً وبدرجة استخدام عالية من بين استراتيجيات التقويم البديل المتعددة. كما أشار العديد من المعلمين إلى استخدام استراتيجيات الملاحظة أثناء سير الحصة الصفية وطرح الأسئلة والأجوبة ومناقشة حلول الطلبة وذلك كطريقة من طرق التقويم المرحلي لقياس درجة الفهم الأولي للطلبة أثناء شرح المادة في الحصة الصفية. وعلل كثير من المعلمين إلى أن التوجهات الحديثة لوزارة التربية والتعليم، تتطلب استخدام أدوات تقويم حديثة ومتنوعة مثل قوائم الشطب وسلام التقدير وذلك لملاحظة أداء الطلبة وتقويم أدائهم داخل الغرفة الصفية حيث أن المشرفين التربويين ينوون باستمرار لضرورة استخدام مثل هذه الاستراتيجيات وأدواتها. وتعطي استجابة المعلمين في هذا الجانب تفسيراً يتفق مع ما جاءت به نتائج البحث الكمي نحو استخدام استراتيجيات الملاحظة والأداء والتواصل ولو بدرجة متوسطة. وفيما يلي عرض لإجابة بعض المعلمين:

" من الطبيعي أن استخدم طرقاً مختلفة للتقويم، فأنا غالباً ما أعتمد على حلول الطلبة في دفاترهم الصفية بالإضافة إلى إعطائهم بعض الاختبارات القصيرة باستمرار و ذلك حتى أتابع تحصيل الطلبة. كما أنني في نهاية كل وحدة أو موضوع معين أقوم بإعطاء الطلبة اختباراً أو ورقة عمل لقياس درجة تعلمهم "

معلم لغة عربية

" فعليا نحن باستمرار نستخدم طرقاً مختلفة لقياس تعلم التعلم و تقويمهم. إن وزارة التربية والمشرفين التربويين يركزون على ضرورة تقويم أداء الطالب باستمرار داخل الغرفة الصفية واستخدام قوائم الشطب وسلام التقدير هي الوسيلة الأكثر استخداماً بالنسبة لنا لأنها تتناسب إلى حد ما وأعداد الطلبة داخل الغرفة الصفية. كما أنه طبعاً لا غني عن الاختبارات لتقويم تعلم الطلبة"

معلم لغة عربية

" هناك العديد من الاستراتيجيات التي أستخدمها و إن كان في الغالب فإنني أعتمد على حلول الطلبة الكتابية. فأنا أرى أن الرياضيات بالذات من الصعب قياس مدى تعلم الطلبة من خلال الأسئلة الصفية فقط وإنما حل الطالب للمسألة وخطوات الحل التي يتبعها في الوصول إلى الإجابة تعكس درجة فهمه وتعلمه كما أن العدد الكبير للطلبة في داخل الصف لا يسمح لنا باستخدام بعض أدوات التقويم الأخرى. وعلى الرغم من ذلك فإننا أيضا نعتمد في تقويمنا للطلبة على قوائم الشطب كما تطلب وزارة التربية والتعليم وذلك لمعرفة و تحديد نواتج التعلم التي استطاع الطلبة تحقيقها"

معلم رياضيات

و خلصت الدراسة إلى وجود تفاوت بين درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل في الغرفة الصفية لتقويم تعلم طلبتهم، حيث كانت استراتيجية الورقة والقلم الأكثر شيوعا واستخداماً. كما أظهرت الدراسة أن معلمي الرياضيات واللغة العربية يستخدمون بعض الاستراتيجيات كالملاحظة والأداء والتواصل بدرجة متوسطة. إلا أن استراتيجية مراجعة الذات كانت الأقل استخداماً في الغرفة الصفية. وأظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل تعزى لأثر الدورات التدريبية ولأثر الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل. وقد أشار معظم المعلمين إلى أهمية استخدام صور وأشكال متعددة من استراتيجيات التقويم البديل داخل الغرفة الصفية، لما لها من قدرة على تمكين المعلم من تقويم تعلم الطلبة بشكل سليم، ومتابعهم أثناء سير الحصة الصفية. كما أشار بعض المعلمين إلى ضرورة استخدام استراتيجيات تقويم مختلفة تتناسب ونوع المهارات والمعارف المراد تقويم تعلم الطلبة لها.

التوصيات

- في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة في نتائجها، فإن الباحثين خلصوا إلى التوصيات الآتية:
- ١- دعوة القائمين على تعليم اللغة العربية والرياضيات إلى ضرورة عقد دورات تدريبية خاصة باستراتيجيات التقويم البديل وأدواته حيث أشارت النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الدورات التدريبية.
 - ٢- تعريف المعلمين و تدريبهم على استخدام الاستراتيجيات التي تدنت نسب درجة استخدامها من قبل المعلمين كاستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات، واستخدام أدوات التقويم البديل المختلفة.

٣- إجراء دراسات مماثلة على عينة أكبر من المعلمين من تخصصات مختلفة، ومناطق مختلفة، بهدف التحقق من درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

قائمة المراجع

أبو زينة، فريد (٢٠٠٣). **مناهج الرياضيات المدرسية و تدريسها**، ط٢، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

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

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

الخرابشة، بنان (٢٠٠٤). **أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية. الخليلي، خليل يوسف (١٩٩٨). **التقييم الحقيقي في التربية، مجلة التربية، قطر، ١٢٦، ١١٨ - ١٣٢.**

ربيع، صغرى أحمد (٢٠٠١). **بناء نموذج تقدير لتقويم أداء تلاميذ الصف السادس الأساسي بدولة البحرين في التعبير الكتابي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين. عودة، أحمد (٢٠٠٥). **القياس والتقويم في العملية التدريسية، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.**

الفريق الوطني للتقويم (٢٠٠٤). **استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري، إدارة الامتحانات والاختبارات، الأردن: وزارة التربية والتعليم.**

مراد، خلود (٢٠٠١). **أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢(٤)، ١٩٢-١٩٣.** نصر، حمدان علي (١٩٩٨). **مدى استخدام وتوزيع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٣(٧)، ١٤١-١٧٨.**

- Adams, T.L. & Hsu, J. (1998). Classroom assessments: teachers conceptions and practices in mathematics. *School Science and Mathematics*, 98(4), 174-180.
- Allen, D. D. & Flippo, R. (2002). Alternative assessment in the preparation of literacy educators: responses from students. *Reading Psychology*, 23, 15-26.
- Becker, L. A. (2000). Effect size (ES). Retrived June 20, 2010, from: <http://www.uccs.edu/~faculty/lbecker/es.htm>
- Denscombe, M. (1998). *The good research guide*. Buckingham, Philadelphia:Open University Press.
- Fritz, C. A. (2001). *The level of teacher involvement in the Vermont mathematics Portfolio Assessment Process and Instructional Practices in Grade 4 Classrooms*. Dissertation abstracts, PhD, University of New Hampshire, USA. UMI 3006136.
- Grisham-Brown, J., Hallam, R. & Brookshire, R. (2006). Using authentic assessment to evidence children's progress toward early learning standards. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 45-51.
- LaBoskey, V.K. (1997). Teaching to teach with purpose and passion: pedagogy for reflective practice, in Loughran, J. & Russell, T. (Eds). *Teaching about teaching*, 150-163, London: Falmer Press.
- Lanting, A. Y. (2000). *An Empirical Study of District-Wide k-2 performance Assessment program: Teacher practices, Information Gained, and use of Assessment Results*. Dissertation Abstracts. PhD, University of Illinois At Urbana-Champaign, USA.
- Marzano, R.J. (2002). A comparison of selected methods of scoring classroom assessments. *Applied Measurement in Education*, 15, 249-267.

- Moon, T., Brighton, C., Callahan, C. & Robinson, A. (2005). Development of authentic assessments for the middle school classroom. *XVI,2/3*, 119-133.
- Napoli, A. R. & Raymond, L. A. (2004). How reliable are our assessment data?: A comparison of the reliability of data produced in graded and un-graded conditions. **Research in Higher Education**, 45(8), 921-929.
- Patton, M.Q. (1990). **Qualitative evaluation and research methods**. London: Sage.
- Schon, D. (1987). **Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions**. New York: Basic Books.
- Svinicki, M. (2004). Authentic assessment: testing in reality. **New Directions for Teaching and Learning**, 100(4), 23-29.
- Tomlinson, C. A. (2001). **How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms** (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Zeidner, M. (1993). **Essay versus multiple-choice type classroom exams: the student's perspective**. In Nova, B. (Ed.). **Psychometric testing: the test taker's outlook**, Hogrefe & Huben: 68-8.

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة

استخدام استراتيجيات التقويم البديل و أدواته في تقويم تعلم الرياضيات و اللغة العربية

عزيزي المعلم ، عزيزتي المعلمة : تهدف هذه الاستبانة إلى الكشف عن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل و أدواته و آلية تطبيقها في تقويم تعلم الطلبة لمادتي الرياضيات واللغة العربية. و تتكون هذه الاستبانة من ٣٠ فقرة توضح درجة استخدامك استراتيجيات التقويم البديل و أدواته في تقويم التعلم داخل و خارج الغرفة الصفية. أرجو التفضل بالإجابة عن فقرات الاستبانة بكل صدق وموضوعية علماً بأنها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .
مع الشكر الجزيل

أولاً: معلومات عامة :

الجنس ذكر أنثى

التخصص رياضيات لغة عربية

سنوات الخبرة: ١ - ٥ سنوات ٦ - ١٠ سنوات ١١ سنة فأكثر

هل تلقيت دورات خاصة باستراتيجيات التقويم البديل و أدواته ؟ نعم ، لا

الفقرات التالية توضح درجة استخدامك لاستراتيجيات التقويم الحديثة، الرجاء الإجابة بكل صدق و موضوعية.

الاستجابة					إستراتيجيات التقويم الحديثة
أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	
					١. التقويم المعتمد على الأداء
					٢. التقويم المعتمد على التقديم
					٣. التقويم المعتمد على العرض التوضيحي
					٤. التقويم المعتمد على الحديث
					٥. التقويم المعتمد على المحاكاة و لعب الأدوار
					٦. التقويم المعتمد على المناقشة و المناظرة
					٧. التقويم المعتمد على الورقة و القلم
					٨. التقويم المعتمد على أوراق العمل
					٩. التقويم المعتمد على الاختبارات القصيرة
					١٠. التقويم المعتمد على اختبارات نهاية الوحدة
					١١. التقويم المعتمد على الاختبارات الشهرية
					١٢. التقويم المعتمد على الملاحظة التلقائية
					١٣. التقويم المعتمد على الملاحظة المنظمة
					١٤. التقويم المعتمد على التواصل
					١٥. التقويم المعتمد على المؤتمر
					١٦. التقويم المعتمد على المقابلة
					١٧. التقويم المعتمد على عمل المجموعات
					١٨. التقويم المعتمد على الأسئلة و الأجوبة
					١٩. التقويم المعتمد على مراجعة الذات
					٢٠. التقويم المعتمد على التقويم الذاتي
					٢١. التقويم المعتمد على تقويم الأقران
					٢٢. التقويم المعتمد على يوميات الطالب
					٢٣. التقويم المعتمد على ملف الطالب
					٢٤. التقويم المعتمد على المهام المفتوحة
					٢٥. التقويم المعتمد على المشاريع
					٢٦. التقويم المعتمد على قوائم الرصد (الشطب)
					٢٧. التقويم المعتمد على سلالم التقدير
					٢٨. التقويم المعتمد على سلم التقدير اللفظي
					٢٩. التقويم المعتمد على سجل وصف سير التعلم
					٣٠. التقويم المعتمد على السجل القصصي