

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

د. أريج عصام برهم

قسم المناهج والتدريس

كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية

د. أكرم عادل البشير

قسم المناهج والتدريس

كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية

والنفسية

استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعليم الرياضيات واللغة العربية في الأردن

د. أكرم عادل البشير

قسم المناهج والتدريس

كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية

د. أريج عصام برهم

قسم المناهج والتدريس

كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية

الملخص

هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لإستراتيجيات 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 لإستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء. وإستراتيجية الملاحظة وإستراتيجية التواصل. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لإستراتيجية مراجعة الذات ولإستخدام 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: إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، تقويم تعلم الرياضيات، تقويم تعلم اللغة العربية.

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

Dr. Akram Adel Al-Basheer

Dept. of Curricula & Instruction
Hashemite University

Dr. Areej Isam Barham

Dept. of Curricula & Instruction
Hashemite University

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 إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعليم الرياضيات واللغة العربية في الأردن

د. أكرم عادل البشير

قسم المناهج والتدريس

كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية

د. أريج عصام برهم

قسم المناهج والتدريس

كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية

مقدمة

إن التقويم بمفهومه الحديث تجاوز الفهم التقليدي لعملية تقييم تعلم الطلبة، القائم على إظهار ما لدى الطلبة من فروق أو مهارات فردية، تقاس بدرجات اعتبارية 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 إستراتيجيات تقويم حديثة، قائمة على أسس علمية ومنهجية، تركز على حقيقة وواقع ما تعلمه الطلبة، بشكل يضمن جودة العملية التربوية ومخرجاتها من حيث مدى بلوغ المتعلم لأغراض التعلم ونتائجه، وتمكّنه منها وإتقانه لها (Marzano, 2002; Tomlinson, 2001; Napoli & Raymond 2004). فضلاً على خديد الأداء أو الإجاز الذي سيتم تقويمه بصفته مؤشراً للمتعلم بما يتضمنه من أنشطة وتدريب لاستثارة هذا الأداء كالأسئلة الصفية والمناقشات والمشاريع التي سيكلف الطلبة بها، فضلاً عن الإجراءات التي سيقوم بها المعلم، لتحديد تدرج أعمال الطلبة وتقدير مستوياتها (الخليلي، 1998).

وعليه، يسمى التقويم الذي يراعي توجهات التقويم الحديثة بالتقويم الواقعي أو الأصيل أو الحقيقي (Authentic assessment). وهو التقويم الذي يعكس إجازات المتعلم وقياسها في مواقف حقيقية، فهو تقويم يجعل الطلبة يغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فتبدو كمنشآت تعلم، يمارس فيها الطلبة مهارات التفكير العليا ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها؛ فتتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي (Reflective thinking)، الذي يساعدهم في معالجة المعلومات ونقدها وخليها؛ فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم، بما يساعد الطالب على التعلم مدى الحياة (الفريق الوطني للتقويم، 2004).

لذا فاستخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، ووعيهم بما تتضمنه كل إستراتيجية من فعاليات تدرج أسفل منها، يجعل تقويمهم لعملية تعلّم وتعليم الطلبة حقيقياً وواقعياً، وجعلهم 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 وروبينسون (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. أصبح المعلم وفقاً لهذه التوجيهات الجديدة لكثير من الأنظمة التعليمية الجديدة، مطالباً باستخدام إستراتيجيات وأدوات جديدة في تقويمه لتعلّم وتعليم طلبته، تركز على ما يجري داخل عقل المتعلم من عمليات عقلية، ونهتتم بعمليات التفكير وخاصة عمليات التفكير العليا، لذا تبنت وزارة التربية والتعليم الأردنية إستراتيجيات وأدوات تقويمية جديدة، سميت باستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، يمكن إجمالها بما يأتي:

أ- إستراتيجيات التقويم البديل

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

تتيح هذه الاستراتيجية للطلبة، توظيف المهارات التي تعلّموها في مواقف حياتية جديدة خاكي الواقع، مظهرة مدى اتقانهم لما تعلموه في ضوء النتائج التعليمية المراد إنجازها (عودة، ٢٠٠٥؛ الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤؛ Adams, & Hsu, 1998). ويندرج تحت هذه الإستراتيجية عدد من الفعاليات التي يمكن أن تعدّ مثلاً ملائماً لتطبيق هذه الإستراتيجية كالتقديم (Presentation) والعرض التوضيحي (Demonstration) والمحاكاة (Simulation) والمناظرة (Debate). إن هذه الإستراتيجية بما تقدمه من تقويم متكامل ومباشر، تتيح للطلاب لعب دور إيجابي في تقييم المهارات المعرفية والأدائية والوجدانية التي يمتلكها، ومشاركة المعلم بوضع معايير تقويم الأداء ومستوياته، فضلاً على إعطاء كل من المعلم والمتعلم فرصة تعديل إجراءات ومهام التقويم، بناء على التغذية الراجعة التي يحصلونها، وصولاً بهم إلى أعلى مستويات الجودة، مع احتفاظ المتعلم بحق الدفاع عن رأيه وأدائه بالحجج والبراهين المنطقية.

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

تعدّ الاختبارات بأنواعها عماد هذه الإستراتيجية، وركيزتها بما تقدمه من أدوات معدة

بإحكام، تمكّن المعلم من قياس قدرات الطلبة ومهاراتهم في مجالات محددة، تظهر مستوى امتلاكهم للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتائج التعليمية لمحتوى دراسي تعلّموه سابقاً (عودة، ٢٠٠٥؛ نصر، ١٩٩٨؛ Zeidner, 1987) وتكمن أهمية هذه الإستراتيجية فيما تقدمه للمعلم من معرفة بمواطن القوة ومواطن الضعف في أداء الطلبة، وقياس مستوى تحصيلهم ومدى تقدمهم فيه، مما يزوّد المعلم وولي الأمر بالتغذية الراجعة حول أدائهم.

٣- إستراتيجية الملاحظة (Observation):

تعد إستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة من أنواع التقويم النوعي الذي يدون فيه سلوك الطلبة بهدف التعرف إلى اهتماماتهم وميولهم واتجاهاتهم وتفاعلهم مع بعضهم بعضاً، بقصد الحصول على معلومات تفيد في الحكم على أدائهم، وفي تقويم مهاراتهم وقيمهم 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 مسبقاً، آخذين بعين الاعتبار تحديد ظروف الملاحظة (الزمن، المكان، والمعايير الخاصة بكل ملاحظة). إن وعي المعلمين بهذه الإستراتيجية يساعدهم في الحصول على كمّ من المعلومات النوعية، تدهم بدرجة عالية من الثقة عند اتخاذ القرار، والشمولية في تقويم النتائج التعليمية، فضلاً عما ما تتمتع به هذه الإستراتيجية من مرونة عالية، تمكّن المعلمين من تكييفها وتصميمها بما يتناسب مع النتائج التعليمية المختلفة (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤؛ Adams, & Hsu, 1998).

٤- إستراتيجية التقويم بالتواصل (Communication):

تقوم هذه الإستراتيجية على جمع المعلومات من إرسال واستقبال الأفكار، بشكل يمكن المعلم من معرفة التقدم الذي حققه المتعلم، فضلاً عن التعرف إلى طريقة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤؛ Denscombe, 1998; Patton, 1990; Lanting, 2000). إن وعي المعلمين بما تتضمنه هذه الإستراتيجية من فعاليات (المؤثر، والمقابلة، والأسئلة والأجوبة) وأدوات تقويم ترتبط بها (سجل وصف سير التعلم) يمكن أن تفيد المعلمين في التخطيط الأمثل للدرس، وتحديد النتائج التعليمية للطلبة، وفقاً

لمستوياتهم وقدراتهم. كما قد تمكّن الطلبة من الحصول على التغذية الراجعة والتشجيع اللذين يساهمان في تشخيص حاجاتهم ما يعزز من قدرتهم على مراجعة الذات وانعكاس ذلك على أدائهم وإمكاناتهم وتطورها.

٥- إستراتيجية مراجعة الذات (Reflection Assessment strategy)

تقوم هذه الإستراتيجية 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 لاحقاً. لذا تعد هذه الإستراتيجية مكوناً أساسياً للتعلم الذاتي. بما تقدمه للمتعلم من فرصة حقيقية لتطوير مهاراته ما وراء المعرفة. ومهارات التفكير الناقد. ومهارات التفكير العليا. وحل المشكلات ما يمكن المتعلم من تشخيص نقاط القوة في أدائه. وتحديد حاجاته وتقييم أجهاته (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤، Schon, 1987; LaBoskey, 1997). إن تمكن المعلم ووعيه بالمراحل الثلاث التي تندرج ضمن هذه الإستراتيجية يتيح له القدرة على توظيفها في عملية تقويم تعلم الطلبة وذلك بمشاركة في عملية التقويم. وتعزيز قدراتهم وإمكاناتهم 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 باختبار أحد تقديرين من الأزواج الآتية: صح أو خطأ. نعم أو لا. موافق أو غير موافق. وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النتائج التعليمية (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤).

٢- سلالم التقدير (Rating scale):

تقوم سلالم التقدير على تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام أو المهارات الجزئية المكونة للمهارة المطلوبة. بشكل يظهر مدى امتلاك الطلبة لها. وفق 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- سلالم التقدير اللفظي (Rubric):

تتيح هذه الأداة للمعلم أن يدرج مستويات المهارة المراد تقويمها لفظياً إلى عدد من

المستويات بشكل أكثر تفصيلاً من سلالمة التقدير، حيث يتم تحديد وصف دقيق لمستوى أداء الطلبة، ما يوفر تقويمًا تكوينيًا (Assessment Formative) لأدائهم. يمكن المعلم من تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة التي يحتاجونها (عودة، ٢٠٠٥).

٤- سجل وصف سير التعلم (Learning Log):

إن تعبير الطالب كتابيًا حول أشياء قرأها أو شاهدها أو تعلمها، تتيح للمعلم فرصة الاطلاع 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 للمتعلم، من خلال تدوين وصف مستمر لما تم ملاحظته على أدائه (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤؛ Fritz, 2001). ما يقدم للمعلم مؤشرًا صادقًا 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 إستراتيجيات تقويم تعلم الطلبة وأدواته. فأجرى نصر (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام وتنوع 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 أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، وإلى الخبرة ولصالح ذوي الخبرات العالية.

وأجرى آدمز وهسو (Adams & Hus, 1998) دراسة حول مفاهيم وممارسات المعلمين التي تتعلق بالتقويم داخل غرفة الصف، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٩٦) معلمًا 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 لتقوم 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 لتقوم طلبتهم ولم يعتمدوا على ملف الإجاز والتقوم الذاتي. وقد بينت الدراسة تركيز المعلمين على جوانب القوة في الأداء وليس على جوانب الضعف فيها.

أما دراسة فرتز (Fritz, 2001) فهدفت إلى تعرّف ممارسات المعلمين الذين يستخدمون ملف إجاز الطالب لتقوم طلبتهم، وذلك من خلال اختيار الطالب لسبعة من أعماله لتقومها. وقد أظهرت النتائج أن نسبة المعلمين المشاركين لتقوم ملفات الإجاز بلغت (50٪). وأن المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن ثلاث سنوات قد استخدموا ممارسات تدريسية تدعم استخدام ملف إجاز الطالب بشكل أكثر من غيرهم. كما أشارت النتائج إلى التحسن السنوي في أداء الطلبة و إلى ازدياد عدد المعلمين المستخدمين لملف الإجاز سنوياً.

وأجرت أمان (2001) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة تطبيق المعلم لأدوات التقييم الواقعي وعلاقة ذلك بمستوى تحصيل طلبة نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مادة الرياضيات بدولة البحرين. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى تحصيل كل من الذكور والإناث بعد تطبيق أدوات التقييم الواقعي في مادة الرياضيات. في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة تبعاً لتغير الجنس.

أما دراسة ربيع (2001) فهدفت إلى بناء نموذج لتقوم أداء طلبة الصف السادس الابتدائي في التعبير الكتابي بدولة البحرين. وأشارت النتائج إلى أن نموذج التقوم المقترح يستند إلى مكونات محددة المعالم وقابل للتطبيق في الموقف التعليمي الصفي. كما يمكن أن يوفر للباحثين والمعلمين أداة موثوقاً بها لتقوم الأداء الكتابي لطلبة السادس الابتدائي.

أما مراد (2001) فأجرت دراستها حول أساليب التقوم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقوم التربوي في البحرين. وأظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات يمارسون أساليب التقوم الرئيسية المتضمنة في الاستبانة وهي (الاختبارات بأنواعها، الملاحظة، ملف إجاز الطالب) بدرجة مقبولة. ويستخدم (82٪) من المعلمين الاختبارات التكوينية، ويقوم حوالي (51٪) من المعلمين بتضمين نتائج الاختبارات في ملف إجاز 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 إجاز الطالب في تقوم 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 العوائق التي تواجه تطبيق إستراتيجيات 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 ان العوائق المتعلقة بقله البرامج التدريبية المقدّمة للمعلمين وضعف الإمكانيات المادية، تعد من أكثر العوائق التي تواجه تطبيق إستراتيجيات التقويم الواقعي.

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

مشكلة الدراسة

إنّ التوجه عالمياً، لكثير من الأنظمة التعليمية يتطلب من المعلمين على اختلاف تخصصاتهم، استخدام إستراتيجيات تقويمية حديثة ومتنوعة غير الاختبارات الكتابية، التي اعتادوا أن يمارسوها لتقويم تحصيل الطلبة، أو لقياس نواتج التعلم. كما يتضح من الدراسات السابقة وجود تباين حول إستراتيجيات التقويم المتبعة داخل الغرفة الصفية، كما أن هناك بعض إستراتيجيات التقويم الأخرى لم يتم تناولها بالبحث، أو دراسة درجة استخدامها في تقويم تعلم الطلبة كإستراتيجية التقويم المعتمد على التواصل وإستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات. لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لإستراتيجيات التقويم البديل (التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية الورقة والقلم، وإستراتيجية الملاحظة، وإستراتيجية التواصل، وإستراتيجية مراجعة الذات) واستخدام

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

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- 1- التعرف إلى درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لإستراتيجيات التقييم البديل وأدواته في الأردن.
- 2- تحديد درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لإستراتيجيات التقييم البديل وأدواته تبعاً لعدد من المتغيرات كالتخصص (الرياضيات، واللغة العربية)، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية.

أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لإستراتيجيات التقييم البديل وأدواته؟
2. هل تختلف درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقييم البديل وأدواته باختلاف التخصص (الرياضيات، واللغة العربية)؟
3. هل تختلف درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقييم البديل وأدواته باختلاف سنوات الخبرة؟
4. هل تختلف درجة استخدام المعلمين الذين تلقوا دورات تدريبية خاصة بإستراتيجيات التقييم البديل وأدواته عن غيرهم من لم يتلقوا مثل هذه الدورات؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

1. تفيد الدراسة الحالية المعلمين عامة، ومعلمي ومعلمات الرياضيات واللغة العربية خاصة، وذلك بتحديد أهم إستراتيجيات التقييم البديل وأدواته التي يستخدمونها في تقويم العملية التعليمية التعلمية، وانعكاس ذلك على درجة استخدامهم لها.

٢. تزويد الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم (المشرفين، وإدارة المناهج، وإدارة الاختبارات والتقويم) بصورة واضحة وحقيقية عن واقع استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن، وتحديد الإستراتيجيات الأقل استخداماً ليتم التركيز عليها، وأخذها بعين الاعتبار في برامج تدريب المعلمين.
٣. تناولت الدراسة موضوع التقويم البديل وأدواته وهو من الموضوعات الرئيسة في العملية التعليمية التعلمية.
٤. تناولت الدراسة الحالية عدداً من إستراتيجيات التقويم البديل المختلفة التي لم تتطرق لها الدراسات السابقة كإستراتيجيتي التقويم المعتمد على التواصل ومراجعة الذات.
٥. حاولت هذه الدراسة استقصاء أثر عدة متغيرات خاصة بالمعلمين حول درجة استخدامهم لإستراتيجيات التقويم البديل ومنها: التخصص، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية. ولما لهذه المتغيرات من علاقة حول درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.
٦. جمعت الدراسة الحالية بين منهجي البحث الكمي والنوعي في جمع بيانات الدراسة وتحليلها واستخلاص نتائجها.

محددات الدراسة

بتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة لما يأتي:

١. اقتصر تطبيق الدراسة على معلمي الرياضيات و اللغة العربية لقياس درجة استخدامهم لإستراتيجيات 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 (للفصوف من الرابع حتى العاشر) في مديرية التربية والتعليم الأولى في محافظة الزرقاء وقد تختلف نتائج هذه الدراسة فيما إذا طبقت على عينة أخرى.

مصطلحات الدراسة

إستراتيجيات التقويم البديل: هي الإستراتيجيات 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 إستراتيجيات رئيسة هي: التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية الورقة والقلم، وإستراتيجية الملاحظة، وإستراتيجية التواصل، وإستراتيجية مراجعة الذات (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤).

أدوات التقييم البديل: هي الأدوات التي اعتمدها وزارة التربية والتعليم في الأردن. ويستخدمها المعلم لتقوم مدى تحقق نتائج التعلم لدى المتعلمين، وتستند في تصميمها على منهجية واضحة في ذهن المعلم تبعاً لإستراتيجيات التقييم البديل التي يستخدمها وتشمل: سلالمة التقدير وقوائم الشطب وسجلات وصف سير تعلم الطلبة، والسجل القصصي.

درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقييم البديل: وهي تمثل استجابة المعلمين من وجهة نظرهم، لفقرات الاستبانة المعدة لقياس درجة استخدامهم لإستراتيجيات التقييم البديل وأدواته. وقد قيست إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها المعلمون في الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اتبع في هذا البحث الدمج بين منهجي البحث الكمي والنوعي وذلك من خلال توزيع استبانة لقياس درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقييم البديل وأدواته وتحديد فيما إذا كانت بعض المتغيرات المستقلة (التخصص، سنوات الخبرة، والدورات التدريبية) توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجة استجابة المعلمين للاستبانة المعدة لقياس درجة استخدامهم لإستراتيجيات التقييم البديل وأدواته. كما استخدم منهج 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.

مجتمع الدراسة وعينتها

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 (٢٠٠٩/٢٠٠٨). 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 المرجعة (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 لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. وقد كانت من نوع مقياس ليكرت الخماسي. (Likert Five Scale) حيث كانت استجابة المعلمين لفقرات الاستبانة كما يأتي:

دائماً: وقد أعطيت لها (الدرجة ٥. غالباً: وقد أعطيت لها الدرجة ٤. أحياناً: وقد أعطيت لها الدرجة ٣. نادراً: وقد أعطيت لها الدرجة ٢. وأبداً: وقد 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) وفي ضوء هذه المراجعة تم تحديد العناصر الأساسية المرتبطة بإستراتيجيات 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 إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته أو الذين لم يتلقوا دورات تدريبية).

٣. حكيمة الاستبانة وذلك 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 الإضافة، وقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات حسب آراء المحكمين. وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٣٠) فقرة. 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 العينة نفسها وتم حساب معامل الثبات بالإعادة، حيث بلغت قيمة معامل الثبات، بحساب معامل ارتباط بيرسون (٠,٨٧). وقد عدت هذه القيمة عالية وكافية لأغراض الدراسة. كما تم حساب قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة عن طريق حساب قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمته (٠,٨٥). وقد عدت هذه القيمة مقبولة أيضاً لأغراض الدراسة. كما تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للمتغيرات الفرعية (إستراتيجيات التقويم البديل المختلفة وأدواته) وللأداة ككل (الاستبانة) على عينة الدراسة كاملة، والجداول التالي (الجدول رقم ١) يوضح قيم معامل الثبات (ألفا كرونباخ) للمتغيرات الفرعية و للأداة ككل.

الجدول رقم (١)
قيم معامل الثبات (ألفا كرونباخ) للمتغيرات الفرعية و للأداة ككل

المتغير	تقويم الأداء الإستراتيجي	الورقة والقلم الإستراتيجية	الإستراتيجية الملاحظة	الإستراتيجية التواصل	الإستراتيجية الذات	أدوات التقويم البديل	الأداة ككل
معامل الثبات	٠,٩٤	٠,٧٣	٠,٨٥	٠,٧٢	٠,٧٢	٠,٥٢	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:

وللإجابة 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 وذلك من خلال المعالجة الإحصائية وتحليل

البيانات وذلك باستخدام حزمة (SPSS) وفيما يأتي وصف تفصيلي للمعالجات الإحصائية المستخدمة ونتائج الدراسة، وذلك من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة.

نتائج السؤال الأول ومناقشتها

نص السؤال الأول على "ما درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته؟"

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

- درجة استخدام عالية: إذا تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين على الفقرة بين (3,5 - 5).

- درجة استخدام متوسطة: إذا تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين على الفقرة بين (2,5 - 3,49).

- درجة استخدام قليلة: إذا تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين على الفقرة بين (1 - 2,49).

ولما كان عدد فقرات الاستبانة 30 فقرة؛ فقد تم تصنيف مستويات درجة استخدام المعلمين للإستبانة التقويم البديل ككل كما يأتي:

- درجة استخدام عالية: وذلك إذا تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين على جميع فقرات الاستبانة بين (105 - 150).

- درجة وعي متوسطة وذلك إذا تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين على جميع فقرات الاستبانة بين (75 - 104,9).

- درجة وعي متدنية وذلك إذا تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين على جميع فقرات الاستبانة بين (30 - 74,9).

والمجدول الآتي جدول رقم (2) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على فقرات الاستبانة وعلى الإستبانة ككل، وتصنيف مستويات درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على فقرات
الاستبانة وعلى الاستبانة ككل وتصنيف درجة استخدامهم
لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته المختلفة

رقم الفقرة	استراتيجية التقويم	أشكال الإستراتيجيات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الاستخدام
.١	إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	الأداء	٣,٢٠	١,٢٠	متوسطة
.٢		التقديم	٣,٢٥	١,١٠	متوسطة
.٣		العرض التوضيحي	٣,٠٥	١,١٠	متوسطة
.٤		الحديث	٣,٢٩	١١.١	متوسطة
.٥		المحاكاة ولعب الأدوار	٢,٤٦	١,٢٠	قليلة
.٦		المناقشة	٣,٣٩	١,١٠	متوسطة
.٧	إستراتيجية القلم والورقة	الورقة والقلم	٤,٢٠	٠,٦٠	عالية
.٨		أوراق العمل	٣,٩٨	٠,٦٠	عالية
.٩		اختبارات قصيرة	٣,٩٧	٠,٦٧	عالية
.١٠		اختبارات نهاية الوحدة	٣,٦٤	٠,٦٩	عالية
.١١		اختبارات شهرية	٣,٧٩	٠,٨١	عالية
.١٢	إستراتيجية الملاحظة	ملاحظة تلقائية	٢,٩٧	٠,٨٠	متوسطة
.١٣		ملاحظة منظمة	٣,٤٢	٠,٩١	متوسطة
.١٤	إستراتيجية التواصل	التواصل	٢,٥٧	٠,٩٨	متوسطة
.١٥		المؤتمر	١,٢١	٠,٥٢	قليلة
.١٦		المقابلة	٣,٥٧	٠,٨١	عالية
.١٧		عمل المجموعات	٣,٠٥	١,٣٠	متوسطة
.١٨		الأسئلة والأجوبة	٤,١٣	٠,٧٠	عالية
.١٩		مراجعة الذات	١,٧١	٠,٧١	قليلة
.٢٠	إستراتيجية مراجعة الذات	التقويم الذاتي	١,٦٧	٠,٦٥	قليلة
.٢١		تقويم الأقران	١,٦٤	٠,٧١	قليلة
.٢٢		يوميات الطالب	٣,٤٨	٠,٩١	متوسطة
.٢٣		ملف الطالب	١,٧٦	٠,٨١	قليلة
.٢٤		المهام المفتوحة	١,٣٧	٠,٨٢	قليلة
.٢٥		المشاريع	١,١١	٠,٦١	قليلة
.٢٦		أدوات التقويم البديل	قوائم الرصد	٢,٨٠	١,٢٠
.٢٧	سلالم التقدير		٢,٤٦	١,٠٠	قليلة
.٢٨	سلم التقدير اللفظي		٢,٣٢	١,١٠	قليلة
.٢٩	سجل وصف سير التعلم		١,٤٦	٠,٧٠	قليلة
.٣٠	السجل القصصي		١,٠٨	٠,٣١	قليلة
	الاختبار ككل			٧٤,٠٠	١٣,١٢١

ويتضح من الجدول السابق (الجدول رقم ٢) أن درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لإستراتيجيات التقويم البديل كانت عالية لبعض فقرات الاستبانة (٧، ٨، ٩، ١٠، ١١). وجميع هذه الفقرات تعد من أشكال إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة. ما 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 لإستراتيجية المقابلة وإستراتيجية الأسئلة والأجوبة (الفقرتين ١٦ و١٨). وهما شكلان من أشكال إستراتيجية التواصل. حيث يبدو أن المعلمين غالباً ما يفضلون المقابلات مع الطلبة وأسلوب الأسئلة والأجوبة كإستراتيجيات تقويم قائمة على التواصل ما بين المعلم والطلبة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لتقويم عمل المجموعات. في حين انقسمت درجة استخدام المعلمين لباقي الإستراتيجيات ما بين درجة استخدام متوسطة ودرجة استخدام قليلة. فقد كانت درجة استخدام المعلمين متوسطة لإستراتيجيات 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 إستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة متوسطة أيضاً. بينما أوضحت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين جاءت قليلة وبشكل ملحوظ لإستراتيجيات التقويم المعتمد على مراجعة الذات بجميع أشكاله فيما عدا يوميات الطالب وبدرجة متوسطة. كما دلت النتائج في الجدول السابق (الجدول رقم ٢) على أن استخدام المعلمين لأدوات التقويم البديل ما زالت قليلة (سلاالم 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 لإستراتيجيات 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).

ولإعطاء مزيد من التوضيح حول درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، تم الرجوع للجدول السابق، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة (حسب عدد الفقرات) الخاصة بكل شكل من أشكال إستراتيجيات التقويم البديل وذلك للمقارنة بين درجة استخدام المعلمين لأشكال إستراتيجيات التقويم البديل المختلفة. والجدول التالي رقم (٣) يوضح درجة استخدام المعلمين لأشكال إستراتيجيات التقويم البديل المختلفة.

الجدول رقم (٣)

درجة استخدام المعلمين لأشكال إستراتيجيات التقويم البديل المختلفة

درجة الاستخدام	الانحرافات المعيارية	المتوسط الحسابي العام	إستراتيجيات التقويم البديل
عالية	٢,٢٥٠	٣,٧١٨	الورقة والقلم
متوسطة	٢,٥٧٢	٣,٦٨٥	الملاحظة
متوسطة	٣,٢٤٠	٣,٥٠٤	الأداء
متوسطة	٢,٨٢٠	٢,٦١٦	التواصل
قليلة	٢,٢١٠	٢,١١٠	مراجعة الذات

ويتضح من الجدول السابق (الجدول رقم ٣) أن درجة استخدام المعلمين كانت أكثر ما يمكن للإستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم وبدرجة استخدام عالية وبمتوسط حسابي (٣,٧١٨). في حين كانت أقل الإستراتيجيات استخداماً وبدرجة استخدام قليلة هي إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات بمتوسط حسابي قدره (١,٨٢١).

وتتفق النتائج المرتبطة بالسؤال الأول مع ما توصلت إليه دراسة نصر (١٩٩٨) التي أشارت إلى أن الاختبارات المقالية، قد حازت أعلى المتوسطات بصفحتها 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 بحدثة تجربة المعلم الأردني بإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، وسيطرة الاختبارات بأنواعها بصفحتها 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 إستراتيجيات 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 إستراتيجيات الملاحظة والأداء والتواصل والتي جاءت بدرجة متوسطة؛ فقد يعزى ذلك لمحاولة تطبيق هذه الإستراتيجيات ولو بدرجة متوسطة تلبية لتوجه النظام التعليمي الجديد في الأردن نحو استخدام الإستراتيجيات الحديثة، في تقويم تعلم الطلبة وتعليمهم. كما يمكن تفسير حصول إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات على المرتبة الأخيرة، بقله وعي المعلمين بهذه الإستراتيجية، وما لها من أثر على تعلم الطلبة وتعليمهم. فضلاً على عدم تدريب المعلمين التدريب الكافي على مراحل هذه الإستراتيجية، ومكوناتها الأساسية، الذي يمكنهم من امتلاك مهارات التأمل الذاتي ومراجعة الذات.

وكيفية انعكاس ذلك على ما يقدمونه لطلبتهم، بشكل يساهم في تطوير مهاراتهم فوق المعرفية، ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، ما يمكن المتعلم من تشخيص نقاط القوة في أدائه، وتحديد حاجاته وتقييم أجهاته.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

نص السؤال الثاني على "هل تختلف درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات 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) معلماً ومعلمة، بينما بلغ عدد معلمي اللغة العربية (٣٩) معلماً ومعلمة. وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة كل من معلمي الرياضيات واللغة العربية على استبانة إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). فقد تم استخدام اختبار "ت" (t-tse). والجدول التالي (الجدول رقم ٤) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابة المعلمين حسب التخصص. كما يوضح الجدول رقم (٤) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة (معلمي الرياضيات واللغة العربية) للمقارنة بين متوسطي درجة استجاباتهم على استبانة إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات استجابة المعلمين على استبانة إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته حسب التخصص

التخصص	عدد المعلمين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الرياضيات	٤٧	٨٢,٠٨	١٢,٨٢٥	٨٤	٠,٠٠٦	٠,٩٩٦
اللغة العربية	٣٩	٨٢,٠٩	١١,٥٢٨			

* الدلالة الإحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$.

ويتضح من الجدول السابق (الجدول رقم ٤) أنه يوجد اختلاف بسيط بين المتوسطين الحسابيين على درجتي استجابة كل من معلمي الرياضيات واللغة العربية على استبانة إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. كما يوضح الجدول رقم (٤) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجة استجابة المعلمين لمقياس درجة استخدامهم لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تعزى لأثر التخصص (الرياضيات أو اللغة العربية) حيث بلغت قيمة

(ت) المحسوبة (0,006)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية للتباين بين مجموعتي الدراسة المستقلتين (معلمي الرياضيات ومعلمي اللغة العربية) (0,996). 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 ($\eta^2=0.43 \times 10^{-7}$) وهذا يعني أن تقريباً (70٪) 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).

وقد 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 عقدتها - وما زالت - وزارة التربية والتعليم لتدريب معلميهما. ورفع مستوى وعيهم بإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. كما قد يعزى السبب في ذلك إلى اهتمام المعلمين في كلا التخصصين (الرياضيات واللغة العربية) وبنفس الدرجة بتقويم تعلم طلبتهم؛ حيث يعد التخصصان من المواد الدراسية الأساسية والتي تدرس في جميع المراحل الأساسية.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

نص السؤال الثالث على "هل تختلف درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل باختلاف سنوات الخبرة (1- 5 سنوات، 6 - 10 سنوات، 11 سنة فأكثر)؟" وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين (حسب سنوات الخبرة لهم) على استبانة إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. والجداول الآتي الجدول رقم (5) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابة المعلمين والمعلمات على مقياس إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته حسب سنوات الخبرة.

الجدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابة المعلمين والمعلمات على استبانة التقويم إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1 - 5 سنوات	41	84,85	11,816
6 - 10 سنوات	32	82,13	12,896
11 سنة فأكثر	13	73,36	7,581

ويتضح من الجدول السابق (الجدول رقم ٥) وجود اختلاف بين المتوسطات الحسابية على درجات استجابة المعلمين والمعلمات باختلاف سنوات الخبرة لهم. ولعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA). والجدول التالي (الجدول رقم 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 إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

الجدول رقم (٦)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للعينات المستقلة (حسب سنوات الخبرة) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجة استجاباتهم على استبانة إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٢٨٠,١٦٤	٢	٦٩٠,٠٨٦	٥,٠٤٦	* ٠,٠٠٩
الخطأ	١١٤٨٧,٨٢٦	٨٢	١٣٦,٧٦٠		
الكل	١٢٨٦٨,٠٠٠	٨٥			

* ذات دلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$)

ويوضح الجدول رقم (٦) أن الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة استجابة المعلمين لمقياس درجة استخدامهم لإستراتيجيات 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 ($\alpha \geq 0,009$). ولعرفة لصالح من تكون الفروق تم إجراء اختبار بنفروني للمقارنات البعدية بين المتوسطات. والجدول التالي (الجدول رقم ٧) يوضح نتائج اختبار بنفروني للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لدرجة استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته حسب سنوات الخبرة.

الجدول رقم (٧)

نتائج اختبار بنفروني للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لدرجة استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته حسب سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	عدد سنوات الخبرة	الفرق بين المتوسطين	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
١ - ٥ سنوات	١٠ - ٦	٢,٧٢٩	٢,٧٥٩	٠,٩٧٦
٥ - ١٠ سنوات	١١ سنة فأكثر	١١,٤٩٧٥	٣,٦٢٠	٠,٠٠٦ ×
١٠ - ٦ سنوات	١١ سنة فأكثر	٨,٧٦٨	٣,٧٤٧	٠,٠٦٥

* ذات دلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$)

ويتضح من الجدول السابق (الجدول رقم ٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استجابة المعلمين لاستخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من ذوي عدد سنوات الخبرة (١ - ٥) "خبرة قليلة" وبين المتوسطات الحسابية لدرجة استجابة المعلمين لاستخدام إستراتيجيات 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 خبرة (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 لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته). وقد بلغت قيمة نسبة التباين بين المجموعتين الأولى والثانية من ذوي سنوات الخبرة القليلة والمتوسطة ($\eta^2=0.11$) وهذا يعني أن تقريباً (١١٪) 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 (٠,٢٢) 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 ($\eta^2=0.25$) 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 (١,١٦) 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 ($\eta^2=0.14$) وهذا يعني أن تقريباً (١٤٪) 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 ٠,٨٢ 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 إستراتيجيات 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 تحوّلهم السريع نحو استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، وتوظيفها بالشكل الأمثل في تعلم الطلبة. وثانيهما ربما يعود إلى سرعة تقبل المعلمين من ذوي الخبرات القليلة

(1 - 5) لكل ما هو جديد من إستراتيجيات 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 ومناقشتها

نص السؤال الرابع على "هل تختلف درجة استخدام المعلمين الذين تلقوا دورات تدريبية خاصة باستخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته عن غيرهم من لم يتلقوا مثل هذه الدورات؟"

تم تحليل نتائج الاستبانات وتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب الدورات التدريبية الخاصة باستخدام إستراتيجيات 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 إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، فقد تم استخدام اختبار (t-test). والجدول الآتي (الجدول رقم ٨) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابة المعلمين على استبانة إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته حسب الدورات التدريبية. كما يوضح الجدول رقم (٨) نتائج اختبارات للعينات المستقلة (المعلمين الذين تلقوا دورات تدريبية أو المعلمين الذين لم يتلقوا دورات تدريبية) للمقارنة بين متوسطي درجة استجاباتهم على استبانة إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات استجابة المعلمين على استبانة إستراتيجيات 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	*,...
لا	٤٠	٧٢,٧٥	٨,١٧٠			

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

ويتضح من الجدول السابق (الجدول رقم ٨) أنه يوجد اختلاف بين المتوسطين الحسابيين على درجة استجابة المعلمين على استبانة إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. كما يوضح الجدول رقم (٨) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجة استجابة المعلمين لاستبانة

إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تعزى لأثر الدورات التدريبية ولصالح المعلمين من تلقوا دورات تدريبية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة ٩,٣١٣، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$ ، كما تم حساب حجم الأثر (Becker, 2000) لمعرفة تأثير متغير الدورات التدريبية (متغير مستقل) على المتغير التابع (درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته). وقد بلغت قيمة نسبة التباين ($\eta^2=0.51$) وهذا يعني أن ٥١٪ تقريباً من التباين الكلي في المتغير التابع (درجة الاستخدام) يرجع إلى أثر المتغير المستقل (الدورات التدريبية). كما أن قيمة (d) مقدار حجم الأثر تساوي ٢,٠٣، وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل (الدورات التدريبية).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أثر الدورات التدريبية للمعلمين في إظهار فروق واضحة نحو درجة استخدامهم لإستراتيجيات التقويم البديل في تقويم تعلم طلبتهم في الغرفة الصفية عن نظرائهم من لم يتلقوا مثل هذه الدورات، والاستفادة العائدة من هذه الدورات في تطوير المعلمين مهنيًا. وذلك تبعاً للأثر الذي تركه هذه الدورات التدريبية حول إستراتيجيات التقويم وأدواته على خبرة المعلمين وبنائهم المعرفي الخاص بهذه الإستراتيجيات، وآلية توظيفها في تعلم الطلبة. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من أبوشعيرة وإشتيويه وغباري (٢٠١٠). حيث أشارت إلى قلة الدورات التدريبية التي تلقاها المعلمون، بصفتها عائقاً أمام تطبيقهم لإستراتيجيات 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 ومعلمة من معلمي الرياضيات واللغة العربية وفيما يأتي عرض لنتائج الدراسة ذات العلاقة بالمقابلات الشخصية ومناقشتها.

نتائج السؤال الأول ومناقشتها

- هل تعتقد أنه من الضروري استخدام إستراتيجيات 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 ومتابعته أثناء سير الحصص الصفية والحكم على مدى تعلمهم بشكل أفضل. وأشار بعض المعلمين إلى أن استخدام إستراتيجيات التقويم المتنوعة،

تمكنهم من تحديد مواطن القوة والضعف عند طلبتهم. كما أشار بعض المعلمين إلى ضرورة استخدام إستراتيجيات تقويم مختلفة، تتناسب ونوع المهارات والمعارف المراد تقويم تعلّم الطلبة لها. في حين رأى اثنان من المعلمين فقط، أنه لا داعي لاستخدام إستراتيجيات تقويم متعددة، وقد برر ذلك بأن الاختبارات الكتابية تعد كافية لقياس درجة تعلم الطلبة، ويتضح من ذلك أن معظم المعلمين يرون أنه من الضروري استخدام إستراتيجيات التقويم البديل المختلفة في تقويم تعلم طلبتهم، حتى وإن اختلفت الأسباب من وجهة نظرهم؛ فالكثير منهم يرون أن التنوع في استخدام إستراتيجيات التقويم، يساعدهم في تقويم تعلم الطلبة بشكل أفضل كما أن عملية التقويم المرحلي (التكويني) أثناء سير الحصة الصفية، تتطلب استخدام إستراتيجيات 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 إستراتيجيات 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 يأتي عرض لاستجابة بعض المعلمين:

”لابدّ 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 إستراتيجيات متنوعة في التقويم لأنها تساعدني في تحديد نقاط القوة و الضعف لدى الطلبة“

معلم لغة عربية

”أرى أنه لا داعي لاستخدام طرق مختلفة لتقويم تعلم الطلبة، إن المقياس الحقيقي لتعلم الطالب هو قدرته على حل المسائل الرياضية المطلوب منه حلها، وأعتقد أن الاختبارات الكتابية وإجابات الطلبة وحلولهم في الدفاتر أثناء الحصة الصفية هي المقياس الحقيقي الذي يعكس درجة تعلمهم وهي كافية وشفافية لمعرفة درجة تحصيل الطالب الحقيقية“

معلم رياضيات

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

- ما إستراتيجيات التقويم المختلفة وأدواته التي تستخدمها لتقوم تعلم الطلبة؟ ولماذا؟
أشار معظم المعلمين إلى إستراتيجيات أكثر شيوعاً واستخداماً داخل الغرفة الصفية لتقوم 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 إستراتيجية الورقة والقلم الأكثر استخداماً وبدرجة استخدام عالية من بين إستراتيجيات التقويم البديل المتعددة. كما أشار العديد من المعلمين إلى استخدام إستراتيجيات الملاحظة أثناء سير الحصص الصفية وطرح الأسئلة والأجوبة ومناقشة حلول الطلبة وذلك كطريقة من طرق التقويم المرحلي لقياس درجة الفهم الأولي للطلبة أثناء شرح المادة في الحصص الصفية. وعلل كثير من المعلمين إلى أن التوجهات الحديثة لوزارة التربية والتعليم، تتطلب استخدام أدوات تقويم حديثة ومتنوعة مثل قوائم الشطب وسلالم التقدير وذلك لملاحظة أداء الطلبة وتقويم أدائهم داخل الغرفة الصفية حيث إن المشرفين التربويين ينوّهون باستمرار إلى ضرورة استخدام مثل هذه الإستراتيجيات وأدواتها. وتعطي استجابة المعلمين في هذا الجانب تفسيراً يتفق مع ما جاءت به نتائج البحث الكمي نحو استخدام إستراتيجيات الملاحظة والأداء والتواصل ولو بدرجة متوسطة. وفيما يأتي عرض لإجابة بعض المعلمين:

”إن وزارة التربية والمشرفين التربويين يركزون على ضرورة تقويم أداء الطالب باستمرار داخل الغرفة الصفية واستخدام قوائم الشطب وسلالم التقدير هي الوسيلة الأكثر استخداماً بالنسبة لنا لأنها تناسب إلى حد ما وأعداد الطلبة داخل الغرفة الصفية. كما أنه طبعاً لا غنى عن الاختبارات لتقوم تعلم الطلبة“

معلم لغة عربية

”هناك العديد من الإستراتيجيات التي أستخدمها وإن كان في الغالب فإنني أعتد 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 أيضاً نعتمد في تقويمنا للطلبة على قوائم الشطب كما تطلب وزارة التربية والتعليم وذلك لمعرفة وتحديد نواحي التعلم التي استطاع الطلبة تحقيقها“

معلم رياضيات

وخلصت الدراسة إلى وجود تفاوت بين درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل في الغرفة الصفية لتقوم تعلم طلبتهم، حيث كانت إستراتيجية الورقة والقلم الأكثر شيوعاً واستخداماً. كما أظهرت الدراسة أن معلمي الرياضيات واللغة العربية يستخدمون بعض الإستراتيجيات كالملاحظة والأداء والتواصل بدرجة متوسطة. إلا أن إستراتيجية مراجعة الذات كانت الأقل استخداماً في الغرفة الصفية. وأظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل تعزى لأثر الدورات التدريبية ولأثر الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل. وقد أشار معظم المعلمين إلى أهمية استخدام صور وأشكال متعددة من إستراتيجيات التقويم البديل داخل الغرفة الصفية، لما لها من قدرة على تمكين المعلم من تقوم تعلم الطلبة بشكل سليم، ومتابعتهم أثناء سير الحصص الصفية. كما أشار بعض المعلمين إلى ضرورة استخدام إستراتيجيات تقوم مختلفة تناسب ونوع المهارات والمعارف المراد تقوم تعلم الطلبة لها.

التوصيات

- 1- دعوة القائمين على تعليم اللغة العربية والرياضيات إلى ضرورة عقد دورات تدريبية خاصة بإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته حيث أشارت النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الدورات التدريبية.
- 2- تعريف المعلمين و تدريبهم على استخدام الإستراتيجيات التي تدنت نسب درجة استخدامها من قبل المعلمين كإستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات، واستخدام أدوات التقويم البديل المختلفة.
- 3- إجراء دراسات ماثلة على عينة أكبر من المعلمين من تخصصات مختلفة، ومناطق مختلفة، بهدف التحقق من درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

المراجع

- أبوشعيرة، خالد، إشتيوه، فوزي، غباري، نائر (٢٠١٠). معيقات تطبيق إستراتيجية 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، كلية التربية، 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.

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

عودة، أحمد (٢٠٠٥). القياس والتقويم في العملية التدريسية. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

الفريق الوطني للتقويم (٢٠٠٤). إستراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري، إدارة الإمتحانات 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، جامعة البحرين، ٢(٤)، ١٩٢-١٩٣.

نصر، حمدان علي (١٩٩٨). مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة 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)**. Retrieved 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**, (pp. 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. **Journal of Secondary Gifted**, 16(2-3), 119-135.
- 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. (1987). Essay versus multiple choice type classroom exams: The students' perspective. **Journal of Educational Research**, 80, 352-358.