

TEACHERS' ATTITUDES ABOUT COMMONLY USED ALTERNATIVE ASSESSMENT STRATEGIES IN ARAB SCHOOLS INSIDE THE GREEN LINE

Lubna Elenat KHALAILY¹

Researcher, the Arab American University, Palestine

Abstract:

The study aimed to identify the teachers' attitudes about the strategies and assessment tools commonly used in Arab within the Greenline in the three academic stages (primary, preparatory and secondary). The study consisted of 220 male and female teachers, who were randomly accessed. The questionnaire was used as a tool for data collection after verifying its validity and reliability.

The results of the study concluded that the degree of teachers' use of evaluation strategies in the three educational stages was moderate. The strategy commonly used in primary schools is the communication strategy, while in middle and high schools it was the performance strategy. The results also showed that there were no statistically significant differences at the significance level $\alpha \leq 0.05$ in the average responses of the sample members about the school assessment tools due to years of experience, educational qualification, type of specialization and study stage.

In light of the above-mentioned results, the following is recommended: Educating teachers about the importance of using modern assessment strategies and tools of all kinds, establishing awareness and training courses for teachers in order to clarify the mechanism of using formative assessment because of its benefits to the teaching and learning process.

Key words: Final Evaluation, Formative Evaluation.

 <http://dx.doi.org/10.47832/2757-5403.16.19>

¹  khlobna@yahoo.com

اتجاهات المعلمين حول استراتيجيات التقويم البديل الشائع استخدامها في المدارس العربية داخل الخط الأخضر

لبنى عليّات خلايلة

الباحثة، الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين حول استراتيجيات التقويم البديل الشائع استخدامها في المدارس العربية داخل الخط الأخضر في المراحل الدراسية الثلاث (الابتدائية، الاعدادية والثانوية)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتألّفت عينة الدراسة من 220 معلمًا ومعلمة يعملون في المدارس العربية في لواء الشمال، تمّ الوصول إليهم بالطريقة العشوائية. وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات بعد التحقق من صدقها وثباتها. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ درجة استخدام المعلمين في المراحل التعليمية الثلاث لاستراتيجيات التقويم جاءت بدرجة متوسطة. كما بيّنت النتائج أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ في متوسطات استجابات أفراد العينة حول استراتيجيات التقويم تعزى إلى سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية. وقد أوصت الدراسة بضرورة توعية المعلمين بأهمية استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة بأنواعها المتعددة، وإنشاء دورات توعية وتدريب للمعلمين بهدف توضيح آلية استخدام التقويم التكويني لما فيه من فائدة على العملية التعليمية والتعلمية.

الكلمات المفتاحية: أنواع التقويم، أدوات التقويم.

المقدمة

تعدّ عملية التقييم في التعليم جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية والتعليمية، وذلك لأنها وسيلة في معرفة مدى تحقيقها لأهدافها التعليمية، كذلك يعتبر التقييم تغذية راجعة للعملية التعليمية، مما يسهم في تطويرها من خلال تشخيص جوانب القوة لتعزيزها وجوانب الضعف أو القصور لوضع الحلول المناسبة لمعالجتها وتصحيحها بما يتلاءم والتطور الحاصل في مجالات الحياة كافة (الغصاونة وآخرون، 2011).

ويؤكد كل من علي وقرشي (2009) أنّ عملية التقييم التربوي قائمة على عدد من الأسس منها: ارتباط عمليات التقييم بأهداف المنهج، الشمولية أي أن يشمل التقييم جميع جوانب شخصية التلميذ وجميع الأهداف التعليمية بمختلف مستوياتها، التنوع في وسائل التقييم، مراعاة الفروق الفردية عند الطلاب، الاستمرارية، التعاون بمعنى أن يشارك جميع المعنيين بالعملية التربوية من معلمين وطلاب وآباء واداريين، الأسلوب العلمي أي توفر الموضوعية والصدق والثبات، وإطلاع جميع المعنيين على نتائجها وخاصة الطلاب للتعرف على أخطائهم وجوانب القوة عندهم.

كما ويعرّف التقييم اصطلاحاً بأنه العملية التي من خلالها نحدّد مدى تحقيق الأهداف بعد جمع البيانات وتحليلها بطريقة منظمة (عمرو وآخرون، 2010) أما مصطفى (2010) فيرى بأنها عملية تهدف إلى جمع المعلومات عن العملية التعليمية، وتفسير الأدلة لتؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلاب، أو المعلمين، أو البرامج، أو المدرسة، وتكون هذه العملية مقصودة ومنظمة.

وقد ظهر مصطلح يُعرف بالتقييم البديل أو الحقيقي، الذي جاء كي يتغلب على سلبيات التقييم التقليدي، ويرى العبسي (2010) بأنه أسلوب تربوي يقوم المعلم باستخدام استراتيجيات حديثة، تكشف عن مدى تقدّم الطالب، ويكون للمعلم والطالب دور بإصدار القرارات والاحكام حول هذا التقدم. ويعتبر من التوجهات الحديثة في الفكر التربوي وانتقالاً من الممارسات التقليدية السائدة في تقييم وقياس تحصيل المتعلمين وأدائهم في مراحل العملية التعليمية والتعليمية.

والتصور السائد اليوم، يؤكد من المهم الجمع بين أدوات التقييم التقليدية وأدوات التقييم البديلة للحصول على تقييم متكامل، شامل ومفصل لإنجازات المتعلمين (Letania, 2015) الأدوات مثل الاختبارات، المهام التنفيذية، مهام البحث، الملفات، المحاكاة، المقابلات، الملاحظات، الامتحانات الشفوية وغير ذلك. وهذا يوفّر حلاً للفروقات بين المتعلمين والاختلافات بينهم في طرق التعليم.

ويعتبر موضوع التقييم البديل من الموضوعات الهامة التي من الواجب دراستها والبحث فيها من أجل تحسينها وتطويرها بما يتوافق مع عصر العولمة الذي نعيش فيه. لذلك جاءت هذه الدراسة لتكشف عن واقع استخدام المعلمين لاستراتيجيات وأدوات وأنواع التقييم البديل في المدارس العربيّة في لواء الشمال في منطقة الخط الأخضر للوقوف على جوانب القوة والنقص فيها. وجاءت الدراسة أيضاً لتقارن بين أوجه الاختلاف والتشابه بين المراحل الدراسية الثلاث (الابتدائية والاعدادية والثانوية).

مشكلة الدراسة:

نلاحظ في المدارس أنّ المعلمين ما زالوا يعتمدون في تقييم طلابهم على التقييم النهائي الكميّ المعتمد في الأساس على الامتحانات والاختبارات، كما أشارت دراسة البدر (2016) بأنّ مفهوم التقييم لدى غالبية المعلمين قد اقترن بالاختبارات فقط. وكما بيّنت دراسة الحربي (2011) إلى أن تركيز ممارسات المعلمين في مجال التقييم الختامي أكثر من مجالي التقييم التكويني، والذي يعكس فكرة الاهتمام بتحديد درجات تحصيل الطلاب ومستوياتهم.

واليوم، لم يعدّ التقييم التقليدي المعتمد على الاختبارات والامتحانات يواكب العولمة والانفجار المعرفي، ولم يعدّ التقييم الختامي ذلك التقييم المحبذ، فالتوجه اليوم نحو التقييم التكويني، الذي يعتمد على مهارات ذات مستوى عال من التفكير والنقد والابداع. فجاءت هذه الدراسة لتكشف استراتيجيات التقييم البديل الشائع استخدامها في المدارس العربيّة في منطقة الخط الأخضر في لواء الشمال، لمحاولة رصد المشكلة وتقييمها، لإيجاد بعض الحلول لها.

أسئلة الدراسة:

ما استراتيجيات التقويم البديل الشائع استخدامها لدى المعلمين في المدارس العربية في المراحل الدراسية الثلاث في لواء الشمال في منطقة الخط الأخضر؟

ينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما واقع استخدام أدوات التقويم في المدارس العربية في المراحل الدراسية الثلاث في لواء الشمال في منطقة الخط الأخضر؟
2. ما واقع استخدام أنواع التقويم في المدارس العربية في المراحل الدراسية الثلاث في لواء الشمال في منطقة الخط الأخضر؟
3. هل يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات استخدام أدوات التقويم البديل لدى المعلمين في المدارس العربية في المراحل الدراسية الثلاث في لواء الشمال في منطقة الخط الأخضر تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المرحلة المدرسية؟

فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة لفحص الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام أدوات التقويم البديل لدى المعلمين في المدارس العربية في المراحل الدراسية الثلاث في لواء الشمال في منطقة الخط الأخضر يعزى لمتغير سنوات الخبرة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام أدوات التقويم البديل لدى المعلمين في المدارس العربية في المراحل الدراسية الثلاث في لواء الشمال في منطقة الخط الأخضر يعزى لمتغير المؤهل العلمي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام أدوات التقويم البديل لدى المعلمين في المدارس العربية في المراحل الدراسية الثلاث في لواء الشمال في منطقة الخط الأخضر يعزى لمتغير المرحلة المدرسية.

أهداف الدراسة:

- 1) التعرف على واقع استخدام المعلمين في المراحل الدراسية الثلاث لاستراتيجيات وأدوات التقويم البديل في المدارس العربية في لواء الشمال في منطقة الخط الأخضر.
- 2) التعرف على واقع استخدام المعلمين في المراحل الدراسية الثلاث لأنواع التقويم النهائي والتكويني، الكمي والنوعي البديل في المدارس العربية في لواء الشمال في منطقة الخط الأخضر.
- 3) الكشف عن الفروق في واقع استخدام أدوات التقويم البديل لدى المعلمين في المدارس العربية في المراحل الدراسية الثلاث في لواء الشمال في منطقة الخط الأخضر تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المرحلة المدرسية.

أهمية الدراسة:

- تفيد المعلمين في تعريفهم باستراتيجيات وأدوات تقويم المتعلم، وأهم الممارسات التي ينبغي أن يقوم بها المعلم لتحسين عملية التعليم لدى الطلاب.
- تفيد المسؤولين وأصحاب القرار، منهم المدير لمعرفة درجة استخدام المعلمين لتلك الاستراتيجيات، ووضع خطة عمل لتحسين جودة أداء المعلمين مستقبلاً.
- تتميز هذه الدراسة بأنها تناولت موضوعاً جديداً لم تتطرق إليه الدراسات السابقة – على حد علم الباحثة- وهو أنواع التقويم.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني للسنة الدراسية 2020-2021.
- **الحدود المكانيّة:** مدارس عربية في المراحل التعليمية الثلاث (ابتدائية، اعدادية، ثانوية) في لواء الشمال في منطقة الخط الأخضر
- **الحدود البشرية:** معلمون يعملون في المراحل الدراسية الثلاث في منطقة الشمال في لواء الشمال في منطقة الخط الأخضر.

المصطلحات الإجرائية للدراسة:

اتجاه: هو ميل ونزعة يتعلمها الفرد من البيئة الاجتماعية، ويهدف إلى تقييم الأشياء بطريقة مميزة و متماسكة واجتماعية (المجيدل، 2002).

تعريفه إجرائياً: هو إجابة المعلم على فقرات الاستبيان، تبين مدى درجة استخدامه لأدوات واستراتيجيات التقييم البديل. **التقويم (إجرائياً):** العملية المنظمة المخطط لها والتي يتم في ضوءها جمع البيانات والمعلومات حول مدى تقدّم الطلبة والكشف عن جوانب القوة والضعف لديهم، بواسطة استخدام استراتيجيات وأدوات تقويم متنوعة ليتمّ إصدار أحكام دقيقة وموضوعية عن أداء طلابهم واتخاذ القرار المناسب، وبناء خطة علاجية للتغلب على نقاط الضعف عند الطلاب.

أدوات التقويم: تعرف إجرائياً بأنها الأدوات التي يستخدمها المعلمون في المدارس لتقييم طلبتهم وتشمل: الامتحانات والاختبارات القصيرة والطويلة، ملفات الإنجاز، وظائف البحث، الواجبات المدرسية، المناقشات الصفية، أوراق العمل، التقديم والعروض، مهام تعتمد على العمل الجماعي، طرح الأسئلة والأجوبة.

استراتيجيات التقويم البديل: هي الاستراتيجيات التي تعكس أداء الطالب وتقيسه في مواقف حقيقية، وهي الورقة والقلم، التواصل، مراجعة الذات، والأداء.

أنواع التقويم (إجرائياً): تشمل التقويم الختامي والتقويم التكويني، والتقويم النوعي والتقويم الكمي.

التقويم الختامي: الذي يجريه المعلم بهدف إعطاء الطلاب علامة توضع في شهادة الطالب، عادة يكون في نهاية الفصل أو السنة الدراسية. في هذه الحالة يعتمد المعلم على التقويم الكمي.

التقويم التكويني: يقوم المعلم بإجرائه أثناء عملية التدريس، وهو عملية مستمرة، يهدف إلى تحسين فهم الطالب وكفاءته. يستخدم المعلم التقويم النوعي، ليصف للطلاب نقاط ضعفه أو نقاط قوته بعد اجراء عملية التقويم.

الخط الأخضر: الخط الفاصل بين الأراضي المحتلة عام 1948 والأراضي المحتلة عام 1967، وقد حددته الأمم المتحدة بعد هدنة عام 1949 التي أعقبت الحرب التي خاضها العرب مع إسرائيل عام 1948، وأصبح يمثل الحدود القانونية لدولة إسرائيل (خميس، 2014).

لواء الشمال: كما حددته وزارة المعارف الاسرائيلية يضم المدارس العربية في 56 منطقة، منها 43 منطقة عربية، 10 مناطق درزية و3 مناطق بدوية (وزارة المعارف الاسرائيلية، 2022).

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

شهدت السنوات الأخيرة ثورة في مجال التقويم البديل، إذ أصبح للتقويم أهداف متنوعة كتنظيم كفايات الطلبة ومراقبة تعلمهم، وتطوير استراتيجيات تعلمهم وتقويم نموهم على مدار فترة زمنية معينة ودمجهم في عملية التقويم من خلال التقويم الذاتي ومعرفة حاجاتهم ونقاط القوة لديهم.

وفي ذلك يؤكد جو وأندريا (Joe and Andera, 2007) على أنّ التقويم البديل، هو تقويم له أبعاد متعددة لمجال متسع من القدرات والمهارات والمعارف، وليس اقتصاره فقط على الاختبارات التقليدية، وإنما يشمل أساليب متنوعة مثل الملاحظة لأداء المتعلم، التعليق على نتائج تعلمه، وإجراء مقابلات معه، ومراجعة إنجازاته السابقة.

كما يشير أبو عواد وأبو سنيينة (2017) إلى أن التقويم البديل يقوم بقياس أداء الطالب في مواقف حقيقية قريبة قدر الإمكان من الواقع، حيث يقوم الطالب بأداء مهمات وتكليفات تشبه المهمات الحياتية خارج المدرسة. وللتقويم البديل توجد عدة استراتيجيات نذكر منها:

أولاً: استراتيجية التقييم بالورقة والقلم Pencil and Paper: المتمثلة في الاختبارات بأنواعها وهي من الاستراتيجيات الهامة التي تقيس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة، وتعتبر من أدوات التقييم الكمي، وهي أكثر الأدوات شيوعاً وانتشاراً (علام، 2004؛ دمس، 2008) وتهدف إلى قياس مستوى امتلاك المتعلمين للمهارات العقلية والادائية المتضمنة في النتائج التعليمية لموضوع أو بحث معين باستخدام خيارات معدة بعناية وإحكام.

ثانياً: استراتيجية التقييم المعتمد على الأداء Performance-based Assessment: قيام المتعلم بتوضيح تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية أو قيامه بعروض عملية من خلالها يظهر مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات، في ضوء النتائج التعليمية المراد إنجازها (أبو خليفة وآخرون، 2011). تطبق هذه الاستراتيجية الفعاليات الآتية: التقديم، العرض التوضيحي، المحاكاة، المناقشة، المناظرة، الأداء العملي (المغودي، ت، الشقيري، 2009).

ثالثاً: استراتيجية التقويم بالتواصل، يقصد بها جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل عن مدى التقدم الذي حققه المتعلم، وكذلك معرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات (العيسي، 2010). والتقويم بالتواصل هو نشاط تفاعلي يقوم على ارسال واستقبال الأفكار والمعلومات باستخدام اللغة، ويستخدم كتقويم بنائي أثناء الأداء وكتقويم نهائي عند اكتماله، وهو عملية تعاونية بين المعلم والمتعلم. يفيد المتعلم في الحصول على تغذية راجعة وفي تطوير قدراته وامكانياته على التعلم ويعزز قدرته على تقييم الذات.

رابعاً: استراتيجية مراجعة الذات (Reflection)، تعتبر هذه الاستراتيجية مفتاحاً هاماً لإظهار مدى النمو المعرفي للمتعلم، حيث أن انسجام مراجعة الذات مع تقديم دليل على التعلم يبعد مؤشراً على الوصول إلى مرحلة هامة من مراحل النمو المعرفي للمتعلم وهي مكون أساسي للتعلم الذاتي الفعال والتعلم المستمر، كما أنها تعطي المتعلم فرصة لتطوير المهارات فوق المعرفية ومهارة التفكير الناقد، ومهارة حل المشكلات، كما تساعد المتعلمين في تشخيص نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم، وتحديد حاجاتهم وتقييم اتجاهاتهم (علام، 2004).

وتندرج تحت هذه الاستراتيجية استراتيجيات فرعية (Hart, 1994) وهي تقييم الذات، يوميات الطالب، ملف الإنجاز (بور تقوليو) وتقييم الأقران.

إذن، هناك محاور عديدة لتقويم الطلبة من خلال الأسئلة الشفهية وأوراق العمل والواجبات المدرسية، والاختبارات والأسئلة القصيرة، وملاحظة المعلم لتلاميذه في المناقشات الصفية وغيرها.

وترى الباحثة أنّ النظريات التي تطرقت إلى استراتيجيات التقويم البديل، اختلفت فيما بينها حول دور المعلم والمتعلم في عمليتي التعليم والتقويم فمثلاً النظرية السلوكية، تعتبر الاختبارات أداة تقويم أساسية التي تعتمد على الحفظ والذاكرة، وهي تنظر إلى منتجات التعليم والتعلم أنها تقيس المعرفة والمهارات البسيطة.

أما في نظرية النهج البنائي للتعلم، المتعلم ينشئ المعرفة ويطبّقها، هذه عملية تفسيرية تتميز بالبحث عن المعنى في المعرفة التي يتم بناؤها، والمتعلم يكون نشطاً. من خلال التقييم الذاتي المستمر عن طريق استخدام التفكير التأملي والتفكير فوق المعرفي والاعتماد على استراتيجيات التقويم التي يكون فيها المتعلم مشارك في عملية التقييم الخاصة به. وهي تتطلب إنتاج نتائج تعليمية أكثر تعقيداً مثل مهام البحث، العروض التوضيحية، الحقايب وغير ذلك، وهي أكثر تعقيداً ذات مهارات تفكير عالية وتعرض في سياق "التعلم ذو معنى" (Ertmer & Newby, 1993; Janisch, Liu, & Akrofi, 2007; Stiggins, 2007).

كذلك تركز مهام التقويم المعقدة مرات عديدة ليس فقط على تقييم المنتج، ولكن أيضاً في تقييم العملية (Letania, 2015). وكذلك تركز على تقويم الذات وتقييم الأقران وكلاهما بحاجة إلى مؤشر يتضمن معايير واضحة وقياسات تقييم الأداء.

في حين تؤمن نظرية التقويم من أجل التعلّم أو التقويم التكويني، بأن وظيفة التقويم هو تحسين، تطوير وتصميم عمليات التدريس والتعلّم. لذلك هي تركز على تقويم العملية (السيرورة) وليس المنتج (الحارثي، 2016).

ينطلق التقويم التكويني من نظرية ديفيد أوزويل (David Ausubel's theory) التي تتصف بالتعلّم ذي معنى، الذي يهتم بربط المعلومات الجديدة التي يتمّ تقديمها للمتعلّم وبين المعلومات التي يعرفها المتعلّم من قبل، ويحدث ذلك من خلال التكوين البناء التعليمي بهدف تحسين العملية التعليمية. يحاول المعلم معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف عند الطالب من خلال تقييم أعمال الطالب.

ويشير Chappuis (2017) إلى سبع استراتيجيات للتقويم من أجل التعلّم التي تساعد في رفع تحصيل الطلاب وهي: تزويد الطالب برؤية واضحة لأهداف التعلّم، استخدام نماذج من أعمال الطلبة المميزة والضعيفة، تقديم التغذية الراجعة الوصفية المستمرة، تدريس الطلاب التقييم الذاتي وصياغة الأهداف، تصميم دروس تتمركز حول أهداف التعلّم وجوانب الجودة في زمن محدد، تعليم الطلاب مراجعة الذات، وإشراك الطلاب في التقييم الذاتي وإعطائهم الفرصة لتتبع تعلمهم.

ومما لا شكّ فيه أنّ نظريات التعلّم تحوّلت من التقليدية التي فيها المتعلّم يعتبر "حاوية" سلبية يملأها المعلم بالمعرفة، إلى ما بعد الحداثة التي تصوّر المتعلّم على أنه نشط وذاتي التوجيه في التعلّم وبناء المعرفة، وبالتالي كشريك في عمليات التعلّم والتقييم. وكذلك حدثت تغييرات في أدوات التقويم، فانتشرت أدوات "مفتوحة" تعطي استجابة أفضل للاختلافات والفروقات بين المتعلمين، وجعل من الممكن تقويم العمليات والوظائف والمهارات بناء على استخدام المعرفة، وقياس مهارات تفكير عليا (Groland, 2006).

يجب الإشارة إلى أن هناك نوعين من التقويم حسب الفترة الزمنية، الأول هو التقويم النهائي (التجميعي) وهو غالباً ما يتمّ في نهاية التدريس أو الفصل الدراسي أو العام الدراسي لتحديد إلى أيّ حدّ تمّ تحقيق الأهداف التعليمية المحددة، وبالتالي تصنيف مستويات التلاميذ النهائية، وكذلك الحكم على عملية التدريس. ويستخدم أيضاً عند اتخاذ القرارات.

والثاني هو التقويم البنائي/التكويني: ويُعرف بأنه عملية تقييمية منهجية، تحدث أثناء التدريس، وغرضها تزويد المعلم والمتعلّم بتغذية راجعة من أجل تحسين عملية التعلّم والتعلّم. أما أدواته فهي: الأسئلة الصفية، المناقشات، الاختبارات القصيرة، الواجبات المدرسية، ملف الطالب، أوراق العمل، الملاحظة، تقييم الأقران، التقييم الذاتي للطالب (Latif, 2018, 116 & Saeed, Tahir).

كذلك هناك نوعان من التقويم حسب طبيعة المعلومات: الأول، التقويم الكمي الذي يعتمد على جمع معلومات رقمية عن تحصيل الطلبة. والثاني، التقويم النوعي الذي يعتمد على جمع معلومات لفظية لوصف عملية تعلّم الطالب وذلك من خلال الملاحظة أو أي أداة تحقق هذه الغاية. مهذا يساعد على تكوين صورة حقيقية عن اهتمامات الطالب وميوله واتجاهاته وتفاعله الاجتماعي مع زملائه.

يؤكد التربويون ألا يقتصر هدف التقويم على تقديم نتائج نهائية تعبّر عن مستوى تعلّم المتعلمين من خلال ممارسة المعلم استراتيجيات التقويم الختامي، ولكنهم يرون ضرورة أن يساهم مفهوم التقويم لتقديم المزيد من المعلومات عن تعلّم الطلبة من خلال استخدام استراتيجيات التقويم التكويني (Harlen, 2013).

وقد أشار يوسف وعسوي وأحمد (2012) إلى أن الممارسات التقييمية لدى المعلمين تركز على التقويم النهائي ولا تضع اعتباراً للتقويم التكويني، ويرجع سبب ذلك إلى رسوخ مفهوم استخدام التقويم لغرض المحاسبة وإصدار النتائج مبتعدين عن أهمية الرئيسية في دعم تعلّم الطلبة.

ومن هنا يتضح أنّ نتائج تقويم الطلاب يجب أن يكون في الأساس للتغذية الراجعة لكل تفاصيل العملية التعليمية، وبالتالي فإنّ التقويم يقودنا إلى معرفة نقاط الضعف والقوة في المناهج وطرق التدريس ومستوى التلاميذ.

الدراسات السابقة

هناك عدّة دراسات سابقة تناولت موضوع الدراسة، منها دراسة عماشة (2014) التي هدفت إلى التعرف على ميزات تطبيق التقويم الصفّي في المدارس العربية في الداخل الفلسطيني. توصلت الدراسة إلى أن النتائج في المدارس الاعدادية والثانوية متشابهة، لكن هناك اختلاف في المدارس الابتدائية. معظم المعلمين في جميع المراحل التعليمية يستخدمون الامتحان كأداة أساسية للتقويم، لكن نسبة المعلمين الذين يدمجون أدوات غير رسمية (مثل تقويم مهام وبور تقوليو) هي الأكثر

عند معلمي المدارس الابتدائية. الطلاب يشاركون في التقويم من خلال تقديم استئناف على علامتهم، أو معرفة أخطائهم. هذه المشاركة محدودة ولا تعتمد على الحوار بين المعلم والطالب.

كذلك دراسة راما (2018, 71-78) التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات الطلاب والمعلمين والمدراء في موضوع التعلّم "ذو معنى" في المدارس العربية. النتائج بيّنت التشابه بين المراحل الدراسية الثلاث من خلال استخدام أدوات التقويم التالية: حصل العمل الجماعي على أعلى متوسط حسابي، يليه المناقشات، ثمّ وظيفة البحث، يليه البورتوليو، وحصل العرض الشفوي على أدنى متوسط حسابي.

أيضاً دراسة ضلاعين (2019) التي هدفت إلى معرفة أدوات ومحكات التقويم المستخدمة لدى معلمي الرياضيات، توصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر أساليب التقويم المستخدمة من قبل معلمي الرياضيات كراسات يوميات الرياضيات، ومن ثمّ جاءت الاختبارات القصيرة، ثمّ الاختبارات الطويلة، ثمّ الواجبات المنزلية. ولا توجد فروق في استخدام معظم أساليب التقويم تعزى إلى المؤهل التربوي وإلى نوع المرحلة التي يدرسها المعلم.

أيضاً دراسة الشرعة وظاظا (2013) التي هدفت إلى الكشف عن الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن: نحو نموذج شامل ومتكامل، وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين ممارسات المعلمين التقويمية تبعاً لمتغيرين المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وقد أجرى الزبيدي (2011) دراسة، هدفت إلى التعرف عن واقع استخدام معلمي ومعلمات العلوم أساليب التقويم البديل من وجهة نظر معلمي العلوم بمحافظة الليث في الجمهورية العراقية". وقد أظهرت النتائج استخدام التقويم للاختبارات الكتابية في المرتبة الأولى ثمّ القائم على الأداء ثمّ التقويم الذاتي ثمّ التقويم باستخدام ملفات الإنجاز ثمّ تقويم الأقران.

وهدف دراسة البشير وبرهم (2012) إلى الكشف عن درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية في الأردن لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. أظهرت النتائج أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية والرياضيات كانت عالية وخاصة في استراتيجيات التقويم المعتمد على القلم والورقة، بينما درجة استخدامهم لتقويم عمل المجموعات كان بمستوى متوسط، وأقلها استخداماً كان استراتيجيات التقويم المعتمد على مراجعة الذات.

وقد أجرى الخضر (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى ممارسات معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم الصفي. وتوصلت البحث إلى ممارسات المعلمات لأسلوب تقييمات عمل المجموعة وأسلوب تقييم الواجبات المنزلية بدرجة متدنية.

أما دراسة (Acar-Erdol & Yildizli, 2018)، فقد هدفت إلى التعرف عن ممارسات معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية لأساليب التقويم الصفي"، وتوصلت الدراسة إلى ممارسة المعلمين لأساليب التقويم التقليدي وأوصى الباحثين باستخدام التقويم البديل والتي تركز على التقويم الذاتي للطلبة والتنوع في أساليب التقويم.

كذلك هدفت دراسة (Saeed, Tahir & Latif, 2018) إلى الكشف عن تصورات المعلمين حول أساليب التقويم الصفي في المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة لاهور". أشارت النتائج إلى استخدام المعلمين لأساليب التقويم التجميعي وبعض أساليب التقويم البديل.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أنّ معظم نتائج هذه الدراسات تؤكد أنّ الأداة الأكثر استخداماً في المدارس هي الاختبارات القائمة على استراتيجيات القلم والورقة مثل دراسة الضلاعين (2019)، دراسة البشير وبرهم (2012)، دراسة الزبيدي (2011)، لامازشا (2014)، (Acar-Erdol & Yildizli, 2018).

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في تحديد استراتيجيات وأدوات التقويم الموجودة في المدارس، وفي اختيار منهج الدراسة وتصميم أدواتها. وتختلف هذه الدراسة عن بعض الدراسات السابقة بأنها دراسة مقارنة بين المراحل الدراسية الثلاث الابتدائية، الإعدادية والثانوية في موضوع اتجاهات المعلمين حول استخدام استراتيجيات التقويم البديل في المدارس العربية في منطقة الخط الأخضر.

إجراءات الدراسة

منهجية الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس العربية في المراحل الدراسية الثلاث للعام الدراسي 2021/2020، في لواء الشمال في منطقة الخط الأخضر.

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (222) استمارة الالكترونية، والجدول (1)، يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

وصف متغيرات أفراد العينة:

يبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة وهي سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، والمرحلة المدرسية.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	من 1-5 سنوات	33	14.9
	من 6-10 سنوات	39	17.6
	من 11-20 سنة	81	36.5
	فوق ال 20 سنة	69	31.1
المؤهل العلمي	لقب أول	84	37.8
	لقب ثاني	136	61.3
	لقب ثالث	2	.90
المرحلة المدرسية	ابتدائية	67	30.2
	اعدادية	44	19.8
	ثانوية	111	50.0

الأداة: لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة، حيث تكونت من محورين:

المحور الأول: استراتيجيات وأدوات التقويم، أخذت فقراتها التي تختص باستراتيجيات التقويم من دراسة الحروب (2018).

المحور الثاني: أنواع التقويم، فقراتها كانت من إعداد الباحثة.

صدق الأداة

قامت الباحثة بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مشرفة مساق التقويم في الجامعة العربية الأمريكية حيث طلب منها إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات تراها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك التساق داخلي بين الفقرات. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (2): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات درجة أداة التقييم المفضلة في كل من المدارس الابتدائية والاعدادية والثانوية

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.625**	0.000	7	0.613**	0.000	13	0.633**	0.000
2	0.464**	0.000	8	0.483**	0.000	14	0.689**	0.000
3	0.486**	0.000	9	0.469**	0.000	15	0.600**	0.000
4	0.576**	0.000	10	0.654**	0.000	16	0.424**	0.000
5	0.540**	0.000	11	0.547**	0.000	17	0.188**	0.005
6	0.694**	0.000	12	0.310**	0.000	18	0.618**	0.000

** داله احصائية عند 0.001

* داله احصائية عند 0.050

ثبات الدراسة:

قامت الباحثة من التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة الكلية لدرجة أداة التقييم المفضلة في كل من المدارس الابتدائية والاعدادية والثانوية (8.84)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الاداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (3): نتائج معامل الثبات للمجالات

المجالات	معامل الثبات
استراتيجيات التقويم البديل	0.853
أدوات التقويم المدرسي	0.827
أنواع التقويم	0.842
الدرجة الكلية	0.840

المعالجة الإحصائية: تمّت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي: ما استراتيجيات التقويم البديل الشائع استخدامها لدى المعلمين في المدارس العربية في المراحل الدراسية الثلاث في لواء الشمال في منطقة الخط الأخضر؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن استراتيجيات التقويم البديل في كل من المدارس الابتدائية والاعدادية والثانوية.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال استراتيجيات التقويم البديل في كل من المدارس الابتدائية والاعدادية والثانوية

نوع المدرسة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
الابتدائية	4	استراتيجية التواصل	3.3731	1.06722	متوسطة	67.5
	2	استراتيجية الأداء	3.3433	0.93918	متوسطة	66.9
	1	استراتيجية الورقة والقلم	3.2090	0.65655	متوسطة	64.2
	3	استراتيجية مراجعة الذات	3.1731	0.90580	متوسطة	63.5
			الدرجة الكلية	3.2484	0.74182	متوسطة
الإعدادية	2	استراتيجية الأداء	3.4848	0.62858	متوسطة	69.7
	1	استراتيجية الورقة والقلم	3.2955	0.41510	متوسطة	65.9
	4	استراتيجية التواصل	3.1932	0.76414	متوسطة	63.9
	3	استراتيجية مراجعة الذات	3.0045	0.70939	متوسطة	60.1
			الدرجة الكلية	3.2175	0.43406	متوسطة
الثانوية	2	استراتيجية الأداء	3.4895	0.66030	متوسطة	69.8
	1	استراتيجية الورقة والقلم	3.2928	0.55787	متوسطة	65.9
	4	استراتيجية التواصل	3.0766	1.04924	متوسطة	61.5
	3	استراتيجية مراجعة الذات	3.0180	0.81644	متوسطة	60.4
			الدرجة الكلية	3.2059	0.58035	متوسطة

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استراتيجيات التقويم البديل للمرحلة الابتدائية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.24)، وانحراف معياري (0.74)، وهذا يدل على أن درجة استراتيجيات التقويم البديل للمرحلة الابتدائية جاء بدرجة متوسطة. وحصل مجال استراتيجيات التواصل على أعلى متوسط حسابي.

وتبين أن استراتيجيات التقويم البديل للمرحلة الإعدادية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.21) وانحراف معياري (0.43)، وهذا يدل على أن درجة استراتيجيات التقويم البديل للمرحلة الإعدادية جاء بدرجة متوسطة. وحصل مجال استراتيجيات الأداء على أعلى متوسط حسابي.

وتبين أن استراتيجيات التقييم البديل للمرحلة الثانوية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.20)، وانحراف معياري (0.58)، وهذا يدل على أن درجة استراتيجيات التقييم البديل للمرحلة الثانوية جاء بدرجة متوسطة. وحصل مجال استراتيجيات الأداء على أعلى متوسط حسابي.

وحصل مجال استراتيجيات مراجعة الذات في المراحل التعليمية الثلاث على أقل متوسط حسابي. تعزو الباحثة ذلك إلى قلة وعي المعلمين بهذه الاستراتيجيات وما لها من أثر على تعلم الطلبة وتعليمهم، فضلاً على عدم تدريب المعلمين التدريب الكافي على مراحل هذه الاستراتيجيات، ومكوناتها الأساسية، الذي يمكنهم من امتلاك مهارات التأمل الذاتي ومراجعة الذات، وكيفية انعكاس ذلك على ما يقدمونه لطلبتهم، مما يساهم في تطوير مهاراتهم فوق المعرفية، ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات. مما يمكن المتعلم من تشخيص نقاط القوة في أدائه، وتحديد حاجاته وتقييم اتجاهاته.

كذلك تعزو الباحثة حصول استخدام استراتيجيتين الأداء والورقة والقلم في المدارس الثانوية على أعلى متوسط حسابي، لأن الطلاب يمتحنون من قبل الوزارة بأداة الامتحانات، والمعلمون يدرسون طلابهم ويركزون على هذا النوع من التقييم خلال تعليمهم، كما يقدمون للوزارة علامة التقييم البديل المعتمد على استراتيجيات الأداء.

تتفق نتائج الدراسة مع دراسة البشير وبرهم (2012) أظهرت النتائج أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية والرياضيات كانت عالية وخاصة في استراتيجيات التقييم المعتمد على القلم والورقة، مما يشير إلى درجة استخدام المعلمين للاختبارات الكتابية ما زالت تعد الأكثر استخداماً وشيوعاً في تقييم الطلاب. بينما درجة استخدامهم لتقويم عمل المجموعات كان بمستوى متوسط، وأقلها استخداماً كان استراتيجيات التقييم المعتمد على مراجعة الذات.

السؤال الفرعي الأول: ما واقع استخدام أدوات التقييم في المدارس العربية في المراحل الدراسية الثلاث في لواء الشمال في منطقة الخط الأخضر؟

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال أدوات التقييم في كل من المدارس الابتدائية والاعدادية والثانوية.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال أدوات التقييم في كل من المدارس الابتدائية والاعدادية والثانوية

نوع المدرسة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية	
الابتدائية	12	استخدم التقييم المعتمد على العروض الشفوية	3.70	1.142	عالية	74.0	
	17	أشجع الطلبة على ممارسة التقييم الذاتي	3.58	1.002	متوسطة	71.6	
	6	استخدم الاختبارات القصيرة كأداة تقييمية	3.54	1.133	متوسطة	70.8	
	13	استخدم التقييم المعتمد على الواجبات المنزلية	3.54	1.119	متوسطة	70.8	
	10	استخدم التقييم المعتمد على التعاون في الإنجاز	3.45	1.184	متوسطة	69.0	
	11	استخدم التقييم المعتمد على المناقشات والاشتراكات	3.40	1.142	متوسطة	68.0	
	9	استخدم الأسئلة والأجوبة الشفوية كأداة تقييمية	3.30	1.168	متوسطة	66.0	
	7	استخدم ملف الطالب (بورتفوليو) كأداة تقييمية	3.22	1.301	متوسطة	64.4	
	18	أطلب من الطلبة كتابة تغذية مرتدة (مراجعة الذات)	3.21	1.162	متوسطة	64.2	
	14	استخدم التقييم المعتمد على أوراق العمل	3.15	1.209	متوسطة	63.0	
	8	استخدم وظيفة البحث كأداة تقييمية	2.93	1.210	متوسطة	58.6	
	19	أفوض الطلبة بتقييم أنشطة زملائهم (تقييم الأقران)	2.78	1.204	متوسطة	55.6	
	5	استخدم الاختبارات الطويلة كأداة أساسية لتقويم طلبي	2.61	0.999	متوسطة	52.2	
			الدرجة الكلية	3.24	0.741	متوسطة	65

74.0	عالية	0.851	3.70	استخدم التقييم المعتمد على المناقشات والاشتراكات	11	الإعدادية	
72.2	متوسطة	0.841	3.61	استخدم الاختبارات القصيرة كأداة تقييمية	6		
72.2	متوسطة	0.841	3.61	استخدم التقييم المعتمد على الواجبات المنزلية	13		
71.4	متوسطة	0.728	3.57	استخدم التقييم المعتمد على العروض الشفوية	12		
69.0	متوسطة	1.044	3.45	أشجع الطلبة على ممارسة التقييم الذاتي	17		
66.0	متوسطة	0.930	3.30	استخدم ملف الطالب (بورتفوليو) كأداة تقييمية	7		
65.0	متوسطة	0.781	3.25	استخدم التقييم المعتمد على التعاون في الإنجاز	10		
63.6	متوسطة	0.971	3.18	استخدم وظيفة البحث كأداة تقييمية	8		
62.8	متوسطة	1.025	3.14	استخدم الأسئلة والأجوبة الشفوية كأداة تقييمية	9		
61.4	متوسطة	1.087	3.07	أطلب من الطلبة كتابة تغذية مرتدة	18		
60.4	متوسطة	0.821	3.02	استخدم التقييم المعتمد على أوراق العمل	14		
58.6	متوسطة	0.925	2.93	استخدم الاختبارات الطويلة كأداة أساسية لتقييم طلبتي	5		
51.4	متوسطة	1.087	2.57	أفوض الطلبة بتقييم أنشطة زملائهم	19		
64.4	متوسطة	0.434	3.21	الدرجة الكلية			
72.2	متوسطة	0.906	3.61	استخدم التقييم المعتمد على المناقشات والاشتراكات	11		الثانوية
71.8	متوسطة	1.039	3.59	استخدم التقييم المعتمد على العروض الشفوية	12		
68.2	متوسطة	0.918	3.41	استخدم الاختبارات القصيرة كأداة تقييمية	6		
67.8	متوسطة	1.089	3.39	أشجع الطلبة على ممارسة التقييم الذاتي	17		
66.8	متوسطة	1.132	3.34	استخدم التقييم المعتمد على أوراق العمل	14		
65.2	متوسطة	1.110	3.26	استخدم وظيفة البحث كأداة تقييمية	8		
64.8	متوسطة	1.002	3.24	استخدم الاختبارات الطويلة كأداة أساسية لتقييم طلبتي	5		
64.6	متوسطة	1.219	3.23	أطلب من الطلبة كتابة تغذية مرتدة	18		
64.0	متوسطة	1.151	3.20	استخدم ملف الطالب (بورتفوليو) كأداة تقييمية	7		
63.6	متوسطة	1.138	3.18	استخدم التقييم المعتمد على الواجبات المنزلية	13		
62.4	متوسطة	1.166	3.12	استخدم الأسئلة والأجوبة الشفوية كأداة تقييمية	9		
60.8	متوسطة	1.220	3.04	استخدم التقييم المعتمد على التعاون في الإنجاز	10		
51.2	متوسطة	1.181	2.56	أفوض الطلبة بتقييم أنشطة زملائهم	19		
64.1	متوسطة	0.580	3.20	الدرجة الكلية			

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال أدوات التقييم للمدرسة الابتدائية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.24)، وانحراف معياري (0.74) وهذا يدل على أن مستوى مجال أدوات التقييم للمدرسة الابتدائية جاء بدرجة متوسطة. كما وتشير النتائج في الجدول أنّ الفقرة " استخدم التقييم المعتمد على العروض الشفوية" على أعلى متوسط حسابي، وحصلت الفقرة " استخدم الاختبارات الطويلة كأداة أساسية لتقييم طلبتي" على أقل متوسط حسابي. تليه الفقرتين "استخدم وظيفة البحث كأداة تقييمية"، "أفوض الطلبة بتقييم أنشطة زملائهم (تقييم الأقران)".

ويلاحظ أيضاً في مجال أدوات التقييم للمدرسة الإعدادية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.21)، وانحراف معياري (0.43)، وهذا يدل على أن مستوى مجال أدوات التقييم للمدرسة الإعدادية جاء بدرجة متوسطة.

ويلاحظ أيضاً في مجال أدوات التقييم للمدرسة الثانوية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.20)، وانحراف معياري (0.58)، وهذا يدل على أن مستوى مجال أدوات التقييم للمدرسة الثانوية جاء بدرجة متوسطة.

يُلاحظ من الجدول رقم (5) أنّ هناك تشابه في النتائج بين المرحلتين الإعدادية والثانوية، فقد حصلت الفقرة " استخدم التقييم المعتمد على المناقشات والاشتراكات" على أعلى متوسط حسابي، وحصلت الفقرة " أفوض الطلبة بتقييم أنشطة زملائهم" على أقل متوسط حسابي.

تعزو الباحثة هذه النتيجة، إلى قلّة الوعي عند المعلمين وعدم إدراكهم لأهمية مشاركة الطلبة في عملية التقييم، لذلك من المهم مشاركة المعلمين في دورات خاصة بموضوع "التقييم الصفّي" أو "التقييم البديل" أو "التقييم التكويني" من أجل التعرف على وسائل وأدوات التقييم المختلفة والمتنوعة، التي من شأنها أن تُسهم في تنمية وتطوير مهارات التفكير العليا عند الطلبة، وتهيئة الطلبة إلى التعليم الأكاديمي في المستقبل خاصة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

تتفق هذه النتائج مع معظم نتائج الدراسات التالية: دراسة عماشة (2014, 778222) التي توصلت إلى أن النتائج في المدارس الإعدادية والثانوية متشابهة، لكن هناك اختلاف في المدارس الابتدائية. معظم المعلمين في جميع المراحل التعليمية يستخدمون الامتحان كأداة أساسية للتقييم، لكن نسبة المعلمين الذين يدمجون أدوات غير رسمية (مثل تقييم مهام وبورتوليو) هي الأكثر عند معلمي المدارس الابتدائية. الطلاب يشاركون في التقييم من خلال تقديم استئناف على علامتهم، أو معرفة أخطائهم. هذه المشاركة محدودة ولا تعتمد على الحوار بين المعلم والطالب.

كذلك دراسة راما (2018, 77826) النتائج بيّنت التشابه بين المراحل الدراسية الثلاث من خلال استخدام أدوات التقييم التالية: حصل العمل الجماعي على أعلى متوسط حسابي، يليه المناقشات، ثم وظيفة البحث، يليه البورتوليو، وحصل العرض الشفوي على أدنى متوسط حسابي.

وتتفق مع دراسة الزبيدي (2011) وقد أظهرت النتائج استخدام التقييم للاختبارات الكتابية في المرتبة الأولى ثم القائم على الأداء ثم التقييم الذاتي ثم التقييم باستخدام ملفات الإنجاز ثم تقييم الأقران.

أيضاً تتفق مع نتائج دراسة (Acar-Erdol & Yildizli, 2018) التي توصلت إلى استخدام المعلمين لأساليب التقييم التقليدي وأوصى الباحثين باستخدام التقييم البديل والتي تركز على التقييم الذاتي للطلبة والتنوع في أساليب التقييم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني: ما أنواع التقييم المستخدمة في المدارس العربية في المراحل الدراسية الثلاث في لواء الشمال في منطقة الخط الأخضر؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال أنواع التقييم.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال أنواع التقييم

نوع المدرسة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
الابتدائية	15	أقيم طلابي تقويماً تكوينياً بشكل دوري ومستمر خلال العملية التعليمية، من أجل تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة بهدف تحسين العملية التعليمية والتعلمية.	3.40	1.181	متوسطة	68.0
	16	أقيم طلابي تقويماً نهائياً مثل الامتحانات والاختبارات من أجل رصد نتائجها في سجل العلامات	3.85	1.062	عالية	77.0
	20	استخدم التقييم النوعي، الذي يعتمد على جمع معلومات لفظية عن عملية التعلم عند الطالب من خلال أسلوب الملاحظة	3.84	1.053	عالية	76.8
	21	استخدم التقييم الكمي، الذي يعتمد على جمع معلومات رقمية عن تحصيل الطلبة من خلال الامتحانات الشهرية والفصلية	3.70	1.115	عالية	74.0

74.0	عالية	0.646 2	3.697 8	الدرجة الكلية	
59.0	متوسطة	1.160	2.95	أقيم طلابي تقويمًا تكوينيًا بشكل دوريّ ومستمر خلال العملية التعليمية، من أجل تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة بهدف تحسين العملية التعليمية والتعلمية.	الإعدادية
84.6	عالية	0.743	4.23	أقيم طلابي تقويمًا نهائيًا مثل الامتحانات والاختبارات من أجل رصد نتائجها في سجل العلامات	15
73.2	متوسطة	0.776	3.66	استخدم التقويم النوعي، الذي يعتمد على جمع معلومات لفظية عن عملية التعلّم عند الطالب من خلال أسلوب الملاحظة	16
85.0	عالية	0.839	4.25	استخدم التقويم الكمي، الذي يعتمد على جمع معلومات رقمية عن تحصيل الطلبة من خلال الامتحانات الشهرية والفصلية	20
75.5	عالية	0.496 5	3.772 7	الدرجة الكلية	21
53.6	متوسطة	1.221	2.68	أقيم طلابي تقويمًا تكوينيًا بشكل دوريّ ومستمر خلال العملية التعليمية، من أجل تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة بهدف تحسين العملية التعليمية والتعلمية.	الثانوية
84.6	عالية	0.849	4.23	أقيم طلابي تقويمًا نهائيًا مثل الامتحانات والاختبارات من أجل رصد نتائجها في سجل العلامات	15
73.2	متوسطة	1.091	3.66	استخدم التقويم النوعي، الذي يعتمد على جمع معلومات لفظية عن عملية التعلّم عند الطالب من خلال أسلوب الملاحظة	16
84.6	عالية	0.852	4.23	استخدم التقويم الكمي، الذي يعتمد على جمع معلومات رقمية عن تحصيل الطلبة من خلال الامتحانات الشهرية والفصلية	20
74.0	عالية	0.581 7	3.700 5	الدرجة الكلية	21

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال أنواع التقويم للمدرسة الابتدائية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.69)، وانحراف معياري (0.64)، وهذا يدل على أن مستوى مجال أنواع التقويم للمدرسة الابتدائية جاء بدرجة عالية. كما وتشير النتائج في الجدول رقم (9) أن (3) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " أقيم طلابي تقويمًا نهائيًا مثل الامتحانات والاختبارات من أجل رصد نتائجها في سجل العلامات " على أعلى متوسط حسابي، وحصلت الفقرة " أقيم طلابي تقويمًا تكوينيًا بشكل دوريّ ومستمر خلال العملية التعليمية، من أجل تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة بهدف تحسين العملية التعليمية والتعلمية " على أقل متوسط حسابي.

ويلاحظ أيضاً في مجال أنواع التقويم للمدرسة الإعدادية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.77)، وانحراف معياري (0.49)، وهذا يدل على أن مستوى مجال أنواع التقويم للمدرسة الإعدادية جاء بدرجة عالية. كما وتشير النتائج في الجدول رقم (9) أن فقرتين جاءت بدرجة عالية وفقرتين جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " استخدم التقويم الكمي، الذي يعتمد على جمع معلومات رقمية عن تحصيل الطلبة من خلال الامتحانات الشهرية والفصلية " على أعلى متوسط حسابي، وحصلت الفقرة " أقيم طلابي تقويمًا تكوينيًا بشكل دوريّ ومستمر خلال العملية التعليمية، من أجل تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة بهدف تحسين العملية التعليمية والتعلمية " على أقل متوسط حسابي.

ويلاحظ أيضاً في مجال أنواع التقويم للمدرسة الثانوية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.70)، وانحراف معياري (0.58)، وهذا يدل على أن مستوى مجال أنواع التقويم للمدرسة الثانوية جاء بدرجة عالية. كما وتشير النتائج في الجدول رقم (9) أن فقرتين جاءتا بدرجة عالية وفقرتين جاءتا بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرتان " أقيم طلابي تقويمًا نهائيًا مثل الامتحانات والاختبارات من أجل رصد نتائجها في سجل العلامات" و "استخدم التقويم الكمي، الذي يعتمد على جمع معلومات رقمية عن تحصيل الطلبة من خلال الامتحانات الشهرية والفصلية" على أعلى متوسط حسابي، وحصلت الفقرة " أقيم طلابي تقويمًا تكوينيًا بشكل دوري ومستمر خلال العملية التعليمية، من أجل تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة بهدف تحسين العملية التعليمية والتعلمية." على أقل متوسط حسابي.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم مشاركة المعلمين في دورات استكمال تتعلّق بموضوع التقييم والتقويم، للتعرف على أهمية التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية والتعلمية، ومعرفة مدى تقدّم التلميذ، وتصحيح مسار العملية التعليمية. ولم تتناول أيّ من الدراسات السابقة التي أوردتها الباحثة في بند الدراسات تناولت أنواع التقييم، حيث كانت الدراسة الحالية هي الأولى – في حدود علم الباحثة – التي تناولت هذا الموضوع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث: هل يوجد فروق في درجة استخدام أدوات التقويم البديل لدى المعلمين في المدارس العربية في لواء الشمال في منطقة الخط الأخضر يعزى لمتغيرات الدراسة: سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المرحلة المدرسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة استخدام أدوات التقويم البديل يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تم فحص الفرضية الأولى بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة استخدام أدوات التقويم البديل يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام أدوات التقويم البديل يعزى لمتغير سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	المجال
0.60578	3.2403	33	من 1-5 سنوات	أدوات التقويم البديل
0.56498	3.2436	39	من 6-10 سنوات	
0.59241	3.1455	81	من 11-20 سنة	
0.65074	3.2878	69	فوق ال 20 سنة	
0.45514	3.6439	33	من 1-5 سنوات	نوع التقويم
0.57295	3.7244	39	من 6-10 سنوات	
0.63544	3.7006	81	من 11-20 سنة	
0.59249	3.7572	69	فوق ال 20 سنة	
0.53250	3.3300	33	من 1-5 سنوات	الدرجة الكلية
0.48769	3.3504	39	من 6-10 سنوات	
0.55475	3.2689	81	من 11-20 سنة	
0.58778	3.3921	69	فوق ال 20 سنة	

يلاحظ من الجدول رقم (7) وجود فروق ظاهرية في درجة استخدام أدوات التقويم البديل يعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (8):

جدول (8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في درجة استخدام أدوات التقويم البديل يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
أدوات التقويم البديل	بين المجموعات	0.802	3	0.267	0.721	0.540
	داخل المجموعات	80.744	218	0.370		
	المجموع	81.546	221			
نوع التقويم	بين المجموعات	0.310	3	0.103	0.299	0.826
	داخل المجموعات	75.277	218	0.345		
	المجموع	75.587	221			
	داخل المجموعات	183.123	218	0.840		
	المجموع	185.086	221			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.585	3	0.195	0.642	0.589
	داخل المجموعات	66.225	218	0.304		
	المجموع	66.810	221			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.642) ومستوى الدلالة (0.589) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة استخدام أدوات التقويم البديل يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة استخدام أدوات التقويم البديل يعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تم فحص الفرضية الثانية بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في درجة استخدام أدوات التقويم البديل يعزى لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (9): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في درجة استخدام أدوات التقويم البديل يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
أدوات التقويم البديل	لقب أول	84	3.1624	0.62471	1.260	0.209
	لقب ثاني	136	3.2679	0.58926		
نوع التقويم	لقب أول	84	3.6101	0.61526	2.176	0.031
	لقب ثاني	136	3.7849	0.55542		
	لقب ثاني	136	3.0974	0.90787		
الدرجة الكلية	لقب أول	84	3.2619	0.58373	1.596	0.112
	لقب ثاني	136	3.3828	0.52110		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.596)، ومستوى الدلالة (0.112)، أي أنه لا توجد فروق في درجة استخدام أدوات التقويم البديل يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات ما عدا مجال نوع التقويم، حيث كانت الفروق لصالح مؤهل اللقب الثاني. وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة استخدام أدوات التقييم البديل يعزى لمتغير المرحلة المدرسية.

تم فحص الفرضية الرابعة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة استخدام أدوات التقييم البديل يعزى لمتغير المرحلة المدرسية.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام أدوات التقييم البديل يعزى لمتغير المرحلة المدرسية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المرحلة المدرسية	المجال
0.74182	3.2484	67	ابتدائية	أدوات التقييم البديل
0.43406	3.2175	44	اعدادية	
0.58035	3.2059	111	ثانوية	
0.64629	3.6978	67	ابتدائية	نوع التقييم
0.49655	3.7727	44	اعدادية	
0.58175	3.7005	111	ثانوية	
0.67313	3.3483	67	ابتدائية	الدرجة الكلية
0.40376	3.3409	44	اعدادية	
0.52089	3.3158	111	ثانوية	

يلاحظ من الجدول رقم (10) وجود فروق ظاهرية في درجة استخدام أدوات التقييم البديل يعزى لمتغير المرحلة المدرسية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (15):

جدول (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في درجة استخدام أدوات التقييم البديل يعزى لمتغير المرحلة المدرسية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
أدوات التقييم البديل	بين المجموعات	0.076	2	0.038	0.102	0.903
	داخل المجموعات	81.470	219	0.372		
	المجموع	81.546	221			
نوع التقييم	بين المجموعات	0.190	2	0.095	0.276	0.759
	داخل المجموعات	75.397	219	0.344		
	المجموع	75.587	221			
	داخل المجموعات	183.177	219	0.836		
المجموع	185.086	221				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.050	2	0.025	0.082	0.922
	داخل المجموعات	66.760	219	0.305		
	المجموع	66.810	221			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.082) ومستوى الدلالة (0.922) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة استخدام أدوات التقييم البديل يعزى لمتغير المرحلة المدرسية، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة.

تعزو الباحثة هذه النتائج في أنّ معظم المعلمين في المراحل الدراسية المختلفة لم يشاركوا في دورات تدريبية التي تزودهم بالبيانات وأدوات تقييم حديثة. لذلك سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والمرحلة الدراسية لم يؤثر على مدى تطبيقهم لتلك الأدوات.

وهذه النتائج تتوافق مع دراسة كل من الضالعين (2019) ولا توجد فروق في استخدام معظم أساليب التقييم تعزى إلى المؤهل التربوي وإلى نوع المرحلة التي يدرسها المعلم. ودراسة الشرعة وظاظا (2013) وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين ممارسات المعلمين التقييمية تبعاً لهذين المتغيرين (سنوات الخبرة، والتأهيل العلمي).

استنتاجات وتوصيات:

ما زالت أداة التقييم الامتحانات والاختبارات، تعتبر كأداة أساسية في تقييم المتعلمين، خاصة في المرحلة الثانوية، هناك تقصير في جميع المراحل الدراسية في استخدام التقييم التكويني كأداة تقييم بديلة مثل وظائف البحث، والعروض الشفوية، وبناء المجسمات، والفيديو. فمعظم المدارس تتجه في التقييم إلى النهائي والكمي. كذلك استراتيجيات مراجعة الذات وتقييم الأقران غير فعالة في مختلف المراحل الدراسية.

في ضوء نتائج الدراسة، تقدّم الباحثة التوصيات التالية:

- 1) توعية المعلمين بأهمية استخدام استراتيجيات وأدوات التقييم الحديثة بأنواعها المتعددة.
- 2) إنشاء دورات توعية وتدريب للمعلمين بهدف توضيح آلية استخدام التقييم التكويني لما فيه من فائدة على العملية التعليمية والتعلمية.
- 3) تشجيع المعلمين والطلاب باختيار أداة البحث العلمي، كأداة تقييم بديلة خاصة في المدارس الثانوية لتهيئة الطلاب للتعليم الأكاديمي.
- 4) توعية المعلمين بأهمية استخدام استراتيجيات مراجعة الذات، وإشراك الطالب في عملية التقييم.

قائمة المراجع

أولاً: قائمة المراجع باللغة العربية

- أبو عواد، فريال، وأبو سنينية، عودة. (2011). معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، 24 (1)، 229-266.
- أبو خليفة، ابتسام وآخرون. (2011). درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لأدوات التقويم الواقعي واستراتيجياته في مدارس محافظة عمان- الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. *مجلة دراسات: العلوم التربوية*، 38(3)، 984-1002.
- دعمس، مصطفى نمر. (2008). *استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته*. عمان: دار غيداء.
- علام، صلاح. (2004). *التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته*. القاهرة، دار الفكر العربي.
- عمرو، محمود، وفخرو، حصة، والسبيعي، تركي، وتركي، أمينة. (2010). *القياس النفسي والتربوي*. عمان: دار المسيرة.
- علي، عبد الحميد، وفرشي، منى. (2009). *الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي*. القاهرة، مؤسسة طيبة للطبع والنشر.
- البدور، أحمد حسن. (2016). واقع ممارسات التقويم الصفية للمعلمين من وجهة نظر قياداتهم التربوية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة القصيم، عدد4، جزء9، 919-960.
- البشير، أكرم، برهم، أريج. (2012). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، البحرين، مجلد13، العدد1، 241-270.
- الحارثي، يحيى بن خميس. (2016). *التقويم من أجل التعلم أم تقويم التعلم؟ دائرة تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الاقتصادية والإدارة*. سلطنة عمان.
- الحربي، عيسى ناصر. (2011). *الممارسات التقويمية لمعلمي الرياضيات في ضوء مناهج (Hill-McGraw) (سلسلة Hill-McGraw)* (النسخة العربية). رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، الرياض: جامعة الملك سعود.
- الحروب، محمد موسى. (2018). واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس.
- الخضر، نوال. (2019). تقويم ممارسات معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لأساليب التقييم الصفية. *مجلة تربويات الرياضيات*، المجلد 22، العدد 4، 85-118.
- خميس، أسامة. (2014). ما هو الخط الأخضر. استرجعت بتاريخ 2017/2/27 من الموقع: <http://mawdoo3.com> ما هو الخط الأخضر؟
- راما (2018). *التعلم ذو معنى: اتجاهات الطلاب والمعلمون والمدراء في سنوات 2014-2017*. تقرير بحث.
- الزبيدي، عوض (2011). *واقع استخدام أساليب التقييم البديل لدى معلمي العلوم بمحافظة الليث*. المنهل تم الحصول عليه من الموقع بتاريخ 2019/6/22.
- الشرعة، نايل، حيدر ظاها (2013). استقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن: نحو نموذج شامل ومتكامل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، البحرين، 14(2)، 74-104.
- الشقيري، محمود (2009). *استراتيجيات التدريس والتقويم: مقالات في تطوير التعليم*. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

- الضلاعين، شهرزاد. (2019). مدى استخدام معلمي الرياضيات لأدوات ومحكات التقويم في المملكة الأردنية الهاشمية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، العدد 20، ج.9، 535-560.
- العبسي، محمد. (2010). *التقويم الواقعي في العملية التدريسية*، عمان: دار المسيرة.
- عماشة، مرسل. (2014). *التقييم الصفّي: ميزات وعوامل مؤثرة في صفوف المعلمين الذين يعلمون في مدارس عربية*. رسالة دكتوراة، جامعة تل-أبيب.
- الغصاونة، يزيد وآخرون. (2011). *تقييم البرامج التي تقدم في صفوف التربية الخاصة للأطفال التوحديين في محافظة الطائف من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور*. *مجلة التربية: مجلة محكمة للبحوث العلمية*، جامعة الأزهر، عدد 146، 121-142.
- مصطفى، نوال. (2010). *استراتيجيات التقويم في التعليم*. دار البداية، عمان-الأردن.
- المجيدل، عبد الله. (2002). *اتجاهات الشباب نحو عمل المرأة*. *مجلة جامعة دمشق*، ط. (22/8).
- المغذوي، عادل، (د.ت). *أساليب التقويم في ضوء استراتيجيات التدريس الحديثة*.
- يوسف وخالد، شعبان و عيسوي، وأحمد، أحمد. (2012). *برنامج في تقويم التكويني لتنمية الأداء والتدريس والاتجاه نحو التقويم للطلاب المعلمين شعبة الرياضيات*. *مجلة التربية الإسماعيلية*، مصر، عدد 24، 267-292.

ثانياً: قائمة المراجع باللغة الأجنبية

- Acar-Erdol, T., & Yildizli, H. (2018). Classroom Assessment Practices of Teachers in Turkey. *International Journal of Instruction*. 3(11), pp. 587-602
- affecting teachers in Arab schools. *PhD Thesis in Philosophy*, Tel Aviv University.
- Chappuis, J. (2017). *Seven Strategies of Assessment for Learning, Students at the Center*, San Diego County Office of Education.
- Ertmer, P.A., & Newby, T.J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.
- Gronlund, N.E. (2006). *Assessment of student achievement (8th ed)*, Boston, MA: Pearson.
- Janissch, C., Liu, X., & Akrofi, A. (2007). Implementing alternative assessment: Opportunities and Obstacles, *The Educational Forum*, 71(3), 221-230.
- Joe, D. & Andrea, C. (2007). *Assessing Applied: the Carnegie Unit. Awarding Courses Credit for seat Time is Working Against Efforts to Teach and Test 21 st century Workforce skills*.
- Harlen, W. (2006). The role of assessment in developing motivation for the learning, In J. Gardner (Ed), *Assessment and Learning*, 61-80.
- Harlen, W. (2013). Assessment & inquiry-based science education: issues in policy and practice. *Global Network of science Academies (IAP) science Education Programme (SEP)*.
- Hart, D. (1994). *Authentic Assessment: A Handbook for Educators*. CA: Addison Wesley.
- Letina, A. (2015). Application of traditional and alternative assessment in science and social studies teaching, *Croatian Journal of Education*, 17(1), 137-152.

- Saeed, M. ,Tahir,H. &Latif,I (2018). Teachers` Perceptions about the Use of Classroom Assessment Techniques in Elementary and Secondary Schools. *Bulletin of Education and Research*. 40(1), pp. 115-130.
- Stiggins, R. (2007). *Assessment for learning: A key to student motivation and learning*. Phi Delta Kappa, 2 (2), 19.

- עמאשה, מ. (2014). הערכה בכיתה: מאפייני היישום וגורמים משפיעים בקרב מורים המלמדים בבתי ספר ערביים, חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפליסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.

- ראמ"ה (2018). למידה משמעותית: תפיסות של תלמידים, מורים ומנהלים בשנים תשע"ד-תשע"ז, דל' ח מחקר. https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Meaningful_Learning_Report_2017_f.pdf

- משרד החינוך (2022) [רשימת רשויות לימודים לפי מחוז \(3\).xlsx](#)